

MYÖNTEISEN VUOROVAIKUTUKSEN LISÄÄMINEN
KITTELÄN VARHAISKASVATUKSESSA

Yhteistoiminnallinen työpaja henkilöstölle

Myllykoski Annika
Nordberg Anna-Leena

Opinnäytetyö
Hyvinvointipalvelujen osaamisala
Sosiaalialankoulutus
Sosionomi (AMK)

2019

Hyvinvointipalvelujen osaamisala
Sosiaalialan koulutus
Sosionomi (AMK)

Tekijät	Annika Myllykoski Anna-Leena Nordberg	Vuosi	2019
Ohjaaja(t)	Tarja Jussila, Leena Seppälä		
Toimeksiantaja	-		
Työn nimi	Myönteisen vuorovaikutuksen lisääminen Kittilän varhaiskasvatuksessa – Yhteistoiminnallinen työpaja henkilöstölle		
Sivu- ja liitesivumäärä	60 + 11		

Itsetunnolle luodaan tärkeää pohjaa varhaislapsuudessa ja ihmisen minäkuva muodostuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Myönteinen vuorovaikutus ja vahvuuksia huomioiva toimintakulttuuri nostetaan keskeiseksi lähtökohdaksi useissa varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Tämä opinnäytetyö keskittyy tarkastelemaan myönteistä vuorovaikutusta varhaiskasvatuksessa lapsen ja aikuisen välillä.

Opinnäytetyö toteutettiin toiminnallisena koulutusprojektina, jonka keskiössä oli työpajan järjestäminen Kittilän varhaiskasvatuksen henkilöstölle. Työpajaan osallistui 17 henkilöä. Työpajan tarkoituksena oli selvittää, mitkä ovat olleet osallistujien mielestä ratkaisevia keinoja myönteisen vuorovaikutuksen onnistumisen kannalta ja minkälaisissa tilanteissa myönteisen vuorovaikutuksen koetaan olleen haastavaa tai lähes mahdotonta. Työpajassa etsittiin toiminnan kautta vaihtoehtoisia keinoja haastaviin tilanteisiin. Opinnäytetyön tarkoituksena oli samalla saada vastauksia siihen, kuinka yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmät soveltuvat aiheen käsittelyyn. Koko koulutusprojekti koostui työpajan lisäksi orientointivideosta sekä palautekyselystä.

Työpajassa käytettiin osallistavia menetelmiä ja draaman työtapoja, jotka perustuvat yhteistoiminnalliseen oppimiseen sekä sosiokonstruktivistiseen oppimisteoriaan. Myönteisen vuorovaikutuksen merkitys perustellaan positiivisen psykologian ja pedagogiikan teorioilla. Keskeisenä näkökulmana opinnäytetyössä oli myönteisen vuorovaikutuksen merkitys lapsen kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille ja myönteisen minäkuvan kehittymiselle.

Myönteisen vuorovaikutuksen tärkeimmiksi avaimiksi nousivat katsekontakti, hymy, toisen työntekijän tuki ja riittävän ajan antaminen lapsille haastavissa tilanteissa. Työpajan jälkeisen välittömän palautteen, opinnäytetyön tekijöiden havaintojen sekä palautekyselystä saatujen tulosten perusteella työpajassa käytetyt menetelmät sopivat hyvin aiheen käsittelyyn. Työpaja koettiin pääosin myös hyödyllisenä.

Avainsanat: myönteinen vuorovaikutus, varhaiskasvatus, yhteistoiminnallinen oppiminen, positiivinen psykologia, positiivinen pedagogiikka

School of Social Services, Health and Sports
Degree Programme in Social Services
Bachelor of Social Services

Authors	Annika Myllykoski Anna-Leena Nordberg	Year	2019
Supervisors	Tarja Jussila, Leena Seppälä		
Commissioned by	-		
Subject of thesis	Increasing the positive interaction in the early education of Kittilä. Co-operative workshop for the personnel		
Number of pages	60 + 11		

The important bases of self-esteem develops during an early childhood and the self-image develops in interaction with other people. Positive interaction and strengths approach in working culture has become the main basis in the official early education documents. This thesis concentrates on the interaction between an adult and a child.

This Bachelor's thesis was conducted as a functional study with an educational project. The central part of thesis was to organize a workshop for 17 professional early childhood educators in Kittilä. The aim of the workshop was to identify methods which participators thought as crucial methods for positive interaction and to identify the situations in which the positive interaction has been difficult or almost impossible. The optional methods for the difficult situations were identified by functional methods in the workshop. One important purpose was also to find out how co-operative learning is suitable for considering this aim. This educational project included also an orientation video and a feedback form.

The methods that were used in this workshop was drama and other that are based on learning theories of co-operative learning and social constructivism learning. The meaning of positive interaction is explained by the theory of positive psychology and pedagogy. The essential aspect in theses is the implication of positive interaction for a child's holistic well-being and the development of child's positive self-image.

The main keys to implement positive interaction got identified as eye contact, smile, support of colleagues and giving enough time for a child in challenging situations. The immediate feedback after the workshop as well as the results of feedback form shows that used methods were suitable for considering this aim of thesis. Also by perceptions by the thesis' writers indicates the same. The workshop was also mainly taken as worthwhile.

Keywords: positive interaction, early education, co-operative learning, positive psychology, positive pedagogy

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	OPINNÄYTETYÖ.....	8
2.1	Toiminnallinen tutkimusprojekti.....	8
2.2	Tarkoitus ja tavoitteet.....	11
2.3	Valitut menetelmät	12
2.4	Eettisyys ja luotettavuus	15
3	VUOROVAIKUTUS VARHAISKASVATUKSESSA.....	18
3.1	Vuorovaikutus	18
3.2	Kasvatusvuorovaikutus	19
3.3	Myönteinen vuorovaikutus varhaiskasvatuksen asiakirjoissa	20
4	POSITIIVINEN PSYKOLOGIA JA PEDAGOGIIKKA	24
4.1	Positiivinen psykologia.....	24
4.2	Positiivinen pedagogiikka.....	25
4.2.1	Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa	27
4.3	Myönteinen minäkuva ja itsetunto.....	31
5	TYÖPAJA	32
5.1	Oppiminen työpajassa	32
5.2	Draaman käyttö työpajassa	35
6	TYÖPAJAN TOTEUTUMINEN	38
6.1	Työpajan kuvailu opinnäytetyössä	38
6.2	Työpajan aloitus ja aiheeseen virittäytyminen.....	38
6.3	Aiheeseen syventyminen - Ennakkotehtävä 1	40
6.4	Teoriaa ja keskustelua hyvinvoinnista	42
6.5	Aiheeseen syventäminen- Ennakkotehtävä 2.....	43
6.6	Työpajan lopetus	45
6.7	Itsearviointi.....	47
7	TUTKIMUSTULOKSET	48
8	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	53
	LÄHTEET	57
	LIITTEET.....	61

1 JOHDANTO

Myönteinen vuorovaikutus ja vahvuuksien esille nosto ovat kirjattu niin varhaiskasvatustilaksiin, varhaiskasvatuksen perusteisiin kuin jokaisen kunnan omiin varhaiskasvatusta ohjaaviin asiakirjoihin. Kuinka usein pysähdymme todella miettimään, onko oma työtteeni vahvuuksia huomioiva ja nopeissakin tilanteissa myötätuntoinen? Ajattelemmeko tehneemme jo kaiken, kun muistamme kehua lasta onnistumisista ja kirjaamme varhaiskasvatussuunnitelmaan mitä lapsi osaa ja missä hän on taitava? Entä kuinka sujuvat arkiset pienet hetket? Kuinka olemme vuorovaikutuksessa, kun lapsi pukee hitaasti, liikehtii levottomasti, ruokailussa on hälyä tai kun siirtymätilanteeseen tulee poikkeuksellisesti tuplamäärä lapsia? Kuinka muistamme myönteisyyden ja itsetunnon tukemisen sen lapsen kohdalla, joka tönii jonossa, puhuu taukoamatta sekä poistuu ruokapöydästä joka päivä?

Koivisto (2007) nostaa tutkimusraportissaan esille varhaiskasvatuksen merkityksen lapsen hyvinvointiin, myönteiseen kehitykseen ja syrjäytymisen ennaltaehkäisyyn. Itsetunnolle luodaan tärkeää pohjaa varhaislapsuuden läheisissä ihmissuhteissa. Koska lapset viettävät nykyään merkittävän osan elämästään varhaiskasvatuksen palveluiden piirissä, on varhaiskasvattajilla tärkeä rooli lasten kokonaisvaltaisessa hyvinvoinnissa. Keskeisintä Koiviston (2007) mukaan itsetunnon kehittymiselle ovat läheisissä ihmissuhteissa jakamisen mahdollisuus, käyttäytymistä koskeva palaute, myönteinen esimerkki sekä ihmissuhteiden pysyvyys ja niiden tarjoama lämpö sekä hyväksyntä. Varhaiskasvatuksessa muodostuva suhde aikuiseen voi olla hyvinkin merkittävää lapsen terveen itsetunnon kehittymiselle. (Koivisto 2007, 12.) Viimeaikaiset positiiviseen pedagogiikkaan nojaavat tutkimukset sekä varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat ovat hyvänä perusteluna opinnäytetyömme aiheelle.

Oman toiminnan ja vaikutusmahdollisuuksien tiedostaminen ovat varhaiskasvattajalle tärkeitä. Keskitymme opinnäytetyössämme lapsen ja kasvattajan väliseen vuorovaikutukseen. Oppiminen ja turvallisuuden tunne muodostuvat arjen pienistä hetkistä. Arjen tilanteissa vaikuttavien vuorovaikutustaitojen tiedostaminen

on tärkeää kasvatusalan ammattilaisille (Alasuutari, Hännikäinen, Karila, Nummenmaa & Rasku-Puttonen 2006, 8). Ihminen muodostaa minäkuvaansa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Meillä kasvatusalan ammattilaisilla on siis suuri vastuu siitä, millaisena lapsi näkee itsensä sekä omat vahvuutensa. Turvallisuuden tunne ilmenee fyysisen tason lisäksi olennaisesti myös sosiaalisella ja psyykkisellä tasolla. Fyysisen turvallisuuden lisäksi on yhtä tärkeää, että lapsen itsetuntoa tuetaan, häntä kuullaan ja kohdataan vahvuuksien kautta sekä se, että haastavissa hetkissä lapsi tuntee olonsa hyväksytyksi ja turvatuksi.

Miksi myönteinen elämänasenne, tunnekokemukset ja vuorovaikutus sitten ovat tärkeitä? Myönteiset tunnekokemukset ohjaavat ja määrittävät ihmisen suhtautumista itseän, päivittäisiin kohtaamisiin muiden kanssa ja elämän tuomiin haasteisiin. Myönteiset tunteet lisäävät oppimiskykyä, luovuutta, keskittymiskykyä sekä yhtyyttä muihin ihmisiin ja tuovat tärkeitä työkaluja elämän haastaviin hetkiin. Myönteisillä tunteilla on myös selkeä yhteys fyysiseen terveyteemme muun muassa hormonien välityksellä. Näin ollen positiivisten tunnetilojen yhteys jopa pidempään elinikään on voitu osoittaa. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 46-47.)

Opinnäytetyömme aihe on valtakunnallisesti ajankohtainen. Hyvän huomaaminen ja sanoittaminen (luonteenkasvatus) ovat olleet pinnalla koulumaailmassa jo pidempään. Sen sanoma ja menetelmät rantautuvat yhä enemmän myös varhaiskasvatukseen. Tämän lisäksi myönteisen vuorovaikutuksen kehittäminen Kittilän kunnassa on erityisen ajankohtaista, koska Kittilän kunta on päässyt mukaan toteuttamaan UNICEF:n lapsiystävällinen kunta (LYK) –mallia. Kunnan tavoitteena on saada Suomen UNICEF:n Lapsiystävällinen kunta –tunnustus. Lapsiystävällisyys tarkoittaa UNICEF:n mukaan muun muassa sitä, että lapsia kohdellaan tasa-arvoisesti kunnan asukkaina ja heidän tietämystään omasta arjestaan hyödynnetään kunnan päätöksenteossa. Lapsia myös rohkaistaan toimimaan kansalaisyhteiskunnassa. (Kittilän kunta 2018.) Lapsen ja aikuisen välillä toteutuva myönteinen vuorovaikutus on LYK-mallin tavoitteen toteutumiseksi välttämätöntä.

Lapsi tulee nähdä ja häntä kuulla, oli hän sitten se, jota ei juuri koskaan joukosta erota tai se, jonka aina näkee ja kuulee. Lasta tulee myös rohkaista kertomaan oma näkemyksensä itseään koskevista asioista. Tämä puolestaan vaatii aikuista tukemaan lapsen myönteisen itsetunnon ja minäkuvan kehittymistä. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen Mielenterveys- ja päihdesuunnitelmassa korostetaan niin ikään varhaiskasvatuksen merkitystä lapsen elämässä. Lapsen edun huomioiva kokonaisvaltainen pedagogiikka edistää lasten mielenterveyttä, mutta mielenterveyttä ja yleistä hyvinvointia edistävien työtapojen kehittämiseksi on selkeää tarvetta. Esimerkiksi tunne- ja vuorovaikutustaitojen sekä päivittäisen kohtaamisten ja lapsen kuulemisen saralla henkilöstö tarvitsisi lisäkoulutusta. (Lindberg, Petrelius & Santalahti 2015, 72-78.)

Idea tähän opinnäytetyöhön on saatu keväällä 2018 Annikan toimiessa Kittilän kunnan varhaiskasvatuksen erityisopettajana ja Anna-Leena ollessa Kittilän Sirkassa päiväkodissa työharjoittelussa. Ystävyys-suhteessamme keskusteltiin usein lasten hyvinvoinnista, vuorovaikutuksesta aikuisen ja lapsen välillä sekä kasvattajien hyvinvoinnin merkityksestä. Olimme molemmat sitä mieltä, että useimmiten aikuisilla olisi syytä kiinnittää huomiota myönteisyyden lisäämiseen ollessaan vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Näiden keskustelujen pohjalta saimme idean varhaiskasvattajien kouluttamisesta Anna-Leenan osaamiseen liitetyillä menetelmillä. Koimme, että osallistamalla varhaiskasvattajia aiheen tutkimiseen yhteistoiminnallisilla menetelmin, voisivat he hyödyntää kokemaansa työssään. Näemme myönteisen vuorovaikutuksen itsessään lisäävän hyvää ilmapiiriä, positiivista toimintakulttuuria sekä työhyvinvointia. Kun kasvattajat jaksavat työssään sekä ovat motivoituneita, heijastuu se positiivisesti myös lapsiin.

2 OPINNÄYTETYÖ

2.1 Toiminnallinen tutkimusprojekti

Tässä opinnäytetyössä on kyse toiminnallisesta koulutusprojektista, jonka keskiössä oli työpajan järjestäminen seitsemälletoista Kittilän kunnassa työskentelevälle varhaiskasvatusalan ammattilaiselle maaliskuussa 2019. Opinnäytetyön tutkimusmenetelmä on laadullinen eli kvalitatiivinen. Laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan tutkimusta, jonka avulla pyritään lukujen ja yleistyksen sijaan kuvaamaan jotain tiettyä ilmiötä sanoilla ja lauseilla. Tämän lisäksi ilmiötä pyritään ymmärtämään syvällisesti sekä antamaan siitä mielekäs tulkinta. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston keruu ja analyysi vuorottelevat keskenään koko tutkimusprojektin ajan. (Kananen 2014, 21.)

Tässä opinnäytetyössä myönteiseen vuorovaikutukseen liittyvää aineistoa alettiin keräämään useita kuukausia ennen työpajan järjestämistä ja kerääminen jatkui opinnäytetyöprosessin viimeisiin päiviin saakka. Tavoitteena oli peilata työpajasta saatuja havaintoja ja tuloksia positiivisen psykologian ja positiivisen pedagogiikan viitekehyksiin. Nämä havainnot johdattivat opinnäytetyöntekijät tutkimuksen hypoteesin äärelle ja auttoivat ymmärtämään hypoteesia syvällisemmin (Alasuutari 2011, 77-79). Tämän opinnäytetyön tärkeä hypoteesi oli myönteisen vuorovaikutuksen suuri merkitys kasvatustilanteiden onnistumisen kannalta.

Kanasen (2014) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita merkityksistä sekä siitä, kuinka ihmiset kokevat ja näkevät reaalimaailman. Tiedon keruun ja analyysin pääasiallisena instrumenttina on tutkija, joka menee ilmiön pariin kentälle ja on suorassa kontaktissa tutkittavaan. (Kananen 2014, 22.) Tässä opinnäytetyössä tutkimuskysymys keskittyi varhaiskasvattajan kokemukseen vuorovaikutustilanteista, mutta ei ottanut huomioon suoranaisesti lapsen käsitystä tai kokemusta vuorovaikutustilanteista.

Annikan työkokemus varhaiskasvatuksen alueella on osoittanut, että myönteisyyden lisäämiselle olisi tarvetta erityisesti arjen haastavissa tilanteissa. Myönteinen

vuorovaikutus nähdään varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa tärkeänä vaatimuksena, mutta usein kasvattajan nopeat reaktiot voivat olla kielteisiä tai haastavissa tilanteissa myönteisyyden ylläpitäminen tuottaa vaikeuksia. Kuormittuneena myönteinenkin kasvattaja saattaa vastata tilanteisiin huomaten ensin sen ongelmat. Yhtenä kasvatustilanteiden näkökulmana tämän opinnäytetyön työpajassa olivatkin juuri nämä haastavat tilanteet.

Anna-Leena puolestaan on toiminut freelancer vuorovaikutustaitojen kouluttajana valmistuttuaan teatteri-ilmaisun ohjaajaksi vuonna 2009. Kouluttajana Anna-Leenalla on kokemusta yhteistoiminnallisten ja draaman menetelmien käyttämisestä sekä niiden vaikuttavuudesta. Varhaiskasvatuksen alueella Anna-Leena on kiinnittänyt huomiota nimenomaan aikuisten ja lasten väliseen vuorovaikutukseen. Varhaiskasvattajien keskuudessa puhutaan usein esimerkiksi lasten verbalisesta kannustamisesta, mutta unohdetaan nonverbaalin viestinnän merkitys. Aikuinen voi esimerkiksi osoittaa turhautumistaan lapseen tahattomilla eleillään sekä kehonkielellään.

Työpajaan osallistuneet tiimit valittiin yhdessä Kittilän kunnan varhaiskasvatuksen johtoryhmän kanssa. Päädyimme yhdessä johtoryhmän kanssa siihen, että työpajaan otetaan henkilökuntaa tiimeittäin. Tähän päädyttiin siksi, että kokemus on osoittanut, että yksittäisen tiimin jäsenen osallistuessa koulutuspäiviin, jää anti usein irralliseksi muusta työyhteisöstä ja vain osallistuneen henkilön käyttöön. Myönteinen vuorovaikutus kasvatuksessa toteutuu työyhteisössä parhaiten, kun siihen ponnistellaan ja sitoudutaan yhdessä. Näkemyksemme oli, että työpajaa edeltävä orientointivideo sekä itse työpaja ovat pieni sysäys myönteisemmän vuorovaikutuksen suuntaan. Tarkoituksena oli myös, että työpajassa tiimit pääsevät käsittelemään ja purkamaan yhteisiä haasteita sekä saamaan mahdollisesti uusia ratkaisuja ja näkökulmia toisilta tiimeiltä.

Tämä toiminnallinen koulutusprojekti asetti meidät opinnäytetyön tekijöinä laadullisen tutkimuksen tavoin eläytymään tutkimuskohteeseen eli varhaiskasvajien työnkuvaan, ajatuksiin, motiiveihin sekä tunteisiin. Se asetti myös meidät rooliin, jossa tavoitteenamme on *fenomenologis-hermeneuttisen* tutkimuksen tavoin

tehdä varhaiskasvattajille tietoiseksi ja näkyväksi se, mitä kasvatustilanteissa on koettu, mutta ei vielä tietoisesti ajateltu. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 28-35.)

Valmistimme osallistujille 10 minuutin mittaisen orientointivideon, jonka osallistujat saivat sähköpostitse kaksi viikkoa ennen koulutusta. Videon pystyi katsomaan itselleen sopivalla hetkellä työaikana ennen työpajaan osallistumista. Videon tarkoituksena oli orientoida osallistujat aiheeseen etukäteen sekä tehdä työpajan vetäjät tutuiksi osallistujille. Videon tavoitteena oli herättää mielenkiinto myönteiseen vuorovaikutukseen aiheena sekä antaa osallistujille teoretietoa sen merkityksestä lapselle. Video myös ohjeisti osallistujille ennakkotehtävän, jonka perusteella työpajassa toimittiin. Ennakkotehtävät olivat:

Ennako tehtävä 1: Mieti arkinen vuorovaikutustilanne sinun ja lapsen välillä, jossa olet onnistunut vuorovaikuttamalla myönteisesti. (tämä voi olla toistuva tilanne). Mistä tiesit onnistuneesi?

Ennakkotehtävä 2: Mieti arkinen vuorovaikutustilanne sinun ja lapsen välillä, jossa myönteinen vuorovaikutus on ollut haastavaa tai tuntunut vaikealta. (Tämä voi olla toistuva tilanne). Mitä tunteita ja minkälaista käytöstä tämä sinussa herättää?

Lisäksi orientointivideolla tuotiin tutuksi työpajassa käytettyjä menetelmiä ja kerrottiin, että osallistujat tulevat saamaan työpajan jälkeen palautekyselyn. Video on nähtävillä seuraavan linkin kautta:

<https://www.youtube.com/watch?v=t-sumieGbvU>

Työpaja järjestettiin 28.3.2019 Kittilässä Päiväkoti Pikkumettän liikuntasalissa. Työpajan kesto oli 3,5 tuntia. Työpajaa ei toteutettu luentomaisesti vaan lähtökohtana olivat varhaiskasvattajia osallistavat yhteistoiminnalliset menetelmät. Työpajassa korostuivat osallistujien omat ja yhteiset kokemukset sekä vuorovaikutustilanteiden kehittäminen myönteiseksi draamaharjoitteiden avulla. Viikko työpajan toteutumisen jälkeen osallistujat saivat sähköpostiinsa linkin palautekyselyyn, johon oli viikko aikaa vastata. Palautekysely tehtiin Webropol kyselytyö-

kalulla ja analysoitiin huhtikuun ja toukokuun aikana. Palautekyselyn tavoite, tutkimuskysymysten kannalta olennaisimmat kysymykset sekä tulokset on esitelty luvussa 7. Tutkimustulokset. Palautekyselyllä halusimme myös vastauksia käytännön järjestelyitä ja omaa toimintaa koskien. Palautekysely löytyy liitteestä 3. Palautekysely. Olemme myös havainnollistaneet koko opinnäytetyön prosessin kulun liitteessä 4. Opinnäytetyön vaiheet.

2.2 Tarkoitus ja tavoitteet

Tämä opinnäytetyö keskittyy aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen varhaiskasvatuksen kontekstissa. Opinnäytetyön keskiössä on työpaja, jossa opinnäytetyöntekijät ovat sekä kouluttajan että tutkijan roolissa. Opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää minkälaisia aikuisen ja lapsen välisiä arjen vuorovaikutustilanteita Kittilän kunnassa toimivat varhaiskasvattajat nostavat esille myönteisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Osallistujille lähetetyn orientointivideon ennakko-tehtävät ohjasivat työpajaan osallistujat opinnäytetyön tutkimuskysymysten äärelle. Opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää, *mitkä ovat varhaiskasvattajien mielestä ratkaisevia keinoja myönteisen vuorovaikutuksen onnistumisen kannalta sekä millaisessa tilanteessa myönteisen vuorovaikutuksen koetaan olleen haastavaa*. Työpajassa myös etsittiin yhteistoiminnallisten ja draaman menetelmien kautta vastausta siihen *millaisia vaihtoehtoisia keinoja myönteisen vuorovaikutuksen toteutumiseksi osallistujat löytävät haastaviin tilanteisiin*.

Opinnäytetyön tausta-ajatus oli, että myönteinen vuorovaikutus lapsen ja aikuisen välillä tukee lapsen kehitystä, kasvua ja oppimista sekä vahvistaa myönteisen minäkuvan ja itsetunnon muodostumista. Keskeisimpänä tavoitteena oli siis hakea ratkaisuja siihen, miten vuorovaikutustilanteita voi kehittää, jotta positiivinen pedagogiikka toteutuu lapsen myönteistä minäkuvaa ja itsetuntoa tukien.

Hypoteesina oli myös, että työpaja toimii osallistujille foorumina, jossa vertaisryhmä saa jakaa kokemuksiaan. Parhaimmillaan työpaja kehittää varhaiskasvattajien ammattitaitoa tuomalla lisätietoa myönteisen vuorovaikutuksen ja positiivisen pedagogiikan merkityksestä lapsen itsetunnon ja minäkuvan kehittymiselle.

Tämä opinnäytetyö keskittyi myös tutkimaan sitä, kuinka työpaja ja yhteistoiminnalliset menetelmät sopivat aiheen käsittelyyn tutkimus- ja koulutusnäkökulmasta.

Työpajan osallistavat menetelmät vaativat osallistujilta itsensä ylittämistä ja tätä oli mahdollista tukea psyykkisesti turvallisella ja innostavalla ilmapiirillä. Tavoitteenamme oli luoda nämä edellytykset täyttävä ilmapiiri, jotta osallistujat kykenisivät itsereflektioon ja olisivat halukkaita kehittämään toimintatapojaan työpajassa sekä sen jälkeen. Kokemus työpajasta ja sen ilmapiiristä on kuitenkin aina subjektiivinen. Näihin tavoitteisiin pyrittiin saamaan vastaus työpajan reflektiohetkissä sekä palautekyselyn avulla.

2.3 Valitut menetelmät

Tässä opinnäytetyössä sovellettiin toimintatutkimuksen piirteitä. Toimintatutkimukselle on vaikea antaa yksiselitteistä määritelmää. Kyseessä on ennemminkin joukko erilaisia tutkimusmenetelmiä. Toimintatutkimus eroaa muusta kvalitatiivisesta tutkimuksesta siten, että kvalitatiivinen tutkimus pyrkii selittämään syvällisesti ja kuvaamaan ilmiötä, kun taas toimintatutkimus pyrkii muutokseen. Tässä opinnäytetyössä on useita toimintatutkimuksen elementtejä. Opinnäytetyön tavoitteena oli toiminnan kehittäminen (muutos) eli varhaiskasvattajien tietoisuuden lisääminen myönteisen vuorovaikutuksen sekä positiivisen pedagogiikan merkityksestä lapsen kehitykseen ja kasvuun. Tavoitteena oli myös muutos myönteisempään vuorovaikutukseen varhaiskasvattajan ja lapsen välillä. Tätä muutosta tukivat työpajan keskustelu- ja reflektiohetket, joissa oli mahdollisuus jakaa ratkaisuehdotuksia sekä neuvoa kollegoita. (Kananen 2014, 13-28.)

Toimintatutkimuksen aineistonkeruumenetelmät voivat olla monenlaisia. Tämän tutkimuksen aineisto kerätään aidossa ympäristössä asianomaisilta. Tämän opinnäytetyön asianomaisia olivat 17 varhaiskasvattajaa, jotka työpajaan osallistui-
vat. Sen lisäksi aineistona käytettiin opinnäytetyön tekijöiden työpajassa kerätyt ja dokumentoidut havainnot sekä palautekyselystä saatu aineisto.

Käytämme tässä opinnäytetyössä draamaharjoitteiden yleisön kommentteista nimitystä *dokumentoitu havainnointi*. Nämä ovat siis työpajan aikana kirjaamiamme muistiinpanoja siitä, mitä kasvattajat ovat pohtineet ja keskustelleet. Toinen meistä toimi aina pääasiallisena muistiinpanojen kirjaajana ja toinen toiminnan ohjaajana eli pystyimme kahdestaan tuottamaan hyvän määrän tarkkojakin muistiinpanoja. Nämä roolit vaihtelivat harjoitteiden mukaan ja niistä oli sovittu etukäteen. Roolejamme työpajan aikana on avattu enemmän kappaleessa 6 Työpajan toteutus. Osallistuva havainnointi tarkoittaa sitä, että tutkija on samaan aikaan tilanteessa osallistuja ja ulkopuolinen tarkkailija. Tarkkailijan roolissa hän tekee muistiinpanoja jo tilanteen aikana, mutta osallistuessaan vasta tilanteen jälkeen. Videointi ja valokuvaaminen tukevat osallistuvaa havainnointia. (Huovinen & Rovio 2007, 106.)

Valokuvaaminen oli työpajassamme myös yksi dokumentoinnin muoto, mutta rajoittui vain osaan työpajan osallistujista, koska kaikki eivät halunneet tulla kuvatuiksi. Muistimme lopulta kuvata vain noin puolet draamaharjoite tilanteista, jotka olimme aikoneet kuvata.

Osa dokumentoitavasta materiaalista tuli suoraan osallistujilta, kuten sekuntipatsaiden sanat ja myönteisen varhaiskasvattajan muistilista. Tämän aineiston siirsimme työpajan jälkeen sellaisenaan osaksi tätä opinnäytetyötä. Jälkikäteen pohdimme ja kirjasimme myös harjoitteiden tunnelmaa, jota on kuvailtu liitteessä 1 Työpajan toteutus. Tätä lukuun ottamatta käytimme opinnäytetyön tuloksissa ainoastaan työpajassa syntynyttä osallistujien tuottamaa materiaalia, otettuja valokuvia sekä meidän työpajan aikana tekemiämme muistiinpanoja.

Parhaiten toimintatutkimus soveltuu tilanteisiin, joissa kohteena on ryhmä ja sen toiminta. Tässä opinnäytetyössä kyse ei ollut valmiista ryhmästä, mutta työpajaan osallistujat olivat töissä samalla työnantajalla, ja osa heistä työskenteli samassa tiimissä eli pienryhmässä. Tärkeänä elementtinä opinnäytetyön työpajassa on toimintatutkimukselle ominainen yhteistoiminta. Toimintatutkimuksen englanninkielinen sana "action research" sekä samassa yhteydessä käytetty "participation research" kuvaavat hyvin osallisuuden ja toiminnan merkitystä myös tässä opin-

näytetyössä. Jos työpajan osallistujat eivät olisi lähteneet mukaan yhteistoiminnallisiin harjoitteisiin, olisi tutkimuksen tekeminen ollut mahdotonta. Toimintatutkimuksen keskeisimpinä toimijoina ovat tutkijat; tässä opinnäytetyössä työpajan molemmat vetäjät. Osallistuvalla havainnoinnilla tutkija eli vetäjä on mukana tutkittavassa ilmiössä ja tämän lisäksi havaintoja täydennetään kysymällä lisäkysymyksiä, jotka dokumentoidaan kirjoittamalla sekä valokuvaamalla. (Kananen 2014, 18-29.)

Osallisuuden ja toiminnan merkitys sai konkreettisen muotonsa tässä opinnäytetyössä työpajassa. Työpajassa käytetyt draaman harjoitteet sekä muut yhteistoiminnalliset menetelmät perustuvat nimenomaan osallisuuden ja toiminnan kiistattomaan merkitykseen. Draaman soveltavassa käytössä olennaista ovat kokemukset, joissa osallistujat saavat kosketuksen omaan luovuuteensa. Työpajaa voi tarkastella myös luovan prosessidraaman näkökulmasta. Tässä opinnäytetyössä luova prosessi muodostaa dialogin omien kokemusten ja itsen välillä. Luovassa toiminnassa syntyneet uudet näkökulmat -tässä opinnäytetyössä näkökulmat vuorovaikutukseen- toimivat eräänlaisena katalysaattoreina ajatusten, odotusten sekä elämän suhteen. Työpajan luovassa prosessissa still-kuvien, sekuntipatsaiden sekä keskustelun avulla jaettiin ja luotiin uusia näkökulmia. (Huhtinen-Hildén & Karjalainen 2019, 15-17.)

Draaman käyttöä osana työpajaa on avattu laajemmin kappaleessa 5.2 Draama työpajassa. Työpajassa draaman harjoitteissa koettu ja nähty keskusteltiin aina reflektoiden. Draamassa oppiminen tapahtuukin pääosin toiminnan kautta, mutta reflektoinnilla ja analysoinnilla on myös suuri merkitys. Reflektio työpajassa tarkoittaa samaa mitä reflektio draamassa. Se tarkoittaa pysähtymistä siten, että omia kokemuksia, toimintaa sekä niihin liittyviä tunteita voidaan pohtia. (Huhtinen-Hildén & Karjalainen 2019, 143-144.) Tärkeänä elementtinä työpajassa oli myös improvisaatio. Improvisaatio oli läsnä draaman harjoitteiden lisäksi leikissä nimeltä *Mene jos* sekä piirustustehtävässä. Improvisaatio tukee spontaanisuuden ja dialogisuuden lisäksi toisten ihmisten hyväksyntää sekä arkielämän vuorovaikutustaitoja (Huhtinen-Hildén & Karjalainen 2019, 150).

Toimintatutkimuksen vetäjältä ei välttämättä edellytetä käsiteltävän ilmiön asiantuntijuutta, jos toimintatutkimusta käytetään tämän opinnäytetyön tavoin työyhteisölähtöisesti. Pakollisia taitoja ovat sen sijaan ryhmätyö- ja vuorovaikutustaitojen hallinta sekä niiden kehittäminen. Työyhteisön ulkopuolelta tuleva vetäjä laittaa Kanasen mukaan likoon itsensä tarjoamalla työyhteisön käyttöön teoreettisen tietämyksensä sekä osaamisensa kehittämisen ja ongelmanratkaisun osalta. (Kananen 2014, 68-69.) Juuri edellä mainitun kuvauksen mukaisesti opinnäytetyön tekijöiden roolit työpajassa on mahdollista hahmottaa. Toimintatutkimuksen tyyppillisenä piirteenä suunnittelun ja toiminnan jälkeen on seuranta. Tätä vaihetta ei kuitenkaan ollut mahdollista sisällyttää opinnäytetyön kokonaisuuteen opinnäytetyön aiheen rajaamisen vuoksi. (Kananen 2014, 13-28.)

2.4 Eettisyys ja luotettavuus

Suomessa on olemassa useita tutkimuseettisiä toimikuntia sekä yleisellä tasolla vuodesta 1991 toiminut opetusministeriön asettama tutkimuseettinen neuvottelukunta (Kuula 2015, 33). Tutkimuseettiikka koskee myös opinnäytetyön tekijöitä. Tässä laadullisessa opinnäytetyössä on pyritty noudattamaan hyvää tutkimuseetikkaa. Laadullisen tutkimuksen tiedonkeruumenetelmiin liittyy yleisesti paljon kritiikkiä. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 125) lainaavatkin kirjassaan Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi Hirsjärven (2000) ajatuksia laadullisen tutkimuksen eettisyydestä. Hirsjärven mukaan laadullisessa tutkimuksessa olisi hyvä hyödyntää mahdollisimman luonnollisia vuorovaikutuksen tilanteita. Tuomi ja Sarajärvi pohjivat toisaalta kuinka vähän laadullisessa tutkimuksessa painotetaan tutkimuksen etiikkaa ja moraalialia siihen nähden kuinka vapaamuotoisia tiedonhankintatavat ovat. He myös painottavat sitä, että mitä avoimempi tiedonkeruutapa, sitä haastavampaa on etukäteen nähdä asetelman eettisiä ongelmia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 125.) Tässä opinnäytetyössä tiedonkeruutapa on työpajan osallistujille eli aineiston tuottajille avoin, mutta ei arkinen luonnollinen vuorovaikutustilanne.

Laadullisessa tutkimuksessa tulee pitää huolta mm. asiallisten lähteiden käytöstä, tutkimusasetelman sopivuudesta sekä raportoinnin tarkkuudesta. (Tuomi

& Sarajärvi 2009, 127-129.) Tässä opinnäytetyössä työpajaan osallistujille kerrottiin heidän roolistaan aineiston tuottajina kutsukirjeessä ennen työpajan toteutumista. Tätä osallistujien roolia ja merkitystä tutkimukseen nostettiin esille myös työpajan alkaessa. Työpajassa havainnoijan roolissa oleva ohjaaja dokumentoi kirjoittamalla sensuroimatta kasvattajien havaintoja, oivalluksia ja ideoita. Kirjoitetut havainnot ja ratkaisuehdotukset keskusteltiin yhdessä läpi, ja osallistujilla oli mahdollisuus siinä hetkessä vaikuttaa kirjoitettuihin havaintoihin. Osassa harjoitteissa taululle kirjaaminen oli keskeisessä roolissa. Lisäksi ennakkotehtävät ja palautekysely pyrittiin muokkaamaan siten, etteivät ne johdattelisi vastaamaan opinnäytetyön tutkimuskysymyksiin millään tietyllä tavalla.

Aineiston anonymisointi on suorien tai epäsuorien tunnisteiden poistamista aineistosta. Tutkittavia henkilöitä täytyy aina informoida anonymisoidaanko aineisto vai ei. Kun tutkimusaineisto ei keskity tutkittavien elämään, ei nimitietojen kerääminen ole tarkoituksenmukaista. (Kuula 2015, 112-113.) Tässä opinnäytetyössä ei kerätty henkilötietoja. Ainoastaan tiedottamiseen tarvitsimme osallistujien sähköpostiosoitteet eikä niitä julkaistu opinnäytetyössä. Lähtökohtaisesti opinnäytetyön aihe ei ole arkaluontoinen eikä työpajassa ole tarkoitus tuoda ilmi myöskään lasten henkilötietoja. Vaikka opinnäytetyöntekijät pyysivät osallistujia puhumaan esimerkkitapauksista ja lapsista anonyymeinä, olisi ollut mahdollista, etteivät kaikki osallistujat olisi noudattaneet tätä ohjetta. Työpajan vetäjistä toinen on yhteisön ulkopuolinen eikä hänelle kuulu nämä tiedot.

Yhteistoiminnallisten menetelmien peruseriaatteita on se, että kaikki osallistujat saavat kokemuksensa ja näkemyksensä kuuluviin. Harjoitteiden ohjaajat eli opinnäytetyön tekijät huolehtivat työpajassa tämän periaatteen toteutumisesta. Käytännössä tämä tarkoitti sekä puheenvuoron jakamista tasaisesti että osallisuuden takaamista myös harjoitteiden lomassa. Esimerkiksi toisen ennakkotehtävän perusteella pienryhmissä tehtäviin still-kuviin tuli sisällyttää jokaisen pienryhmän jäsenen näkemys tai kokemus asiasta.

Tutkimukset positiivisesta psykologiasta osoittavat, että myönteisellä vuorovaikutuksella on kiistaton yhteys lapsen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Opinnäyte-

työn tekijät pyrkivät valitsemaan teoriapohjan mahdollisimman relevantisti käytäen luotettavia tutkimuksia ja julkaisuja. Opinnäytetyön tekijät pyrkivät myös kuvaamaan toteutuneen työpajan sisällön mahdollisimman selkeästi, tarkasti ja totuudenmukaisesti.

3 VUOROVAIKUTUS VARHAISKASVATUKSESSA

3.1 Vuorovaikutus

Vuorovaikutuksesta on löydettävissä paljon kirjallista materiaalia, jota kasvatus-työssä on hyvä hyödyntää. On olemassa erilaisia vuorovaikutuksen tyyliä edustavia suuntauksia, mutta perusmääritelmä vuorovaikutukselle on kaikissa lähes sama. Väestöliitto määrittelee vuorovaikutuksen ilmiöksi, joka on kahden tai useamman ihmisen välistä vastavuoroista kommunikaatiota (Väestöliitto 2019). Vuorovaikutus on siis aina jollakin tapaa sosiaalista toimimista. Kouluneuvos, vuorovaikutustaitojen kouluttaja Raimo Kauppila kirjoittaa puolestaan sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Tällä määritelmällä (social interaction) tarkoitetaan ihmisten välistä toimintaa erilaisissa ympäristöissä. Vuorovaikutuksen perusta on viestintä. Viestintäprosessiin kuuluu aina viestin lähettäjä, välittäjä ja vastaanottaja sekä tilanne, jossa viestintä tapahtuu. (Kauppila 2005, 19.) Tässä opinnäytetyössä keskitymme tarkastelemaan vuorovaikutusta varhaiskasvatuksen kontekstissa ja ympäristöissä.

Kauppila (2005) kuvaa viestintää erilaisten tasojen kautta. Tässä opinnäytetyössä keskitymme tutkimaan vuorovaikutusta sanallisen eli verbaalin viestinnän tason, fyysisen eli non-verbaalin viestinnän sekä tunteiden viestinnän tason kautta. Tunteiden viestinnän tasolla tarkoitetaan tunnetilojen sekä ilmapiirin havaitsemista ja niihin vastaamista. Emme keskity voimien viestinnän tasoihin. Tällä tarkoitetaan pääasiallisesti viestijöiden dynamiikkaa. Draamaharjoitteiden käyttäminen työpajassa tuo opinnäytetyöhön myös intuitiivisen viestinnän tason. Intuitiivisella viestinnän tasolla tarkoitetaan kykyä päästä viestinnässä toisen kanssa samalle aaltopituudelle sekä korkeaa empatiaa. (Kauppila 2005, 27.) Vuorovaikutus koostuu siis aina kokonaisuudesta, johon vaikuttavat verbaalisen viestinnän lisäksi non-verbaalinen viestintä ja tilanteen tunnelma sekä ilmapiiri. Myös vuorovaikuttajien välinen etäisyys ja hiljaisuus vaikuttavat vuorovaikutustilanteeseen. (Ahonen 2015, 49-50.)

Draamaharjoitteiden kautta on luonnollista keskittää huomio kehon kieleen kuten asentoon ja katsekontaktiin. Non-verbaalinen viestintä eli eleet, ilmeet ja katseet

viestittävät runsaasta erilaisia tunteita ja ajatuksia, jotka lasten kanssa työskentelevien aikuisten on hyvä tiedostaa. Oma tapansa viestiä on hyvä tunnistaa, sillä lapset ovat taitavia kehonkielen tulkitsijoita. (Hannukkala, Marjamäki, Kosonen & Törrönen 2016, 80.)

Käytimme opinnäytetyön orientointivideolla ja työpajassa käsitteitä myönteinen ja kielteinen vuorovaikutus. Myönteinen vuorovaikutus on yleisesti käytetty termi, jota voisi kuvailla myös sanoilla: positiivinen vuorovaikutus tai hyvä vuorovaikutus. Kauppila (2005) kuvaa hyvää vuorovaikutusta positiivisen sosiaalisen kontaktina, jonka edellytyksenä on kontaktin oton tai viestin tulkitseminen myönteiseksi. Tulkintaan vaikuttaa oleellisesti aiemmat kokemukset ihmissuhdetilanteista. Luottamus on keskeinen osa hyvää vuorovaikutusta. (Kauppila 2005, 70.) Edeltävän teorian valossa voi helposti todeta, että hyvä ruokkii hyvää; aiemmat myönteiset kokemukset siis auttavat uuden viestin tai kontaktin oton analysoimista positiiviseksi. Kielteinen vuorovaikutus käsite ei puolestaan ole kirjallisuudessa juurikaan esillä, joten emme käytä tätä termiä opinnäytetyön kirjallisessa osuudessa tätä kappaletta enempää vaan keskitymme myönteiseen vuorovaikutukseen.

Lapsen ja aikuisen välistä jollain tapaa negatiivista vuorovaikutustapaa Kauppilaa lainaten voisi kuvailla mielestämme käsitteillä *aggressiivinen vuorovaikutus* tai *etäännyttävä vuorovaikutus*. Etäännyttävä vuorovaikutus sisältää vihjeen epäystävällisyydestä ja siihen voi liittyä olennaisesti myös aggressiivinen vuorovaikutus. (Kauppila 2005, 175.)

3.2 Kasvatusvuorovaikutus

Päiväkodissa samassa lapsiryhmässä kasvatusvuorovaikutus voi olla hyvinkin erilaista eri kasvattajien ja eri lasten välillä. Vuorovaikutukseen vaikuttavat aikuisten vaihtelevat käsitykset lapsista, kasvatuksesta ja oppimisesta. Tämä saattaa näyttäytyä aikuisten epäjohdonmukaisena käyttäytymisenä lasten silmin. Jokaisen ryhmän vuorovaikutukseen vaikuttaa myös ryhmän sisäinen vuorovaikutuskulttuuri. (Alasuutari ym. 2006, 35.)

Väestöliiton julkaisu Ammattikasvattajan kielletyt tunteet (Oulasmaa & Riihonen 2013) nivoo yhteen kasvattajien omien tunnekokemusten haasteet kasvatustilanteissa. Julkaisu herättelee toisaalta kohtaamaan omat kuohuvatkin tunteet myötätunnolla, mutta myös haastamaan uusien näkökulmien ja toimintatapojen etsimisen erilaisiin kasvatustilanteisiin. Väestöliiton tuottaman kyselyn tuloksena 60% kasvattajista koki haasteelliset tunteet ongelmaksi työpaikalla. Vaikeat tunteet koettiin useasta vaihtoehdosta valittuna 49% johtuvan lapsesta tai lapsista. Vaikeita tunteita saattoivat aiheuttaa esimerkiksi aggressiiviset, välinpitämättömät tai kovaääniset lapset. Kielteiset tunteet varhaiskasvatuksen vuorovaikutustilanteissa ovat siis varsin yleisiä. Muita vaikeita tunteita aiheuttavia seikkoja olivat muun muassa resurssipula (46%) ja työpaikan ilmapiiri (33%). (Oulasmaa & Riihonen 2013,10-15.)

Kasvattajat tuovat aina töihin mukanaan ammattitaitonsa ja työidentiteettinsä lisäksi omat lähtökohdat, elämäkokemukset ja työssä jaksamisensa. Myös yksityiselämän tapahtumat, kuten opiskelu, avioero tai läheisen menettäminen voivat vaikuttaa työskentelyyn monella tavalla. Kasvattajan oma lapsuuden aikainen kiintymyssuhde vaikuttaa myös työskentelyyn. On helpompi antaa ymmärrystä, rakkautta ja myötätuntoa kasvatustilanteissa hoitolapsilleen, kun on sitä itse lapsuudessa saanut. Näiden asioiden tarkastelu ja itsereflektointi on merkityksellistä ja se voisi auttaa löytämään vastauksia muun muassa siihen, miksi tietyn lapsen tai lapsien kohdalla myönteinen vuorovaikutus voi olla toistuvasti hankalaa. (Oulasmaa & Riihonen 2013, 45-46.)

3.3 Myönteinen vuorovaikutus varhaiskasvatuksen asiakirjoissa

Helenius ja Lummelahti (2018) pohtivat kirjassaan uudistunutta varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria. Sosiaali- ja terveysministeriön alta on siirrytty kouluhallintoon 2013 ja varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri on edelleen murroksessa. Teoksessa havahdutetaan kasvattajia pohtimaan, kuinka onnellisia lapset heidän vaikutuspiirissään ovat. Voisimmeko me vaikuttaa lasten elämänlaatuun? Keskeinen tehtävä varhaiskasvatuksessa on pedagogiikan toteutuminen sekä laaja-alaisen osaamisen kehittäminen. Helenius ja Lummelahti (2018) nostavat laaja-

alaisen osaamisen tavoitteiden sisällä useaan kertaan esille vuorovaikutuksen, lapsen itsetunnon tukemisen ja osallisuuden merkityksen. (Helenius & Lumme-lahti 2018, 16-34.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) laaja-alaisen osaamisen osa-alueet ovat seuraavat:

- Ajattelu ja oppiminen
- Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu
- Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot
- Monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen
- Osallistuminen ja vaikuttaminen

Varhaiskasvatuksen perusteissa (2018) kuvataan ylläolevia teemoja sekä myönteisen vuorovaikutuksen merkitystä suppeasti ja tiivistetysti (Opetushallitus 2018.), kun taas Helenius ja Lummelahti nostavat esille useita myönteiseen vuorovaikutukseen liittyviä seikkoja, joita varhaiskasvattajien olisi hyvä omassa toiminnassaan muistaa.

Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu osa-alueessa Helenius ja Lummelahti tiivistävät kulttuurien tuntemisen ja kulttuuri-identiteetin lisäksi sosiaaliset taidot, vuorovaikutustaidot, tunteet, ilmaisun, hyvät tavat, toisen asemaan asettumisen sekä näiden harjoittelun merkityksen mallioppimisen ja käytännön tilanteiden kautta. Itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen osa-alueella kirjoittajat puhuvat lapsen itsetunnon vahvistamisesta myönteisen palautteen avulla sekä itsetuottamukseen kannustamisella. Myönteinen ja luottavainen asenne tulevaan sekä tunnetaitojen kehittyminen ovat merkityksellisiä teemoja. Ydinkohdissa mainitaan itsestä huolehtimisen ja osallisuuden lisäksi mielen hyvinvointi, itsetunto, luottamus itseen, itsesäätelytaidot ja rohkeus. Osallistuminen ja vaikuttaminen osa-alueessa pääpaino on lapsen kuulluksi tulemisella ja mahdollisuudella vaikuttaa omaan elämäänsä. Lasten tulee kokea, että heitä arvostetaan ja heidän aloitteisiinsa vastataan. Omatoimisuutta voidaan vahvistaa myönteisellä huomaamisella ja rohkaisulla. Toimivat yhteiset säännöt ja toisten auttaminen takaavat työrauhan ja myönteisen ilmapiirin. (Helenius & Lummelahti 2018, 24-28.)

Laaja-alaisen osaamisen kehittämisen eri osa-alueiden taustalla vaikuttavat Heleniuksen ja Lummelahden mukaan merkittävästi osallisuuden, itseluottamuksen ja itsetunnon tukemisen periaatteet. Varhaiskasvattajalle annetaan useita ohjeita

otsikkotasolla osallisuuden, lapsen mielen hyvinvoinnin ja itsetunnon sekä it-sesäätelyn kehitystä tukevan toimintakulttuurin- ja ympäristön luomiseen. Näiden merkitykseen lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen ja hyvinvoinnin tukemisessa ei juurikaan paneuduta. (Helenius & Lummelahti 2018, 24-34.) Esittelemme tulevissa positiivisen pedagogiikan luvuissa vielä lisää tietoperustaa myönteisen vuorovaikutuksen merkityksestä ja tärkeydestä varhaiskasvatuksessa.

Kävimme myös läpi mitä Kittilän omat varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat mainitsevat myönteisen vuorovaikutuksen merkityksestä. Mielestämme erityisesti kunnan oma varhaiskasvatussuunnitelma on huomionnut myönteisen vuorovaikutuksen tärkeyden kattavasti ja esittää jopa konkreettisia keinoja rakentaa myönteisen vuorovaikutuksen ilmapiiriä. Kittilän kunnan varhaiskasvatussuunnitelmassa myönteinen vuorovaikutus asetetaan osaksi arvopohjaa lapsen osallisuuden ja yhdenvertaisuuden rinnalle. Suunnitelma painottaa huomaamaan lapsen hyvän ja sanoittamaan sitä lapsen ja muiden lasten kuullen. Lapsesta ei puolestaan koskaan puhuta sanoin: *ei osaa*, vaan kuvataan aina mieluummin, että lapsi *harjoittelee*. Tavoitteena on tukea oppimista ja hyvinvointia sekä lapsen myönteisen minäkuvan kehittymistä vuorovaikutustilanteissa. (Kittilän kunta 2017).

“Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri perustuu arvostavaan vuorovaikutukseen; myönteiseen, kunnioittavaan ja ratkaisukeskeiseen toimintatapaan.”

(Kittilän kunta 2017)

Kittilän kiusaamisen ehkäisyn ja puuttumisen suunnitelmassa kiusaamisen ennaltaehkäisyssä painotetaan aikuisten mallia ja turvallisen ilmapiirin luomista. Aikuisen tulee tunnistaa ja katkaista negatiivinen vuorovaikutus sekä omalla mallilla opettaa hyvää ja kunnioittavaa käytöstä muita ihmisiä kohtaan. Suunnitelmassa mainitaan vielä lyhyesti lapsen itsetunnon tukeminen: keuhut sekä jokaisen mahdollisuus tulla nähdyksi ja kuulluksi. Mielestämme kiusaamisen ehkäisyn ja puuttumisen suunnitelmassa voisi vielä enemmän painottaa myönteisen vuorovaikutuksen keinoja kiusaamisen ennaltaehkäisyssä. Myönteinen vahvuuksiin keskittyvä ilmapiiri jättää vähemmän painoarvoa negatiivisille asioille esimerkiksi toisten virheiden osoittelulle. Toki kiusaamistilanteet ja muut konfliktit täytyy selvittää,

mutta myönteisen näkökulman mukaan syyllisiä ei yksioikoisesti etsitä vaan lapset osallistetaan asian ratkomiseen. Tähän osallistamiseen ja kaikkien kuulemiseen Kittilän suunnitelma ohjaakin. (Kiusaamisen ehkäisy Kittilän varhaiskasvatuksessa 2013, 6-10.)

4 POSITIIVINEN PSYKOLOGIA JA PEDAGOGIIKKA

4.1 Positiivinen psykologia

Positiivinen psykologia on vuosituhaten taitteessa alkunsa saanut psykologian tieteenhaara. Professoreiden Martin Seligmanin ja Mihály Csíkszentmihályin kokemukset ovat olleet alkusysäys tieteenhaaran syntymiselle. Positiivinen psykologia on laajentunut monihaaraiseksi tieteenalaksi, jonka kenttään kuuluu käyttäytymisen ja ajattelun ilmiöiden tutkimista erilaisissa yhteyksissä. Alusta saakka keskeisenä tutkimuksen kohteena on ollut subjektiivinen hyvinvointi eli onnellisuus. Perinteinen psykologia keskittyy usein mielen sairauksiin ja poikkeavuuksiin, kun taas positiivinen psykologia tarkastelee keinoja lisätä inhimillistä kukoistusta sekä eheyden edellytyksiä. (Uusitalo-Malmivaara 2015, 18-19). Seligmanin tultua valituksi Yhdysvaltain psykologiliiton puheenjohtajaksi vuonna 1998, julisti hän vuoden teemaksi hyvinvoinnin. Kiinnostuksen keskipisteeksi nousivat asiat, jotka tekevät elämästä merkityksellistä, tyydyttävää ja elämisen arvoista. (Leskinen 2017, 32-33.)

Universalismi on lähtökohtana positiiviselle psykologialle. Sen mukaan ihmiset ovat kaikkialla samanlaisia tarpeittensa ja ominaisuuksiensa suhteen. Jokaista erilaista yksilöä voidaan kuvata samoilla käsitteillä ja periaatteilla. (Ojanen 2014, 21-22.) Positiivinen psykologia nojautuu tutkittuun tieteelliseen tietoon, jonka avulla saadaan diagnosoitua ja löydettyä ihmisten sisäiset vahvuudet parantamaan omaa sekä yhteisöjen hyvinvointia (Uusitalo-Malmivaara 2015, 19.)

Vaikka positiivinen psykologia on saanut osakseen kritiikkiä, on positiivisten tunnetilojen merkityksestä ihmisen psyykkiselle, fyysiselle ja sosiaaliselle hyvinvoinnille jo tutkittuakin biologista näyttöä. Positiivinen tunnetila vaikuttaa myönteisesti fyysiseen hyvinvointiin hermoston ja elimistön välisessä yhteydessä. Positiivisten tunteiden kokeminen saa esimerkiksi vagushermon eli kiertäjähermon toimimaan vahvemmin, mikä vähentää esimerkiksi sydämen sykevaihtelua, joka puolestaan vähentää sydänkohtauksen riskiä. Positiivisia tunnetiloja voisi kuvailla kehämälissä toimimisen kautta, koska nämä tunnetilat kiihdyttävät vagushermaa. Vagushermon voimakas toiminta mahdollistaa puolestaan positiivisten tunteiden kokemisen ja näin tunnesäätelytaidot paranevat. Positiiviset tunnetilat myös parantavat sosiaalista liittymistä, joka voimistaa vagushermon toimintaa ja sen

myötä fyysistä terveyttä. Fyysisen terveyden lisääntyä tunteiden säätely paranee, myönteiset tunteet kasvavat ja edellytykset luoda ihmissuhteita paranevat. Myönteisiä tunnetiloja kokevat ihmiset luovat ja ylläpitävätkin helpommin sosiaalisia kontakteja kuin kielteisiä tunnetiloja kokevat. (Uusitalo-Malmivaara 2015, 21-23.) Sosiaaliset kontaktit ovat elämän voimavara. Ihminen on luonnostaan sosiaalinen ja useimmat ihmiset löytävät merkityksen elämäänsä ihmissuhteiden kautta. Näissä suhteissa koetaan ilon, rakkauden ja tyytyväisyyden myönteiset tunteet ja toisaalta saadaan voimaa ja välineitä kohdata myös ihmiselämään kuuluvia haasteita. (Berscheid 2006, 48-49.)

Ei ole yhdentekevää minkä verran lasten ja nuorten kasvatuksessa kiinnitetään huomioita myönteisten tunteiden kokemiseen. Edellä mainitun fyysisen hyvinvoinnin parantumisen lisäksi myönteisten tunteiden tiedetään vaikuttavan ihmisiin positiivisesti monella tapaa. Niiden tiedetään terävöittävän kognitiivisia toimintoja, hälventävän negatiivisten tunteiden haitallisia vaikutuksia, lisäävän sinnikkyyttä ja toipumiskykyä, parantavan ihmissuhteita, parantavan työn tehokkuutta sekä edistävän elämässä menestymistä. Seligmanin ymmärrettyä, että hyvinvointia voi ja pitää opettaa lapsille, kehittyi positiivisen kasvatuksen määritelmä (engl. positive education). Suuntaus on laajentunut sekä kouluopetukseen että varhaiskasvatukseen. Tätä suuntausta edustaa Suomessa positiivinen pedagogiikka, joka kietoutuu yhteen elinikäisen oppimisen kanssa. Erityisesti varhaiskasvatusympäristössä lasten hyvinvointi on kytkeytynyt aikuisten ja koko yhteisön hyvinvointiin. (Leskisenoja 2019, 19-24.)

4.2 Positiivinen pedagogiikka

Positiivinen pedagogiikka on saanut vaikutteita positiivisesta psykologiasta ja sen teoreettinen perusta on sosiokulttuurisessa näkemyksessä, joka korostaa oppimisen ja kehityksen sosiaalista, kulttuurista sekä emotionaalista ulottuvuutta. Lasten hyvinvointi ja oppiminen nähdään siis tapahtuvan lapsen ja eri toimintaympäristöjen välisessä vuorovaikutuksessa. Sosiaalisilla suhteilla ja yhteisöillä onkin suuri merkitys oppimisessa positiivisen pedagogiikan mukaan. Positiivinen pedagogiikka on positiivisen psykologian tavoin kiinnostunut erityisesti niistä in-

himillisistä olosuhteista ja prosesseista, jotka vaikuttavat suotuisasti ihmisen, instituutioiden ja ryhmien toimintaan. (Hilppö, Mikkola, Kumpulainen, Lipponen & Rajala 2014, 226-228.)

KT, Lehtori Eliisa Leskisenoja on aktiivinen positiivisen pedagogiikan suunnan näyttäjä Suomessa. Hän on tehnyt muun muassa väitöskirjan kouluiloa ja siihen liittyviä menetelmiä tutkien. (Leskisenoja 2016). Leskisenoja näkee positiivisen pedagogiikan opettajan ja kasvattajan voimavarana arjessa sekä työasenteena, joka on tuottanut hänelle opettajana valtavia oivalluksia. Leskisenoja kertoo vuoden mittaisesta toimintatutkimuksestaan, jonka tavoitteena hänellä oli etsiä luokanopettajana sellaisia pedagogisia käytäntöjä, jotka edistäisivät oppilaisen myönteisiä tunteita ja asenteita, oppimismotivaatiota ja koulussa viihtyvyyttä. Tutkimuksessaan Leskisenoja sovelsi Seligmanin PERMA-teoriaa luokka-arkeensa ja tämä osoitti positiivisen pedagogiikan sopivan loistavasti suomalaiseen kouluarkeen. (Leskisenoja 2017, 21-23.) Seligmanin PERMA-teorian avaamme seuraavassa luvussa 4.2.1 Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa

Leskisenojan tutkimuksen aikana koulutyötä ohjasivat neljä perusarvoa: oppijälähtöisyys, vahvuusperustaisuus, positiivisuus ja yhteisöllisyys. Käytännössä positiivisen pedagogiikan teemoja sisällytettiin osaksi päivittäistä koulutyötä. Tämä ylläpiti myönteistä ja motivoitunutta ilmapiiriä sekä herätti oppilaissa uudenlaista paloa koulutyötä kohtaan. Myös oppilaiden koulukäyttäytyminen muuttui positiivisemmaksi ja koulumenestys lisääntyi. Kodin ja koulun välinen yhteistyö muuttui paremmaksi toiminnan nojaututtua oppilaiden vahvuuksien ja myönteisen toiminnan varaan. Vanhemmat suhtautuivat kouluun positiivisemmin, joka puolestaan heijastui myönteisesti oppilaiden koulumotivaatioon sekä sitoutumiseen. Tutkimustulokset vakuuttivat Leskisenojan siitä, että hyvinvointia voi opettaa. Tutkimusprosessi myös opetti Leskisenojaa hyödyntämään omia luonteenvahvuuksiaan työssään. Leskisenoja näkee tutkimuksen myös merkittävästi lisänneen omaa työhyvinvointiaan ja jaksamistaan. Luonnollisena osana kouluvuotta olivat myös stressi, väsymys sekä muut negatiiviset tunteet. Suurimmaksi viholliseksi Leskisenoja nostaa kiireen. Kaikesta tästä huolimatta kantoi positiivinen lataus läpi uudenlaisen toimintakulttuurin. Positiivisen pedagogiikan merkityksen ymmärtämistä aikuisen hyvinvoinnille ja työssä viihtymiselle kuvaa Leskisenoja tutkimuksen sivutuotteeksi. (Leskisenoja 2017, 23-29.)

Leskisenoja on laajentanut positiivisen pedagogiikan työkalujen tarjoamista myös varhaiskasvatuksen käyttöön ja kirjoittaakin uusimmassa teoksessaan näistä teoreettisin ja konkreettisin esimerkein (Leskisenoja 2019). Näemme tämän erittäin tarpeellisena, sillä varhaiskasvatus on hyvin suotuisa elämänvaihe opettaa lapsille hyvinvointitaitoja. Pienen lapsen mieli on vielä erittäin joustava. Lisäarvoa ja perusteluja tälle, saadaan myös siitä, kuinka onnellisuutemme tutkimusten mukaan koostuu. 50% määräytyy geneettisesti, 10% olosuhteiden mukaan ja 40% riippuu omasta tavoitteellisesta toiminnasta. Tämä lisää uskoa varhaiskasvatuksen merkitykseen ja vaikuttavuuteen lapsen hyvinvoinnin edistämässä. (Leskisenoja 2019, 42.)

4.2.1 Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa

Positiivisessa pedagogiikassa toiminnan lähtökohta on aktiivinen toimija eli lapsi, lapsen arki ja elämän kokonaisuus. Kasvuympäristö, jota erottamaton osa lapsi on, käsittää laajan fyysisen ja sosiaalisen kokonaisuuden. Tavoitteena on ymmärtää lasta ja lapsen elämää hänen omien tilojensa ja mielenmaailmojensa näkökulmasta. Vaikka positiivisen pedagogiikka keskittyy erityisesti myönteisiin tunteisiin, kokemuksiin ja vahvuuksiin, ovat muutkin tunteet ja kokemukset tärkeitä lapselle. Kaikkien tunnetilojen ja kokemusten tunnistaminen, dokumentointi ja jakaminen edistävät lapsen kokonaisvaltaista oppimista ja hyvinvointia. Lapsen vahvuuksien tunnistaminen vahvistaa lapsen myönteistä käsitystä itsestään sekä auttaa lasta luottamaan omiin kykyihinsä erilaisissa tilanteissa. Positiivisen ja kunnioittavan vuorovaikutuksen ilmapiiriä tukee juurikin lapsen vahvuuksia huomioiva pedagogiikka. Kodin ja päiväkodin välinen yhteistyö eli kasvatuskumppanuus ovat tärkeä osa positiivista pedagogiikkaa. Kasvatuskumppanuuden toteutumiseksi tarvitaan sekä vanhempien että ammattilaisen asiantuntijuuden yhdistämistä lapsen hyvinvointia edistäväksi. Lapsen elämälle nähdään merkitykselliseksi ennemminkin lasta kannattelevat asiat, yhteisöllisyys, myönteinen toimintakulttuuri sekä oman elämänsä havainnointi kuin mahdolliset riskit ja haavoittuvuus tekijät. (Hilppö ym. 2014, 228-233.)

Leskisenojalta (2019) on tänä vuonna julkaistu teos, joka käsittelee positiivista pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa ja tarjoaa käytännön toteutusvinkkejä. Esittelemme PERMA-teorian tämän teoksen avulla varhaiskasvatuksen kontekstiin sidottuna. Leskisenoja esittelee Martin Seligmanin PERMA-teoriaa mukaillen hyvinvoinnin viisi keskeistä osa-aluetta:

-myönteiset tunteet

-toimintaan sitoutuminen

-ihmissuhteet

-merkityksellisyyden kokemukset

-saavuttaminen

(engl. Positive emotions, engagement, relationships, meaning, accomplishment)

(Leskisenoja 2019, 63-64.)

Myönteiset tunteet Leskisenojan (2019) mukaan tulevat näkyä pedagogisen toiminnan arvopohjana. Toiminnan tulee mahdollistaa myönteisten tunteiden kokeminen ja myönteisen ilmapiirin rakentaminen on aikuisten vastuulla. Tärkeiksi seikoiksi itsetunnon tukemisen ohella Leskisenoja nimeää oppimisen ilon osallisuuden ja sisäisen motivaation kautta. Myönteiset tunteiden vaaliminen varhaiskasvatuksessa ei tarkoita lapsen negatiivisten tunnekuohujen syrjään laittamista. (Leskisenoja 2019, 71-75.)

Varhaiskasvatuksessa on paljon tilanteita, joissa lapsi voidaan sitouttaa toimintaan ja samalla vahvistaa lapsen kykyä keskittyä ja uppoutua. Varhaiskasvattajalta vaaditaan paljon joustavuutta, jotta hän kykenee siirtämään varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteet siihen mikä lapsia innostaa. Tällaisia voivat olla erilaiset sitouttavat pitkäkestoiset lapsilähtöiset projektit. Toimintaan sitoutunut lapsi on sinnikäs, keskittynyt, omistautunut ja kokee huimaa toiminnan imua (flow-tila). (Leskisenoja 2019, 93-97.)

Välittävät, lämpimät ja myönteisesti ihmissuhteet ovat välttämättömiä lapsen eheälle ja tasapainoiselle kasvulle. Ihmissuhteet ovat Leskisenojan mielestä kaikkein merkityksellisin hyvinvoinnin osa-alue. Hän puhuu pedagogisesta rakkaudesta, jossa kasvattaja näkee lapsen voimavarat silloin kun lapsi ei niitä itse näe ja kohtaa jokaisen lapsen arvostavasti ja lämpimästi huolimatta siitä, kuinka lapsi vas-

taa kohtaamiseen. Lapsen liittyvät myönteiset tapahtumat on hyvä välittää perheelle – erityisesti jos samalla kamppaillaan haasteiden kanssa. Tämä vahvistaa luottamusta siihen, että haasteista huolimatta lapsi on hyväksytty ja tärkeä päiväkotiyhteisön jäsen. (Leskisenoja 2019, 111-114, 130.)

Merkityksellisyyden kokemukset varhaiskasvatuksessa syntyvät erityisesti lapsen osallisuuden kautta. Lapsen kokemus siitä, että hänen mielipiteillään on väliä, synnyttää moninaisia myönteisiä tuntemuksia. Osallisuus voi vahvistaa myös koko ryhmän ilmapiiriä myönteiseen suuntaan. Osallisuuden lisäksi merkityksellisyttä tuottaa vahvuuksia huomioiva toimintakulttuuri. Jo lapsesta asti opittu vahvuuksien esille nosto ja hyödyntäminen voivat toimia selkeänä merkityksellisyyden lähteenä myös aikuisuudessa. (Leskisenoja 2019, 149-155.)

Saavuttaminen on varhaiskasvatusikäiselle lapselle omien onnistumisten, oppimisten ja merkityksellisten tavoitteiden nimeämistä ja saavuttamista. Jokainen lapsi ansaitsee tähtihetkensä, jotka tukevat hyvinvointia, itsetuntoa, motivaatiota ja toimintaan sitoutumista. Aikuisella on tärkeä rooli siinä, että nämä tähtihetket huomataan ja nostetaan näkyvästi esille esimerkiksi hurraamalla, kehumalla tai peukkua näyttämällä. Saavuttamiseen liittyy olennaisesti lapsen tunne omasta pystyvyydestä ja koetut onnistumiset keräävät itseluottamusta haastavien tilanteiden varalle. (Leskisenoja 2019, 183-185.)

Vahvuusperusteinen lähestymistapa kasvatuksessa keskittyy luonteenvahvuuksiin. Luonteenvahvuudet ovat Leskisenojan mukaan ominaisuuksia, "jotka tuntuvat omilta itseltämme" sekä ovat osa identiteettimme syvintä olemusta. Ne eivät ole muuttumattomia vaan niitä voidaan kehittää ja harjoituttaa. Vahvuusnäkökulman mukaisesti jokaisella ihmisellä on olemassa voimavaroja, jotka on mahdollista valjastaa onnistuneen elämänpolun saavuttamiseksi. Nämä moraalisesti perustellut ja opittavissa olevat luonteenvahvuudet erotetaan luonteen ominaisuuksista juuri sillä, että ne ovat opittavissa olevia. Luonteenvahvuuksia on Seligmanin ja Petersonin VIA-luonteenvahvuus luokittelun (engl. Values in Action) mukaan esimerkiksi luovuus, oppimisen ilo, rehellisyys, anteeksiantavuus, sosiaalinen älykkyys sekä itsesäätely. Tämä vahvuusperusteinen ajattelu tulisi ulottua myös kasvatuskumppanuuden näkökulmasta huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 24-28.)

Positiivisessa pedagogiikassa on tilaa kaikenlaisille tunteille eikä sen tavoitteena ole pelkkien myönteisten tunteiden esille nostaminen. Lasten kasvuprosessiin kuuluu keskeisesti myös negatiiviset kokemukset, haasteet ja vastoinkäymiset. Nämä oppimisen kokemukset voivatkin opettaa henkistä sitkeyttä ja vahvuutta. Myönteisten tunteiden kokeminen kasvattaa resilienssiä eli kykyä selvitä negatiivisista vastoinkäymisistä. (Leskisenoja 2017, 12.) Resilienssi eli toipumiskyky on elintärkeää uskoa omiin kykyihin ja selviämiseen sekä voimavaroihin keskittyvää sisäistä puhetta (Uusitalo-Malmivaara 2016, 39-41).

Positiivisen pedagogiikan näkökulmasta olisi tärkeää, että negatiiviset ja positiiviset kokemukset olisivat tasapainossa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että negatiivisia kokemuksia tulisi olla yhtä paljon kuin positiivisia. Tasapainolla tarkoitetaan sitä, että ihmiset ovat parhaimmillaan, kun jokaista negatiivista tuntemusta kohtaan koetaan vähintään kolme myönteistä tunnetta. (Leskisenoja 2017, 12.) Leskisenojan (2019) mukaan positiivisen psykologian myönteisyydelle on olemassa selkeä tarve. Leskisenoja puhuu psykologisesta ilmiöstä - negatiivisuuden vinoutuma, jossa ihminen kiinnittää huomiota ja antaa painoarvoa luonnostaan enemmän negatiivisille kuin positiivisille asioille. Negatiivisten tunteiden, tietojen ja kokemusten intensiivisyyden vuoksi meidän tulisi tietoisesti vahvistaa elämässämme olevia myönteisiä seikkoja. (Leskisenoja 2019, 18-19.) Leskisenoja kuvaakin negatiivisia tunteita intensiivisiksi ja vahvoiksi ja korostaa, että opettajalla on myönteisen ilmapiirin rakentamisessa päävastuu (Leskisenoja 2017, 39-40). Edellä mainitun teorian valossa ei siis ole yhdentekevää minkä verran varhaiskasvatuksessa kiinnitetään huomioita myönteisten tunteiden kokemiseen. Fyysisen hyvinvoinnin parantumisen lisäksi myönteisten tunteiden tiedetään vaikuttavan ihmisiin positiivisesti monella tapaa. Niiden tiedetään terävöittävän kognitiivisia toimintoja, hälventävän negatiivisten tunteiden haitallisia vaikutuksia, lisäävän sinnikkyyttä ja toipumiskykyä, parantavan ihmissuhteita, parantavan työn tehokkuutta sekä edistävän elämässä menestymistä. (Leskisenoja 2019, 19-24.)

”Jokaisella lapsella on oikeus positiiviseen varhaiskasvattajaan.”

(Leskisenoja 2019, 114).

4.3 Myönteinen minäkuva ja itsetunto

Minäkäsitys, minäkuva ja itsetunto käsitteitä määritellään hyvin eritavoin eri julkaisuista riippuen. Me käytämme tässä opinnäytetyössä minäkäsitystä yläkäsitteenä sekä itsetunnolle että minäkuvalle, kuten Kiviruusu väitöskirjassaan on sen luokitellut. Lapsen minäkuva ja itsetunto muokkaantuvat ja kehittyvät varhaislapsuuden tärkeissä vuorovaikutussuhteissa. Minäkuva sisältää kaiken itseen liittyvistä ominaisuuksista, ja ne muodostuvat ympäristöltä saamista palautteista sekä omista havainnoista. Minäkuva on luonteeltaan kuvaileva ja ikään kuin minäkäsityksen tietoinen puoli. Itsetunto puolestaan on omien ominaisuuksien arvottava puoli. Olenko minä hyvä, onnistunut ja hyväksyty näine ominaisuuksineen. (Kiviruusu 2017, 14.)

Varhaiskasvatusikäisten mielenterveystaitoihin paneutuva Lapsen mieli-teos (2016) kuvaa kauniisti hyvän itsetunnon ja myönteisen minäkuvan vaikutuksia lapseen. Teos kertoo, että riittävän vahvalla itsetunnolla lapsi pystyy kiintymään muihin ihmisiin, hyväksymään erilaisuutta ja muodostamaan monipuolisesti kaverisuhteita. Aikuisen tulee myös huomioida erilaisilla temperamenteilla varustettuja lapsia ja sanoittaa heidän temperamenttinsa hyviä ominaisuuksia ja auttaa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Mikäli lapsella on haasteita, ensisijaisen tärkeää kehua pienistäkin onnistumisista. (Hannukkala ym. 2016, 79-80.)

Hyvä itsetunto ja itsensä arvostaminen ohjaavat ihmistä tekemään itselleen hyviä ja sopivia valintoja. Kun lapsi saa myönteistä palautetta itsestään ja kokee ylpeyden tunnetta, muodostuu hänelle myönteinen sisäinen malli. Sisäisen mallin ja hyväksyvän kokemuksen muodostumiseen aikuinen voi vaikuttaa hyväksymällä lapsen kaikkine piirteineen ja sanoittamalla lapsen vahvuuksia. Lapselle kehittyy myönteinen minäpuhe mikä myöhemmin laajenee myös muihin ihmisiin. Myönteinen sisäinen malli ja hyväksyvä kokemus itsestä lisäävät merkittävästi valmiuksia selvitä monista elämän haasteista tulevaisuudessa. (Hannukkala ym. 2016, 80.)

5 TYÖPAJA

5.1 Oppiminen työpajassa

Tässä luvussa kerromme työpajan sekä valittujen menetelmien lähtökohdista. Lisäksi kuvaamme työpajan keskeisimpiä oppimiskäsityksiä, joita ovat kokemuksellinen oppiminen, humanistinen oppimiskäsitys, konstruktivistinen oppiminen sekä erityisesti sen alakäsite sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys.

Työpajan vetäjinä ja opinnäytetyön tekijöinä näemme varhaiskasvattajat, lapset, itsemme sekä ihmiset ylipäätään humanistisen ihmiskäsityksen kautta. Humanistinen ihmiskäsitys uskoo ihmisen luovuuteen sekä ihmisen kehitykseen ja kasvuun. Humanistisessa näkemyksessä nousee esille oppijan itseohjautuvuus ja oppimiskokemuksen reflektoinnit sekä ihmisen vapaus omaehtoisuuteen ja itsensä toteuttamiseen oppimistilanteessa. (Kauppila 2007, 27-28)

Yhtenä lähtökohtana työpajaan valituilla menetelmillä on se, että varhaiskasvatuksessa kasvattajan tärkeänä työvälineenä on persoona. Jatkuva ”minän” vahvistaminen sekä yksilöllinen kasvu ovat haasteita kasvattajalle. Näemme kuitenkin, että varhaiskasvattajana olemme myös itse jatkuvasti oppijoina. On tärkeää, että työssä säilyy jatkuva reflektiivisyys sekä dialogisuus. Dialogissa pyritään jakamaan ja luomaan merkityksiä yhdessä, vaikka samanmielisyys ei tavoite olekaan. Dialogisuus on ennemminkin tapa olla maailmassa toisten ihmisten kanssa. Oppimista ja olemista työpajassa voisikin kuvailla seuraavien dialogisen prosessin elementtien kautta: kuunteleminen, kuulluksi tuleminen, ymmärryksen kehittyminen, merkitysten muodostuminen, merkitysten muuttuminen sekä yhteinen jakaminen. (Haarakangas 2011, 141-145.) Työpajassa dialogisuuteen mahdollisuuden antoivat osallistavat ja toiminnalliset menetelmät sekä työpajan keskusteluhetket. Dialogin edetessä elinvoimaisesti vuorovaikutteinen keskustelu muuttuu yhteistoiminnallisesti yhteisen merkityksen etsimiseksi. Tätä voisi kuvata myös *yhdessä luomiseksi*. (Heikkinen & Heikkinen 2001, 146.)

Halusimme osallistaa työpajassa varhaiskasvattajia aiheemme tutkimiseen ja käyttää heidän osaamistaan sekä kehitysideoita aineistona opinnäytetyöhömme. Varhaiskasvattajilla on nykyään saatavilla paljon tutkittua tietoa myönteisyyden

vaikutuksesta lapseen sekä työtä ohjaavat asiakirjat painottavat myönteisyyden huomioimista varhaiskasvatustyössä. Pelkkä tiedon lukeminen ei aina kuitenkaan auta omaksumaan tietoa osaksi toimintatapoja. Kasvattajien omaksuma irrallinen tietovoi jäädä hyödyntämättä tiimityössä. Työpaja, jossa käytetään yhteistoiminnallisia varhaiskasvattajia osallistavia menetelmiä, voi parhaimmillaan mahdollistaa varhaiskasvattajille kokemuksia vertailevan areenan. Tämä areena muistuttaa lyhyttä yhteistoiminnallista oppimisprosessia, jossa osallistujat ovat jatkuvassa *flow*-tilassa (Hellström, Johansson, Leppilampi & Sahlberg 2015, 121). Prosessissa osallistujien tietoa ja kokemuksia vuorovaikutustilanteista hyödynnetään yhdessä reflektoiden ja uutta oppien. Yhteistoiminnallisesti voidaan siis prosessoida tai luoda uutta tietoa (Hellström ym. 2015, 25). Tavoitteenamme oli tarjota kasvattajille mahdollisuus prosessoida vuorovaikutustilanteita myönteisen vuorovaikutuksen näkökulmasta ja luoda uutta tietoa siitä, mitkä asiat ovat merkityksellisiä myönteisyyden toteutumisen kannalta. Myös vaihtoehtoisten ratkaisujen hakeminen tilanteisiin, joissa vuorovaikutus on ollut haastavaa tai mahdotonta oli työpajan prosessoitava teema.

Humanistinen- ja kokemuksellinen oppimiskäsitys linkittyvät tiivistä yhteen. Kokemuksellisen oppimisen teoreetikon D. A. Kolbin mukaan oppimisessa olennaista on aktiivinen kokeilu, reflektiivinen havainnointi, konkretia ja abstrakti käsittäminen. Humanistinen oppimiskäsitys korostaa oppijan omaa toiminnallisuutta ja opettajan roolia jopa tukijana tai ohjaajana. Näiden oppimiskäsitysten prosesseihin liittyvät muun muassa oppijoiden sosiaaliset suhteet, tunteet, ongelmanratkaisu ja käytännön toiminta erilaisissa ympäristöissä. Voidaan puhua myös termistä *Humanistis-kokemuksellinen oppimiskäsitys*. (Kauppila 2007, 30.)

Lapset ja aikuiset oppivat vuorovaikutuksessa toinen toisiltaan - näemme, että tämä sama toteutui myös kouluttajien ja työpajaan osallistuneiden välillä työpajassa. Tämä näkemys perustuu sosiokonstruktivistiseen oppimisteoriaan. Työpajassa käsitellään aiempia aikuisen ja lasten välisiä vuorovaikutustilanteita sekä työpajan harjoitteita refleктоivasti. Toteutimme siis työpajassa kokemuksellisen oppimisen teoriaa käytännössä: oppijan aiemmat kokemukset olivat keskeisiä ja paneudumme itsereflektioon eli kykyyn arvioida omia kokemuksiaan ja oppimaansa oppimistaan uuden oppimisen pohjaksi.

Konstruktivismi sisältää monia eri suuntauksia. Yleisesti määriteltynä konstruktivismi on sitä, että oppija rakentaa (konstruoi) uutta tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemuksensa pohjalta ja liittää sitä jo oppimaansa. Oppimiskokemusta määrittävät oppijan omat odotukset, aikaisemmat tiedot ja omat tavoitteet. Oppija on aktiivinen tiedon muokkaaja ja aktiivisuuteen liittyy olennaisesti vuorovaikutus oppimisympäristön kanssa. Työpajaamme kuvaa hyvin konstruktiviisiin näkemyksiin kuuluva *sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys*. Sen mukaan tietoon kuuluu yhteisesti jaettuja merkityksiä ja tieto on sosiaalisesti rakennettua. Sosiokonstruktivismissa korostetaan oppimista mielekkään toiminnan kautta sekä vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Oppiminen on laaja-alainen prosessi, johon vaikuttavat muun muassa sisäinen ja ulkoinen reflektio, yhteistyö, itseohjautuvuus sekä arvopäämäärien hahmottaminen. (Kauppila 2007, 35-39, 48.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen juuret löytyvät 1800-luvulta, jolloin koulutusfilosofi John Dewey kehitteli konkreettisia keinoja vahvistaa oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta ja hyödyntää sitä oppimistilanteissa. Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmät korostavat muun muassa kilpailun vähentämistä, yhteisvastuullisuuden lisäämistä ja pienryhmän positiivista riippuvaisuutta toisistaan. Yhteistoiminnallinen oppiminen korostaakin pienryhmien hyötyä aktiivisen osallistumisen kannalta. Ihanne ryhmäkoko on 4 henkilöä, joka mahdollistaa ryhmän sisällä myös parityöskentelyn. (Sahlberg & Sharan 2002, 10-11, 45.)

Yhteistoiminnallisen työskentelyn pienryhmissä kyseessä ei ole vain ryhmätyö, vaan yhteistoiminnallinen pienryhmä on ryhmädynamiikaltaan huomattavasti tavoitteellisempaa ja onnistumisen eteen tehdään töitä yhdessä - ei erillään muista omia tehtäviä tehden. (Hellström ym. 2015, 16-17.) Työpajassa hyödynsimme tavoitteellista pienryhmä työskentelyä useaan otteeseen. Pienryhmät muodostettiin arjen kasvatustiimit sekoittaen samalla vanhoja rooleja välttäen. Tällä pyrittiin mahdollistamaan aktiivinen yhteisvastuullinen työskentely, jossa jokainen pystyi toimimaan tasapuolisesti.

Yhteistoiminnallinen oppimisteoria korostaa myös ryhmän keskinäisten vuorovaikutussuhteiden vahvistumista, toinen toisiinsa sidoksissa olevia jäseniä sekä sitä, että jäsen kokee hänen panoksensa olevan tärkeä koko ryhmälle (Hellström ym. 2015, 23-26.) Nämä samat teesit toistuvat myös draamaharjoitteiden taustalla. Draaman maailmoiden kautta osallistujat pääsevät refleктоimaan kokemaansa

sekä jalostamaan kehittämisideoitaan ratkaisukeskeisesti. Tämä kaikki tapahtuu interaktiossa kouluttajien ja ryhmän, muodon ja sisällön, teeman ja tutkimisen kesken.

5.2 Draaman käyttö työpajassa

Sana draama tulee kreikankielen sanasta "drao", joka on alun perin tarkoittanut toimintaa ja sitä on kuvattu joko näytelmänä, rituaalisena toimintana tai kirjallisuuden lajina. Draama toimintana on lähtöisin teatterista, jonka kreikankielinen "thea" sana viittaa puolestaan katselemiseen. (Heikkinen 2005, 23.) Draamassa lähtökohtana on myös tietty valikoitu konteksti (Karkkulainen 2011, 14). Työpajassa draamaa käytettiin menetelmänä saada tutkimuskysymyksiin vastauksia. Kontekstiksi oli valittu ennakkotehtävien kautta vuorovaikutustilanteen lapsen ja aikuisen välillä.

Draaman genreja on useita, joista draaman käyttöä työpajassa kuvaa parhaiten osallistava draama. Sen tehtävänä onkin tutkia draamallisen fiktion avulla ja sen kautta jotain asiaa, teemaa tai ilmiötä (Heikkinen 2005, 75). Hannu Heikkinen (2005) kiteyttää teoksessaan *Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista!* draamassa oppimisen pohjautuvan sosiokulttuuriseen ja sosiokognitiiviseen oppimisteoriaan. Heikkinen nostaa esille myös yhteistoiminnallisen oppimisen. Toiminnallisessa koulutusprojektissa ja erityisesti opinnäytetyön työpajassa nämä teoriat näyttäytyvät osallistujien kokemusten eli merkitysten tarkasteluna sekä vuorovaikutustilanteiden uusien ratkaisumallien luomisena yhdessä. Työpajassa pienryhmien luomat still-kuvat perustuivat pienryhmän osallistujien henkilökohtaisiin kokemuksiin sekä yhdessä keksittyihin ratkaisumalleihin. Draaman keinoin still-kuvien muodossa luotiin fiktiivisiä tilanteita, joissa aika, paikka, rooli ja toiminta olivat erilaisia kuin tavallisessa elämässä. (Heikkinen 2005, 33.)

Opinnäytetyöntekijöiden roolia työpajassa voi luonnehtia moniulotteiseksi ohjaajan rooliksi. Osallistujille annettiin työpajassa teoriatieta myönteisen vuorovaikutuksen merkityksestä ihmiselle, ohjattiin erilaisia draama- sekä muita toiminnallisia harjoitteita, haettiin vastauksia tutkimuskysymyksiin sekä altistettiin itsensä oppijoiksi. Lisäksi keskeiseksi elementiksi draaman prosessien tavoille nousivat pienryhmien ja koko ryhmän keskustelut. Kuten draamakaan, ei koulutuksellinen työpaja edennyt vapaasti improvisoiden. Draamakasvatuksen opettajan tavoin

työpajan vetäjät ohjasivat osallistujia fiktion ja sieltä takaisin. Kun draama keskeytettiin, siirryttiin keskustelemaan siitä. Tämän niin sanotun refleктоivan dramaturgian tehtävä on näyttää tarina -työpajassa vuorovaikutustilanteet useasta eri perspektiivistä. Draaman harjoitteissa fiktiivisten aikuisten ja lasten kautta nousivat esille erilaiset kokemukset ja reaktiot vuorovaikutustilanteissa. (Heikkinen 2005, 183-187.) Tätä draaman maailmassa toimimista, voi luonnehtia dialogiseksi tilaksi. Tässä tilassa osallistujat tekevät itseään näkyväksi jollekin toiselle sekä yrittivät puolestaan nähdä toisen eli ymmärtää toista. Samalla osallistujat myös hahmottivat itseään sekä suhdettaan maailmaan. (Koskenniemi 2007, 66.) Tälle dialogiselle tilalle yhteisenä maailmana toimi työpajassa varhaiskasvatuksen ammatillinen vertaisryhmä.

Työpajassa halusimme tuoda esille yhteisen sitoutumisen tärkeyden työpajan onnistumisen kannalta ja tämä tapahtui draamasopimuksen tekemisellä, jota käytetään usein draamaprosesseissa. Sen tarkoituksena on rajata ja suunnata toimintaa. Se on sopimus vapaaehtoisesta sitoutumisesta aktiivisuuteen, avoimeen pohtimiseen ja pätkähulluun kokeilemiseen – omia ja toisten rajoja sekä yhteisiä sääntöjä kunnioittaen. (Heikkinen 2005, 186-190.) Draamasopimus on ensimmäinen askel kohti ilmapiiriä, jossa kaikkien ryhmän jäsenten olisi hyvä olla (Virret & Airaksinen 2018, 11.)

Työpajan kokonaisuutta voi hahmottaa myös osallistavan teatterin työmuodon prosessidraaman näkökulmasta. Prosessidraama alkaakin aina draamasopimuksen tekemisellä. Prosessidraamassa oppiminen perustuu yhdessä tekemiseen, yhteisiin ja yksilöllisiin kokemuksiin sekä niiden reflektointiin. Prosessidraamaa kuvataan usein mahdollisuuksien tilana. (Heikkinen 2013, 184-185.) Työpajaa voi kuvata usean prosessidraaman piirteen kautta. Näitä piirteitä ovat temaattinen tutkimus, osallistujissa tapahtuva näkemysten ja aseteiden muutokset, improvisatorinen toiminta sekä ohjaajan työskenteleminen aktiivisesti sekä draaman sisällä että ulkopuolella. Työpajan suunnitteluprosessissa otettiin huomioon prosessidraaman suunnittelun tavoin teemat, tavoite, roolit, kehys jännitykseen sekä erilaiset työtavat kuten still-kuvat, pään äänet ja improvisaatio. (Virret & Airaksinen 2018, 9.)

Puitteet prosessidraamalle luo narratiivinen kehys eli pohjateksti. Pohjateksti ohjaa työskentelyä. Pohjatekstinä työpajassa toimi osallistujille etukäteen lähetetty

orientointivideo ennakkotehtävineen eli tutkimuskysymyksineen. Tutkimuskysymyksen teema eli myönteisen vuorovaikutuksen lisääminen kulki työpajan narratiivisena kehyksenä koko työpajan ajan. Teemaan pureuduttiin varhaiskasvattajia toimintaan osallistamalla sekä reflektiivisesti keskustellen. Ennakkotehtävät kerättiin työpajan alussa ja niiden pohjalta lähdettiin rakentamaan työpajan osallistavaa kehystä. Osallistavalla kehyksellä tarkoitetaan pienryhmien suunniteltavia draamallisia toimintoja eli still-kuvia, joihin ryhmäjäsenten kokemukset heijastuivat. Esittävän kehyksen näkökulmasta osallistajat saivat fiktiiviset roolit, joissa ilmaista itseään. Fiktiivinen ja reaali maailman välillä liikkuminen puolestaan päättyivät aina prosessidraaman tutkivaan kehykseen eli siihen vaiheeseen, kun koettua ja nähtyä reflektoidtiin yhdessä. (Heikkinen 2013, 185-186.) Sekä draamaharjoitteiden välissä että työpaja loppupuolella rentoutumisen jälkeen osallistajat saivat jakaa kokemuksiaan ja ajatuksiaan. Erilaisille draamaprosesseille onkin tyypillistä, että kokemuksia ja opittuja asioita käsitellään vielä prosessin loppupuolella (Jyrämö 2013, 163). Työpajassa kasvattajat saivat myös antaa lopuksi toisilleen yhden ohjeen myönteisen vuorovaikutuksen lisäämiseksi.

Työpajassa oli myös teoriaosuuksia, joita voi prosessidraaman näkökulmasta lähestyä aiheen syventämisen kautta. Osallistujille annettiin teoretietoa esimerkiksi siitä, kuinka paljon myönteisellä vuorovaikutuksella on merkitystä myönteisen minäkuvan syntymiselle. Aihetta syvennettiin myös keskustelemalla siitä, mitkä asiat tekevät osallistajat onnelliseksi ja mitkä puolestaan lisäävät heidän hyvinvointiaan.

6 TYÖPAJAN TOTEUTUMINEN

6.1 Työpajan kuvailu opinnäytetyössä

Kuvaamme kappaleessa 6 työpajan toteutumista vaihe vaiheelta. Avaamme eri osioiden tarkoitusta, niiden yhteyttä tutkimuskysymyksiin sekä syvennymme pohtimaan ohjaajien roolia ja roolissa onnistumista. Työpajan toiminnallisten osuuk-sien pääasiallinen vetovastuu oli Anna-Leenalla, jolloin Annika toimii havainnoi-jana, dokumentoijana, avustajana sekä osallistujien kannustajana. Keskusteluja ohjasivat sekä Annika että Anna-Leena. Teoriatietoon perustuvien keskustelujen pääasiallisena vetäjänä oli Annika, jolloin Anna-Leena puolestaan toimi kysymys-ten esittäjänä, havainnoijana ja dokumentoijana. Tässä kappaleessa pohdimme myös ryhmän työskentelyä ja työpajan tunnelmaa. Menetelmien sopivuutta ai-heen tutkimiseen keskitymme käsittelemään tuloksissa ja pohdinnassa.

Työpajan toteutusta on havainnollistettu myös kuvin ja sanoin liitteessä 1 Työpa-jan toteutus. Liite havainnollistaa lukijalle työpajan kulun kronologisesti. Liittee-seen on kuvattu toiminnan muoto sanoin ja kuvin tiivistetysti. Sen jälkeen kuva-taan ryhmäkoko, tuokion kesto sekä kiteytetysti ohjaajien roolit. Menetelmät ovat jaoteltu seuraavasti: leikki, dia, jossa teoriaa tai ohjeita, piirros- tai kirjoitusteh-tävä, draamaharjoite, keskustelu ja rentoutusharjoitus. Liitteessä on myös ku-vailtu muutamalla sanalla työpajan tunnelmaa sekä osallistujien keskittymistä.

Olimme tehneet työpajaa varten 10 ohje-, tai teoriadiaa. Työpajassa käytetyistä dioista neljä oli teoriaa, jotka käsittelivät osittain samoja teemoja kuin orientointi-video sekä opinnäytetyön teoriaosuus. Dioista käytimme yhdeksää. Käyttämättä jäi teoriadia rakentavasta vuorovaikutuksesta. Päätimme olla käyttämättä tätä va-ralle ottamaamme diaa, koska se ei keskittynyt tutkimuskysymykseemme.

6.2 Työpajan aloitus ja aiheeseen virittäytyminen

Aloitimme työpajan esittelemällä itsemme. Työpajan idea, menetelmät sekä tut-kimuskysymykset esittelimme dioja käyttäen. Opinnäytetyön prosessin edetessä

yksi tutkimuskysymyksemme tarkentui koskemaan työpajaa. Uudeksi tutkimuskysymykseksi hahmottui se, kuinka yhteistoiminnalliset ja draaman menetelmät sopivat aiheen käsittelyyn tutkimus- ja koulutusnäkökulmasta.

Esittelyjen jälkeen tehtiin draamasopimus. Draamasopimus voidaan tehdä pidempien draamaprosessien lisäksi lyhytkestoisissa prosesseissa, joissa draama on osana erilaisia osallistavia menetelmiä. Työpajan tapauksessa kyse oli siitä, että osallistujat saivat antaa itsestään draamaharjoitteissa sen verran kuin halusivat. Tämän lisäksi draamasopimus työpajassa tarkoitti sitä, että osallistujilla oli mahdollisuus tehdä toiminnan muotoon ja sisältöön liittyviä päätöksiä. Draamasopimuksen myötä osallistujat myös sitoutettiin yhteiseen ja toisia kunnioittavaan toimintaan sekä varhaiskasvatuksen kontekstiin. (Heikkinen 2004, 92-92.)

Tähän mennessä roolimme ohjaajina olivat hyvin samankaltaisia toisiinsa nähden. Roolimme oli innostaa, sitouttaa ja antaa tarvittava informaatio työpajan kuluksi. Osallistujat tulivat työpajaan suoraan töistä ja koimme heidän olevan jomelko väsyneitä. Onnistuimme kuitenkin mielestämme saamaan heidät keskittyneiksi ja kiinnostumaan työpajan harjoitteista. Anna-Leena kävi draamasopimuksen lyhyesti läpi osallistujien kanssa lukemalla sen esillä olevalta paperilta.

Ensimmäinen ice breaker eli lämmittelyleikki oli nimeltään *Mene jos*. Tässä leikissä kaikki olivat piirissä leikin vetäjän ympärillä. Vetäjän esimerkin jälkeen yksi osallistuja kerrallaan jäi keskelle ilman paikkaa ja keksi väittämän esimerkiksi "mene jos joit aamulla kahvia". Kaikki, jotka olivat juoneet kahvia, vaihtoivat paikkaa ringissä ja taas yksi jäi keskelle keksimään seuraavan väittämän. Anna-Leena toimi leikin vetäjänä ja Annika mukana leikkijänä. Tämä leikki sai tarkoituksensa mukaan osallistujat heittäytymään iloiseen ja rentoon yhdessä oloon sekä vapautti tunnelman. Osallistujat keksivät väittämät helposti ja saivat myös fyysistä lämpöä. Ohjaajien roolit toimivat erinomaisesti tässä leikissä.

Lämmittelyä jatkettiin tekemällä minuuttimuotokuvat, jotka toimivat tutustumisharjoitteena ja itsereflektion virittäjinä. Olimme päättäneet etukäteen, että jos osallistujia on pariton määrä, osallistuu myös Annika piirtämiseen. Annikan työskennellessä varhaiskasvattajan roolissa muiden osallistujien tapaan, oli tämä hyvä ratkaisu. Osallistujat jaettiin pareihin sen perusteella, kuka ringissä vieressä sattui istumaan. Ohjeena oli piirtää parista muotokuva minuutin aikana paperiin katsomatta. Osasimme odottaa, että tämä aiheuttaa kauhistuneita reaktioita siitä,

ettei osata piirtää. Korostimme, ettei tarkoituksena olekaan piirtää parista täydellistä muotokuvaa, ja ettei tämä ole piirustuskilpailu. Alun jännityksen ja kauhistelujen jälkeen osallistujat ryhtyivät tekemään tehtävää reippaasti. Myös tässä osiossa toimi hyvin se, että Anna-Leena veti toiminnan ja Annika osallistui muita kannusten. Parin jäsenet piirsivät muotokuvat vuorotellen eli jokaisesta tehtiin yksi muotokuva.

Muotokuvat esiteltiin teeman mukaisesti. Tehtävänantona oli kuvailla itseään varhaiskasvattajana muotokuvan perusteella. Esittelykierros aiheutti paljon naurua ja rentoutti ilmapiiriä entisestään. Suurin osa osallistujista kuvaili itseään varhaiskasvattajana ohjeiden mukaisesti. Muutama keskittyi kuitenkin pelkkään piirrettyä kuvaa ja itseään yhdistäviin ulkoisiin seikkoihin. Tällöin esitimme tarkentavia kysymyksiä. Osallistujat kuvailivat itseään varhaiskasvattajina esimerkiksi seuraavin sanoin: avarakatseisuus, leikkisä, tonttumainen, hymyssä suin, tukka hulmuten, tarkka sekä myönteisyys. Roolimme ohjaajina oli toimia teemaan virittäjinä, innostajina, esimerkin antajina sekä aikataulun ylläpitäjinä. Koimme tämän harjoitteen sopivan erinomaisesti tähän kohtaan työpajaa sekä oman toimintamme onnistuneen hyvin.

6.3 Aiheeseen syventyminen - Ennakkotehtävä 1

Kun työpajan osallistujat oli saatu työpajasta ja sen aiheesta innostuneiksi ja kiinnostuneiksi, alettiin käsittelemään orientointivideolla annettuja ennakkotehtäviä. Annika jakoi osallistujat neljään eri pienryhmään siten, että yhdessä pienryhmässä oli mahdollisimman vähän saman työtiimin jäseniä. Tämä ratkaisu tehtiin sen takia, että varhaiskasvattajat saisivat kasvatustilanteisiin mahdollisia uusia näkökulmia oman tiimensä ulkopuolelta. Ennakkotehtävät ohjeistivat osallistujia pohtimaan kasvatuserjen tilanteita kahdesta näkökulmasta. Aiheeseen syventyminen aloitettiin ensimmäisen ennakkotehtävän kautta. Ennakkotehtävien ohjeet heijastettiin diakuvana seinälle, jotta osallistujien oli helppo palata ohjeistukseen. Annika ohjeisti ryhmille tämän osion. Anna-Leena täydensi ohjeita sanomalla vahingossa esimerkin, joka oli tarina epäonnistumisen kautta tapahtuneesta onnistumisesta. Tämä esimerkki vaikutti yhteen pienryhmään siten, että he jumittuivat pohtimaan enemmän kasvatustilanteiden haasteita.

Ennakkotehtävä 1

Mieti arkinen vuorovaikutustilanne sinun ja lapsen välillä, jossa olet onnistunut vuorovaikuttamalla myönteisesti (voi olla toistuva tilanne). Mistä tiesit onnistuneesi?

Pienryhmät jakoutuivat käytettävissä oleviin tiloihin siten, että saivat työskentelyrauhan ja etteivät kuulleet tai nähneet muita ryhmiä. Kiersimme pienryhmissä tarkkailemassa ja antamassa mahdollisia lisäohjeita sekä apua. Myönteisen vuorovaikutuksen toteutuminen purettiin pienryhmissä keskustelemalla kasvatustilanteiden onnistumisten kautta. Pienryhmien keskustelua hidasti se, etteivät kaikki osallistujat olleet katsoneet kahta viikkoa aiemmin lähetettyä orientointivideota. Muut ryhmän jäsenet kuitenkin auttoivat toisiaan ja koimme keskustelujen olevan hedelmällisiä. Keskustelun jälkeen osallistujat kirjoittivat itsekseen paperille yhden tai kaksi sanaa, joka kuvasi sitä *miksi vuorovaikutus oli myönteistä tai mikä oli ratkaiseva elementti vuorovaikutuksen onnistumisen kannalta*. Tämän tehtävän yhteydessä osallistujat saivat pitää tauon, jossa nautittiin välipalaa ja kahvit. Porrastimme tauon ohjeistamalla pienryhmät ottamaan tarjottavia ryhmä kerrallaan. Tämä toimi erittäin hyvin ja joustavasti.

Kun kaikki ryhmät olivat saaneet tehtävänsä tehtyä ja pidettyä tauon, kokoontuivat kaikki ryhmät yhteiseen saliin. Kaikki antoivat sanalappunsa meille ja ohjaisimme draamaharjoitteen nimeltä sekuntipatsaat. Tämä sekuntipatsasharjoitus on improvisaation menetelmä, jossa pyritään pääsemään ennalta suunnittelusta toiminnasta spontaaniin toimimiseen, toisten hyväksymiseen sekä dialogisuuteen (Öystilä 2019, 150). Lisäksi sekuntipatsaat toimivat mielikuvitusta ruokkivina impulsseina työpajan toista ennakkotehtävää ajatellen. Osallistujat ohjeistettiin kävelemään tilassa ikään kuin ilman päämäärää vain omaan tekemiseensä keskittyen. Aloimme lukea vuorotellen osallistujien kirjoittamia sanoja yksi kerrallaan. Samalla tarkkailimme ryhmän toimintaa. Harjoite eteni niin, että jompikumpi meistä sanoi sanan, jonka jälkeen osallistujat muodostivat omasta kehosta pysähtyneen kuvan eli noin kahden sekunnin patsaan. Tämän jälkeen Anna-Leena sanoi ”jatkuu” ja osallistujat riisuivat tämän niin sanotun sanaroolinsa pois ja jatkoivat kävelyä. Tämä harjoite valmisti osallistujia myös siihen, että työpajassa tullaan olemaan sekä fiktiivisessä roolissa että sen ulkopuolella. Tämä harjoite

on Anna-Leenan kokemuksen mukaan sellainen, että sen alussa osallistujat katselevat enemmän ympärilleen ja tarkkailevat toimintaa. Tämä sama ilmiö toistui työpajassa, mutta osallistujat pystyivät sana kerrallaan keskittymään paremmin omaan tekemiseensä. Koska tämä harjoite viritti osallistujat myös tuleviin haasteellisiin vuorovaikutustilanteisiin (ennakkotehtävä 2), improvisoimme osallistujien sanojen väliin heidän keksimilleen sanoilleen vastakohtia. Esimerkiksi kiireettömyyden vastakohtaksi keksittiin sana kiire.

Tämän harjoitteen jälkeen oli tarkoitus keskustella yhdessä pienryhmissä jaetuista kokemuksista. Koska työpaja aloitettiin myöhässä, oli meidän ohjaajien tehtävä yhdessä nopea päätös siitä, kuinka saisimme pidettyä työpajan tunnelman kiireettömänä, mutta toteutuksen napakkana. Päädyimme yhdistämään kaksi suunniteltua keskusteluhetkeä yhdeksi keskusteluksi. Tämä toimi hyvin harjoitteiden kokoavana reflektointihetkenä. Sekuntipatsaiden jälkeen ei keskusteltu suunnitellusti näistä onnistumisen kokemuksista vaan aloimme keskustella hyvinvoinnista.

Alla olevassa taulukossa on sanat, joita kasvattajat kirjoittivat sekuntipatsaita varten eli ratkaisevat elementit myönteisen vuorovaikutuksen toteutumiseksi. Näitä analysoimme tarkemmin luvussa 7 Tutkimustulokset.

Hymy	Luottamus	Positiivisuus	Läsnäolo	Syli
Auttaminen	Osallisuus	Mahdollisuus	Turvallinen aikuinen	
Yhdessä	Kehu	Kannustaminen	Joustavuus	Musiikkiterapia
Luotettavuus	Aika	Järjestelmällisyys		

6.4 Teoriaa ja keskustelua hyvinvoinnista

Sekuntipatsaiden jälkeen näytimme osallistujille dian, joissa luki:

“Mikä tekee ihmisen onnelliseksi? Mikä vaikuttaa hyvinvointiimme?”

Avasimme aiheesta vapaan keskustelun. Vastaukset olivat tarkoitus kirjoittaa diaan kaikkien nähtäville, mutta koska tietokoneen ohjelma ei toiminut sillä hetkellä,

kirjoitti Annika tulokset paperille. Varhaiskasvattajat nostivat esille seuraavia asioita: huolenpito itsestä ja läheisistä, lepo, terveys, yhteenkuuluvuus, rakkaus, ystävyys, perhe, lapsenlapset, liikunta ja omat harrastukset, itsensä arvostaminen ja se, että muut arvostavat sinua, ihmissuhteet, työpaikan ihmissuhteet, itsensä toteuttaminen, onnistumisen kokemukset, luonto, erilaisten kokemusten kokeminen, hyväksyntä.

Keskustelun jälkeen kävimme myönteisyyteen liittyvää teoriapohjaa läpi seuraavien luonteenvahvuuksista kertovien diojen kautta. Luonteenvahvuuksista olemme kirjoittaneet opinnäytetyön kappaleessa 4.2.1 Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa.

6.5 Aiheen syventäminen- Ennakkotehtävä 2

Lähdimme käsittelemään toista ennakkotehtävää samoissa ryhmissä kuin ensimmäistäkin ennakkotehtävää. Osallistujat saivat vajaa puoli tuntia aikaa keskustella myönteisen vuorovaikutuksen onnistumisen kannalta haastavista tilanteista sekä valita aiheen, josta alkavat muodostaa kahta still-kuvaa. Yhtenä vaihtoehtona oli muodostaa still-kuvat siten, että niihin sisällytetään jokaisen ryhmän jäsenen kokemuksesta joku elementti esimerkiksi tunnetila, tilanne tai haaste. Toisena vaihtoehtona oli muodostaa still-kuvat siten, että niihin valitaan yhden ryhmän jäsenen tarina, johon kaikki jäsenet voivat samaistua eli tilanne, jossa ovat olleet mukana tai jonka ovat nähneet tapahtuvan. Näillä ohjeilla halusimme varmistaa, että saamme tutkimustuloksiin jokaisen työpajaan osallistuvan varhaiskasvattajan näkemyksen. Still-kuvan ohjeita olivat, että jokaisen ryhmän jäsenen on oltava jollain tavalla osa tätä kuvaa, joka ei puhu eikä liiku. Kuvassa voi esittää henkilön lisäksi myös esimerkiksi tunnetilaa tai ilmiötä. Still-kuva menetelmästä draamaharjoitteena käytetään myös muun muassa sanoja tilannekuva, freeze frame, frozen image, photo album (Owens & Barber 2010, 23).

Tehtävien ohjeet dialla:

<p>Still-kuva 1</p> <p>Arkinen tilanne, jossa myönteinen vuorovaikutus on haastavaa tai lähes mahdotonta</p>	<p>Still-kuva 2</p> <p>Ratkaisuehdotus still-kuvaan 1 eli vaihtoehtoinen tapa toimia, jotta vuorovaikutus olisi myönteisempää</p>
---	--

Ennakkotehtävä 2

Mieti arjen vuorovaikutustilanne sinun ja lapsen välillä, jossa myönteinen vuorovaikutus on ollut haastavaa (voi olla toistuva tilanne). Mitä tunteita ja minkälaista käytöstä tämä sinussa herätti?

Ohjaajien rooli oli kiertää havainnoimassa ja tukemassa ryhmien työskentelyä sekä kertoa ajan kulumisesta. Osallistuimme osittain keskusteluun tarkentavilla kysymyksillä, mutta pyrimme huomioimaan, ettemme johdattelisi pienryhmäläisiä esimerkiksi teeman valinnassa tai tilanteen ratkaisussa. Joitain ryhmiä oli kuitenkin merkityksellistä auttaa still-kuvien suunnittelussa eteenpäin. Lähinnä tämä koostui kannustamisesta ja siitä, että idea oli hyvä. Olimme suunnitelleet pitävämmeko kokoavan keskustelun, kun kaikkien ryhmien kaikki kuvat on esitetty. Aikatauluun liittyvistä syistä näimme järkeväksi purkaa kuvien herättämät ajatukset ja ideat heti ryhmän still-kuva 1 ja still-kuva 2 jälkeen -ryhmä kerrallaan. Yhteistyömme sujui tässä osiossa myös todella hienosti.

Koska kokoavalle keskustelulle ei ollut Still-kuvien jälkeen, emme kysyneet osallistujilta kuinka he draamaharjoitteet kokivat. Sen sijaan osallistujille annettiin mahdollisuus vapaamuotoiseen palautteeseen työpajan loppurefleksioinnissa ja menetelmien sopivuudesta aiheen käsittelyyn päätettiin kysyä palautekyselyssä, joka mahdollisti nimettömän palautteenannon.

Osallistujat heittäytyivät todella hyvin esittämään omia still-kuviaan sekä keskustelemaan näkemistään muiden ryhmien still-kuvista. Still-kuvat olivat ohjeistettu olemaan hiljaisia, mutta osallistujien innostuessa kuului useammalta roolihenkilöltä ääni. Anna-Leena käytti tätä improvisoiden hyödyksi ja nähty still-kuva käytiin läpi esittäjien tai katsojien improvisoimalla still-kuviin lisää ääniä. Koimme still-

kuvat menetelminä erittäin kehittäviksi ja niistä syntyi idearikasta hyödyllistä keskustelua. Avaamme still-kuvien kautta saamiamme tuloksia kappaleessa 7 Tutkimustulokset.

Still-kuvien kautta käyty keskustelu oli juuri sitä mitä olimme toivoneet. Varhaiskasvattajat saivat mielestämme pohtia ääneen häpeilemättä vaikeitakin kasvatustilanteita. He saivat myös jakaa muille jo toimivia käytäntöjä sekä pohtia yhdessä kasvatustilanteisiin mahdollisia ratkaisuja. Teimme still-kuvien aikana muistiinpanoja kaikkien näkyville, mutta ne jäivät lopulta enemmän vain meidän muistiinpanoiksi harjoitteesta. Näitä muistiinpanoja on nostettu esille Tutkimustulosten esittelyssä kappaleessa 7.

6.6 Työpajan lopetus

Halusimme keskustella varhaiskasvattajien kanssa opinnäytetyömme keskeisimmistä teemoista ja kävimme läpi vielä Leskisenojan sekä Uusitalo-Malmivaaran teoriaa positiivisesta pedagogiikasta.

Halusimme korostaa varhaiskasvattajien asiantuntijuutta ja pyysimme heitä koamaan *“Myönteisen varhaiskasvattajan muistilistan”*. Ohjeistimme varhaiskasvattajia miettimään hetken työpajassa esille nousseita asioita. Tämän jälkeen pyysimme heitä kirjoittamaan paperille yhden tärkeän lauseen, jonka he kehottaisivat ottamaan itselleen ohjeeksi työhönsä myönteisen vuorovaikutuksen lisäämiseksi. Kaikkien kirjoitettua lauseet, luettiin nämä ääneen ringissä istuen. Noin kuukausi työpajan jälkeen kokosimme näistä lauseista listan, jonka lähetimme osallistujille sähköpostilla. Myönteisen varhaiskasvattajan muistilista löytyy opinnäytetyön liitteestä 2.

Koska ajattelemme, että omasta hyvinvoinnista huolehtimista voi opettaa myös aikuisille, halusimme loppuun tarjota osallistujille lyhyen rentoutushetken pitkän työpäivän ja työpajan jälkeen. Annika ohjeisti osallistujat ottamaan mukavan asennon lattialta makuulla ja jatkoi sitten palleahengityksen ohjeistamiseen. Samalla Annika kertoi lyhyesti rauhallisella äänellä, kuinka palleahengitys aktivoi

vagushermon toimintaa ja mitä myönteisiä vaikutuksia tällä on. Vagushermon toiminnan yhteys ihmisen fyysiseen hyvinvointiin on esitelty teoriapohjassa kappaleessa 4.1 Positiivinen psykologia.

Loppurentoutuksen jälkeen kokoonnuimme vielä piiriin istumaan loppurefleksionin merkeissä. Osallistujat sulkivat silmänsä ja Anna-Leena ohjasi lyhyen mielikuvitusmatkan kuluneeseen päivään. Osallistujia pyydettiin käymään oma päivä läpi omassa mielessä aamusta tähän hetkeen saakka. Anna-Leena kysyi kysymyksiä kuten millä mielellä aamulla heräsit, mitä työpäivän aikana tapahtui miltä sinusta tuntui tulla työpajaa ja niin edelleen. Sillä aikaa jaoimme piirin keskelle erilaisia postikortteja. Kun jokainen oli käynyt oman päivän läpi, sai silmät avata. Kun kaikilla oli silmät auki, annoimme osallistujille hetken aikaa katsoa kaikki postikortit läpi. Tämän jälkeen jokainen sai valita kortin, joka kuvasti omasta mielestään työpajaa jollain tavalla.

Muutamia nostoja työpajan kuvailusta:

“Valaistunut”

“Kaikki erilainen läsnäolo tärkeää”

“Työkaverit voimavara”

“Minun puuhun uusia oksia ja silmuja joita hyödyntää”

“Monta tapaa ratkaista”

“Toiminnallisuuden takia jaksoi”

Loppurefleksion sanat ja lauseet ovat dokumentoitu kirjoittamalla. Ne löytyvät liitteestä 3. Näiden sanojen jälkeen kiitimme osallistujia heidän aktiivisesta ja kiinnostuneesta toiminnastaan työpajassa. Kerroimme vielä jäävämmä hetkeksi tilaan, mikäli joku haluaa antaa vapaamuotoista välitöntä palautetta. Muistutimme osallistujia myös heille viikon päästä lähetettävästä palautekyselystä ja toivomme heidän vastaavan siihen. Suurin osa osallistujista poistui paikalta kiittäen ja hymyillen. Muutama osallistuja jäi vielä hetkeksi ja antoi myönteistä vapaamuotoista palautetta, jota emme dokumentoineet.

6.7 Itsearviointi

Työpaja kokonaisuudessaan onnistui mielestämme todella hyvin. Olimme onnistuneet työpajan suunnittelussa ja ainoana yllätyksenä tuli se, että tilan valmistelussa meni kauemmin aikaa kuin olimme ajatelleet. Meille itsellemme ei jäänyt aikaa pitää taukoa ennen työpajan aloittamista. Aikaa meni eniten siihen, ettei Anna-Leena tuntenut taloa, joten toimiminen tehokkaasti oli haastavaa. Ehdimme kuitenkin valmistella kaiken ajallaan. Vaikka olimme varautuneet siihen, etteivät kaikki ole katsoneet orientointivideota etukäteen, olimme yllättyneitä siitä, kuinka moni ei ollut sitä katsonut.

Mielestämme työpaja oli ehjä kokonaisuus, jonka vetäminen luonnistui meiltä yhdessä hyvin. Pystyimme luomaan puitteet avoimelle ja turvalliselle ilmapiirille keskustella ja heittäytyä tutkimaan teemaa myös toiminnan kautta. Olimme suunnitelleet useamman reflektointihetken, mutta käytännössä niihin kaikkiin ei riittänyt aikaa. Roolijakoa sekä tarkkaa ohjeistusta harjoitteisiin olisi voinut suunnitella vielä tarkemmin. Toisaalta avoin keskustelu työpajan etenemisestä ryhmän läsnä ollessa toi kokemamme mukaan rentoutta ja avoimuutta ilmapiiriin. Mielestämme ei ole huono asia osoittaa työpajan vetäjien välistä dialogisuutta käsittelemällä edellä mainittua asiaa ryhmän edessä.

Sekä pienryhmien että koko ryhmän toiminnassa oli tärkeää ohjata osallistujia aktiivisen kuuntelemiseen. Aktiivisella kuuntelemisella tarkoitetaan sitä, että kuuntelija pyrkii keskittymään toisten näkökulman ymmärtämiseen ja on aidosti kiinnostunut siitä mitä hänelle kerrotaan (Ståhlberg 2019, 35). Mielestämme onnistuimme tässä hyvin. On kyse ohjaamisesta, opettamisesta tai kouluttamisesta, on tärkeää olla siinä roolissa oma itsensä. Ståhlberg (2019) kirjottaa Pienryhmäohjaajan oppaassa ammattitaidon olevan sitä, että pystyy kohtaamaan oman ammatti-identiteetin kautta toisia aidosti ja olla luonnollisesti oma itsensä. Mielestämme onnistuimme alun jännittämisen jälkeen tässä hyvin. Työpajan vetäminen tuntui luontevalta ja osasimme asetta itsemme myös avoimesti oppijan rooliin. Uskalsimme kysyä kasvattajilta asioista, joista emme itse tieneet. (Ståhlberg 2019, 39.)

7 TUTKIMUSTULOKSET

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen eli ensimmäisen ennakkotehtävän käsittelyssä esille nousi useita elementtejä, jotka olivat varhaiskasvattajien mielestä olennaisia myönteisen vuorovaikutuksen toteutumisen kannalta. Keskeisimmiksi teemoiksi nostimme ne vuorovaikutuksen elementit, jotka saivat vahvistusta toisen ennakkotehtävän käsittelyssä myönteisen vuorovaikutuksen toteutumisen näkökulmasta. Poimimme still-kuvien ratkaisusta eniten mainitut ratkaisuehdotukset myönteisyyden toteutumiselle, jotka korreloivat myös minuutti muotokuvien sanojen kanssa. Kasvattajat kokivat, että merkityksellisimpiä elementtejä myönteisyyden toteutumiselle olivat: hymy, ajan antaminen lapselle ja työkaverin auttaminen haastavassa tilanteessa. Näistä eniten nostettiin esille tarpeellisen ajan antaminen lapselle (kiireettömyys) arjen tilanteissa. Still-kuvista nousi esille myös katsekontaktin merkitys, jota ei ollut minuuttipatsaiden luettelossa.

Tähän on lueteltu ne sanat sekä se määrä, jotka kasvattajat kirjoittivat sekuntipatsaita varten eli ratkaisevat elementit myönteisen vuorovaikutuksen toteutukseksi. **Kaksi kertaa toistuivat hymy, auttaminen sekä aika. Lisäksi sanoja olivat luottamus, positiivisuus, läsnäolo, syli, osallisuus, mahdollisuus, turvallinen aikuinen, yhdessä, kehu, kannustaminen, joustavuus, luottamus, musiikkiterapia ja järjestelmällisyys.** Edellä mainitut elementit ovat dokumentoitu kirjoittamalla ne paperille havainnointitilanteessa. Näiden lisäksi draamaharjoitteista ja keskusteluista oli havaittavissa meidän näkökulmastamme myös seuraavat asiat, joita emme kirjoittaneet vastaavasti määrällisesti muistiin vaan teimme tulkintoja osallistujien toiminnan ja keskustelujen perusteella. Jotta myönteinen vuorovaikutus onnistui, oli tärkeää myös aikuisen sinnikkyys ja riittävät voimavarat, toimiva tiimityö sekä riittävä motivaatio yrittää jotain uutta.

Still-kuvien lähtötilanne ja ratkaisu ovat yleisön kommentteja ja tulkintoja pääsääntöisesti äänettömistä ja liikkumattomista still-kuvista. Myöhemmin still-kuvista kuului myös ääntä, koska osallistujat alkoivat äännellä ja Anna-Leena päätti käyttää tätä hyväksi pyytämällä lisää ääniä ja ajatuksia nähtävillä olevaan still-kuvaan improvisoimalla. Kasvattajat nostivat esille still-kuvissa päivittäisiä tapahtumia joiden pulmiin ja sisältöön kaikkien oli helppo samaistua. Yksi still-kuva oli

nukkarihetkestä, kaksi pukemistilanteesta ja yksi lasten välisestä toistuvasta riitelystä. Vaikka still-kuviin valikoituikin kaksi samaa arjen tilannetta (pukemistilanne) oli tulokulma ja pienryhmien ratkaisuehdotukset erilaisia. Alla olemme avanneet näitä ryhmien draamaharjoitteita ja niistä syntyneitä keskusteluja tiivistetysti.

RYHMÄ 1 - Nukkaritilanne

Still 1, Lähtötilanne: Nukkaritilanteessa lasta ei saada pysymään nukkarissa. Aikuinen vie väkisin lapsen nukkariin. Lapsi on hämmentynyt ja varuillaan. Lasta pelottaa. Aikuinen ajattelee: "Taas tämä sama, mie en jaksa." Aikuinen on kyllästynyt.

Still 2, Ratkaisu: Käyttöön kuvastrukturi eli Time Timer.

Katsojien tulkinnan jälkeen ryhmä kuvaili heidän valitsemaansa ratkaisua still-kuvassa 2 niin, että lapsen ei tarvitse mennä nukkariin ollenkaan vaan kirjaa luetaan eri huoneessa.

Tämä kasvatustilanne herätti eniten keskustelua ja keskustelu olisi jatkunut vielä pitkään. Ryhmän kokemus tilanteesta oli, että kaikkea on jo yritetty, eikä sopivaa ratkaisua löydy. Keskusteluissa nousut keskittymislelu mukaan nukkariin oli konkreettinen idea, jota ei ollut vielä kokeiltu. Tilanne oli ratkaistu vuorovaikuttamalla myönteisesti antamalla lapsen valvoa, mutta ongelma oli edelleen olemassa, koska lapsi oli liian väsynyt aina iltapäivisin.

RYHMÄ 2 - Pukemistilanne

Still 1, Lähtötilanne: Pukemistilanne, jossa toinen lapsi välttää katsekontaktia ja on omissa ajatuksissaan, kääntää katseen pois. Toinen lapsi pukee onnistuneesti. Katsojat tulkitsevat aikuisen käskäväksi. Pukevaa lasta katsojat kuvasivat sanoilla: onnellinen, neutraali ajatellen: "minäpä osaan". Joku katsojista tulkitsi tilanteen niin, että aikuinen keskittyy vain lapseen, jolta pukeminen ei onnistu. Lapsen ajatuksia kuvattiin lausein: "Sinä ja sinun sukkasi" sekä "jos olisin lintu, ei tarvitsisi pukea".



Still 2, Ratkaisu: Tilanteeseen mukaan tuli hymy, katsekontakti sekä toisen aikuisen hakeminen paikalle ja vaihtaminen tilanteeseen. Lapselle annettiin myös aikaa enemmän.

Tämä kasvatustilanne nosti esille keskustelua siitä, että välillä voi olla tarpeen vaihtaa aikuista haastavaan tilanteeseen erityisesti silloin, kun aikuisesta alkaa tuntua kuormittavalta ja myönteisyyden ylläpitäminen on vaikeaa.



RYHMÄ 3 - Pukemistilanne

Still 1, Lähtötilanne: Eteisessä lapsi, jonka itku ei lopu, ei halua pukea. Tilanteessa myös kiirettä ja levottomuutta. Kehonkieli lapsella: sulkeutunut keho, ei katsekontaktia, kireät kasvot. Osallistujat antoivat aikuiselle vuorosanoja: ”etkö sinä koskaan”, aina sama homma”, ”noin iso poika, pitäis osata”

Still 2, Ratkaisu: Tilasta pois vieminen, jolloin vähemmän häiriötekijöitä. Aikaa lapselle.

Osallistujien kommentti aiheesta: Ajan ja rauhallisuuden takaaminen vaatii aikuiselta paljon. Myös kolmannen ryhmän tilanteessa keskustelu oli hyvin yksimielistä ja katsojat tulkitsivat tilanteet samalla tavalla, miten kolmannen ryhmän jäsenet olivat sen ajatelleen.

RYHMÄ 4 - Lasten välinen riita

Still 1, Lähtötilanne: Tyttöporukan ainaiset konfliktit, jossa haasteena se, että aikuinen ei jaksaa pysyä positiivisena ja ratkaista. Hän toruu ja syylistää. On väsynyt ja vihainen. Kiire ja turhautuminen toistuvaan tilanteeseen, ei pysty kohtaamaan lasta. Aikuisen vuorosanoja: ”voi ei” Tilanteessa pelokas lapsi. Lasten vuorosanat: ”en se minä ollut” ”älä jätä meitä yksin”

Still 2, Ratkaisu: Toisen aikuisen hakeminen tilanteeseen tai tiimiltä apua, jos ei itse jaksaa olla positiivisena. Katsekontakti lapseen, rauhoittuminen. Nyt myös toinen aikuinen tilanteessa: turvallisuus ja hymy.

Osallistujien kommentti aiheesta: Jotta voi pyytää toista aikuista hoitamaan tilanteen tai tulemaan avuksi, edellyttää se luottamusta ja hyvää ilmapiiriä työyhteisössä. Myös tämän kohdalla kuvien tekijät ja katsojat olivat hyvin samoilla linjoilla.

Osan tutkimustuloksista pyrimme saamaan palautekyselyn avulla. Palautekysely lähetettiin osallistujille viikko työpajan jälkeen ja vastauksia saimme 7, mikä oli n. 41% osallistujista. Olisimme toivoneet palautekyselyllä hiukan enemmän vastauksia ja pohdimme syitä tähän vastaajamäärään. Käytännöntyö lapsiryhmässä on osoittautunut kiireiseksi ja voi hyvinkin olla, että viikon aikana sähköpostia ehtii lukea vain kerran. Pidimme kyselyä vain viikon auki ja nyt viisaampana pidettäisimme aikaa 2 viikkoon.

Palautekyselyllä halusimme saada tietoa työpajan käytännön asioiden onnistumisesta, ilmapiiristä ja tunnelmasta, osallistujien oppimisesta sekä yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmien soveltuvuudesta aiheen tarkasteluun. Jälkimmäisellä pyrimme siis samaan vastausta yhteen tutkimuskysymyksistämme. Palautekyselyssä oli 14 kysymystä, joista puolet oli avoimia kysymyksiä ja puolet monivalintakysymyksiä. 100% vastanneista (7) koki harjoitteisiin olleen sopivasti aikaa. Keskustelulle 2 vastaajaa koki olleen liian vähän aikaa ja loput 5 kokivat aikaa olleen sopivasti. Työpajan ilmapiiriä kuvailtiin muun muassa sanoilla:

“Avoin, rento ja keskusteleva”, “Innokas ja osallistuva”, “Minusta ilmapiiri oli vapautunut ja muutenkin rento meininki. Tykkäsin kovasti.”

Toiminnallisten ja osallistavien menetelmien käyttö aiheen tarkasteluun -kysymys sai 6 vastausta, jotka kertoivat menetelmien sopivan hyvin tai erittäin hyvin. Kysyimme myös avoimella kysymyksellä miltä osallistavat menetelmät tuntuivat. Vastauksia saimme 7 ja tässä muutama poiminta:

“Ne on ihan parhaita. Still kuvat olin unohtanut menetelmänä. Ne meni käyttöön heti.”, “Sai ajattelemaan lapsen kannalta asioita vieläkin enemmän.”, “Käytetyt menetelmät olivat mielenkiintoisia ja mukavan luovia.”

Yksi vastaaja koki osallistavat menetelmät kielteisesti.

Tiedustelimme palautekyselyssä myös, saivatko osallistujat orientointivideolta ja/tai työpajasta jotain mitä voisi hyödyntää työssään. Tämä avoin kysymys keräsi vastauksia 6, jotka olivat muun muassa:

“Lapseen erilainen suhtautuminen”, “Omaa työtä täytyy kehittää jatkuvasti, ettei jymähdä junnamaan vanhoihin kaavoihin.”, “Tulee enemmän työssä ajateltua, miten saisin asiat toimimaan positiivisen kautta.”

Yksi vastaaja yksi koki, ettei saanut hyödynnettävää työhönsä. Koska olimme vahvasti myönteiselle asialla, halusimme myös kysyä, kuinka osallistujat kokivat työpajan vaikuttaneen työhyvinvointiinsa. Yksi vastaaja koki, ettei vaikutusta ollut, yksi ei osannut sanoa. Loput kokivat vaikutusta olleen ja kuvasivat sitä seuraavilla lauseilla: *“Antoi kannustusta ja rohkeutta olla myös itselleen armollisempi”, “Sain hyvän mielen raskaan työpäivän jälkeen”, “Uskallan rohkeammasti sanoa mielipiteeni toimintatavoista.”*

8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli yhteistoiminnallisen työpajan keinoin selvittää mitä asioita varhaiskasvattajat nostavat esille myönteisen vuorovaikutuksen lisäämiseksi aikuisen ja lapsen välillä. Tähän kysymykseen etsittiin vastausta haasteiden ja onnistumisten kautta. Työpajassa käytyjen keskustelujen ja harjoitteiden perusteella myönteinen vuorovaikutus näyttää olevan haastavaa kasvatustilanteissa erityisesti silloin, kun jokin asia on toistuvaa (3) (esim. Nukkari ja lasten välinen riitely). Toinen seikka, joka nousi esille kahdessa still-kuvassa, oli kiire (3). Lapsi vastustaa eikä toimi ohjeiden mukaan ja täytyisi jo päästä tilanteesta eteenpäin. Sitä onko kiire enemmän kasvattajan sisäinen kokemus vai arjessa oleva selkeä toimintoihin liittyvä, ei analysoitu erikseen. Kolmas seikka, jonka kasvattajat nostivat esille still-kuvissa, oli työntekijän väsymys/turhautuminen tilanteessa (2). Kasvattajat nostivat esille myönteisyyden lisäämiseksi tärkeitä verbaalisia ja non-verbaalisia keinoja, jotka toistuvat myös positiiviseen pedagogiikkaan perustuvissa teorioissa ja ohjeissa. Näitä ovat hymy, katsekontakti, auttaminen sekä ajan käyttäminen. Myönteisyyden koettiin lisääntyvät positiivisen pedagogiikan tunnustamin keinoin eli kehumalla, kannustamalla, positiivisuudella, läsnäololla, syliä tarjoamalla sekä luottamuksella. Tämän opinnäytetyön työpaja vahvisti käsitystämme siitä, että myönteisellä vuorovaikutuksella on suuri merkitys kasvatustilanteiden onnistumisen kannalta ja sitä kautta myös lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvointiin. Ei ole merkityksetöntä, kuinka lapsia kasvattavat aikuiset itse voivat ja vuorovaikuttavat.

Tavoittelimme työpajaan turvallista ja kannustavaa ilmapiiriä, jossa osallistujat pystyvät ilmaisemaan itseään ja kannustamaan muita itseilmaisussa. Ståhlberg (2019, 50) kirjoittaa dialogisen kohtaamisen arvostamisesta, joka vaatii turvallisuutta. Tämä arvostus ruokkii ymmärryksen, luottamuksen ja hyväksynnän ilmapiiriä ja voi johtaa syvällisiinkin keskusteluihin. Koemme tämän työpajan tavoitteen toteutuneen erinomaisesti. Yhteisöllisyyden vahvistuminen ja hyvinvoinnin kohentuminen työpajassa oli myös käsin käsinkosketeltavaa (Hellström ym. 2015, 27). Ihanne olisi ollut, että työpaja olisi voitu järjestää virka-aikana ja siihen olisi saanut tunnin lisää aikaa. Neljässä ja puolessa tunnissa keskustelut olisivat voineet mennä mahdollisesti vieläkin syvemmälle. Opinnäytetyömme työpajan

ideaa olisi mahdollista hyödyntää lähestulkoon sellaisenaan osallistujia vaihtamalla. Innokkaita tiimejä olisi ollut työpajaan tulossa enemmänkin, mutta jätimme oman jaksamisemme vuoksi toisen työpajan pitämättä, jota alustavasti suunniteltiin johtotiimin kanssa. Mielestämme prosessin voisi toteuttaa uudestaan orientointivideota, työpajan harjoitteita ja palautekyselyä käyttäen. Toki pientä viilausta tekisimme erityisesti työpajan kulkuun, koska ajankäyttö konkretisoitui työpajaa toteuttaessa. Tekisimme pieniä muutoksia, jotta työpaja pysyisi suunnitellussa 3,5 tunnissa ellei kestoja olisi mahdollista pitkittää tunnilla. Selventäisimme myös hiukan ohjaajien rooleja sekä hyödyntäisimme enemmän valokuvaamista. Useimmat valokuvat osallistujien luomista still-kuvista olisivat toimineet hyvin muistiinpanojen tukena. Jäsentäisimme orientointivideota uudestaan ja painottaisimme rohkeammin myönteisen ajattelun merkitystä ihmisen kokonaisyhyvinvoinnille. Teoriatieto myönteisten kokemusten ja myönteisen vuorovaikutuksen merkityksestä ihmiselle lisääntyivät meillä prosessin edetessä huomattavasti.

Opinnäytetyön tavoitteena oli myös selvittää kuinka yhteistoiminnallinen ja draaman menetelmiä hyödyntävä työpaja soveltuu aiheen käsittelyyn. Mielestämme yhteistoiminnalliset menetelmät, varsinkin draaman työtavat, sopivat aiheen tarkasteluun loistavasti. Esimerkiksi still-kuvien kautta koimme pääsevämme yhdessä osallistujien kanssa oikeiden asioiden ääreen. Still-kuvien käyttö ratkaisukeskeisesti toimi mielestämme hyvin. Ryhmien kehittelemät ehdotukset haastaviin tilanteisiin tuntuivat realistisilta sekä still-kuvien tekijöistä että yleisön mielestä. Osallistujat keksivät myönteisyyden kannalta monipuolisia ja toimivia ratkaisuehdotuksia liittyen muun muassa aikuisten non-verbaaliin ja verbaaliin vuorovaikutukseen, ympäristöön ja työtiimin toimintaan. Roolimme teoriatiedon antajina sekä oppijoina toteutuivat yhteistoiminnallisen oppimisteorian ja toimintatutkimuksen tekemisen valossa. Myös palautekyselyn perusteella kaikki vastanneet kokivat yhteistoiminnallisten ja draama menetelmien käytön soveltuvan aiheen tarkasteluun.

Roolejamme työpajassa voisi kuvailla osallistujien rinnalla kulkijoina. Menetelmät saivat työpajaan osallistujat paneutumaan aiheeseen pitkän työpäivän jälkeen jopa odottamaamme paremmin. Työpajassa huokui lämmin ja kiinnostunut tunnelma. Työpajassa kaikki osallistujat pysyivät aiheessa ja sanottavaa riitti oli työ-

kokemusta vuosi tai 30 vuotta. Päällimmäisinä tunteina meillä olivat työpajan jälkeä kiitollisuus ja onnellisuus. Kävimme keskenämme myös lyhyen keskustelun siitä, kuinka upeita ja ammattitaitoisia varhaiskasvattajia Kittilässä on. Heistä huokui aito välittäminen sekä ammattitaito. Jäimme miettimään perhepäivähoitajien asemaa varhaiskasvattajien joukossa. Perhepäivähoitajien osallistuminen työpajaan toi erilaisen näkökulman myönteisen vuorovaikutuksen toteutumiseksi. Kuinka ratkaista haastava kasvatustilanne, kun et voikaan pyytää toista kasvatustajaa tueksi tai tilalle? Kenen kanssa jakaa työn taakkaa?

Opinnäytetyötä suunnitellessamme halusimme ensisijaisesti jollain keinoilla lisätä myönteisen vuorovaikutuksen merkitystä sekä tuoda vaihtoehtoisia myönteisen vuorovaikutuksen keinoja kasvatustilanteisiin. Mielestämme erityisesti stillikuva harjoitteet toimivat työpajassa edellä mainitun tavoitteen mukaisesti. Jo prosessin alussa meille valkeni, että emme halua olla aiheen asiantuntijoita pelkästään siirtämällä tietoa myönteisyydestä osallistujille. Tiedostimme, että keinoja varhaiskasvatuksen kentällä on jo runsaasti, jolloin osallistava tutkimuksellinen koulutusprojekti tuntui oivalta keinolta tarkastella ja syventää aihetta. Se oli keino tutkia mitä aiheesta jo tiedetään sekä kuinka sen jakaminen yhteistoiminnallisten menetelmien keinoin onnistuu.

Leskisenoja (2019) kertoo kokemuksissaan positiivisen pedagogiikan toteutumisen koulumaailmassa suunnitelmista ja strategioista huolimatta puutteellisena. Hänen mielestään liian usein positiivinen pedagogiikka ja hyvinvoinnin opettaminen nähdään tervetulleena kaupanpäällisenä ja irrallaan selkeistä päämääristä ja arvioinneista. Leskisenoja peräänkuuluttaa hyvinvoinnin opettamisen sitomista teoriaan ja tiiviisti osaksi koulujen ja päiväkotien toimintakulttuuria (Leskisenoja 2019, 63-64).

Näemme myönteisen vuorovaikutuksen ja positiivisen pedagogiikan edellä mainittujen seikkojen lisäksi myös usein kuitattavaksi kommentilla: ”mehän toteutamme jo positiivista pedagogiikkaa”. On mahdollista, että tuolloin vastaajalla on tiimissään jo käytössä järjestelmälliset suunnitelmat ja arvoinnit myönteisyyden toteutumiseksi, mutta yhtä lailla asia saattaa olla käytännössä hyvinkin kevyeksi jäänyt. Kun toimintakulttuuri jo nähdään tietynlaisena eikä sitä aktiivisesti kehitetä ja arvioida jää se hyvinkin pinnalliseksi ja puutteelliseksi; niin sanotusti sokeudu-

taan omalle työlle. Työpajan ajatus herätellä osallistujia koko prosessin ajan (ennakkotehtävä, työpaja ja palautekysely) jatkuvaan itsereflektioon pyrki murtaamaan mahdollista kapeutunutta näkökulmaa omaan työhön ja oivaltamaan uutta. Osallistujien työpajan jälkeen sanomien välittömien kommenttien sekä palautekyselyn tulosten myötä voimme todeta myös tämän tavoitteen täyttyneen.

Kuula (2015) korostaa lasten roolia tutkimuksissa kirjassaan Tutkimusetiikka. Lasten osallistaminen tutkimukseen on perusteltua YK:n lasten oikeuksien sopimuksen nojalla sekä yhteiskunnan ja kulttuurin näkökulmasta. Kuula korostaa miten tärkeää tutkimiseen on saada myös lasten näkökulma. (Kuula 2015, 47) Mielestämme lasten osallistaminen tähän opinnäytetyöhön olisi tehnyt kokonaisuudesta liian suuren. Lasten kuuleminen myönteisen vuorovaikutuksen saralla olisi ehdottomasti seuraava näkökulma, josta prosessia Kittilässä voisi jatkaa vaikkapa uuden opinnäytetyön avulla. Toivomme myös, että positiivisen pedagogiikan ulottuvuuksia otettaisiin entistä laajemmin käyttöön Kittilän varhaiskasvatuksessa.

Opinnäytetyöprosessi vahvisti käsitystämme siitä, että lapsi, joka kodissaan jää vaille myönteistä vahvistamista ja jonka lapsuuteen kuuluu tarpeettomia kriisejä, hyötyy suuresti saamastaan myönteisestä huomiosta päivähoitossa. Varhaiskasvattajilla onkin tärkeä rooli ja mahdollisuus vaikuttaa myönteisesti lapsen minäkuvaan ja itsetuntoon. Työpaja antoi meille vahvistusta siitä, että ihminen muistaa negatiiviset asiat positiivisia helpommin. Esimerkiksi draamaharjoitteissa nousi esille sanojen ja kuvien muodossa haasteet silloin, kun piti kertoa positiivisista asioista. Opinnäytetyöprosessi oli meille sekä matka positiivisen psykologian ja myönteisen vuorovaikutuksen maailmaan että opiksi, kuinka tietoa voisi aktiivisesti Kittilän varhaiskasvatuksessa lisätä. Päällimmäisenä tunteena opinnäytetyön toiminnallisesta koulutusprojektista on tyytyväisyys. Työpaja tarjosi varhaiskasvattajille vertaisryhmän tapaamisen, jossa kasvattajilla oli mahdollisuus keskustella työhön liittyvistä asioista sekä heittäytyä luovasti. Onhan luovuus kuitenkin yksi ihmisen perusoikeuksista.

LÄHTEET

Ahonen, L. 2015. Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteet. Akateeminen väitöskirja.

Alasuutari, M., Hännikäinen M., Karila K., Nummenmaa A. & Rasku-Puttonen H. (toim.) 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4., uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Berscheid, E. 2006. Ihmisen suurin vahvuus: toiset ihmiset. Teoksessa L. Aspinwall & U. Staudinger (toim.) Ihmisen vahvuuksien psykologia. Helsinki: Edita. 48-49.

Haarakangas, K. 2011. Voimistava läsnäolo: mielentiet lapsuudesta vanhuuteen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hannukkala, M., Marjamäki, E., Kosonen, S. & Törrönen, S. 2016. Lapsen mieli. Mielenterveystaitoja varhaiskasvatukseen ja neuvolaan. 3., uudistettu painos. Suomen mielenterveysseura.

Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille. Vantaa: Kansainvalistusseura.

Heikkinen, H. 2005. Draamakasvatus –Opetusta, taidetta, tutkimista. Helsinki: Minerva Kustannus Oy.

Heikkinen, H. M. 2013. Oppimista draaman keinoin. Tutkimuskohteena prosessidraama. Teoksessa (toim.) Kauppinen. Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 184-186.

Heikkinen, J. & Heikkinen, K. 2001. Dialogi – avain innovatiivisuuteen. Juva: WS Bookwell Oy.

Helenius, A. & Lummelahti, L. 2018. Varhaiskasvatus: perusteita. 2., uudistettu painos. Helsinki: BoD.

Hellström, M., Johansson P., Leppilampi A. & Sahlberg, P. 2015. Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet. Helsinki: Into kustannus.

Hilppö, J., Kumpulainen, K., Lipponen, L., Mikkola, A., & Rajala, A. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus. 226-233

Huhtinen-Hilden, L. & Karjalainen, A. 2019. Teoksessa A. Karjalainen (tom.) Luovan toiminnan työtavat. Käsikirja sosiaali- ja terveysalalle. Jyväskylä: PS-Kustannus. 15-17, 150.

Huovinen, T. & Rovio, E. 2006. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa H. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon: toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura. 106.

Jyrämö, P. 2013. Näkymiä prosessidraaman reflektiokeskusteluun. Teoksessa (toim.) A. Kauppinen. Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.163.

Kauppila, R.A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus

Kauppila, R.A. 2005. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot: vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.

Karkkulainen, M. 2011. Siivet selkään, draamakengät jalkaan –Kohtaamisia draaman pedagogisilla näyttämöillä. Helsinki: Draamatyö.

Kananen, J. 2014. Toimintatutkimus kehittämistutkimuksen muotona: miten kirjoitan toimintatutkimuksen opinnäytetyönä? Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kittilän kunta 2017. Varhaiskasvatussuunnitelma. Viitattu 26.9.2019 http://www.kittila.fi/sites/default/files/asiakirjat/Koulutus_ja_opetus/Paiva-hoito_ja_varhaiskasvatus/Varhaiskasvatussuunnitelma/kittilan_kunnan_varhaiskasvatussuunnitelma_2017.pdf

Kittilän kunta 2018. Tiedote: Kittilä – Lapsiystävällinen kunta. Viitattu 12.9.2019. <http://www.kittila.fi/tiedote-kittila-lapsiystavallinenenkunta>.

Kiusaamisen ehkäisy Kittilän varhaiskasvatuksessa. 2013. Viitattu 29.9.2019. http://www.kittila.fi/sites/default/files/asiakirjat/Koulutus_ja_opetus/Paiva-hoito_ja_varhaiskasvatus/Kiusaamisen_ehk/kiusaamisen_ehk_varh_kasvatuksessa_2013.pdf

Kiviruusu, O. 2017. Itsetunnon kehitys nuoruudesta aikuisuuteen ja siihen vaikuttavat tekijät- Sosiaalitieteiden laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Koivisto, P. 2007. Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa. Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Koskenniemi, P. 2007. Osallistava teatteri: devising ja muita merkityksiä. Opintokeskus kansalaisfoorumi.

Kuula, A. 2015. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vantaa: Vastapaino.

Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä. Viitattu 7.10.2019. https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62568/Leskisenoja_Eliisa_ActaE198_pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y.

Leskisenoja, E. 2017. Positiivisen pedagogiikan työkalupakki. Jyväskylä: PS-kustannus.

Leskisenoja, E. & Sandberg, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Leskisenoja, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lindberg, P., Petrelius, P. & Santalahti, P. 2015. Onnellisista lapsista terveiksi aikuisiksi – katsaus epidemiologiaan ja auttamiskeinoihin Julkaisussa V. Bergman, J. Karjalainen, M. Kesänen, J. Markkula, M. Marttunen, J. Moring, S. Mustalampi, E. Nordling, A. Partanen, T. Partonen, P. Santalahti, P. Solin, T. Tuulos, S. Wuorio (toim.) Mielenterveys- ja päihdesuunnitelma 2009–2015. Miten tästä eteenpäin? Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 27.8.2019. http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129592/URN_ISBN_978-952-302-538-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y. 72-78.

Ojanen, M. 2007. Positiivinen psykologia. Porvoo: Edita.

Ojanen, M. 2014. Positiivinen psykologia. 2., uudistettu painos. Porvoo: Edita.

Opetushallitus: Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. PunaMusta Oy: Helsinki. Viitattu 15.9.2019. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf.

Oulasmaa, M. & Riihonen R. (toim.) 2013. Ammattikasvattajan kielletyt tunteet. Helsinki: Fram Oy.

Owens, A. & Barber, K. suomennos ja sovitus. Korhonen, P. & Airaksinen, R. 2010. Draamakompassi. Prosessidraaman suunnittelu, käytännön toteutus, arviointi ja reflektointi. Helsinki: Draamatyö.

Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Ståhlberg, L. 2019. Pienryhmäohjaajan opas. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisältöanalyysi. Helsinki: Tammi.

Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) 2015. Positiivisen psykologian voima. 2., painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Virret, T.L. & Airaksinen, R. (toim.) 2018. Suomalaisia prosessidraamoja. 1., painos. Helsinki: Draamatyö.

Väestöliitto: Vuorovaikutus 2019. Viitattu 25.9.2019. <https://www.vaestoliitto.fi/nuoret/mina-ja-muut/ihmissuhteet/vuorovaikutus/>.

Öystilä, S. 2019. Draaman mahdollisuudet ohjaustyössä. Teoksessa (toim.) A.Karjalainen. Luovan toiminnan työtavat. Käsikirja sosiaali- ja terveysalalle. Jyväskylä: PS-Kustannus.150.

LIITTEET

- Liite 1. Työpajan toteutus
- Liite 2. Myönteisen varhaiskasvattajan muistilista
- Liite 3. Palautekysely
- Liite 4. Opinnäytetyön vaiheet

Liite 1 1(4)

TYÖPAJAN TOTEUTUS

TÄSSÄ LIITEESSÄ HAVAINNOLLISTAMME TYÖPAJAN SISÄLTÖÄ JA TOTEUTUSTA KUVIN SEKÄ SANOIN.

OHJAAJIEN ROOLIT:

A-L = ANNA-LEENA

A = ANNIKA

KUVASELITYKSET

KÄYTETYT MENETELMÄT



LEIKKI



DIA, JOSSA:
-TEORIAA/
-TEHTÄVÄNANTO



PIIRUSTUS- TAI
KIRJOITUSTEHTÄVÄ



DRAAMA-
HARJOITE



KESKUSTELU



RENTOUTUS

RYHMÄKOKO, JOSSA TOTEUTUS TAPAHTUI



KOKO RYHMÄN
KANSSA







2-5 HENGEN
KANSSA













ITSENÄISESTI
RYHMÄSSÄ











Liite 1 2(4)

TOIMINTA	MENETELMÄ	RYHMÄKOKO	KESTO	OHJAAJIEN ROOLIT
1. VETÄJIEN, OPINNÄYTETYÖN JA TYÖPAJAN ESITTELY			7 MINUUTTIA	A-L & A: INNOITTAJAT & INFORMAATION ANTAJAT
TUNNELMA	KESKITTYNYT, KIINNOSTUNUT JA HIEMAN VÄSYNYT			
2. DRAAMA-SOPIMUKSEN TEKEMINEN			3 MINUUTTIA	A-L: TOIMINTAAN SITOUTTAJA A: KANNUSTAJA & HAVAINNOIJA
TUNNELMA	KESKITTYNYT, KIINNOSTUNUT JA HIEMAN VÄSYNYT			
3. MENE JOS... ICE BREAKER-LEIKKI			10 MINUUTTIA	A-L: LEIKIN VETÄJÄ & HAVAINNOIJA A: KANSSA LEIKKIJÄ & INNOSTAJA
TUNNELMA	INNOSTUNUT JA ENERGINEN			
4. MINUUTTI-MUOTOKUVAN PIIRTÄMINEN JA MUOTOKUVAN ESITTELY			15 MINUUTTIA	A-L: HARJOITTEEN VETÄJÄ & HAVAINNOIJA A: HARJOITTEESEEN OSALLISTUJA & INNOSTAJA
TUNNELMA	ILOINEN JA KESKITTYNYT			
4. ENSIMMÄISEN ENNAKKOTEHTÄVÄN. PURKUKESKUSTELU SEKÄ TAUKO			35 MINUUTTIA	A: RYHMIIN JAKAMINEN & OHJEISTUS A-L & A: KESKUSTELUN OHJAUS & HAVAINNOINTI & DOKUMENTOINTI
TUNNELMA	KESKITTYNYT, KIINNOSTUNUT JA HIEMAN VÄSYNYT			
5. MYÖNTEISEN VUOROVAIKUTUKSEN TÄRKEÄN SANAN VALITSEMINEN			3 MINUUTTIA	A-L: OHJEISTUS A: AUTTAMINEN VALINNASSA
TUNNELMA	KESKITTÄMINEN & INNOSTUS VAIHTELEVAA RYHMITTÄIN			

Liite 1 3(4)

TOIMINTA & TAVOITE	TOTEUTUS/MENETELMÄ	RYHMÄKOKO	KESTO	OHJAAJIEN ROOLIT
6. SEKUNTIPATSAAT			7 MINUUTTIA	A-L & A: HARJOITTEEN VETÄJÄ & HAVAINNOIJA
TUNNELMA	KESKITTYNYT, RAUHALLINEN, INTENSIIVINEN			
7. KESKUSTELU JA TEORIA HYVINVOINNISTA SEKÄ TEORIA LUONTEENVAHVUUKSISTA			10 MINUUTTIA	A: TEORIATIEDON ANTAJA & KESKUSTELUN VETÄJÄ A-L: HAVAINNOIJA JA DOKUMENTOIJIA
TUNNELMA	RAUHALLINEN, POHDISKELEVA			
8. TOISEN ENNAKKOTEHTÄVÄN PURKUKESKUSTELU JA STILL-KUVAN SUUNNITTELU			20 MINUUTTIA	A-L & A: OHJEISTAJA & HAVAINNOIJA & DOKUMENTOIJIA
TUNNELMA	RAUHALLINEN, KESKITTYNYT, INNOSTUNUT			
9. STILL-KUVIEN TEKO			15 MINUUTTIA	A-L & A: OHJEISTAJA & HAVAINNOIJA & DOKUMENTOIJIA
TUNNELMA	RAUHALLINEN, KESKITTYNYT, INNOSTUNUT			
10. STILL-KUVIEN ESITTÄMINEN, KATSOMINEN & KESKUSTELU			35 MINUUTTIA	A-L: HARJOITTEEN VETÄJÄ & HAVAINNOIJA A: KYSYMYSTEN ASETTAJA & KANNUSTAJA & HAVAINNOIJA & DOKUMENTOIJIA
TUNNELMA	HILPEÄ, POHDISKELEVA, KESKITTYNYT, KANNUSTAVA, JÄNNITTYYT			

Liite 1 4(4)

TOIMINTA & TAVOITE	TOTEUTUS/ MENETELMÄ	RYHMÄKOKO	KESTO	OHJAAJIEN ROOLIT
11. MYÖNTEISTEN TUNTEIDEN MERKITYS			4 MINUUTTIA	A: TEORIAMIEDON ANTAJA A-L: HAVAINNOIJA & DOKUMENTOIJJA
TUNNELMA		KESKITTYYNT, HIEMAN VÄSYNYT		
12. MYÖNTEISEN VARHAIS-KASVATTAJAN MUISTILISTA			12 MINUUTTIA	A-L: OHJEIDEN ANTAJA A: HAVAINNOIJA & DOKUMENTOIJJA
TUNNELMA		KESKITTYYNT, POHDISKELEVA		
13. RENTOUTUS			13 MINUUTTIA	A: HARJOITTEEN VETÄJÄ & TEORIAMIEDON ANTAJA A: HAVAINNOIJA
TUNNELMA		RAUHALLINEN, RENTOUTUNUT		
14. LOPPU-REFLEKTOINTI KORTIN KAUTTA			10 MINUUTTIA	A-L: HARJOITTEEN VETÄJÄ & DOKUMENTOIJJA A: HAVAINNOIJA
TUNNELMA		RAUHALLINEN, KESKITTYYNT		
15. VAPAA SANA JA KIITOKSET			5 MINUUTTIA	A & A-L: LÄSNÄOLIJJA
TUNNELMA		RAUHALLINEN, KIITOLLINEN		

Liite 2

Myönteisen varhaiskasvattajan muistilista

- Anna lapselle ja itsellesi aikaa
- Ole herttaisesti jämäkkä
- Nauti hyvistä hetkistä
- Huumorin käyttö työvälineenä
- Niin metsä vastaa ko sinne huudetaan
- Läsnäolo ja syli
- Joustavuus... uusia asioita voi aina kokeilla...
- Ole läsnä
- Muista olla itselle armollinen
- Rajat ja rakkaus
- Huolehdi itsestäsi niin jaksat jakaa positiivisuutta
- Ole turvallinen aikuinen
- ”Viljele” eri elämäntilanteissa positiivisuutta
- Pidä itsestäsi huolta
- Osaa rauhoittaa
- Kuuntele lasta

Liite 3 1(3)

Myönteisyys_työpaja_palautekysely

1. Katsoitko orientointivideon ennen työpajaa?

- Kyllä
 Ei

2. Jos katsoit, oliko orientointivideosta hyötyä työpajassa?



3. Työpaja oli kestoaltaan

- Liian pitkä
 Sopiva
 Liian lyhyt

4. Harjoitteisiin oli aikaa

- Liikaa
 Sopivasti
 Liian vähän

5. Keskustelulle oli aikaa

- Liikaa
 Sopivasti
 Liian vähän

6. Kuvaile työpajan ilmapiiriä

Liite 3 2(3)

7. Toiminnallisten ja osallistavien menetelmien käyttö sopi myönteisyys aiheen tarkasteluun:**8. Saitko työpajasta ja/tai orientointivideolta jotain, mitä voisit hyödyntää työssäsi? Jos sait, niin mitä?**

9. Vaikuttiko työpaja työhyvinvointiisi? Jos vaikutti, niin miten?

10. Miten koit voivasi ilmaista näkemyksesi työpajassa?

Liite 3 3(3)

11. Miltä osallistavat menetelmät sinusta tuntuivat?

12. Kuinka tärkeäksi koit oman osallisuutesi työpajan onnistumisen kannalta?

En lainkaan tärkeäksi Erittäin tärkeäksi

13. Miten kuvailisit vertaisryhmän (muut varhaiskasvattajat) merkitystä työpajassa?

14. Vapaamuotoiset terveiset opinnäytetyön tekijöille:

Liite 4

Pvmäärä	Opinnäytetyön eteneminen
Huhti-toukokuu 2018	Yhteiset keskustelut myönteisestä vuorovaikutuksesta varhaiskasvatuksessa.
Syksy 2018	Päätimme tehdä opinnäytetyön liittyen myönteiseen vuorovaikutukseen varhaiskasvatuksessa ja toteuttaa aiheeseen liittyvän työpajan henkilöstölle.
Joulukuu 2018	Ideapaperin palautus.
Tammi- Helmikuu 2019	Opinnäytetyön suunnittelua ja teoriapohjan keräämistä.
31.1.2019	Kittilän varhaiskasvatuksen johtoryhmän tapaaminen ja työpajan kohderyhmän päättäminen.
15.2.2019	Opinnäytetyön ensimmäisen suunnitteluosan lähetys opinnäytetyöohjaajille.
17.2.2019	Orientointivideon sisällön ja dramaturgian suunnittelu alkaa.
24.2.2019	Orientointivideon kuvaukset.
1.3.2019	Työpajan rungon suunnitelma valmis.
11.3.2019	Saimme johtoryhmältä valmiin listaan työpajaan osallistuvista tiimeistä.
14.3.2019	Lähetimme osallistujille kutsun työpajaan sekä orientointivideon sähköpostin kautta.
26.3.2019	Lähetimme osallistujille vielä sähköpostilla tutkimuskysymyksemme sekä kysyimme kuvauslupia.
28.3.2019	TYÖPAJA henkilöstölle klo 17.00-20.30.
5.4.2019	Palautekyselyn tekeminen.
11.4.2019	Palautekyselyn lähettäminen.
18.4.2019	Palautekysely sulkeutuu → vastaajia 7/17.
Toukokuu 2019	Työpajan tulosten yhteinen reflektointi ja auki kirjoittaminen sekä palautekyselyn tulosten reflektointi. Intensiivinen kirjoitusviikonloppu.

Syyskuu	Saimme uudet opinnäytetyöohjaajat ja lisäsimme opinnäytetyöhömmme uuden tutkimuskysymyksen. Päivitimme opinnäytetyösuunnitelman.
Syys-lokakuu	Teoriapohjan kirjoittamista. Lokakuussa intensiivinen kirjoitusviikonloppu.
18.10.2019	Opinnäytetyön esitarkistusversion palautus opinnäytetyön ohjaajille.
5.11.2019	Tiivistelmän englanninkielisen osuuden lähettäminen englannin opettajalle tarkastettavaksi.
Marraskuu	Virheiden korjaamista ja esityksen suunnittelua.
18.11.2019	Opinnäytetyön esitys.