Tampereen yliopisto

Jani Rantanen

”POSITIIVISUUS ON PÄÄTÖS!”

Terapeuttinen valta positiivista pedagogiikkaa käsittelevässä suomenkielisessä tietokirjallisuudessa

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Marraskuu 2021

TIIVISTELMÄ

Jani Rantanen: ”Positiivisuus on päätös!” – Terapeuttinen valta positiivista pedagogiikkaa käsittelevässä suomenkielisessä tietokirjallisuudessa
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden kandidaattiohjelma, varhaiskasvatuksen opettaja
Marraskuu 2021

Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia, miten terapeuttista valtaa tuotetaan positiivista pedagogiikkaa käsittelevässä suomenkielisessä tietokirjallisuudessa. Positiivinen pedagogiikka on hyvinvoinnin ja onnellisuuden edistämiseen sitoutunut kasvatusfilosofia, joka ammentaa ennen kaikkea positiivisesta psykologiasta. Positiivista psykologiaa on kritisoitu runsaasti ja sen on nähty tuottavan terapeuttista valtaa, jossa yksilöä houkutellaan muokkaamaan persoonallisuuttaan ja minuuttaan psykologisen ja psykiatrisen asiantuntijatiedon ja sen tuottamien käytäntöjen avulla. Terapeuttista valtaa ja siihen läheisesti liittyvää terapeuttista kulttuuria on tutkittu monesta näkökulmasta, mutta tutkimus suomalaisessa kasvatuksen ja koulutuksen kontekstissa on ollut toistaiseksi melko niukkaa.

Tutkimuksen aineisto koostui kolmesta suomenkielisestä positiivista pedagogiikkaa käsittelevästä tietokirjasta. Tutkimusmenetelmäksi valikoitui diskurssianalyysi, johon tutkimuksessa liittyy käsitys diskurssien valtasuhteita tuottavista käytännön vaikutuksista. Lähestymistapa mahdollistaa myös piiloisten valtasuhteiden analysoinnin ja itsestäänselvyyksien kyseenalaistamisen.

Analyysin tuloksena aineistosta erottui kolme terapeuttista valtaa tuottavaa diskurssia. Vastuuttamisen diskurssissa hyvinvointi ja onnellisuus vastuutetaan autonomisen yksilön harteille, jolloin menestyminen elämässä on ainoastaan itsestä kiinni. Tämän prosessin tukena on alistamisen diskurssi, jossa tavoitteena on tuottaa itseään jatkuvasti tarkkaileva ja säätelevä yksilö, joka kykenee ottamaan mielensä haltuun. Vallan laajenemisen diskurssiin puolestaan liittyy pyrkimys terapeuttisen vallan jatkuvaan laajenemiseen sekä uusien sosiaalisten prosessien sisällyttäminen itseensä erityisesti perheiden kautta.

Positiivisen pedagogiikan kasvatustavoitteena voidaan tämän tutkimuksen perusteella pitää itsevastuullista, onnellista, hyvinvoivaa ja positiivista yksilöä, joka on murtautunut ulos yhteiskunnallisista, historiallisista ja poliittisista kahleista. Positiivisuus on päätös, joka yksilön on tehtävä tullakseen autenttisesti hyvinvoivaksi kansalaiseksi. Valta on tuottavaa, sillä se synnyttää jatkuvasti liikettä ja käytäntöjä osana sosiaalista vuorovaikutusta. Tutkimukseni vahvistaa terapeuttisen vallan tutkimuskenttää ja samalla osoittaa, että positiivisen pedagogiikan kriittistä tutkimusta on lisättävä.

Avainsanat: terapeuttinen valta, terapeuttinen kulttuuri, terapeuttinen hallinta, positiivinen pedagogiikka, positiivinen psykologia, kasvatussosiologia

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO ... 4

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS ... 6

2.1 Terapeuttinen kulttuuri ... 6
2.2 Terapeuttinen valta ... 7
2.3 Positiivinen pedagogiikka ... 9
2.4 Positiivisen psykologian kritiikkiä ... 11

3 METODINEN LÄHESTYMISTAPA ... 14

3.1 Sosiaalinen konstruktionismi ... 14
3.2 Diskurssianalyysi ... 15
3.3 Tutkimuksen aineisto ja analyysin eteneminen ... 16

4 TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET ... 18

4.1 Vastuuttamisen diskurssi ... 18
4.2 Alistamisen diskurssi ... 24
4.3 Vallan laajenemisen diskurssi ... 29

5 POHDINTA ... 33

5.1 Tulosten eettisyys ja luotettavuus ... 35
5.2 Jatkotutkimusaiheita ... 35

LÄHTEET ... 37

1 JOHDANTO

Ihmisyyteen vaikuttaa ajassamme sisältyvän hyvinvoinnin imperatiivi: kunnollinen kansalaisuus edellyttää kykyä huolehtia omasta itsestään ja hyvinvoinnistaan. Tunteiden kontrolloinnin ja hyväksyvän tietoisen läsnäolon kaltaiset käytännöt korostavat velvollisuutta kääntyä sisäänpäin kohti jonkinlaista sisäistä maailmaa, jota yksilöiden on hallittava ja jonka kanssa on alati työskenneltävä. Tätä prosessia tukemaan ja vahvistamaan tuotetaan jatkuvasti psykologista ja psykiatrista asiantuntemusta.

Yksi ajankohtainen hyvinvointiin vahvasti keskittyvä suuntaus on positiivinen pedagogiikka. Positiivisen psykologian oppeja hyödyntäen se on vakiinnuttanut asemansa yhdeksi yhteiskuntamme pedagogisista virtauksista. Se on sisällytetty esimerkiksi Joensuun seudun (2021) ja Turun kaupungin (2019) paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin, joissa se on yksi toimintaa ohjaavista kasvatusnäkemyksistä. Positiivinen pedagogiikka on siis varsin nuoresta historiastaan huolimatta saanut vahvan jalansijan suomalaisessa kasvatus- ja opetuskulttuurissa.

Positiivinen pedagogiikka ei kuitenkaan kukoista tyhjiössä. Se vankistaa asemiaan nykyaikana, jossa Fosterin (2016) mukaan tavoitellaan itsen vapauttamista osana uusliberalistisen eli yrittäjämäisen ja autonomisen yksilön tuottamista. Kilpailukykyisen, hyvinvoivan ja itseään hallinnoivan työvoiman tuottaminen yritysten tarpeisiin läpäisee myös suomalaisen yhteiskunnan rakenteet (Brunila ym., 2021b). Positiivista pedagogiikkaa on tarkasteltava osana tämänkaltaisia yhteiskunnallisia ja ideologisia diskursseja, jotka vaikuttavat sosiaaliseen todellisuuteemme.

Hyvinvoinnin imperatiiviin sisältyy olennaisesti ulottuvuus, jota on käsitteellistetty terapeuttisen vallan kautta. Terapeuttinen valta näyttäytyy yksilön kokonaisvaltaiseen muutoksen pyrkivänä ”pehmeänä” hallintakeinona, joka hyödyntää edellä mainittua psykologista ja psykiatrista asiantuntemusta hallinnan tukena. Vaikka terapeuttista valtaa ja siihen läheisesti liittyvää terapeuttista

kulttuuria on tutkittu monesta näkökulmasta, tutkimus suomalaisessa kasvatuksen ja koulutuksen kontekstissa on ollut toistaiseksi melko niukkaa.

Käsillä olevassa kandidaatintutkielmassa suuntaan katseeni edellä mainittujen terapeuttisen vallan ja positiivisen pedagogiikan väliseen suhteeseen. Olen kiinnostunut erityisesti siitä, miten terapeuttista valtaa tuotetaan positiivisen pedagogiikan kirjallisuudessa. Näiden mahdollisesta yhteydestä viitteitä antavat aiemmat tutkimukset (esim. Binkley, 2011; Cabanas & Sánchez-González, 2020), joissa positiivinen psykologia on yhdistetty terapeuttiseen kulttuuriin. Tavoitteenani on ensisijaisesti vahvistaa terapeuttisen vallan tutkimusta, minkä lisäksi tutkimukseni voi nähdä puheenvuorona positiivisesta pedagogiikasta käytävässä keskustelussa. Tätä keskustelua on nähdäkseni leimannut yksipuolisuuden ilmapiiri, joka on jättänyt arvokkaat kriittiset puheenvuorot pimentoon.

Tutkimusaiheeni risteävät yhteiskunnallisten ja kasvatuksellisten näkökulmien leikkauspisteessä, joten tutkimukseni asettuu tukevasti kasvatussosiologiselle tutkimuskentälle. Olen rajannut tutkimuskysymysten määrän ainoastaan yhteen:

Miten terapeuttista valtaa tuotetaan positiivista pedagogiikkaa käsittelevässä suomenkielisessä tietokirjallisuudessa?

Tutkielmani rakenne on seuraavanlainen. Ensin avaan tutkielmani kannalta keskeiset käsitteet. Tämän jälkeen kuvailen tutkielmani metodologisia lähtökohtia sekä kuvailen aineistoa ja analyysiprosessia. Seuraavaksi etenen kohti analyysini tuloksia ja niiden pohjalta tekemiäni johtopäätöksiä. Viimeisessä luvussa teen lyhyen yhteenvedon ja pohdin tutkielmani antia terapeuttisen vallan ja positiivisen pedagogiikan tutkimuskentille.

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Aloitan tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen avaamisen terapeuttisesta vallasta, minkä yhteydessä tuon esille myös siihen läheisesti liittyviä kulttuurisia ja hallinnallisia ulottuvuuksia. Tämän jälkeen keskityn positiiviseen pedagogiikkaan ja sen emätieteeseen, positiiviseen psykologiaan. Samassa yhteydessä tuon esille myös erityisesti viimeksi mainittuun liittyvää kriittistä näkökulmaa, joka on, kuten johdannossa mainitsin, nähdäkseni aliedustettuna positiivisesta pedagogiikastakin keskusteltaessa.

2.1 Terapeuttinen kulttuuri

Terapeuttisen vallan tutkimusperinne on laaja, ja sitä on käsitteellistetty hieman eri tavoin. Esimerkiksi Lasch (1978) kirjoittaa *narsistisesta kulttuurista*, jolle oli ominaista kollektiivisten tavoitteiden ja erilaisten yhteisöjen rapautuminen ja korvautuminen yksilökeskeisellä elämäntavalla. Laschin teos on kriittinen analyysi tuon ajan yhdysvaltalaisesta yhteiskunnasta, jossa terapeuttisella asiantuntijuudella oli merkittävä rooli individualististen arvojen ja käytäntöjen välittäjänä (Lasch, 1978).

Terapeuttisten käytäntöjen leviämistä on kuluvalla vuosituhannella tutkittu etenkin *terapeuttisen kulttuurin* näkökulmasta. Terapeuttisen sanaston luonnollistuminen ja elämään kuuluvien tunteiden patologisointi ovat eräitä merkkejä terapeuttisesta kulttuurista (Furedi, 2004). Olennaista on psy-tieteistä, kuten psykologiasta ja psykiatriasta, ammentava sanasto ja tieto, jotka määrittävät ihmisyyttä ja ihmisten käyttäytymistä (Nehring ym., 2020). Miller ja Rose (2010) taas käyttävät *terapeuttisen auktoriteetin* käsitettä kuvaamaan ilmiötä, jossa erilaiset ihmiselämään kuuluvat toiminnot ja tapahtumat käsitteellistetään ihmisen sisäisen maailman ongelmiksi ja ymmärretään psykologisen asiantuntijatiedon kautta. Tällöin psy-tieteiden edustajat – kuten

psykologit ja terapeutit – käyttävät terapeuttista valtaa puuttumalla psykologisiin suhteisiin problematisoimalla ja diagnosoimalla niitä (Miller & Rose, 2010; Furedi, 2004).

Brunilan ja kollegoiden (2021b) mukaan psy-tietoa pyritään normalisoimaan myös resilienssin käsitteen avulla. Tälle ”psykologisoinnille” on tyypillistä myös politiikan, moraalin, historiallisten ja sosiologisten käytäntöjen kaventaminen psykologisiksi ilmiöiksi (Nehring ym., 2020). Viime aikoina psykologisoinnin kohteena ovat olleet etenkin onnellisuuden ja hyvinvoinnin kaltaiset käsitteet (mt.), mistä esimerkkinä voi pitää positiivisen psykologian voittokulkua.

Myös tunteita on psykologisoitu menestyksekkäästi. Tämä ilmenee Furedin (2004) mukaan muun muassa tunnekeskeisyyden kautta. Yksilöltä edellytetään kykyä tunnistaa tunteitaan, jotta niitä voidaan hallita; hallintaan puolestaan tarvitaan terapeuttisen alan asiantuntijoita. Tällöin yksilön on jatkuvasti tarkkailtava itseään ja avattava sisäinen maailmansa asiantuntijoille, jotka määrittelevät esimerkiksi sen, miten ja millaisella intensiteetillä tunteita on ilmaistava. Tunteiden nähdään olevan väylä ”itseen”, ihmisen ytimenä pidettyyn osaan. (Furedi, 2004.) Tällöin tunteet ikään kuin luovat sillan ulkoisen ja sisäisen välillä. Kuten Furedi (2004) oivallisesti kiteyttää, niin terapeuttisessa kulttuurissa ei ole kyse ainoastaan itseen vetäytymisestä, vaan myös avautumisesta erilaisten instituutioiden tuottamalle terapeuttiselle hallinnalle ihmisen sisäisen kontrolloinnin kautta.

Ecclestone ja Hayes (2009) toteavatkin, että terapeuttisesti tuotettu ihmiskuva on pohjimmiltaan haavoittuva: yksilön ei odoteta olevan kykenevä selviämään arkipäiväisistä ja elämään kuuluvista haasteista, vaan niiden käsittelyyn tarvitaan psykologisen tiedon ammattilaisia. Tämä puolestaan avaa väylän terapeuttisten auktoriteettien tuottamalle terapeuttiselle vallalle ja hallinnalle.

2.2 Terapeuttinen valta

Edellä kuvatusta käy ilmi eräs olennainen *terapeuttisen vallan* mekanismi: se tarjoaa sanastoa ja välineitä minuuden työstämiseksi, mutta samalla määrittää yksilön ymmärrystä itsestään ja ympäristöstään (Brunila ym., 2021a). Nimenomaan minuus ja persoonallisuus ovat terapeuttisen vallan keskiössä.

Brunilan ja kollegoiden (2021) mukaan ne näyttäytyvät ainutlaatuisena ja tärkeänä – asiana, jonka kanssa on jatkuvasti työskenneltävä. Terapeuttinen valta tuottaa samanaikaisesti haluja, tarpeita ja ratkaisuja esimerkiksi oman hyvinvoinnin ja onnellisuuden kehittämiseksi: tämänhetkinen pahoinvointi on mahdollista muuttaa hyvinvoinniksi tiettyjä käytäntöjä noudattamalla. Tällöin minuus ja yksilön koko persoonallisuus kuitenkin asettuvat alisteisiksi terapeuttisille käytännöille, jotka muokkaavat yksilön psyykeä ja koko sitä ymmärrystä, jonka läpi yksilö ymmärtää itseään ja maailmaa. (Brunila ym., 2021a.)

Myös Millerin ja Rosen (2010) mukaan *terapeuttinen hallinta* mahdollistuu parhaiten vaikuttamalla kokonaisuudessaan yksilön sisäiseen todellisuuteen. Hallinta kohdistuu siis esimerkiksi psykologisiin ja sosiaalisiin prosesseihin, joiden kautta yksilö rakentaa ymmärrystään itsestään ja ympäröivästä todellisuudesta. Miller ja Rose (2010) havainnollistavat tätä kuvailemalla, että tehokkaassa hallinnassa ”persoonallisuus itsessään työstetään uudestaan, tuotetaan uusia maailmassa olemisen ja kokemisen tapoja sekä tälle kokemiselle annettuja merkityksiä”. Tämän yksilön sisäisyyteen tunkeutuvan hallinnan kautta ihminen alkaa ohjata itseään toimimaan iskostettujen kykyjen ja ominaisuuksien mukaisesti (Miller & Rose, 2010). Yksilö on siis aktiivinen toimija, mutta toimii ikään kuin ennalta määritellyssä kehikossa, Millerin ja Rosen (2010) mukaan kuitenkin vapaasti näitä ennalta tuotettuja ominaisuuksia käyttäen.

Sisäisen todellisuuden muokkauksen seurauksena ihminen ajattelee olevansa vapaa toimimaan, mutta persoonallisuutta muokanneet tekijät ovat vaikuttaneet siihen, miten ja millaisiksi hän ymmärtää itsensä ja toimintamahdollisuutensa. Näin tuotetaan itseään hallinnoivia yksilöitä, jotka kykenevät muokkaamaan itseään ja myös sopeutumaan ulkoisiin, esimerkiksi talouselämän tuottamiin vaatimuksiin (Brunila & Ylöstalo, 2020). Ihminen saadaan paremmin hallintaan suuntaamalla ote ihmisen sisäiseen maailmaan.

Terapeuttinen valta on hienovaraista. Toisin kuin passivoivat ja alistavat hallinnan menetelmät se pyrkii tuottamaan uusia ominaisuuksia ja valmiuksia sekä kasvattamaan yksilön toimintakykyä toimimaan ennalta halutulla tavalla (Miller & Rose, 2010). Terapeuttiselle vallalle ominaista on toimia juuri näin: se tarjoaa hyvinvoinnin ja autonomian kaapuun kiedottuja käytäntöjä, joita yksilöiden odotetaan omaksuvan (Brunila ym., 2021a). Myös positiivinen psykologia pyrkii

omista lähtökohdistaan tuottamaan autonomisia yksilöitä (Saari, 2019). Yksilöä ei hallita ulkoisen vallan avulla, vaan hänet houkutellaan ottamaan persoonaa muuttavat teknologiat osaksi itseään (Miller & Rose, 2010). Foucault (2014) muistuttaakin, että valta ei useinkaan passivoi, vaan pikemminkin tuottaa jotakin, kuten tietynlaista totuutta.

Huomionarvoista on myös se, mistä terapeuttinen valta ei puhu. Yksilöön kiinnittyvä puhetapa nimittäin sivuuttaa yhteiskunnalliset ongelmat (Brunila ym., 2021a). Tällöin esimerkiksi positiivisen ajattelun tai optimismin nähdään olevan ratkaisu masennuksen tai ahdistuksen kaltaisiin tuntemuksiin, jotka todellisuudessa voivat johtua työttömyyden kaltaisista rakenteellisista ongelmista. Sosiologi C. Wright Mills (2015) onkin todennut osuvasti, että ”[s]en enempää yksilön elämää kuin yhteiskunnan muutostakaan ei voida ymmärtää ymmärtämättä molempia”. Yksilö ei siis ole riippumaton osa yhteiskuntaa, vaan Millsin (2015) mukaan pikemminkin yhteiskunnan ja sen historiallisten kerrostuminen tuotos. Psy-tieteet voivat tällöin harhauttaa katseen ja näkemään ongelmien syyt yksilössä, sen sijaan että katseet käännettäisiin sosiaalisten ongelmien yhteiskunnallisiin juuriin (Mills, 2015). Näkökulma ei tietenkään voi olla joko–tai, mutta Millsin ajatusten soisi silti nousevan vahvemmin esiin terapeuttisten diskurssien vastapainoksi.

2.3 Positiivinen pedagogiikka

Kun yhdysvaltalainen psykologi Martin Seligman valittiin vuosituhannen vaihteen tienoilla yhdysvaltaisen psykologiliiton (*American Psychological Association*) johtoon, hän alkoi tuoda positiiviseksi psykologiaksi kutsumaansa psykologian haaraa yleiseen tietoisuuteen ja tieteelliseen keskusteluun. Vuosikymmentä myöhemmin Seligman esitteli kollegoineen positiivisen pedagogiikan (*positive education*) käsitteen, jonka tavoitteena on tuoda positiivisen psykologian tutkimustietoa ja interventioita osaksi kouluopetusta (Seligman ym., 2009).

Seligman ja kollegat perustelivat positiivista pedagogiikkaa muun muassa huolella masennuksen lisääntymisestä. Heidän mukaansa yhteiskunnassa asiat ovat mainiolla tolalla, mistä kertoo esimerkiksi vaatteiden muuttuminen viehättävimmiksi ja autojen määrän lisääntyminen (Easterbrook, 2003, Seligmanin ym., 2009 mukaan). Ulkoisten olosuhteiden parantuminen ei

kuitenkaan ole lisännyt koettua hyvinvointia ja onnellisuutta – päinvastoin. Myös Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017) jakavat saman näkemyksen. Masennuksen kaltaisten tekijöiden syyn nähdään siis olevan yksilöissä: hyvinvointi-interventioiden kautta voidaan lisätä yhteiskunnallista ja yksilöllistä hyvinvointia. Köyhyyden, syrjäytymisen ja eriarvoisuuden kaltaisten ilmiöiden vaikutusta ei pohdittu, vaan tavoitteena oli muun muassa ainoastaan lisätä yksilön tyytyväisyyttä elämään (Seligman ym., 2009) psykologisoimalla mahdollisesti yhteiskunnallisista ongelmista johtuvat yksilölliset haasteet.

Positiivinen pedagogiikka on käsitteenä laaja-alainen, mutta yhteistä on pyrkimys edistää positiiviseksi määriteltyjä ominaisuuksia ja tavoitteita, kuten hyvinvointia, onnellisuutta, vahvuuksia ja kukoistusta (Kern & Wehmeyer, 2021). Nämä tavoitteet juontuvat positiivisesta psykologiasta; positiivisen pedagogiikan tavoitteena on juurruttaa positiivisen psykologian oppeja kasvatukseen ja opetukseen (Green ym., 2011). Siinä missä aiempi psykologinen käytäntö ja tutkimus ovat väitetysti keskittyneet ihmisten patologioihin, positiivinen psykologia keskittyy hyvän kasvattamiseen. Positiivisen psykologian tavoitteena on tieteellistää esimerkiksi hyvinvointia, jolloin sitä on mahdollista yksinkertaistaa hallittavaksi syy-seuraussuhteeksi (Kern & Wehmeyer, 2021). Tämän lisäksi positiivista pedagogiikkaa on luonnehdittu kasvatusfilosofiseksi suuntaukseksi (Avola & Pentikäinen, 2020), mistä kertovat muun muassa viittaukset Aristoteleen kaltaisten filosofien ajatuksiin hyvinvoinnista ja onnellisuudesta.

Positiivinen pedagogiikan kehityskaarta on kuvattu kolmena aaltona. Kernin ja Wehmeyerin (2021) mukaan ensimmäisessä aallossa keskityttiin tuomaan positiivisen psykologian oppeja kouluihin opettajien sekä erilaisten käytäntöjen välityksellä. Pontimena toimi etenkin edellä mainittu tavoite mielenterveysongelmien ehkäisystä. Mindfulnessin kaltaisten menetelmien käyttäminen oppilaiden onnellisuuden ja hyvinvoinnin lisäämiseksi havaittiin kuitenkin olevan riittämätöntä. Positiivisen pedagogiikan toisessa aallossa positiivisen psykologian menetelmiä alettiin soveltaa myös oppilaitosten henkilöstöihin, koska hyvinvointia voi opettaa ainoastaan hyvinvoiva henkilö. Kolmas, meneillään oleva aalto pyrkii tunnistamaan koulut kokonaisvaltaisemmin monitahoisina sosiaalisia järjestelminä. Tässä positiivinen pedagogiikka nähdään myös tiukan oppiaineen sijaan kokonaisvaltaisena näkökulmana, joka ei rajoitu ainoastaan tuomaan positiivista psykologiaa oppilaitoksiin, vaan pikemminkin

korostamaan ja sulautumaan osaksi jo olemassa olevia rakenteita ja käytäntöjä. (Kern & Wehmeyer, 2021.) Positiivinen pedagogiikka on siis lyhyen historiansa aikana käynyt läpi erilaisia muutoksia, joiden tavoitteena näyttää yhtä kaikki olevan entistä vankemman sijan saaminen osana kasvatusinstituutioiden arkea.

Jatkuvasta liikkeelläolosta ja teoreettisesta monitahoisuudesta huolimatta positiivisessa pedagogiikassa voidaan tunnistaa joitakin yleisesti hyväksyttyjä käytännön harjoitteita ja lähestymistapoja. Näitä ovat muun muassa resilienssin eli palautumiskyvyn vahvistaminen; mindfulnessin eli tietoisen läsnäolon harjoittaminen; tunnetaitojen harjoittelu; kasvun asenteen (engl. *growth mindset*) mukainen näkemys siitä, että yksilöllisiä ominaisuuksia voidaan muuttaa harjoittelemalla; keskittyminen hyviin asioihin; sekä vahvuuksien tunnistaminen ja nimeäminen. (Seligman ym., 2009; Green ym., 2021; Waters, 2021.) Vahvuuksien tunnistamisessa usein hyödynnetty käytännön työkalu on *Values in Action (VIA) Inventory of Strengths* -luokittelu (VIA Institute on Character, 2021), joka sisältää 24 ihmiseen liitettyä vahvuusominaisuutta. Näitä voidaan soveltaa varhaisvuosista lähtien (Green ym., 2021).

Edellä mainittujen käytännön harjoitteiden ja lähestymistapojen tavoitteena on saavuttaa kukoistusta, joka ilmenee ”positiivisena mielenterveytenä”. Kukoistava yksilö on tyytyväinen niin menneisyyteen kuin tulevaisuuteenkin, ja näkee tulevaisuuden toiveikkaana. Kukoistukseen liittyy myös kyky käsitellä ja säädellä vaikeita tunteita asianmukaisella ja odotetulla tavalla. Kukoistus ilmenee ennen kaikkea iloisuutena ja myönteisyytenä, sosiaalisuutena, tavoitteellisuutena ja luottavaisuutena, jotka edesauttavat myös oppimista. (Norrish ym., 2013.) Kukoistusta voi siis pitää eräänlaisena hyvinvoinnin ja onnellisuuden ilmentymänä, joka kuitenkin tuottaa kapean kuvan hyvinvoivasta yksilöstä. Tavoitteena on kukoistava yhteiskunta (Norrish ym., 2013), joka tuotetaan muokkaamalla yksilöitä ennalta määriteltyjen tavoitteiden mukaisiksi.

2.4 Positiivisen psykologian kritiikkiä

Kuten johdannossa totesin, positiivinen psykologia ja positiivinen pedagogiikka ovat saaneet osakseen runsaasti kritiikkiä. Esimerkiksi Miller (2008) on kritisoinut sitä, että positiivinen psykologia tuottaa yksipuolisia näkemyksiä esimerkiksi oikeanlaisesta ja tavoiteltavasta mielenterveydestä. Millerin mukaan hyvän

mielenterveyden omaava henkilö kuvastuu tällöin pohjimmiltaan ekstroverttinä ja optimistisena, jolloin se syrjäyttää introvertteihin liitettävät ominaisuudet. Miller (2008) kyseenalaistaa myös näkemyksen, jossa optimismi johtaa automaattisesti onnellisempaan elämään. Näin positiivinen psykologia sortuu yksinkertaisiin yleistyksiin, joissa ei ole tilaa pessimismille, realismille tai kriittisyydelle (Miller, 2008).

Saaren ja Harnin (2015) mukaan positiivinen psykologia tavoittelee hegemonista asemaa, joka ilmenee pyrkimyksenä määritellä onnellisuuden ja hyvinvoinnin kaltaiset monitahoiset käsitteet. Tällöin positiivinen psykologia pyrkii käyttämään valta-asemaa siinä, miten hyvinvointia voi ja kannattaa tavoitella. Näin tehdessään se sulkee ulkopuolelle vaihtoehtoiset tavat pyrkiä henkilökohtaiseen hyvinvointiin, ja irrottaa yksilön omasta historiastaan ja sen tuottamista merkityksistä yhtenä onnellisuuden lähteenä. (Saari & Harni, 2015.) Positiivinen psykologia pyrkii siis muokkaamaan sosiaalista todellisuutta.

Binkley (2011) näkee positiivisen psykologian terapeuttisen kulttuurin tuotteena. Tällöin yksilö omaksuu positiivisen psykologiasta lähtöisin olevia itsehallinnallisia keinoja, joita säntillisesti toistamalla hän manipuloi itseään vapaaehtoisesti ilman ammattilaisia, ja tuottaa uudenlaisen, positiivisen mielentilan. (Binkley, 2011.) Tämä noudattaa edellä kuvattua terapeuttisen vallan prosessia, jossa hallinnan tavoitteena on juurtua yksilön psyykeen.

Kenties laajimman ajankohtaisen positiivisen psykologian kritiikin ovat tuottaneet Edgar Cabanas ja Eva Illouz teoksessaan *Manufacturing Happy Citizens*. Cabanas ja Illouz (2019) toteavat, että onnellisuudesta on tullut väline, jota instituutiot hyödyntävät rakentaessaan tottelevaisia kansalaisia. Kriittisyydelle ei ole sijaa, vaan tavoitteena on vahvistaa myönteistä asennetta ja sopeutumiskykyä. Sitä ei voi näin ollen pitää ideologiattomana ja viattomana ilmiönä. Tottelevaisuus näyttäytyy ennen kaikkea itseen ja omiin tarpeisiin keskittymisenä (Cabanas & Illouz, 2019), joita voi pitää velvoitteina. Tällöin siteet yhteiskunnalliseen ja poliittiseen vaikuttamiseen heikentyvät, ja positiivisella psykologialla voi olla jopa demokratiaa heikentävä vaikutus. Cabanas ja Illouz (2019) kritisoivat positiivisen psykologian näkemystä itsestään ylivertaisena, kaikkia sosiaalisia ilmiöitä selittävänä tekijänä. Tämä ylivertaisuus näkyy myös koulutuksen kontekstissa, jossa emotionaaliset ja yksilölliset tekijät nähdään

oppimiseen voimakkaimmin vaikuttavina tekijöinä, yhteiskunnallisen näkökulman jäädessä taka-alalle (Cabanas & Illouz, 2019).

3 METODINEN LÄHESTYMISTAPA

Tutkielmassani lähestyn terapeuttisen vallan ja positiivisen pedagogiikan suhdetta diskurssianalyysin välityksellä. Saaranen-Kauppisen ja Puusniekan (2006) mukaan diskurssianalyysi on useita eri painopisteitä ja traditioita sisältävä lähestymistapa. Se ei siis ole yksi yhtenäinen tutkimusmenetelmä, mistä johtuen tutkimuksesta on käytävä ilmi perustelut tietyn perspektiivin käytölle ja mahdollisten erilaisten metodien yhdistelemiselle. Tutkija rakentaa tutkimusongelman pohjalta tarkoituksiinsa sopivan diskurssianalyyttisen lähestymistavan eli tavan analysoida aineistoa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Seuraavaksi tuon tiivistetysti esille diskurssianalyysin teoriaa ja perustelen omat menetelmälliset valintani, minkä jälkeen esittelen tutkimuksen aineiston ja analyysin kulun.

3.1 Sosiaalinen konstruktionismi

Sosiaalisen konstruktionismin mukaan kielellinen vuorovaikutus rakentaa eli konstruoi sosiaalista todellisuutta. Sosiaalisissa käytännöissä käytetty kieli tuottaa tietoa, käsityksiä ja ymmärrystä maailmasta, joka ei näin ollen näyttäydy objektiivisena, vaan ihmisten tuottamana. Tällöin kieli ja sen käyttäminen erilaisissa yhteyksissä on itse asiassa toimintaa, jolla on seurauksia sille, miten ymmärrämme ja käsitämme todellisuutta. Kieli on myös tilannesidonnaista: sitä mahdollistavat ja rajoittavat erilaiset kulttuurihistorialliset tekijät, kuten käsitykset hyvästä lapsuudesta ja siihen liitetyistä ihanteista. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006; Burr, 2003.) Tällä puolestaan on perustavanlaatuisia seurauksia esimerkiksi sille, mikä on hyväksyttyä ja mikä ei, ja mitkä totuudet näyttäytyvät hyväksyttävimpinä kuin toiset (Burr, 2003).

Onnellisuus, hyvinvointi, tavoiteltavat luonteenpiirteet – nämä sinällään yksinkertaisilta kuulostavat itsestäänselvyydet on mahdollista asettaa uudelleenarvioitaviksi diskurssianalyysin menetelmin. Kielellä ja sen

käyttämisellä on tällöin todellisuutta ja tietoa rakentava ominaisuus (Jokinen ym., 2016).

3.2 Diskurssianalyysi

Diskurssianalyysi polveutuu sosiaalisesta konstruktionismista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006) ja sisältää siten useita samoja lähtöoletuksia. Diskurssianalyysissa huomio kiinnitetään siihen, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan osana sosiaalisia käytäntöjä (Jokinen ym., 2016). Burrin (2003) mukaan diskurssi on esimerkiksi erilaisia merkityksiä, tarinoita ja toteamuksia sisältävä joukko, jotka yhdessä muodostavat tietynlaisen näkemyksen todellisuudesta. Diskurssit ovat siis joukko erilaisia tapoja ymmärtää ja kuvata maailmaa. Diskurssit ovat usein kilpailevia ja rinnakkaisia, ja osa näistä tuottaa vallitsevan näkemyksen todellisuudesta (Jokinen ym., 2016). Diskurssianalyysissa tavoitteena onkin itsestäänselvyyksiä ja konsensusta tuottavien prosessien analysointi (Jokinen ym., 2016). Diskurssien merkitystä tuottavien prosessien esimerkkinä voi pitää esimerkiksi psykologisen tiedon ylivertaisuutta kasvatuksen ja koulutuksen käytännöissä. Myös hyvinvoinnin kaltaiset diskurssit ovat yleisiä, ja ne voivat sisältää hyvin erilaisia käsityksiä siihen liitettävistä päämääristä ja keinoista (Fairclough, 1992).

Foucault'n mukaan diskurssit tuottavat toimintaa vaikuttamalla ihmisten käyttäytymiseen (Burr, 2003). Tästä puolestaan seuraa diskurssien valtasuhteita tuottava vaikutus (Burr, 2003): diskurssit toimivat käytäntöinä, jotka tuottavat, ylläpitävät ja luonnollistavat valtasuhteita (Fairclough, 1992). Tieto on Foucault'n näkemyksen mukaan itsestään selvänä pidettyä totuutta, joka on kulttuurisidonnaista. Valta on seurausta diskurssista: määritellessään jonkin asian tietyllä tavalla päädytään tuottamaan tietoa, mikä puolestaan mahdollistaa vallankäytön. (Burr, 2003.) Diskurssit ovat siis käytäntöjä, jotka muokkaavat puhumiaan kohteita (Foucault, 2005).

Foucault'lainen näkemys diskurssien, vallan ja tiedon suhteesta on tutkielmani kannalta merkityksellinen, koska tavoitteena on tutkia vallan ilmenemistä diskurssien ja muun muassa itsestäänselvyyksien välityksellä. Foucault (2005) toteaakin, että diskurssianalyysissä itsestäänselvyyksien kyseenalaistaminen ja niiden rakentumisen analysointi on tärkeää. Tällöin on

mahdollista tuoda esiin näkymättömiin jääneitä diskursseja (Foucault, 2005) joita ei ensilukemalta välttämättä näe.

Olen myös omaksunut tutkielmaani viitteitä Fairclough'n kriittisestä diskurssianalyysista. Kriittisessä diskurssianalyysissä kieli näyttäytyy yhteiskunnallisena tuotoksena ja vaikuttajana. Kielenkäyttö ylläpitää ja muokkaa tieto- ja uskomusjärjestelmiä, jotka puolestaan ilmenevät diskurssin välityksellä. Diskurssi toimii siis välittäjänä tekstin ja sosiokulttuurisen käytännön välillä. Kuten Foucault'lle, myös kriittiselle diskurssianalyysille on ominaista valtasuhteiden analysointi. Mielenkiinto on erityisesti siinä, miten diskurssit rakentavat hiljaista tietoa ja uskomuksia, ja miten tietyt diskurssit nousevat dominoiviksi. Olennaista on myös osoittaa diskurssien leviäminen esimerkiksi tieteenalojen – kuten koulutuksen ja sosiologian – sekä paikallisen ja globaalin tason välillä. (Fairclough, 1992; 2002; 2013.)

3.3 Tutkimuksen aineisto ja analyysin eteneminen

Tutkimuksen aineisto koostuu kolmesta suomenkielisestä positiivista pedagogiikkaa käsittelevästä tietokirjasta. Tutkielman laajuuden kannalta kolme kirjaa oli nähdäkseni riittävä määrä, koska vaikka syväanalyysiin ei ollut ajallista ja tilallista mahdollisuutta, tarjoavat ne kuitenkin laajan ja siksi myös yleistettävän kuvan ilmiöstä (Jokinen ym., 2016). Tietokirjallisuus valikoitui aineistoksi siksi, että sen voi katsoa toimivan eräänlaisena positiivisen pedagogiikan perustana ja kokoavana tietovarantona, jolloin voidaan tutkia ja arvioida sen tuottamia taustaoletuksia ja –totuuksia.

Kirjat ovat Lotta Uusitalo-Malmivaaran ja Kaisa Vuorisen (2017) kirjoittama *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa*; Eliisa Leskisenojan (2019) kirjoittama *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa: toteuta käytännössä*; sekä Pauliina Avolan ja Viivi Pentikäisen (2020) kirjoittama *Kukoistava kasvatus: positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. Kirjat käsittelevät positiivista pedagogiikkaa erilaisista lähtökohdista: joissakin fokus on varhaiskasvatuksessa ja toisissa näkökulma on puolestaan laajempi. En siis ole pyrkinyt keskittymään esimerkiksi tiettyyn ikäryhmään tai koulutusasteeseen, vaan ainoana rajauksena tältä osin toimi tietokirjallisuuden kategoria. Teokset ovat ilmestyneet viime vuosina ja niitä

voi siten pitää nykyaikaisena katsauksena positiivisen pedagogiikan perusteisiin erityisesti suomalaisessa kontekstissa. Niiden yhteisenä piirteenä onkin käytännönläheisyys: kukin pitää sisällään lukuisia harjoitteita, joiden avulla positiivista pedagogiikkaa voi tuoda mukaan arkeen.

Käytännönläheisyydestä johtuen on syytä todeta jo tässä vaiheessa se, mikä teoksia pikaisesti selaamalla on itse kunkin mahdollista nähdä: mindfulnessin, tunnetaitojen ja optimismin kasvattamiseen keskittyvät luvut voidaan nähdä merkkeinä terapeuttisesta vallasta ja sen tuottamista harjoitteista. Diskurssianalyysin mukaisesti tähän kohtaan ei kuitenkaan ole tarkoitus pysähtyä ja julistaa tutkimusta loppuun käsitellyksi, vaan on syytä edetä yksityiskohtaisempaan tarkasteluun sen suhteen, *miten* tekstissä tuotetaan terapeuttista valtaa. Tämänkaltainen tarkastelu ei siis keskity ainoastaan merkityksellisten sanojen, kuten edellä mainittujen optimismin, huomaamiseen, vaan tarkoituksena on havaita ja tunnistaa eräänlaisia piiloisia ”virtauksia” ja itsestäänselvyyksiä käytetyn kielen taustalla; virkkeitä, kappaleita ja kokonaisuuksia, jotka tuottavat laajempia kokonaisuuksia – diskursseja. Foucault’n ja Fairclough’n hengessä katson näiden diskurssien tuottavan piiloisia valtasuhteita, jotka tässä yhteydessä liittyvät vahvasti terapeuttisten käytäntöjen ylläpitämiseen sekä terapeuttisen vallan ja hallinnan voimistamiseen.

Analyysi eteni seuraavasti. Ensin latasin kirjat tietokoneelleni sähköisessä muodossa ja luin kirjan kerrallaan, samalla terapeuttista valtaa ilmentäviä lauseita, virkkeitä ja kokonaisuuksia havainnoiden. Poimin aineistosta yksittäisiä sitaatteja erilliseen tekstitiedostoon ja kun olin päässyt kirjan loppuun, luin sitaatit vielä kertaalleen ajatuksen kanssa. Palasin säännöllisesti terapeuttisen vallan teoriaan; pohdin aineiston merkitystä terapeuttisen vallan näkökulmasta. Etenin näin kaikkien kolmen kirjan kohdalla, minkä jälkeen siirryin tarkastelemaan sitaatteja lähemmin. Tässä vaiheessa – ja itse asiassa jo kirjoja lukiessani – aloin vähitellen erottaa ja muodostaa sitaateista laajempia kokonaisuuksia, diskursseja. Punnitsin kunkin sitaatin merkitystä ja sitä, millaista diskurssia se ymmärrykseni mukaan ilmentää. Diskurssien muodostaminen ei kuitenkaan ollut suoraviivaista: yksittäistä sitaattia ei aina voinut yksiselitteisesti sisällyttää ainoastaan tiettyyn diskurssiin, vaan ne ovat monitulkintaisia. Vähitellen kokonaisuus alkoi kuitenkin saada ymmärrettävän muodon, ja tämän tuloksena muodostin kolme diskurssia, joita käsittelen seuraavaksi.

4 TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Analyysini myötä muodostin siis kolme diskurssia: vastuuttamisen diskurssi, alistamisen diskurssi ja vallan laajenemisen diskurssi. Näistä kaksi ensimmäistä nousivat sitaattien esiintymistiheyden perusteella esille vahvempina kuin kolmas, joka oli hieman heikompi ja myös osittain ristiriitainen. Nähdäkseni silläkin on silti vahva yhteys terapeuttiseen valtaan, mistä johtuen nostin sen osaksi diskurssikolmikkoa. Aloitan kolmikon purkamisen kuitenkin vastuuttamisen diskurssista.

4.1 Vastuuttamisen diskurssi

Ensimmäisenä aineistosta nousi esille vastuuttamisen diskurssiksi nimeämäni puhetapa. Tämä ei ole yllättävää, sillä kuten Saari (2019) on todennut, oman vastuun korostaminen on tyypillistä hyvinvoinnin ja onnellisuuden diskursseille. Vastuuttamisen diskurssi on muodostamistani diskursseista laajin ja moniulotteisin, ja yksi vahvimmista vastuuttamisen diskurssin ulottuvuuksista liittyy vastuun ottamiseen omasta elämästä. Yksilön nähdään oleva ikään kuin kaikista ja kaikesta riippumaton itsensä johtaja, jota puhutellaan ajoittain henkilökohtaisestikin:

> Sinä ohjaat halujasi ja tunteitasi eikä päinvastoin. Voit itse päättää mihin suuntaan elämääsi ohjaat ja olet oman itsesi herra. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017.)

> On paljon helpompaa syyttää muita ihmisiä oman elämän ongelmista ja haasteista kuin ottaa niistä itse vastuu. Ja on paljon helpompaa syyttää oman elämän haasteista myös olosuhteita, menneisyyttä tai mitä tahansa itsemme ulkopuolella olevaa kuin ottaa itse vastuu omasta menneisyydestä, olosuhteistamme tai nykyhetkestä. (Avola & Pentikäinen, 2020.)

Tässä vastuuttaminen ilmenee ennen kaikkea piiloisena hallintatapana, jonka mukaan olemme vastuussa niin sisäisistä kuin ulkoisista olosuhteistamme. Yksilö on tunteidensa ja halujensa ohjaaja. Sattumalla, yhteiskunnallisilla rakenteilla sen

kummemmin kuin muilla ihmisilläkään ei ole – tai ei ainakaan tulisi olla – osaa eikä arpaa yksilön hyvinvointiin. Vastuuttaminen ilmenee armottomuutena, mikä tavoitetaan negaation kautta: jos ”voimme päättää 100-prosenttisesti itsestämme” (Avola & Pentikäinen, 2020), olemme myös vastuussa epäonnistumisistamme.

Vastuuttava valta pyrkii kääntämään katseen pois taloudellisen epävarmuuden ja syrjinnän kaltaisista monitahoisista ilmiöistä. Yhteiskunnallinen, historiallinen ja kulttuurinen tietous on olemassa, mutta sen sijaan että yksilön elämää ymmärrettäisiin niiden kautta, ne sivuutetaan ja todellisuutta rakennetaan ennen kaikkea psykologisten prosessien kautta:

> Vaikka kulttuuri, ympäristö ja historia toki vaikuttavatkin ajatuksiimme, lopulta me kaikki päätämme itse, mihin uskomme ja millaisia ajatuksia mielessämme pyöritämme (Avola & Pentikäinen, 2020).

Ongelmat juontuvat siis itsestä, jota kohti syyttävän sormen on osoitettava. Terapeuttisen vallan hengessä kehotetaan hyväksymään, että ”nopein tapa muuttaa omaa elämäämme on keskittyä oman itsemme johtamiseen, voimme aidosti ottaa vastuun omasta elämästämme ja hyvinvoinnistamme” (Avola & Pentikäinen, 2020).

> Kasvattajina meidän tulee kysyä ensin itseltämme, miten valmiita olemme ottamaan 100-prosenttisesti vastuun itsestämme, ihmissuhteistamme ja hyvinvoinnistamme (Avola & Pentikäinen, 2020).

Onnellisuus ei siis riipu ulkoisista olosuhteista, vaan se on jotain sisäistä ja vaatii siten vastuun ottamista omasta elämästä. Terapeuttinen valta säätelee vastuuttamisen kautta suhteita paitsi itseen, myös muihin ihmissuhteisiin, joista riippumattomaksi yksilö asetetaan:

> Silloin kun linkitämme oman onnellisuutemme johonkin toiseen ihmiseen, luovumme itse oman onnellisuutemme vastuullisesta johtamisesta. Yksi tärkeä onnellisuustaito onkin ottaa vastuu omasta hyvinvoinnistaan ja onnellisuudestaan, ei odottaa, että maailma tai toiset ihmiset tekevät meidät onnelliseksi. Onnellisuuden odottaminen tulevaisuudelta tai toisilta ihmisiltä on kuin ikuista sateenkaaren jahtaamista. (Avola & Pentikäinen, 2020.)

Erityisen haitallista on ongelmien vatvominen ja niistä valittaminen. Ongelmien juurisyitä on turha lähteä perkaamaan, sillä tärkeintä on ratkaisukeskeisyys. Ongelmat ratkaistaan parhaiten lakaisemalla ne maton alle:

> Kun otamme vastuun asioista, joita haluamme muuttaa, voimme alkaa irrottautua ongelmista ja etsiä ratkaisuja. ”Älä valita, ala valita” onkin melko voimallinen muutosmantra. (Avola & Pentikäinen, 2020.)

Terapeuttisen vallan armottomuus osuu siis ennen kaikkea yksilöön, jonka on unohdettava tekosyyt ja ulkopuolisten tekijöiden vaikutus. Vastuullisuuden keskiössä on ”minä”, joka yksin toimii muutoksen airuena.

Eräs aineistossa esiintyvä ristiriita liittyy myötätuntoon, jonka merkitystä kirjoissa korostetaan. Tämän voisi nähdä myönteisenä asiana, mutta myötätuntoisuuteenkin liittyy ankara vastuuttamisen ulottuvuus:

> Vastuullinen myötätuntoisuus on tietoisuutta siitä, että minä olen se, jonka teot muuttavat tätä maailmaa. Minun vastuullani on huolehtia siitä, että käytän aikaani ja elämääni merkityksellisten tavoitteiden edistämiseksi, mitä ne sitten kullekin käytännössä tarkoittavatkaan. (Avola & Pentikäinen, 2020.)

Myötätunto ei siis ole niinkään armollisuutta itseään kohtaan, kuten esimerkiksi kovista tavoitteista luopumista tai keskinkertaisuuden ja inhimillisen vajavaisuuden hyväksymistä, vaan pikemminkin entistä kovemmin yrittämistä:

> Myötätuntoa voi herätellä kysymällä itseltään ”mitä ajattelisin ja miten toimisin tänään, jos voisin olla myötätuntoisesti paras versio itsestäni” (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017).

Vastuuttamisen diskurssi sisältää myös retoriikkaa menestymisen puolesta sekä siihen vaikuttavista tekijöistä. Nämä voidaan nähdä eräänlaisena houkutteluna positiivisen pedagogiikan ja psykologian pariin, mutta niissä voidaan havaita myös vahva moraalinen velvollisuus tavoitella menestystä, jonka katsotaan johtavan hyvään elämään – mitä ikinä se sitten onkaan. Ulkopuoliset tekijät sivuutetaan tässäkin.

> […] menestyneiden ihmisten yhtenä yhdistävänä tekijänä EI ole älykkyysosamäärä, hyvä onni tai satumainen lahjakkuus, vaan niinkin arkinen tekijä kuin sinnikäs yrittäminen ja periksiantamaton työ tavoitteiden ja unelmien eteen. Menestyvien ihmisten yhdistävänä tekijänä on usein myös vahva usko omiin unelmiinsa, mikä näyttäytyy sinnikkäänä ja periksiantamattomana työskentelynä omien unelmien toteuttamiseksi. Harva menestynyt ihminen on vain tipahtanut unelmansa keskelle ilman ponnistelua ja sinnikästä työtä unelmiensa eteen. (Avola & Pentikäinen, 2020.)

Yhteiskunnallisten rakenteiden, sattuman tai perhesuhteiden kaltaiset tekijät pysyttelevät piilossa, ja vain yksilö omine ominaisuuksineen on hyvinvointinsa ja

menestyksensä tiellä. Menestystä ja hyvinvointia janoavan on myös syytä tiedostaa, että ”luultavasti hyvät vuorovaikutustaidot todella ovat tärkein avaintekijä elämässä menestymiselle sen kaikilla osa-alueilla”. (Avola & Pentikäinen, 2020.) Vahvuudet nähdään onnellisuutta automaattisesti tuottavaksi menetelmäksi, ja menestyneet ovatkin osanneet käyttää positiivisen psykologian sanastoa ja käytäntöjä oikealla tavalla:

> Erityisesti ne ihmiset, jotka tunnistavat omat vahvuutensa ja osaavat valjastaa ne voimatyökaluikseen, saavuttavat elämässään toivottavia ja myönteisiä asioita (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017).

Terapeuttista valtaa tuotetaan myös asennemuutokseen pyrkimisen kautta. Edellä kuvatut hyvinvoinnin, onnellisuuden ja menestymisen tavoitteet voidaan saavuttaa ainoastaan oikeanlaisella asenteella, joka on positiivisen pedagogiikan tuottamaa ja yksilökeskeistä. Ongelmat on mahdollista korjata tai sivuuttaa psykologisella asennemuutoksella:

> Ohje on helppo: Huomenna aamulla, kun heräät, päätä olla positiivinen. Yksi päivä – pystyt siihen varmasti. Näe asioiden hyvät puolet ja mahdollisuudet ja pidä sisäinen puheesi positiivisena. […] Positiivisuus on päätös! (Leskisenoja, 2019.)

Positiivisessa asenteessa olennaista on myös jo edelläkin mainittu valittamisen lopettaminen:

> Asenne ratkaisee. […] Jonninjoutava nariseminen oli haastateltavien mukaan jäänyt työyhteisössä vähitellen taka-alalle. Tilalle oli tullut ymmärrys siitä, että positiivisessa pedagogiikassa ei suljeta ikäviä asioita pois, vaan niitä katsotaan toisesta näkökulmasta. (Leskisenoja, 2019.)

Oikeanlaisessa asenteessa korostuvat siis määrittelemättä jääneen ”jonninjoutavan narinan” vähentyminen ja myönteisyyden vaaliminen. Yksilö vastuutetaan omaksumaan uudenlainen, positiivinen ja ratkaisukeskeinen näkökulma, jossa ei vaikuta olevan sijaa kriittiselle ja moninäkökulmaiselle keskustelulle.

Terapeuttista valtaa tuotetaan psykologisoimalla ongelmat. Valta kohdistetaan suoraan aikuisiin ja lapsiin, ja heiltä vaaditaan sinnikkyyttä ja vastuunottoa, jotka ikään kuin automaattisesti johtavat hyvinvointiin ja menestykseen. Yksilöä houkutellaan muokkaamaan itsestään olosuhteista riippumaton yrittäjämäinen tulevaisuuden työntekijä:

> Toivomme sydämestämme, että jokainen lapsi ja nuori oppisi koulussa uskomaan vahvasti siihen, että elämässä kaikkein suurin todennäköisyys onnistua ja menestyä on sillä, joka uskoo, yrittää ja on valmis näkemään sinnikkäästi vaivaa suurtenkin tavoitteiden ja unelmien eteen. On tärkeää, että lapset oppivat jo koulussa pohtimaan […] miten omaa ajattelua voi muokata itseä paremmin palvelevaksi ja näin purkaa oman mielen esteitä unelmien ja tavoitteiden edestä. (Avola & Pentikäinen, 2020.)

Unelmien ja tavoitteiden esteenä eivät siis ole esimerkiksi köyhyyden kaltaiset haasteet, vaan ainoastaan vääränlainen mielentila. Juurisyiden ja haasteiden pohtiminen saattaisi kuitenkin olla juuri sitä ongelmalähtöistä ajattelua, jota positiivinen pedagogiikka vierastaa. Sen sijaan tärkeäksi nähdään vastuunkanto, jonka on syytä alkaa varhain:

> Mitä jos opettaisimme uudet sukupolvet ottamaan vastuuta elämästään, omista ajatuksistaan ja tunteistaan sekä tavoitteistaan jo ihan pienestä pitäen? (Avola & Pentikäinen, 2020).

Edellä mainittu yrittäjämäisen yksilön vaatimus kohdistuu myös aikuisiin, jolloin jokaisen on oltava johtajan kaltainen vastuullinen yksilö. ”Minä” on itse asiassa eräänlaista bisnestä, joka vaatii vastuullista johtamista ja tämän yrityksen jatkuvaa huomioimista:

> Miten johtaisit omaa elämääsi, jos olisit yrityksen Minä Oy erittäin pätevä ja menestynyt toimitusjohtaja? (Avola & Pentikäinen, 2020).
>
> Jokainen meistä kuitenkin on se oman elämänsä ainoa vastuullinen toimitusjohtaja. Mitä jos alkaisimme johtaa omaa elämäämme yhtä hyvin, kuin paras mahdollinen toimitusjohtaja johtaisi menestyvää yritystä? Tässä johtamisessa tarvitsemme apuna omat vahvuutemme, omat arvomme, kasvun asenteen, rakentavia ajatuksia ja uskomuksia sekä hyviä ja selkeitä tavoitteita – unelmointia unohtamatta! (Avola & Pentikäinen, 2020.)

Aineistossa tuodaan esille myös luonteen merkitystä. Tässäkin vastuu oikeanlaisesta ”minästä” on yksilöllä, ja se linkittyy tulevaisuudessa menestymiseen:

> Hyvän luonteen on huomattu olevan ratkaiseva tekijä lapsen tasapainoisen kasvun ja kehityksen kannalta ja merkittävä väylä hyvään ja onnelliseen elämään. Omien vahvuuksien hyödyntämisen on ymmärretty vauhdittavan menestystä myös esimerkiksi työelämässä, kilpaurheilussa ja ihmissuhteissa. (Leskisenoja, 2019.)

Terapeuttinen valta ulottaa siis hallinnan yksilön psykologisiin prosesseihin, joita muokataan ennalta asetettuja arvoja ja tavoitteita kohti. Tärkeää on tässäkin

”oikeanlaisen sisäisen puheen oppiminen”, jossa korostuu lapsen mielen hallinta. Prosessi on sangen yksinkertainen: voit valita ajatuksesi ja tunteesi, ja olet niistä vastuussa:

> Mindset-ajatteluun liittyy vahvasti oikeanlaisen sisäisen puheen oppiminen. Joka aamu lapsi ottaa olkapäälleen papukaijan, joka päivän aikana kerta toisensa jälkeen toistaa hänelle joko kannustuksen tai lannistuksen sanoja. Tehtävänämme on ohjata lasta ymmärtämään, että hän voi itse valita, kumman papukaijan hän mukaansa nappaa. Hän voi valita, mihin päähänsä pälkähtäviin ajatuksiin hän uskoo ja mitä niistä lähtee vahvistamaan. (Leskisenoja, 2019.)

Positiivinen pedagogiikka tuottaa terapeuttista valtaa säätelemällä myös aikuisiin kohdistuvia velvoitteita. Aikuisen hyvinvointi onkin ensisijaista lapseen nähden, sillä positiivista pedagogiikkaa voi opettaa ainoastaan itsekin hyvinvoiva ja ”elinvoimainen” yksilö:

> Aikuisen oma esimerkki on elinvoimaisuudenkin opettamisessa ensisijaisen tärkeää: hänen tulee näyttää esimerkkiä, miten omasta kehosta ja sen elinvoimaisuudesta huolehditaan (Avola & Pentikäinen, 2020).

Hallinta ulottuu siis psyyken lisäksi myös kehoon, jonka tulee kuvastaa aikuisen elinvoimaisuutta. Sisäiset ominaisuudet eivät riitä, vaan myös kehoa on muokattava. Hyvinvoinnin on oltava lisäksi ”aitoa”:

> Positiivinen pedagogiikka ja laaja-alainen hyvinvointiopetus taas pohjautuvat ennen kaikkea opettajan omaan asenteeseen ja aitoon omaan kokemukseen hyvinvoinnista, ja ilman opettajan hyvinvointia positiivista pedagogiikkaa on lähes mahdotonta toteuttaa. (Avola & Pentikäinen, 2020.)

Tietoisuus yksilökeskeisyyden moraalisen perustan ongelmallisuudesta nousee myös esille. Tämä kuitenkin kumotaan olettamuksella, että omasta onnellisuudesta tulee ikään kuin jaettavaa:

> Yksi onnellisuutta tehokkaasti rajoittava uskomus on se, että oman onnellisuutemme tavoitteleminen on itsekästä. Todellisuudessa oma onnellisuutemme on suurin lahja, mitä voimme antaa toisille. Kun olemme itse suunnattoman onnellisia, meistä leviää sitä myös muille. Siksi kasvattajan tulee aina huolehtia omasta onnellisuudestaan ja hyvinvoinnistaan ensin. Jos emme itse osaa olla onnellisia, meidän on erittäin vaikeaa opettaa sitä muillekaan. (Avola & Pentikäinen, 2020.)

Ajattelutapa muistuttaa taloustieteessä ilmenevää ajattelua siitä, että rikkaimman eliitin vaurastuessa, tuo vauraus valuu kuin itsestään alempiin sosiaaliluokkiin.

Samalla tavoin onnellisuudesta tulee eräänlaista pääomaa, joka kerääntyessään tuottaa menestystä. Tällöin myös moraali alistetaan psykologialle ja yksilön oikeuksille.

> Onnellisuus tuottaa lisää onnellisuutta. Onnelliset ihmiset myös menestyvät eri elämänalueilla onnettomampia ihmisiä paremmin. (Avola & Pentikäinen, 2020.)

Onnellisuus nähdään myös ulkonäköön vaikuttavana ominaisuutena, joka ikään kuin hehkuu ulospäin. Tällöin omat onnettomuuden kokemukset ovat itse asiassa seurausta siitä, etteivät nämä yksilöt vain ala tehdä työtä onnellisuutensa eteen, jolloin heistäkin voisi tulla viehättävämpiä ja kiinnostavampia:

> […] tutkimusten mukaan onnelliset ihmiset ovat toisten ihmisten mielestä kiinnostavampia ja viehättävämpiä kuin onnettomat ihmiset, joten onnellisuus kaunistaa – eikä toisinpäin (Avola & Pentikäinen, 2020).

Mikäli onnellisuutta ei kuitenkaan syystä tai toisesta kuulu, on se seurausta omista teoistamme ja valinnoistamme:

> Meidän kasvattajien on myös hyvin tärkeää tiedostaa positiivisten odotusten voima. Usein saamme juuri sitä, mitä tilaamme. (Leskisenoja, 2019.)

Lisäksi vastoinkäymisistä on toivuttava, eikä niihin saa jäädä vellomaan. Tämä on yksi armoton velvoite lisää.

> Jotta voimme saavuttaa haluamiamme asioita elämässämme, meidän tulee olla sinnikkäitä ja meidän tulee toipua niistä vastoinkäymisistä, joita tiellä kohti tavoitetta on (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017).

4.2 Alistamisen diskurssi

Toisen aineistosta nousevan puhetavan olen nimennyt alistamisen diskurssiksi. Alistamisella tarkoitan tässä ennen kaikkea alistamista terapeuttiselle hallinnalle ja käytännöille. Se eroaa vastuuttamisen diskurssista erityisesti vahvemman käytännönläheisyytensä kautta: alistamisen diskurssi ilmentää puhetapaa, jonka tavoitteena on terapeuttisten käytäntöjen kautta muokata yksilöä hallittavammaksi ja siten vallan kohteeksi (ks. myös Saari, 2019).

Aineistosta nousee esille alistumisen tarve kokonaisvaltaiselle persoonallisuuden muutokselle. Positiivinen pedagogiikka ei ole vain jotain

esimerkiksi ammatti-identiteettiin liittyvää, vaan ”[s]e on kokonaisvaltainen asenne ja tapa tehdä asioita. Se pitää omaksua ja sisäistää, se on koko ajatusmaailma. Koko asenne muuttuu, miten kohtelet ihmisiä, niin lapsia kuin aikuisia.” (Leskisenoja, 2019.) Positiivinen pedagogiikka ei siis rajoitu ainoastaan työpaikalle, vaan se on kokonaan uudenlainen tapa elää suhteessa itseen ja muihin.

> [Haastateltava] kuvasi upeasti sitä, miten positiivisen työotteen omaksuminen merkitsee myös oman minän työstämistä. Ei voi ajatella niin, että positiivinen toimintatapa on kuin työtakki, joka vedetään aamulla töihin tultaessa päälle ja ripustetaan taas työpäivän päätyttyä naulaan. Kyse on ennemminkin koko ajattelun muuttamisesta, elämäntavasta. (Leskisenoja, 2019.)

Positiivinen pedagogiikka tuottaa uudenlaisen maailmankuvan, jonka läpi katsominen heijastuu myös sosiaalisiin suhteisiin:

> Eräs haastateltavistani totesi sattuvasti, että positiivinen pedagogiikka on tapa toimia, elää ja olla. Se on kokonaisvaltainen, kaiken läpäisevä suhtautumistapa, joka tulee näkyväksi toiminnassamme, puheissamme ja vuorovaikutuksessamme toisten ihmisten kanssa. (Leskisenoja, 2019.)

Positiivinen pedagogiikka näyttäytyy persoonallisuutta kokonaisvaltaisesti muokkaavana hallintana, joka vaatii minän terapeuttista työstämistä sen itsensä suosittelemien menetelmien avulla sekä tuottamiensa arvojen ja periaatteiden mukaiseksi:

> Positiivista pedagogiikkaa ei voi vain opettaa, vaan sitä pitää myös elää. Sulauttaminen on prosessin korkein taso. Siinä positiivisen pedagogiikan versot kietoutuvat osaksi kaikkea kasvatusyhteisön toimintaa ja toimintayksikön jokaisen nurkan täyttää positiivisen pedagogiikan eetos – sen arvot, periaatteet, sisällöt ja toimintatavat. (Leskisenoja, 2019.)

Positiivisuuden eetos pyrkii siis kietoutumaan kaikkeen kasvatusinstituutiossa ilmenevään. Tämän lisäksi terapeuttiset käytännöt, kuten tietoisuustaitojen hallinta, ovat olennainen tapa ja väylä tuottaa positiivisen pedagogiikan kuvailema ihanneopettaja:

> Positiivisen pedagogiikan asenteellisen muutoksen kannalta opettajan itsensä tulisi harjoittaa mindfulnessia säännöllisesti. Parhaat vaikutukset ja tulokset saadaan päivittäisellä ja säännöllisellä sekä pitkäaikaisella tietoisuustaitojen harjoittelulla, mutta ihan kaikesta harjoittelusta on hyötyä. (Avola & Pentikäinen, 2020.)

Valtaa tuotetaan myös suhteessa lapsiin, koska lasten nähdään olevan hedelmällisessä iässä positiivisen pedagogiikan oppien juurruttamisen kannalta. Tämä tuodaan toisinaan esille hyvinkin selväsanaisesti:

> Kyse ei ole yksinomaan lyhyen aikavälin menestymisestä. Pyrkimyksenä on istuttaa lapseen pysyvän optimistisen suhtautumistavan siemeniä, jotta hänessä kehittyisi toiveikkuutta ja sinnikkyyttä tavoitteiden saavuttamiseksi ja eteen tulevien vastoinkäymisten voittamiseksi. (Leskisenoja, 2019.)

Lapsuuden nähdään olevan siis hyödyllinen aika opettaa positiivisen psykologiankin ihannoimia optimistisia yksilöitä. Psykologista sanastoa käytetään myös asennekasvatuksen tukena:

> Mitä aikaisemmin lapset ohjataan ajattelemaan kasvun asenteen mukaisesti ja uskomaan siihen, että jokainen ihminen voi koko ajan kehittyä kaikessa, sitä hedelmällisempiä tuloksia oppimisessa saavutetaan (Leskisenoja, 2019).

Valtaa tuotetaan myös ikätaso huomioon ottaen:

> Vahvuudet kannattaa mieluummin esitellä varsinkin pienemmille lapsille rauhalliseen tahtiin, jolloin niiden merkitys painuu syvemmin mieleen (Avola & Pentikäinen, 2020).

Seuraavasta sitaatista käy ilmi myös toive siitä, että lapset oppivat huomaamaan harjoitusten hyötyjä ja alkavat mahdollisesti itse haluta niitä. Samalla tuodaan esille lasten rajallinen ymmärryskyky, mikä puolestaan ilmentää sitä, että aikuinen käyttää valtaa tietoisuustaitoharjoitusten yhteydessä.

> Pienet lapset eivät välttämättä vielä ymmärrä tietoisuustaitoharjoitusten tavoitteita, mutta kun he oppivat vähitellen nauttimaan harjoituksista tai huomaamaan niiden hyötyjä, voivat harjoitukset muodostua heille tavaksi. […] Tietoisuustaitoharjoitteista tulee konkreettisia työkaluja, joilla voidaan hallita stressiä, tunteita, tarkkaavaisuutta ja terveyttä. (Leskisenoja, 2019.)

Harjoitusten myötä vallasta tulee siis tuottavaa, sillä tavoitteena on, että lapset oppivat itse käyttämään terapeuttisia käytäntöjä. Hallinta sisäistyy, jolloin ”[o]ppilaat tiedostavat itse, että harjoitukset tekevät heille hyvää, ja he toivovat harjoituksia lähes aina lisää” (Avola & Pentikäinen, 2020).

Aineistossa tuodaan esille myös eräänlaisia kuriin liittyviä puhetapoja. Yhteistä niille on tunnettu ajatus siitä, että lasten käytöstä voidaan muokata tehokkaammin kehumalla hyvää käytöstä, kuin rankaisemalla. Tämä ilmentää

Foucault'n (2014) ajatusta piiloisesta vallasta: kuri naamioituu pikemminkin ”hyväksi” ja tuottavaksi kuin tukahduttavaksi ja painostavaksi.

> Myönteistä käytöstä esiin nostamalla saadaan ohjattua heidän toimintaansa toivottuun suuntaan, jolloin kieltoja ja käskyjä ei enää tarvita samassa määrin. Positiivinen vastine tepsii muutenkin kieltoja tehokkaammin. (Leskisenoja, 2019.)

Yksilöä ei ohjata kieltojen tai rajoitteiden avulla, vaan myönteisyyden kautta. Valta siis naamioituu ja ottaa lämpimän muodon:

> Siinäkin tilanteessa, kun lapsi toimii väärin, häntä kohdellaan lämpimästi ja hyväksyvästi. Välittävä varhaiskasvattaja ei moiti eikä käytä rangaistuksia. (Leskisenoja, 2019.)

Positiivisuuden myös katsotaan tuottavan vahvempia ja perustavanlaatuisempia tuloksia ei-toivottuun käytökseen vastaamisessa. Myönteisyyden kaapuun puetun auktoriteettiaseman myötä on mahdollista saada lujempi hallinnallinen ote, jolloin myös ”lopputulos” on toivotumpi:

> Ei ja älä -kulttuurin autoritaarisen toimintatavan avulla voidaan ei-toivottu käytös saada nopeammin poikki, mutta positiivisen puheen ja myönteisen vahvistamisen kautta saavutetaan kuitenkin huomattavasti parempi lopputulos (Leskisenoja, 2019).

Toisinaan tämänkaltainen kuri ei kuitenkaan riitä rauhoittamaan lapsia. Tällöin vaaditaan, että opettaja paljastaa sisäiset tunnetilansa oppilaille, jolloin tunteet toimivat eräänlaisena moraalin ja kurin välittäjänä. Opettajalta vaaditaan kuitenkin itsehillintää ja -hallintaa, jotta hän osaa käyttää ja ilmaista tunteita ”oikealla” tavalla:

> Mikäli jotkut oppilaat esimerkiksi toimivat ei toivotusti vaikkapa meluamalla toistuvasti, opettaja voi sanoittaa omat tunteensa oppilaille. Kun opettaja kertoo omasta pahasta mielestään oppilaille, se on myös ”kurinpidollisena” toimintona usein tehokkaampi kuin pelkkä komentaminen vihaisesti, jolloin tunteet jäävät sanoittamatta, vaikka muuten ovatkin näkyvillä. (Avola & Pentikäinen, 2020.)

Muita valtaa tuottavia harjoitteita ovat muun muassa jo mainitut tietoisuustaidot sekä vahvuuksien pohtiminen. Näiden tavoitteena on esimerkiksi alistaa itsensä jatkuvalle itsetarkkailulle.

> Keskeistä on tietoisuus omasta sisäisestä puheesta. Tämän taidon tietoisuus kehittäminen tarkoittaa, että yhä useammin arjen kiireessä tulisi olla

> mahdollisuus hetkeksi pysähtyä ja kuunnella, millaista puhetta omat ajatukset jatkuvasti tuottavat. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017.)

Itsen tarkkailu mahdollistaa neurologisiin ja psykologisiin toimintoihin kajoamisen ja niiden muokkaamisen, jolloin esimerkiksi ”[m]yötätunnon voi tietoisesti päästää oman toimintansa ohjaamoon, jossa monesti operoivat autopilotilla toimivat reaktiot” (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017). Tämä puolestaan mahdollistaa aivojen ja mielen perustavanlaatuisen muokkaamisen:

> Tähän aivojen hermotuksen opettamiseen ja muokkaamiseen perustuu kukoistava kasvatus, ihmisen oppiminen ja hyvän huomaamisen automatisointi niin opettajan kuin oppilaidenkin aivoissa (Avola & Pentikäinen, 2020).

Kuten aiemmin totesin, positiivinen pedagogiikka edellyttää kokonaisvaltaista muutosta, ja tämä vaatii yksilöltä myös jatkuvaa työskentelyä itsensä kanssa. Positiivisen pedagogiikan tuottamat ja määrittelemät tavoitteet, kuten onnellisuus, hyvinvointi ja myötätunto, ovat vielä jossain ulottumattomissa, mutta kuitenkin saavutettavissa positiivisuuden oppeja käyttäen:

> On tärkeää muistaa, että hyvinvoinnin harjoittaminen on elämänmittainen matka. Siitä matkasta ei tule meidän elinikämme aikana koskaan valmista, vaan sitä matkaa ja hyvinvoinnin harjoittamista täytyy tehdä joka päivä – koko loppuelämämme ajan. (Avola & Pentikäinen, 2020.)

Terapeuttinen valta siis houkuttelee yksilöä loputtomaan hyvinvoinnin kehittämisen prosessiin. Hyvinvoinnin harjoittaminen ei tapahdu kuitenkaan mitä tahansa kautta, vaan esimerkiksi tunteita ja ajatuksia tarkastellaan positiivisen pedagogiikan käsittein. Näin yksilö alkaa tarkastella ympäristöään ennalta määritettyjen lasien läpi:

> Jotta voisimme käyttää vahvuuksiamme oikein, tarvitsemme siis tietoisuutta. Milloin tuntuu siltä, että kaikki sujuu hyvin ja vahvuudet energisoivat? Missä tilanteissa olemme ylpeitä siitä, mitä teemme ja saamme aikaan? Näissä kohdissa vahvuusbongarin katseen tulisi terästäytyä: ”Hei, nyt kaikki sujuu mainiosti. Mitä vahvuutta käytän?” Tietoista huomiota tulisi suunnata myös hankaliin hetkiin: ”Mitä vahvuuttani en juuri nyt käytä, vai käytänkö jotakin liikaa?” (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017.)

Myönteisten asioiden huomioiminen ei ole aina helppoa, joten sinnikäs asenne on välttämätöntä.

> Jotta hyvään keskittymisestä tulisi helppoa ja mahdollisimman automaattista, se vaatii meiltä kaikilta tietoista harjoittelua usein vuosienkin ajan. Mutta olemmehan oppineet opettajiksi ja kasvattajiksikin usean vuoden työskentelyn tuloksena! (Avola & Pentikäinen, 2020.)

Positiivinen pedagogiikka vertautuu opettajaksi ja kasvattajaksi kasvamiseen, jotka nekin vaativat pitkäjänteistä työskentelyä. Näin positiivisuudesta luodaan uudenlainen velvoite, joka vaatii sitoutumista ja jatkuvaa keskeneräisyyttä. Yksilön on alistuttava terapeuttiselle vallalle ja oltava valmis pitkäjänteiseen työskentelyyn psykologisten prosessien muokkaamiseksi. Tämän työstämisen tueksi tarvitaan toisinaan myös kehon taivuttamista hallinnan alaisuuteen:

> Myönteistä tunnetilaa kannattaa virittää mielessään myös ilman ulkoista ärsykettä esimerkiksi muistelemalla jotain mieluista asiaa ja hymyilemällä sille (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017).

> Jos mikään muu ei auta, laita kynä hampaiden väliin, niin että suupielesi pakottautuvat hymyasentoon, ja pysy asennossa pari minuuttia. Aivot luulevat sinun hymyilevän, jolloin elimistöösi alkaa virrata tyynnyttäviä mielihyvähormoneita. Pian sinua hymyilyttää ihan oikeasti. (Leskisenoja, 2019.)

4.3 Vallan laajenemisen diskurssi

Kolmas ja viimeinen vallan laajenemisen diskurssiksi nimeämäni puhetapa ilmentää lapselle tärkeiden kasvatusinstituutioiden eli perheen ja koulun tai varhaiskasvatuksen rajapinnoilla tuotettua valtaa, joka siirtyy ja muokkautuu jatkuvasti. Terapeuttinen valta ei näet rajoitu ainoastaan kouluun tai varhaiskasvatukseen, vaan esimerkiksi Avolan ja Pentikäisen (2020) mukaan esimerkiksi myönteisten tunteiden keräämisen voi antaa myös kotiläksyksi, jossa kirjoitetaan esimerkiksi vihkoon myönteiset tunteet, kun ne huomataan. Tunteiden tarkkailusta voidaan siis muodostaa harjoite, jolloin hallinta ja valta ovat ikään kuin jatkuvassa liikkeessä, kulkien lapsen mukana joka paikkaan (ks. myös Saari, 2019). Kokonaisvaltaisen muutoksen mukaisesti positiivinen pedagogiikka ”puhaltaa uusia ajattelu- ja toimintamalleja myös henkilökohtaisen elämän puolelle” (Leskisenoja, 2019).

Kenties olennaisin terapeuttisen vallan leviämismuoto on perhe ja erityisesti vanhemmat. Tällöin päiväkodin henkilökunta on avainasemassa positiivisen pedagogiikan ja sen sanaston ja käytäntöjen levittämisessä:

> Mielestäni tärkeää onkin, että positiivisuuden voima ei jää vain oman luokan salaisuudeksi, vaan se välittyy ja jakaantuu erilaisten tapahtumien ja kotitehtävien kautta myös muille ihmisille, kuten perheille ja lapsen muille läheisille (Leskisenoja, 2019).

Vanhempia on myös syytä houkutella ”positiivisen ja vahvuusperustaisen ajattelun äärelle”, jolloin ”[m]onia siemeniä jää itämään, olipa vastaanotto mikä hyvänsä” (Leskisenoja, 2019). Kuten alistamisen diskurssissa, myös tässä sanaston – ja sitä kautta tiettyjen diskurssien – juurruttaminen on tärkeää:

> On tärkeää, että kasvatushenkilöstö sanoittaa lapsen toimintaa vahvuussanaston avulla, jotta vahvuuksien nimet vähitellen hiipivät myös vanhempien puheeseen ja he oppivat yhä paremmin havaitsemaan vahvuuksien ensi-ituja lapsensa toiminnassa (Leskisenoja, 2019).

Positiivisen pedagogiikan tuottaman kielen nähdään olevan tärkeä yhteistyön väline, joka helpottaa vanhempien ja ammattilaisten välistä kommunikaatiota:

> Vanhemmat otetaan aina mukaan, varsinkin pienimpien lasten vahvuusprofiilien rakentamiseen. […] Vahvuuksista puhuminen ja niiden korostaminen vanhempien kanssa luo tukevia siltoja tulevaan yhteistyöhön. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017.)

Sosiaalisen konstruktionismin periaatteiden mukaisesti kieli luo todellisuutta, ja sanastoa levittämällä positiivinen pedagogiikka tuottaa erityisesti positiivisen psykologian sanoittamaa todellisuutta. Vahvuussanoja ei voi suoranaisesti pitää terapeuttisen vallan tuottamana, mutta niillä on kuitenkin selvä kytkös positiiviseen psykologiaan. Sanaston ohella pyritään laajentamaan positiivisen pedagogiikan tuottamia terapeuttisia käytäntöjä, kuten kiitollisuusharjoitteita, ”lempeästi kannustamalla”:

> Positiiviset toimintatavat tarttuvat samalla tavalla vanhempiin kuin lapsiinkin. Kun päiväkodissa viljellään kiitollisuutta ja vahvuuskieltä, alkaa samaa sanastoa ilmaantua myös huoltajien puheeseen. […] Onkin tärkeää lempeästi kannustaa vanhempia omaksumaan positiivisen kasvatuksen periaatteita myös kotikasvatukseen. (Leskisenoja, 2019.)

Lempeän kannustuksen voi ymmärtää ilmentävän tuottavaa, tässä tapauksessa ”lempeää” valtaa. Positiivinen kasvatus voidaan lisäksi ymmärtää pelkkää sanastoa laajemmaksi tavaksi omaksua positiivisuuden oppeja, mikä kertoo kokonaisvaltaisesta vallan laajenemisesta.

Vanhempia ja muita läheisiä houkutellaan siis omaksumaan yhteinen kieli, joka on positiivisen pedagogiikan tuottamaa. Tämä kieli säätelee vanhempien ja

päiväkodin välistä yhteistyötä ja tuottaa vuorovaikutukseen uutta, terapeuttista sanastoa esimerkiksi itsesäätelytaitojen merkeissä:

> Päivittäisessä kanssakäymisessä on aivan uusi kieli ja sanasto. Kun vanhemmat tulevat hakemaan lastaan esikoulusta, juttelemme heidän kanssaan muun muassa siitä, kuinka sinnikkäästi tai rohkeasti lapsi on opetellut maistamaan uutta ruokaa ja miten taitavasti hän käytti itsesäätelytaitojaan esikoulutuokiolla. Lapset ovat vieneet vahvuuskieltä myös kotiin, ja se kuuluu nykyisin vanhempienkin puheessa. Lapset saavat silloin tällöin kotiin pieniä luonteenvahvuuksiin liittyviä tehtäviä, joita he miettivät ja tekevät yhdessä vanhempiensa kanssa. (Leskisenoja, 2019.)

Vanhemmat asettuvat piiloisen hallinnan kohteeksi, mutta kuten edellä, hallinta ei ole tukahduttavaa, vaan lempeää ja houkuttelevaa. Toisaalta vanhemmat ja heidän ominaisuutensa voidaan asettaa tarkkailun kohteeksi paljon suoremminkin:

> Yhtä lailla kiitosseinään voivat kirjoittaa myös henkilökunnan jäsenet, kun he haluavat sanoittaa havaitsemaansa hyvää vanhempien toiminnassa: ”Kiitos, Eeron isä, että tulet aina hymyillen päiväkodin ovesta sisään!” (Leskisenoja, 2019.)

Mielenkiintoisesti valta laajenee myös intiimeihin suhteisiin. Tätäkin perustellaan oman hyvinvoinnin ja onnellisuuden näkökulmasta, joissa ”minä” on toiminnan keskiössä:

> Jos sinulla ja puolisollasi on eri vahvuudet, viettäkää välillä yhteinen päivä ”vahvuusdeittien” muodossa, jossa kumpikin pääsee käyttämään omia ydinvahvuuksiaan. […] Näissä hetkissä ihaile lapsiasi ja puolisoasi niin sanottujen vahvuuslasien läpi. Mitä arjen pyörityksessä huomaamatta jääviä puolia heistä voi löytää? Miten kiitollisuus palvelee sinua näissä hetkissä, kun näet läheisesi toteuttamassa itseään parhaimmilla puolillaan? (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017.)

Diskurssin sisällä ilmenee kuitenkin osittaista ristiriitaa Avolan ja Pentikäisen ollessa skeptisempiä sen suhteen, missä määrin vanhempiin voi ja kannattaa vaikuttaa. Tällöin koulu ja varhaiskasvatus nostetaan kuitenkin ikään kuin perheiden yläpuolelle, jolloin perheiden kasvatustavat asetetaan kyseenalaisiksi:

> […] koska perheisiin on vaikeampaa vaikuttaa kuin kouluympäristöön, on erityisen tärkeää oivaltaa koulun merkitys hyvien ihmissuhdetaitojen vahvistajana ja vuorovaikutustaitojen opettajana (Avola & Pentikäinen, 2020).

> Koteihin ja vanhempien tunneosaamiseen on vaikeampaa vaikuttaa kuin kasvatuksen ammattilaisten toimintaan. Niinpä koulu ja päiväkoti ovat ne paikat, missä tunnetaitoja tulisi opettaa. (Avola & Pentikäinen, 2020.)

Pohjimmiltaan tämä ei kuitenkaan eroa Leskisenojan tai Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen ajatuksista: positiivinen pedagogiikka tulee nostaa kasvatuksen keskiöön, yli vanhempien ja perheiden omien kasvatustapojen.

5 POHDINTA

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, miten terapeuttista valtaa tuotetaan positiivista pedagogiikkaa käsittelevässä suomenkielisessä tietokirjallisuudessa. Analyysini osoittaa, että terapeuttista valtaa tuotetaan ensinnäkin yksilöihin kiinnittyvän hallinnan kautta. Hyvinvointi ja onnellisuus vastuutetaan yksilön harteille; menestyminen elämässä on ainoastaan itsestä kiinni. Valta säätelee yksilön asennetta itseensä ja muihin – riippumattomuus on hyve ja tavoitteena on autonomisuus. Tämän muuntautumisprosessin tueksi tuotetaan erilaisia alistamisen käytäntöjä, joiden tavoitteena on tuottaa itseään jatkuvasti tarkkaileva ja säätelevä yksilö, joka kykenee ottamaan mielensä haltuun. Toisekseen terapeuttiseen valtaan näyttää liittyvän pyrkimys jatkuvaan laajenemiseen sekä uusien sosiaalisten prosessien sisällyttäminen itseensä. Erityisesti perheet ovat tässä tavoiteltavia vallan kohteita, joskin ristiriitaakin tämän osalta esiintyy. Valta on tuottavaa, sillä se synnyttää jatkuvasti liikettä ja käytäntöjä osana sosiaalista vuorovaikutusta.

Positiivisen pedagogiikan kasvatustavoitteena voidaan tämän tutkimuksen perusteella pitää itsevastuullista, onnellista, hyvinvoivaa ja positiivista yksilöä, joka on murtautunut ulos yhteiskunnallisista, historiallisista ja poliittisista kahleista. Positiivisuus on päätös, joka yksilön on tehtävä tullakseen autenttisesti hyvinvoivaksi kansalaiseksi. Täten tutkimukseni vahvistaa terapeuttisen vallan tutkimuskenttää ja tuottaa uutta tietoa sen leviämisestä kasvatuksen ja koulutuksen kontekstissa.

Tutkimus osoittaa myös, että positiivisessa pedagogiikassa on ulottuvuus, jota on syytä tutkia lisää. Tämä on otettava huomioon kasvatukseen ja koulutukseen liittyvässä päätöksenteossa, esimerkiksi paikallisia varhaiskasvatussuunnitelmia arvioitaessa ja muodostettaessa. Näitä päätöksiä ei tehdä neutraalissa tyhjiössä, vaan ne ovat vahvasti arvosidonnaisia. Sitoutuessaan positiivisen pedagogiikan arvomaailmaan organisaatiot, opettajat ja kasvattajat sitoutuvat yhdenlaiseen hallintamenetelmään, joka kohdistuu paitsi

kasvattajiin niin myös lapsiin. Toivon tutkimukseni herättävän keskustelua muun muassa näistä aiheista.

Toisaalta on hyvä tiedostaa, että terapeuttiset käytännöt eivät ole ainoastaan tukahduttavia ja yksilön tahdosta riippumattomia. Aktiivisina toimijoina yksilöt voivat käyttää sitä saavuttaakseen henkilökohtaisia tai kollektiivisia tavoitteita. Terapeuttisuus voi toimia voimaannuttavana tekijänä alati kovempia vaatimuksia esittävän yhteiskunnan kehikossa (Salmenniemi ym., 2019) ja esimerkiksi työelämän pirstaloitumisen keskellä. Terapeuttiset käytännöt voivat antaa luvan pysähtyä, kuunnella itseään ja tehdä yhteiskunnan tavoitteita vastustavia tavoitteita, kuten hypätä pois työelämästä. Vaatimukset opetus- ja kasvatushenkilöstöä kohtaan ovat kasvaneet, ja positiivinen pedagogiikka voi siten toimia motivoivana tekijänä ristipaineiden keskellä. Positiivinen pedagogiikka nostaa esille tärkeitä seikkoja, kuten kohtaavan läsnäolon merkityksen tai liiallisen struktuurin välttämisen (esim. Leskisenoja, 2019).

Yksilöillä on mahdollisuus myös vastustaa terapeuttista valtaa (Ecclestone & Brunila, 2015). Tutkielmani aineistossa tarjotaan erilaisia tapoja ”harjoittaa” positiivista pedagogiikkaa, mutta on lukijasta kiinni, missä määrin ja miten näitä käytäntöjä sisäistetään ja tuotetaan esimerkiksi varhaiskasvatuksen arjessa. Kaikkea ei toisin sanoen välttämättä omaksuta sellaisenaan. Toisaalta aineistossa esiin noussut totaaliseen muutokseen pyrkivä alistamisen diskurssi pyrkii vaikuttamaan syvällisesti koko persoonaan, mikä tekee vastustamisesta oletettavasti vaikeampaa.

Onkin tärkeää huomata, että positiivisen pedagogiikan tuottamat vaatimukset positiivisuuden ja ratkaisukeskeisyyden kaltaisista ominaisuuksista vaikuttavat estävän sisäisen kritiikin. Toisin sanoen aineiston perusteella positiiviseen pedagogiikkaan ei vaikuta ainakaan käytännön työn tasolla sisältyvän tieteelle ja tutkimukselle ominaista sisäisen kritiikin mahdollisuutta. Tätä tukee osaltaan myös se ongelmallinen tosiasia, että kriittisyyttä ei ole sisällytetty vahvuussanojen joukkoon, jolloin vaihtoehtoiset tavat ymmärtää ja arvioida todellisuutta tulevat ulossuljetuiksi. Tämän kyseenalaisen mekanismin myötä onkin paikallaan kysyä, että missä määrin yksittäisillä henkilöstön edustajilla tai muilla kasvattajilla on todellisuudessa mahdollisuuksia suhtautua positiiviseen pedagogiikkaan kriittisesti ja haastaa sitä?

5.1 Tulosten eettisyys ja luotettavuus

Tämä tutkimus tuottaa sosiaalisen konstruktionismin periaatteiden mukaisesti ainoastaan yhdenlaisen tavan tarkastella ja käsittää terapeuttisen vallan ja positiivisen pedagogiikan suhdetta. Olen tutkijana osallistunut sosiaalisen todellisuuden muokkaamiseen, ja omat ennakkoajatukseni, asenteeni ja käsitykseni tutkijana leimaavat jokaista vaihetta. Erityisesti analyysin osalta tulkinnoista voidaan käydä keskustelua: toinen tutkija päätyisi mahdollisesti toisenlaisiin johtopäätöksiin. Olen kuitenkin pyrkinyt tuomaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti esiin ja perustelemaan niin metodologiset valintani kuin myös analyysini vaiheet. Näin lukijalla on mahdollisuus ottaa kantaa ja arvioida tutkimukseni vaiheita ja valintoja, ja ennen kaikkea sen tuottamia tuloksia.

Vaihtoehtoiset tulkinnat ovat siis mahdollisia, eikä tuloksia voi siten pitää ainoina oikeina. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö tutkimuksellani olisi merkitystä, päinvastoin: se tuottaa uudenlaisia merkityksiä ja näkökulmia aiheisiin, jotka itsessään eivät ole neutraaleja, vaan ovat jatkuvassa liikkeessä ja uudelleenmäärittelyn kohteina. Tutkimuksellani osallistun tähän prosessiin.

Tutkimukseni aineisto käsittää ainoastaan kolme kirjaa, minkä katsoin olevan riittävä määrä tutkimuksen laajuuden huomioiden. Useampi kirja tuottaisi tietenkin laajempaa ja täsmällisempää kuvaa niissä tuotetusta terapeuttisesta vallasta, mutta katson aineiston mahdollistavan jonkinasteisen yleistettävyyden. Kaikissa näissä positiivista pedagogiikkaa käsittelevissä tietokirjoissa oli samankaltaisia terapeuttisen vallan ulottuvuuksia, joten voidaan olettaa, että niitä löytyy muistakin. On tietenkin huomioitava, että kontekstina oli nimenomaan tietokirjallisuus, joten yleistettävyys tämän ulkopuolelle vaatii jatkotutkimuksia.

5.2 Jatkotutkimusaiheita

Kontekstin vaihtamisen ohella tutkimukseni pohjalta voidaan kehitellä useita muitakin jatkotutkimusaiheita. Siinä missä tutkimukseni keskittyy tutkimaan valmista aineistoa, olisi mielenkiintoista vaihtaa näkökulmaa käytäntöön: missä määrin positiivisen pedagogiikan tuottama terapeuttinen valta realisoituu käytännön työssä? Tunnistetaanko positiivisessa pedagogiikassa terapeuttisen vallan elementtejä ja miten erilaisten käytäntöjen psyykeä muokkaava vaikutus

näkyy niin lasten kuin aikuisten kohdalla? Miten valtaa tuotetaan arjessa suhteessa lapsiin ja ammattilaisiin? Entä miten opetushenkilöstö kokee ja näkee positiivisen pedagogiikan; nouseeko esiin myös tyytymättömyyttä ja kritiikkiä; ja jos ei, mistä se puolestaan kertoo? Miten ammattilaiset kokevat totaalisen muutoksen ja optimismin kaltaiset vaateet hektisessä ja vaativassa työympäristössä, ja vastustetaanko näitä jotenkin? Olisi mielenkiintoista myös tuoda luokkanäkökulma osaksi keskustelua ja tutkia esimerkiksi sitä, mille yhteiskuntaluokalle aineiston tuottamat diskurssit ovat tyypillisiä.

Uusia näkökulmia on helppo löytää, sillä terapeuttinen valta on kasvatuksen ja koulutuksen kontekstissa valitettavan alitutkittu ilmiö – toivottavasti kuitenkin vain toistaiseksi.

LÄHTEET

Avola, P., & Pentikäinen, V. (2020). *Kukoistava kasvatus: positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. BEEhappy Publishing.

Binkley, S. (2011). Happiness, positive psychology and the program of neoliberal governmentality. *Subjectivity*, *4*(4), 371–394. https://doi.org/10.1057/sub.2011.16.

Brunila, K., Harni, E., Saari, A., & Ylöstalo, H. (2021a). Terapeuttisen vallan jännitteet. Teoksessa K. Brunila, E. Harni, A. Saari & H. Ylöstalo (toim.), *Terapeuttinen valta: onnellisuuden ja hyvinvoinnin jännitteitä 2000-luvun Suomessa* (s. 333–339). Vastapaino.

Brunila, K., Harni, E., Saari, A., & Ylöstalo, H. (2021b). Terapeuttisen vallan käsitteellisiä näkökulmia ja historiallisia kehityskulkuja. Teoksessa K. Brunila, E. Harni, A. Saari & H. Ylöstalo (toim.), *Terapeuttinen valta: onnellisuuden ja hyvinvoinnin jännitteitä 2000-luvun Suomessa* (s. 13–30). Vastapaino.

Brunila, K & Ylöstalo, H. (2020). The Nordic therapeutic welfare state and its resilient citizens. Teoksessa D. Nehring, O. J. Madsen, E. Cabanas, C. Mills & D. Kerrigan (toim.), *The Routledge international handbook of global therapeutic cultures* (s. 334–345). Routledge.

Burr, V. (2003). *Social constructionism*. Taylor & Francis.

Cabanas, E., & Illouz, E. (2019). *Manufacturing Happy Citizens: How the Science and Industry of Happiness Control Our Lives*. Polity Press.

Cabanas, E. & Sánchez-González, J. C. (2020). Becoming positive souls. Spirituality and happiness from New Thought to positive psychology. Teoksessa D. Nehring, O. J. Madsen, E. Cabanas, C. Mills & D. Kerrigan (toim.), *The Routledge international handbook of global therapeutic cultures* (s. 71–82). Routledge.

Ecclestone, K., & Brunila, K. (2015). Governing emotionally vulnerable subjects and “therapisation” of social justice. *Pedagogy, Culture & Society*, *23*(4), 485–506. https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1015152.

Ecclestone, K., & Hayes, D. (2009). *The dangerous rise of therapeutic education*. Routledge.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.

Fairclough, N. (2002). *Miten media puhuu*. Vastapaino.

Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Taylor and Francis.

Foster, R. (2016). Therapeutic culture, authenticity and neo-liberalism. *History of the Human Sciences*, *29*(1), 99–116. https://doi.org/10.1177/0952695115617384.

Foucault, M. (2005). *Tiedon arkeologia*. Vastapaino.

Foucault, M. (2014). *Tarkkailla ja rangaista*. Otava.

Furedi, F. (2004). *Therapy culture: cultivating vulnerability in an uncertain age.* Routledge.

Green, S. Oades, L. G. & Robinson, P. L. (2011). Positive education: Creating flourishing students, staff, and schools. *InPsych.* Viitattu 22.9.2021. www.psychology.org.au/publications/inpsych/2011/april/green.

Green, S., Leach, C. & Falecki, D. (2021). Approaches to Positive Education. Teoksessa M. L. Kern & M. L. Wehmyer (toim.), *Palgrave Handbook of Positive Education* (s. 21–48). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3.

Joensuun seudun varhaiskasvatussuunnitelma. (2021). Viitattu 1.11.2021. https://www.joensuu.fi/documents/144181/3958508/Joensuun+seudun+varhaiskasvatussuunnitelma+Joensuun+tarkennuksin+2021.pdf/27b365c0-1fa5-e16d-579c-a171755ab707.

Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (2016). *Diskurssianalyysi: teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Vastapaino.

Kern, M.L. & Wehmeyer, M.L. (2021). Introduction and Overview. Teoksessa M. L. Kern & M. L. Wehmyer (toim.), *Palgrave Handbook of Positive Education* (s. 1–17). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3.

Lasch, C. (1978). *The culture of narcissism: American life in an age of diminishing expectations*. Norton.

Leskisenoja, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa: toteuta käytännössä*. PS-kustannus.

Miller, A. (2008). A Critique of Positive Psychology – or "The New Science of Happiness." *Journal of Philosophy of Education*, *42*(3-4), 591–608. https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00646.x.

Miller, P. & Rose, N. (2010). *Miten meitä hallitaan*. Vastapaino.

Mills, C. W. (2015). *Sosiologinen mielikuvitus.* Gaudeamus.

Nehring, D., Madsen, O. J., Cabanas, E., Mills, C. & Kerrigan, D. (2020). Introduction: Therapeutic global cultures from a multidisciplinary perspective: present and future challenges. Teoksessa D. Nehring, O. J. Madsen, E. Cabanas, C. Mills & D. Kerrigan (toim.), *The Routledge international handbook of global therapeutic cultures* (s. 3–13). Routledge.

Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M. & Robinson, J. (2013). An applied framework for Positive Education. *International Journal of Wellbeing*, *3*(2), 147-161. https://doi:10.5502/ijw.v3i2.2.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV – menetelmäopetuksen tietovaranto*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 1.10.2021. http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/.

Saari, A. (2019). Sinä voit! – positiivinen psykologia ja onnellisuuden hallinta. Teoksessa K. Filander, M. Korhonen & P. Siivonen (toim.), *Huiputuksen moraalijärjestys. Osallisuuden ja sosiaalisen kivun kertomuksia* (s. 99–125). Vastapaino.

Saari, A. & Harni, E. (2015). Onnellisuuden Hermes – Positiivisen psykologian hegemoniapyrkimykset. *AGON, 3/2015.* Viitattu 4.11.2021. http://agon.fi/article/onnellisuuden-hermes-positiivisen-psykologian-hegemoniapyrkimykset/.

Salmenniemi, S., Nurmi, J. & Jaakola, J. (2019). 'Living on a razor blade': work and alienation in the narratives of therapeutic engagements. Teoksessa S. Salmenniemi, J. Nurmi, I. Perheentupa & H. Bergroth (toim.), *Assembling Therapeutics: Cultures, Politics and Materiality* (s. 155–171). Taylor & Francis Unlimited.

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education Vol. 35, No. 3, June 2009* (s. 293–311).

Turun kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma. (2019). Viitattu 1.11.2021. https://www.turku.fi/sites/default/files/atoms/files/turun_varhaiskasvatussuunnitelma_28.5.2019.pdf.

Uusitalo-Malmivaara, L., & Vuorinen, K. (2017). *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa*. PS-kustannus.

VIA Institute on Character. (2021). *Character Strengths*. Viitattu 23.10.2021. https://www.viacharacter.org/character-strengths-via.

Waters, L. (2021). Positive Education Pedagogy: Shifting Teacher Mindsets, Practice, and Language to Make Wellbeing Visible in Classrooms. Teoksessa M. L. Kern & M. L. Wehmyer (toim.), *Palgrave Handbook of Positive Education* (s. 137–164). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3.