



Turun yliopisto
University of Turku

***”KESKITYTÄÄN SIIHEN HYVÄÄN,
MITÄ KAIKISSA LAPSISSA ON”***

Positiivisen pedagogiikan hyödyt, ilmeneminen koulun arjessa
ja yhteys kouluhyvinvointiin

Minttu Kainu
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Helmikuu 2020

KAINU, MINTTU: ”Keskitytään siihen hyvään, mitä kaikissa lapsissa on”. Positiivisen pedagogiikan hyödyt, ilmeneminen koulun arjessa ja yhteys kouluhyvinvointiin.

Tutkielma, 71 s., 13 liites.

Kasvatustiede

Helmikuu 2020

Koulumaailmassa on opetussuunnitelman mukaisesti keskityttävä akateemisen osaamisen lisäksi myös oppilaiden hyvinvoinnin kehittämiseen. Kouluhyvinvointi nähdään tärkeänä teemana, sillä tutkimukset osoittavat suomalaislasten henkisen pahoinvoinnin lisääntyneen. Positiiviseen psykologiaan pohjautuva positiivinen pedagogiikka on Suomessa uusi opetuksellinen suuntaus, jonka avulla pyritään muun muassa lisäämään oppilaan tietoutta omista ja muiden luonteenvahvuuksista ja auttamaan oppilasta näkemään itsestään hyviä puolia hyvinvointia kehittäen. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä hyötyjä positiivisen pedagogiikan käytöllä opetuksessa koetaan olevan, miten se ilmenee koulun arjessa ja onko se yhteydessä kouluhyvinvointiin. Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruu tapahtui keväällä 2019. Haastatteluihin osallistui seitsemän opettajaa, viisitoista kolmasluokkalaista oppilasta ja kaksi huoltajaa. Havainnointi tapahtui haastatteluihin osallistuneiden oppilaiden luokalla. Aineiston analysoinnissa käytettiin aineisto- ja teorialähtöistä sisällönanalyysia.

Tulosten perusteella positiivisen pedagogiikan koettiin edistävän oppilaiden ja opettajan emotionaalista ja kognitiivista kehitystä. Sosiaalista kehitystä koettiin tapahtuvan sekä yksilön että koko opetusryhmän osalta. Positiivinen pedagogiikka ilmeni koulun arjessa monipuolisesti ja opettajat keskittyivät myönteisen ja turvallisen oppimisympäristön rakentamiseen, oppilaan aktiivisen toimijuuden ylläpitämiseen, myönteisten tunteiden esille tuomiseen, luonteenvahvuuksien tunnistamiseen ja kasvatuskumppanuuden myönteiseen kehitykseen. Kouluhyvinvoinnin ja positiivisen pedagogiikan osa-alueiden välillä nähtiin olevan yhteyttä. Eniten kouluhyvinvointiin oli yhteydessä positiivisen pedagogiikan osa-alueista myönteinen ja turvallinen oppimisympäristö.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että positiivisella pedagogiikalla on yhteyttä oppilaan kokonaisvaltaiseen kehitykseen ja hyvinvointiin. Tuloksia ja positiivisen psykologian ja pedagogiikan teorioita voivat hyödyntää niin kasvatusalan ammattilaiset kuin huoltajatkin pohtiessaan sekä yksittäisen oppilaan että koko opetusryhmän hyvinvointia ja myönteistä kehitystä. Lisäksi tulokset antavat opettajille vinkkejä positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen koulussa.

Asiasanat

Positiivinen psykologia, positiivinen pedagogiikka, kouluhyvinvointi, alakoulu, opettajat, oppilaat, huoltajat

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	POSITIIVINEN PSYKOLOGIA.....	3
3	POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA.....	6
3.1	Positiivisen pedagogiikan tausta-ajatukset.....	8
3.1.1	Positiiviset tunteet.....	8
3.1.2	Resilienssi	9
3.1.3	Luontevahvuudet.....	11
3.2	Positiivisen pedagogiikan osa-alueet kouluympäristössä	15
4	KOULUHYVINVOINTI.....	17
4.1	Kouluhyvinvoinnin tila Suomessa	18
4.2	Kouluhyvinvoinnin taustateoria tässä tutkimuksessa.....	19
5	TUTKIMUSONGELMAT	22
6	TUTKIMUSMENETELMÄT	23
6.1	Tutkittavat	23
6.2	Tiedonkeruumenetelmät.....	24
6.2.1	Haastattelu.....	24
6.2.2	Havainnointi.....	26
6.3	Tutkimuksen kulku.....	26
6.4	Aineiston käsittely.....	28
6.4.1	Haastatteluiden analyysi	29
6.4.2	Havainnoinnin analyysi	31
6.5	Tutkimusmenetelmien luotettavuus	32
7	TULOKSET.....	34
7.1	Positiivinen pedagogiikka emotionaalisen, kognitiivisen ja sosiaalisen kehityksen tukena.....	34
7.1.1	Emotionaalinen kehitys.....	34
7.1.2	Kognitiivinen kehitys.....	37
7.1.3	Sosiaalinen kehitys.....	38
7.2	Positiivisen pedagogiikan ilmeneminen koulun arjessa.....	41
7.2.1	Myönteisen ja turvallisen oppimisympäristön muodostaminen	42

7.2.2	Oppilas aktiivisena toimijana.....	44
7.2.3	Myönteisten tunteiden esille tuominen	46
7.2.4	Luontevahvuudet osana opetusta	48
7.2.5	Kasvatuskumppanuuden huomiointi.....	51
7.3	Positiivinen pedagogiikka kouluhyvinvoinnin edistäjänä.....	52
7.3.1	Kouluhyvinvoinnin ilmeneminen	53
7.3.2	Kouluhyvinvoinnin ja positiivisen pedagogiikan yhteys	56
8	POHDINTA.....	59
8.1	Emotionaalinen, kognitiivinen ja sosiaalinen kehitys	59
8.2	Positiivisen pedagogiikan monipuolisuus koulun arjessa	61
8.3	Kouluhyvinvoinnin jäljillä	63
8.4	Tutkimuksen luotettavuus	64
8.5	Jatkotutkimusehdotukset	65
	LÄHTEET.....	67
	LIITTEET	72

Kuviot

KUVIO 1. Positiivisen psykologian ajanjaksot Seligmanin ja Csikszentmihalyin (2000, 5) mukaan.....	4
KUVIO 2. Positiivinen pedagogiikka Kumpulaisen ym. (2014, 228–231) mukaan	16
KUVIO 3. Seligmanin (2011) kehittämän PERMA-hyvinvointiteorian osa-alueet .	19
KUVIO 4 Positiivisen pedagogiikan ja kouluhyvinvoinnin yhteys	57

Taulukot

TAULUKKO 1. Hyveet ja luontevahvuuksien luokittelu eri tutkijoiden (Park & Peterson 2006; Peterson & Seligman 2004; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017) mukaan	13
TAULUKKO 2. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien taustatietoja	23
TAULUKKO 3. Tutkimuksen aineistonkeruun aikataulu	27
TAULUKKO 4. Tutkimuskysymyksiin liittyvät aineistot ja analyysimenetelmät ...	29
TAULUKKO 5. Esimerkki pelkistettyjen ilmauksien yhdistämisestä	29
TAULUKKO 6. Esimerkki ensimmäisen tutkimuskysymyksen analysoinnista	30
TAULUKKO 7. Esimerkki toisen tutkimuskysymyksen analysoinnista.....	30
TAULUKKO 8. Esimerkki kolmannen tutkimuskysymyksen analysoinnista	31
TAULUKKO 9. Esimerkki havainnointiaineiston analysoinnista.....	32
TAULUKKO 10 Positiivinen pedagogiikka emotionaalisen kehityksen tukena.....	34
TAULUKKO 11 Positiivinen pedagogiikka kognitiivisen kehityksen tukena.....	37
TAULUKKO 12 Positiivinen pedagogiikka sosiaalisen kehityksen tukena.....	38
TAULUKKO 13 Positiivisen pedagogiikan ilmeneminen koulun arjessa	41
TAULUKKO 14 Kouluhyvinvoinnin ilmeneminen koulun arjessa	53
TAULUKKO 15 Kouluhyvinvoinnin ja positiivisen pedagogiikan osa-alueiden välinen yhteys	56

1 JOHDANTO

Koulukulttuuri on rakentunut havainnoimaan oppilaiden oppimista, osaamista ja puutteita. Koulumaailmassa opettajan on helppoa nähdä se, mitä oppilas ei vielä osaa, vaikka yhtä tärkeää olisi havaita se, missä oppilas on hyvä ja mitkä hänen vahvuutensa ovat. Koulumaailma on kymmenien vuosien aikana muuttunut ja muutos on viime vuosina uuden opetussuunnitelman myötä ollut nopeaa. Vaikka Suomi onkin viimeisimpien PISA-tulosten (*Programme for International Student Assessment*) kärkimaita oppilaiden osaamistasoa tarkasteltaessa (OECD 2018, 5, 7, 25), on kouluhyvinvoinnissa (Currie ym. 2012, 45–55) kuitenkin puutteita. On syytä pohtia, miten suomalaislapset voivat suoriutua koulussa niin hyvin samalla, kun koulussa ei viihdytä ja kouluhyvinvointi herättää huolta? Minkälainen muutos tarvittaisiin kouluhyvinvoinnin parantamiseen?

Julkisessa koulumaailman keskustelussa on enenevässä määrin keskitytty siihen, kuinka oppilaat saataisiin viihtymään koulussa ja miten oppilaiden hyvinvointia, oppimismotivaatiota, koululoa ja itsetuntoa saataisiin rakennettua entistä vahvemiksi. Kouluhyvinvointi voidaan nähdä YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen pohjalta oppilaan oikeutena. Sopimuksen mukaisesti oppilaalla on koulumaailmassa oikeus tasa-arvoiseen ja oikeudenmukaiseen opetukseen, oikeus turvalliseen kouluympäristöön, oikeus itsensä kokonaisvaltaiseen kehittämiseen, oikeus osallisuuteen ja aktiivisuuteen omassa oppimisessaan sekä oikeus terveisiin ihmissuhteisiin. (Harinen & Halme 2012, 20–25.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014; tästä eteenpäin käytetään lyhennettä POPS 2014) lapsen kokonaisvaltainen kehitys ja hyvinvointi ovat tärkeitä teemoja. Perusopetuksen tehtävinä pidetään yksilön hyvinvoinnin edistämistä, yhteiskunnallisen hyvinvoinnin rakentamista ja oman vastuun tunnistamista toisten hyvinvoinnista. Koska ympäröivä maailma ja ympäristön muutokset vaikuttavat oppilaan hyvinvointiin, oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin rakentamiseen otetaan mukaan huoltajien tuki kasvatuskumppanuuden periaatteiden mukaisesti. (POPS 2014, 15–22.)

Positiivinen pedagogiikka ja vahvuusperustainen opetus ovat nousseet esiin viime vuosien aikana varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa. Julkisessa keskustelussa korostuu opetus, jossa virheiden sijaan keskitetään huomiota oppilaiden vahvuuksiin, onnistumisiin ja myönteisiin hetkiin, jotka tuottavat oppilaille onnistumisen ja onnellisuuden kokemuksia. Onnellisuuteen, hyvän elämän jatkuvuuteen ja pysyvyyteen ovat yhteydessä ihmisen omat valinnat ja tahto sekä tietoisuus omista luontevahvuuksistaan niitä

hyödyntäen. (Peterson & Seligman 2004, 12.) Kuinka moni ihminen elää elämänsä tiedostamatta omia vahvuuksiaan menettäen samalla mahdollista potentiaalia itsessään? Omien luontevahvuuksien tunnistaminen on tärkeää esimerkiksi opiskelu- tai työpaikan valinnassa. Jotta ihminen löytää itselleen mieluisan reitin tulevaisuudessa, on syytä tiedostaa, missä on hyvä ja mitkä ovat omat vahvuudet.

Käsillä olevan tutkimuksen tarkoituksena on lisätä tietoa positiivisesta pedagogiikasta ja sen sopivuudesta suomalaiseen koulukulttuuriin. Tutkimuksessa selvitetään, mitä hyötyjä positiivisen pedagogiikan käytöllä koetaan olevan, miten positiivinen pedagogiikka ilmenee kouluarjessa ja onko positiivisen pedagogiikan ja kouluhyvinvoinnin välillä niitä yhdistäviä tekijöitä.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu positiivisen psykologian tutkimuksen edistäjän, professori Seligmanin (Seligman & Csikszentmihalyi 2000), kehittämästä positiivisesta pedagogiikasta (*positive education*), jonka opetuskäyttöä lähestytään Kumpulaisen, Mikkolan, Rajalan, Hilpön ja Lipposen (2014, 228–231) määrittelemien osa-alueiden kautta. Positiiviseen pedagogiikkaan liittyy kouluhyvinvoinnin käsite, jota tarkastellaan Seligmanin kehittämän hyvinvoinnin PERMA-teorian kautta (Seligman 2011, 16–18). Tutkimuksen pääkäsitteet, positiivinen psykologia, positiivinen pedagogiikka ja kouluhyvinvointi, käsitellään seuraavaksi teoriaosuudessa.

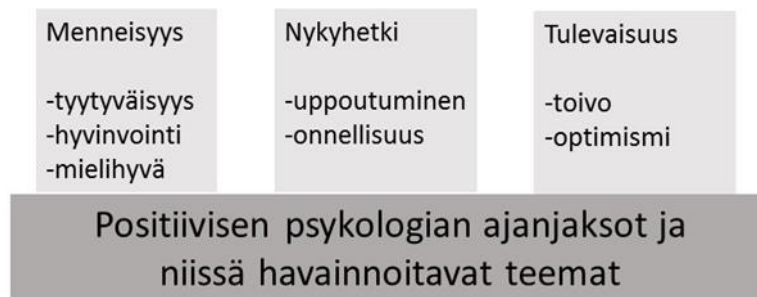
2 POSITIIVINEN PSYKOLOGIA

Psykologian tutkimus on aiemmin keskittynyt ihmiselämän ongelmien ratkomiseen. Toisen maailmansodan jälkeen psykologian ala kiinnostui siitä, miten ihmiset selviävät kärsimyksestä ja vastoinkäymisistä. (Seligman 2005, 3; Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5–8.) Sodan jälkeisenä aikana psykologian tutkimus kehittyi ja menestyi ongelmia ratkovana tutkimusalana, joka keskittyi ihmisten sairauksiin ja vajaavaisuuksiin. Professori Seligmanin johdolla tutkijat alkoivat kuitenkin kiinnostua positiivisesta psykologiasta tavoitteena tuoda psykologian tutkimukseen myös ihmiselämän hyviä puolia ja korostaa, että psykologia on muutakin kuin heikkouksien ja ongelmien tutkimusta. (Lopez & Gallagher 2011, 3.) Positiivinen psykologia toi alalle tutkimukset vahvuuksista ja hyveistä sekä ihmisen luonteen kehittämistä neutraaleissa, ongelmattomissa olosuhteissa (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5–8). Katsottiin, että aikaisempi menestyksekkäs tutkimus mahdollisti lisääntyvän ymmärryksen ihmisen vahvuuksista, hyvinvoinnista ja hyvästä elämästä, ei vain heikkouksista ja sairauksista (Lopez & Gallagher 2011, 3).

Positiivisen psykologian perusolemus liittyy pohdintaan siitä, mikä tekee elämästä elämisen arvoista (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5–13), ja miten ihmisen hyvinvointia, luontevahvuuksia, hyveitä ja psyykkistä palautumiskykyä (resilienssiä) voidaan vahvistaa (Seligman 2011, 2; Vella-Brodrick 2011, 10–13; ks. tarkemmin resilienssistä luvusta 3.2). Positiivisen psykologian tarkoituksena on parantaa ihmisen elämänlaatua ja hyvinvointia, eikä pelkästään nostaa ihmistä takaisin nollatilaan (*zero point*) huonojen, negatiivisten kokemusten ja tunteiden jälkeen (Huebner & Hills 2011, 93; Peterson & Seligman 2004, 17; Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5). Nollatilalla (*zero point*) käsitetään sellaista olotilaa, jossa ei ole negatiivisia, mutta ei myöskään positiivisia ärsykyksiä. Ilman ärsykyksiä ihmisen kehitys on pysähtynyt, jolloin mahdollista potentiaalia jää saavuttamatta. (Huebner & Hills 2011, 93; Peterson & Seligman 2004, 17.)

Positiivinen psykologia painottuu kolmelle eri ajanjaksolle: menneisyyteen, nykyhetkeen ja tulevaisuuteen (kuvio 1). Jokainen ajanjakso sisältää omat teemansa, joihin positiivisen psykologian tutkimus keskittyy. Menneisyydessä havainnoitavia teemoja ovat tyytyväisyys (*contentment*), hyvinvointi (*wellbeing*) sekä mielihyvä (*satisfaction*). Nykyhetkessä havainnoitavia teemoja ovat asiaan uppoutuminen (*flow*) sekä onnellisuus (*happiness*). Tulevaisuuden teemoja ovat toivo (*hope*) ja optimismi (*optimism*). (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5.) Ajanjaksojen lisäksi positiivisen psykologian tutkimus sisäl-

tää kolme pääaihetta, joiden kautta tutkittavaa asiaa voidaan lähestyä. Ensimmäinen pääaihe käsittää ihmisen myönteiset, subjektiiviset kokemukset, joissa keskitytään omiin kokemuksiin ja havaintoihin. Toisessa pääaiheessa, myönteisissä, yksilöllisissä luonteenpiirteissä, keskitytään ihmisen käyttäytymiseen ja sitä muokkaaviin luonteenpiirteisiin, luonteenvahvuuksiin sekä hyveisiin. Kolmas pääaihe on myönteisiä kokemuksia ja luonteenpiirteitä mahdollistavat instituutiot, kuten esimerkiksi positiiviseen psykologiaan nojaavaa kasvatusta toteuttavat koulut. (Peterson & Seligman 2004, 5.)



KUVIO 1. Positiivisen psykologian ajanjaksot Seligmanin ja Csikszentmihalyin (2000, 5) mukaan

Perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014, 15) on ottanut oppilaan akateemisten taitojen kehittämisen lisäksi huomioon oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen tukemisen ja oikeuden hyvinvoinnin ylläpitoon. Positiivinen psykologia tarjoaa opettajille yhden mahdollisuuden keskittyä oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja elämänlaadun parantamiseen sen sijaan, että etsittäisiin ongelmia ja niihin ratkaisuja takaisin nollatilaan pääsemiseksi (Huebner & Hills 2011, 93).

Positiivinen psykologia on saanut myös kritiikkiä. Esimerkiksi Held (2018, 314) kritisoi positiivisen psykologian syrjäyttävän kaiken negatiivisen ja tuovan tilalle pelkkää positiivisuutta. Diener (2011, 10) ja Kumpulainen ym. (2014, 228) vastaavat kritiikkiin, sillä heidän mukaansa positiivisen psykologian tarkoituksena on huomioida myös kaikki negatiiviset asiat, vastoinkäymiset ja vaikeudet, mutta lähestyä niitä positiivisen kautta. Tällöin asian käsittelyn jälkeen osapuolille ei jää negatiivista oloa ja mielikuvaa, vaan asiasta on löydetty jotain positiivista ja itseä kehittävää. Myös luonteenvahvuuksia on arvosteltu, sillä Heldin (2018, 335) mukaan on mahdollista, että positiivisiksi määritellyillä luonteenvahvuuksilla on negatiivisia seuraamuksia, kun taas negatiiviset luonteenvahvuudet päinvastoin saattavat tuottaa positiivisia lopputuloksia. Petersonin ja Seligmanin (2004, 19–21, 27–28) luokittelemia luonteenvahvuuksia määrittelevät kuitenkin

kriteerit, joiden he perustelevat ohjaavan luontevahvuuden oikeansuuntaista kehitystä sekä myönteistä lopputulosta, jonka myötä kritiikin mainitsemaa tilannetta ei pääse syntymään.

Positiivista psykologiaa on kritisoitu myös tutkimuksen liiallisesta keskittymisestä yksilön hyvinvointiin ympäristötekijöiden kustannuksella ja menetelmien käyttöön ottamisella ilman riittävän vahvaa ja monipuolista tutkimustausta. Asiaa kuitenkin perustellaan sillä, että positiivisen psykologian tutkijat ovat tietoisia epäkohdista ja ottavat niitä jatkuvasti paremmin huomioon tutkimuksissaan. (Diener 2011, 9–10.)

3 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA

Positiivinen pedagogiikka on Suomessa tutkimusalana ja kentälläkin uusi tulokas, mutta esimerkiksi Australiassa paljolti käytetty pedagoginen suuntaus, joka pohjautuu positiiviseen psykologiaan. Suomessa positiivinen pedagogiikka ja luontevahvuuspedagogiikka ovat tulleet esille jo muutamien onnistuneiden ensikokemusten ja tutkimusten kautta (mm. Leskisenoja 2016; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017; Vuorinen, Erikivi & Uusitalo-Malmivaara 2019). Positiivinen pedagogiikka pyrkii muuttamaan yhteiskunnan ylläpitämää menestyksen ja vaurauden ihannoimaa asennetta sellaiseksi, jossa vaurautta arvokkaampana asiana nähtäisiin yksilön hyvinvointi (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins 2009, 307). Positiiviseen pedagogiikkaan yhdistetään kaksi olennaista teoriaa, jotka ovat hyvinvointiin keskittyvä PERMA-teoria (Seligman 2011) ja Petersonin ja Seligmanin (2004) luontevahvuuksien luokittelun teoria VIA (*Values In Action*). Kyseiset teoriat toimivat apuna opettajalle niin oppilaiden kouluhyvinvoinnin kuin luontevahvuuksienkin tunnistamisessa ja huomioimisessa (ks. tarkemmin PERMA-teoriasta luvusta 4.2 ja luontevahvuuksien luokittelusta luvusta 3.1.3).

Positiivinen pedagogiikka opettaa oppilaille hyvinvointiin tähtääviä taitoja, kuten resilienssiä, kiitollisuutta, luontevahvuuksia ja positiivisia tunteita (Seligman ym. 2009, 304). Positiivisen psykologian tavoin se edistää ihmisen merkityksellisyyden kokemuksia, lisää tietoutta omista vahvuuksistaan (Norrish & Vella-Brodrick 2009, 276) ja edistää jokaisen sisäisen oppimismotivaation löytymistä (Ramachandram 2016, 848). Positiiviseen psykologiaan pohjautuva opetus nähdään investointina lapsen tulevaisuuteen, sillä positiivisen psykologian sisältöjen koetaan hyödyttävän lapsia aikuisuudessakin. (Norrish & Vella-Brodrick 2009, 270.) Lisäksi positiivisen pedagogiikan hyötyinä nähdään positiivisten tunteiden käsitteleminen, terveellisten ja myönteisten ajattelutapojen lisääntyminen ja oppilaan kukoistaminen (*flourishing*) (Ramachandram 2016, 848–849; Vella-Brodrick 2011, 12). Kukoistamisella tarkoitetaan onnellisuuden ja hyvinvoinnin tilaa, jossa ihmisestä tuntuu hyvältä ja hänellä menee hyvin (*feeling good and doing good*). Kukoistamiseen ovat yhteydessä muun muassa ihmisen tiedostamat ja kokemat luontevahvuudet, positiiviset tunteet, saavuttaminen ja kokonaisvaltainen hyvinvointi. (Norrish, Williams, O'Connor & Robinson 2013, 151.) Kukoistaminen voi näkyä koulussa esimerkiksi oppilaiden onnellisuutena, tavoitteiden saavuttamisena, hyvien ihmissuhteiden rakentumisena tai positiivisten tunteiden kokemuksina (Norrish ym. 2013, 149).

Positiiviseen psykologiaan nojaavien opetusmetodien ja interventioiden käytön on todettu olevan menestyksekkästä koulussa. Erilaisilla positiivisen pedagogiikan interventiolla on tutkittu olevan yhteyttä oppilaiden hyvinvointiin (mm. Elfrink, Goldberg, Schreurs, Bohlmeijer & Clarke 2017, 217–225; Leskisenoja 2016, 208–21; Vuorinen ym. 2019, 50–55) ja akateemisiin taitoihin (Waters 2011, 86–87). Alankomaissa toteutetulla interventiotutkimuksella (Elfrink ym. 2017, 217–225) pyrittiin selvittämään positiiviseen psykologiaan nojaavan kasvatuksen ohjelman soveltuvuutta kouluun ja yhteyttä oppilaiden hyvinvointiin ja positiiviseen ilmapiiriin. Tutkimukseen osallistui kahden koulun 4–12-vuotiaat oppilaat, heidän opettajansa ja huoltajansa. Koulussa toteutettiin tutkimuksen aikana erilaisia positiivisen kasvatuksen interventioita. Opettajien ja huoltajien mielestä interventioista jäi mieleen myönteinen kokemus ja niiden käyttöä haluttiin jatkaa myös tulevaisuudessa. Opettajat kokivat interventioiden lisänneen oppilaiden myönteistä käytöstä ja sitoutuneisuutta koulutyöskentelyyn. Lisäksi opettajien tietoisuus oppilaidensa taidoista, kyvykkyydestä ja vahvuuksista lisääntyi. Oppilaiden omien sanojen mukaisesti positiivisen kasvatuksen interventiot lisäsivät heidän kokemaansa hyvinvointia ja vähensivät ongelmallista käytöstä, hyperaktiivisuutta ja tunne-elämän sekä ihmissuhteiden ongelmia. (Elfrink ym. 2017, 217–225.)

Samankaltaisiin myönteisiin tuloksiin on päätyntä tuore suomalaistutkimus. Tutkimus (Vuorinen ym. 2019, 46–55) osoitti, että hyvinvointi ja oppiminen ovat yhteydessä toisiinsa ja positiivisen pedagogiikan interventioiden myötä niitä voidaan kehittää. Tutkimus koostui 16 viikon interventiosta, jonka aikana keskityttiin muun muassa luontevahvuuksiin, niiden tunnistamiseen sekä itsessä että toisessa, positiivisten tunteiden opetteluun, resilienssin kehittämiseen ja oman mielen tuntemiseen. Tutkimusjoukko koostui tukea tarvitsevien oppilaiden ryhmästä, yleisryhmästä ja kontrolliryhmästä. Kvantitatiivisten testien myötä tutkimus osoitti, että interventiojakso oli lisännyt tukea tarvitsevien oppilaiden kiinnostumista ja sitoutumista koulutyöskentelyyn. Yleisryhmän tyttöjä ja poikia verratessa todettiin, että poikien kiinnostus koulua kohtaan oli lisääntynyt ja aggressiivinen käyttäytyminen oli vähentynyt. Tytöt olivat intervention myötä kehittäneet empatiakykyä ja sinnikkyyttä. Tutkimuksen kvalitatiivinen aineisto koostui opettajien haastattelusta, joista ilmeni intervention yhteys erityisesti poikiin. Opettajat olivat huomanneet myönteisiä muutoksia poikien työtavoissa ja itsesäätelyssä. (Vuorinen ym. 2019, 46–55.)

Toisessa suomalaistutkimuksessa kuudesluokkalaiset oppilaat pääsivät kokeilemaan lukuvuoden ajan PERMA-hyvinvointiteoriaan pohjautuvia harjoitteita. Monimenetelmä-

sessä tutkimuksessa todettiin, että positiiviseen psykologiaan pohjautuvien toimintatapojen ja pedagogiikan käytöllä opetuksessa saavutettiin myönteistä ilmapiiriä, kouluviihtyvyyttä ja koulumyönteisyyttä. (Leskisenoja 2016, 208–210.)

3.1 Positiivisen pedagogiikan tausta-ajatukset

Positiiviseen psykologiaan nojaavan kasvatuksen taustalla on ajatus ihmisen mahdollisuudesta vaikuttaa positiivisiin tunteisiin, resilienssiin ja luontevahvuuksiin (Waters 2011, 77). Niiden havaitsemisella, ymmärtämisellä ja kehittämällä pyritään auttamaan ihmistä tunnistamaan itsestä hyviä puolia, jaksamaan elämän erilaisissa tilanteissa ja kasvattamaan hyvinvointia (mm. Seligman 2011, 17–18; Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 7; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 40–41, 46). Positiivisiin tunteisiin, resilienssiin ja luontevahvuuksiin keskitytään seuraavaksi tarkemmin teorian ja aikaisempien tutkimustulosten kautta.

3.1.1 Positiiviset tunteet

Positiiviset tunteet, kuten ilo, innokkuus, rakkaus ja tyytyväisyys, kuuluvat jokaisen ihmisen elämään. Positiivisten tunteiden kehittäminen on tärkeää, sillä niiden on nähty kehittävän ihmisen hyvinvointia ja psyykkistä kasvua. Positiivisilla tunteilla on myös todettu olevan yhteyttä resilienssin kehittymisessä. (Fredrickson 2001, 218, 224; Seligman 2011, 17–18.) Positiivisten tunteiden kokeminen tuottaa ihmiselle merkityksellisyyden kokemuksia, mikä osaltaan on yhteydessä ihmisen kokemaan hyvinvointiin (Seligman 2011, 17–18; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 46).

Tunteiden on tutkittu vaikuttavan muun muassa oppilaiden suoriutumiseen, motivaatioon ja itsesäätelyyn opiskelussa. Tutkimuksessa (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld & Perry 2010, 45–46), jossa tutkittiin opiskelijoiden kokemien tunteiden yhteyttä muun muassa opintomenestykseen, saatiin selville, että positiiviset tunteet olivat myönteisesti yhteydessä opinnoissa suoriutumiseen, kun taas negatiiviset tunteet vaikuttivat opiskeluun negatiivisesti. Heikon suoriutumisen koettiin synnyttävän negatiivisia tunteita ja ruokkivan huonoja kokemuksia. Negatiivisten tunteiden kokeminen oli negatiivisesti yhteydessä myös koulussa koettuihin ihmissuhteisiin. Toisin kuin kielteiset tunteet, positiiviset

tunteet lisäsivät minäpystyvyyden tunnetta ja sitä kautta lisäsivät opiskelijoiden koulu-
menestystä. (Pekrun ym. 2010, 45–46.)

Positiivisia ja negatiivisia tunteita verratessa on huomattu, että negatiivisilla tunteilla on suurempi vaikutus ihmiseen. Negatiivisiin tunteisiin tartutaan helpommin, niitä käsitellään pidempään ja niihin kiinnitetään huomiota useammin kuin positiivisiin tunteisiin. Positiiviset tunnehetket peittoavat yksittäisen negatiivisen tunteen, mutta jos positiivisia ja negatiivisia tuntemuksia on yhtä paljon, jättävät negatiiviset tunteet positiiviset tunteet alleen. Tämä on havaittu myös tilanteessa, jossa negatiivinen ja positiivinen tunne on yhtä kaukana neutraalitulasta. (Baumeister, Bratslavsky, Finkenauer & Vohs 2001, 331–334.)

Kun huomioidaan negatiivisten tunteiden valta ja positiivisten tunteiden myönteinen vaikutus ihmissuhteisiin, oppimiseen ja ihmisen tulevaisuuteen, voidaan päätellä, että koulussa havaituilla ja koetuilla positiivisilla tunteilla saattaa olla yhteyttä luokan suhteisiin, ilmapiiiriin, akateemiseen suoriutumiseen ja uskoon tulevasta. Voitaisiinko myönteisiä tunteita opetukseen lisäämällä saavuttaa muutoksia esimerkiksi oppilaiden kouluhyvinvoinnissa? Sekä positiivisia että negatiivisia tunteita salliva ympäristö ja positiivisten lähestymistapojen avulla negatiivisten tilanteiden selvittäminen voisivat toimia oppilaiden ja opettajien välisien vuorovaikutussuhteiden kehittäjinä.

3.1.2 Resilienssi

Tässä tutkimuksessa resilienssiä, eli ihmisen kykyä toipua kohtaamistaan haastavista tilanteista tai vastoinkäymisistä, lähestytään psyykkisen palautumiskyvyn näkökulmasta. Oppilaan näkökulmasta resilienssillä tarkoitetaan oppilaan kykyä uskaltautua yrittämään uusia asioita, kohtaamaan haasteita ja palautumaan kohtaamistaan vastoinkäymisistä ja epäonnistumisista. (Pearce 2011, 17–18.) Resilienssin avulla ihminen selviää ja pääsee yli haastavista ajoista, joita hän elämässään kohtaa. Sen kehittäminen koetaan tärkeäksi, koska se määrittelee, kuinka hyvin ihminen pystyy sietämään stressitekijöitä ja kohtaamaan vastoinkäymisiä. Resilienssi ei pelkästään palauta ihmistä takaisin nollatilaan, vaan sen avulla ihminen saattaa myös parantaa saavutuksiaan. (Tran, Gueldner & Smith 2014, 299, 307.)

Hyvän resilienssin omaava ihminen pystyy suhtautumaan tulevaan myönteisesti ja kohtaa mahdolliset vastoinkäymiset avoimin mielin, positiivisten tunteiden kautta. Tällöin ihminen ei jää negatiivisuuden kierteeseen kohdatessaan epäonnistumisia, vaan pys-

tyy pääsemään asian yli myönteisten ajatusten ja opittujen taitojen avulla. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 40–41.) Resilienssiä omaava oppilas uskaltaa heittäytyä haastavienkin tehtävien pariin, sillä hän uskoo, että niistä selviydytään, ja toisaalta epäonnistumisenkaan niissä ei haittaa. Oppilas, joka uskoo omiin kykyihinsä ja uskoo saavuttavansa tavoittelemansa asiat, uskaltautuu tekemään asioita, jotka vievät häntä lähemmäksi tavoitteitaan. Päinvastoin oppilas, joka ei usko omiin kykyihinsä, ei välttämättä edes ota askelia, jotka saattaisivat viedä häntä kohti tavoitteita. (Doll, Brehm & Zucker 2014a, 10.)

Suomen koulujärjestelmä on pysytellyt sivussa oppilaille suuria paineita asettavista vertailevista testeistä, mutta oppilaiden kouluhyvinvoinnin ja kouluviihtyvyyden lukemat ovat silti alhaisia (Bradshaw & Richardson 2009, 327–328; Currie ym. 2012, 45–55). Koulun tuomien paineiden lisäksi myös nopeasti muuttuvan maailman muutokset ja esimerkiksi sosiaalisen median luomat paineet horjuttavat oppilaiden hyvinvointia ja itse-tuntoa. Akateemiset ja sosiaaliset paineet lisäävät henkisten ongelmien riskiä ja ilman jatkuvasti kehittymässä olevaa resilienssiä, ihminen saattaa altistua herkemmin esimerkiksi masennukseen, väkivaltaisuuteen, sosiaalisten suhteiden ongelmiin sekä päihdeai-neiden käyttöön (Tran ym. 2014, 307).

Koulu toimii tärkeässä roolissa oppilaiden resilienssin kehittämisessä. Kouluilla ei välttämättä aina ole tarpeeksi resursseja tai taitoja vastata oppilaiden henkisen pahoinvoinnin lisääntymiseen, mutta opettajilla on kuitenkin mahdollisuus kasvattaa luokassaan sellaista käytöstä ja sellaisia taitoja, joiden avulla oppilaan resilienssi kehittyy (Tran ym. 2014, 298). Positiivinen pedagogiikka opettaa oppilasta muun muassa havainnoimaan ja käsittelemään omia tunteitaan, tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja löytämään asioista positiivisia puolia, negatiivisia tuntemuksia väheksymättä (mm. Norrish & Vella-Brodrick 2009, 276; Vella-Brodrick 2011, 12). Positiivisen pedagogiikan toimintatavat ja interventiot luovat pohjaa oppilaan resilienssin kehittymiselle esimerkiksi positiivisten tunteiden huomioimisen myötä (Seligman 2011, 17–18). Oppilas, joka tuntee omat vahvuutensa ja näkee epäonnistuessaan asioista myös positiivisia puolia, saattaa palautua vastoinkäymisistä nopeammin kuin oppilas, joka ei tunne omia vahvuuksiaan ja näkee epäonnistumisen vain negatiivisena asiana.

3.1.3 Luonteenvahvuudet

Seligman ja Csikszentmihalyi (2000, 7) asettivat positiivisen psykologian tutkimuksen haasteeksi kehittää ymmärrystä luonteenvahvuuksista ja hyveistä siten, että niitä osattaisiin hyödyntää lasten ja nuorten kasvatuksessa. Kiinnostus ideaan lähti siitä, että tutkimuksissa oli havaittu tiettyjen luonteenvahvuuksien toimivan ikään kuin vastalääkkeenä henkiselle pahoinvoinnille ja mielenterveysongelmille (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 7). Vuosien saatossa positiivisen psykologian tutkimus luonteenvahvuuksien ja hyveiden osalta on kehittynyt, ja luonteenvahvuuksien voidaan katsoa olevan yksi positiivisen psykologian kulmakivistä (Peterson & Seligman 2004, 13–14).

Peterson ja Seligman (2004, 25, 29–31) ovat kehittäneet luokittelun, joka sisältää kuusi hyvettä ja niitä määrittelevät 24 luonteenvahvuutta aikuisille. Heidän mukaansa ihminen omaa hyvän luonteen, jos hän omistaa jokaisesta hyveluokasta yhdestä kahteen luonteenvahvuutta. Hyvällä luonteella nähdään olevan yhteyttä ihmisen kokemaan hyvinvointiin (Uusitalo-Malmivaara 2014, 42). Luokittelu perustuu kymmenelle kriteerille, joista suurimman osan on toteuduttava luonteenvahvuuden osalla, jotta sitä voidaan kutsua luonteenvahvuudeksi ja ottaa mukaan luokitteluun. Luonteenvahvuuden tulee muun muassa täydentää ihmisen ja ihmisen ympärillä olevien ihmisten elämää tavoilla, jotka toimivat hyvän elämän perustana ja auttavat ihmistä pääsemään pois häiriöttömästä tilasta, saavuttaakseen jotain uutta ja merkityksellistä. (Peterson & Seligman 2004, 17–28.) Häiriöttömästä tilasta pois pääsemisellä (*break through the zero point*) viitataan tässä tapauksessa jo aiemmin käsitellyyn nollatilaan, josta positiivisessa psykologiassa pyritään pois ulkoisten ärsykkeiden puuttumisen ja ihmisen pysähtyneen kehityksen vuoksi (Huebner & Hills 2011, 93; Peterson & Seligman 2004, 17; Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5).

Luonteenvahvuuksia on pyritty tekemään entistä näkyvämmäksi sekä aikuisille että nuorille ja lapsille luonteenvahvuuksia mittaavan VIA-mittarin (*Values In Action*) avulla. VIA-mittaria käytettyään ihminen saa tietoonsa viisi päävahvuuttaan sekä vahvuudet, joita hän voi halutessaan kehittää. VIA-mittari on tieteelliseen tutkimuspohjaan perustuva mittari, jonka testilomakkeen täytön suomalaiskouluissa on todettu onnistuvan itsenäisesti jo viidesluokkalaisilta oppilailta (Uusitalo-Malmivaara 2014, 44–47). Kiinassa yliopisto-opiskelijoille toteutetun tutkimuksen (Duan, Ho, Tang, Li & Zhang 2014, 1350–1358) tarkoituksena oli selvittää, voiko omien vahvuuksien tunnistamisella sekä niiden tietoisella käyttämisellä lisätä tyytyväisyyttä omaa elämää kohtaan. Tutkimuksen mukaan opiskelijat, jotka selvittivät omat vahvuutensa VIA-mittarin avulla ja käyttivät tietoisesti

vahvuuksiaan tietyn päämäärän saavuttamiseen, onnistuivat siinä paremmin kuin kontrolliryhmässä olleet opiskelijat, jotka eivät tienneet omia vahvuuksiaan. Lisäksi omia vahvuuksiaan käyttävät ja kehittävät opiskelijat olivat tehtävää kohtaan motivoituneempia ja tyytyväisempiä elämäänsä kuin ennen vahvuuksien tiedostamista. (Duan ym. 2014, 1350–1358.)

Aikuisten VIA-mittari koostuu Petersonin ja Seligmanin (2004, 29–31) 24 luonteenvahvuudesta, mistä Park ja Peterson (2006, 894) ovat tehneet lapsille ja nuorille soveltuvan mittarin. Lapsille ja nuorille sopiva mittari sisältää 24 lapsille ja nuorille soveltuvaa luonteenvahvuutta. Luonteenvahvuuksien luokittelu on pääosin hyvin samankaltainen aikuisten sekä lapsien ja nuorten välillä sisältäen vain muutaman eroavaisuuden. Positiiviseen pedagogiikkaan Suomessa suuntautuneet tutkijat, Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017, 98–212), ovat keskittyneet Huomaa hyvä! -kirjassaan 16 luonteenvahvuuteen, joiden he kokevat olevan kaikista keskeisimpiä kouluikäisille. Keskeisimmät luonteenvahvuudet on poimittu Petersonin ja Seligmanin (2004, 29–31) luokittelusta.

Parkin ja Petersonin (2006, 894) VIA-mittariin verrattuna kouluikäisten luonteenvahvuuksien luokittelusta on jätetty pois *avarakatseisuus, näkökulmanottokyky, luotettavuus, johtajuus, anteeksianto, nöyryys, harkitsevaisuus, kauneuden arvostus ja hengellisyys*. Eri tutkijoiden (Park & Peterson 2006, 894; Peterson & Seligman 2004, 29–31; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 98–212) tekemät luonteenvahvuuksien luokittelut ilmenevät taulukosta 1. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorisen (2017, 98–212) kouluikäisille luokittelemat luonteenvahvuudet ilmenevät taulukosta 1 tummennettuina luonteenvahvuuksina.

TAULUKKO 1. Hyveet ja luonteenvahvuuksien luokittelu eri tutkijoiden (Park & Peterson 2006; Peterson & Seligman 2004; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017) mukaan

<u>Hyve</u>	<u>Luonteenvahvuudet aikuisille</u> ^a	<u>Luonteenvahvuudet lapsille ja nuorille</u> ^b
Viisaus ja tietoisuus	Luovuus Uteliaisuus Arviointikyky Oppimisen ilo Näkökulmanottokyky	Luovuus ^c Uteliaisuus Avarakatseisuus Oppimisen ilo Näkökulmanottokyky
Rohkeus	Urheus Sinnikkyys Rehellisyys Innostus	Rohkeus Sinnikkyys Luotettavuus Innostus
Inhimillisuus	Rakkaus Hyväntahtoisuus Sosiaalinen älykkyyys	Rakkaus Ystävällisyys Sosiaalinen älykkyyys
Oikeudenmukaisuus	Ryhmätyötaidot Reiluus Johtajuus	Ryhmätyötaidot Reiluus Johtajuus
Kohtuullisuus	Anteeksianto ja armollisuus Nöyryys Harkitsevaisuus Itsesääätely	Anteeksianto Nöyryys Harkitsevaisuus Itsesääätely
Henkisyys	Kauneuden arvostus Kiitollisuus Toivo ja optimistisuus Huumorintaju Hengellisyys	Kauneuden arvostus Kiitollisuus Toivo Huumorintaju Hengellisyys
		Myötätunto ^d

a Aikuisten luonteenvahvuuksien luokittelu Petersonin ja Seligmanin (2004, 29–31) mukaan

b Lasten ja nuorten luonteenvahvuuksien luokittelu Parkin ja Petersonin (2006, 894) mukaan

c Tummennetut luonteenvahvuudet kuvastavat kouluikäisten keskeisimpiä luonteenvahvuuksia Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2017, 98–212) mukaan

d Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2017, 98–212) luokittelun luonteenvahvuus, joka ei itsessään tule esiin aikaisemmissa luokitteluissa, mutta on yhdistelmä muun muassa kohtuullisuuden hyveen luonteenvahvuuksista

Luonteenvahvuudet ja luonne ylipäätään nähdään kehitettävissä olevina asioina. Luonnekasvatuksen taitotavoitteina esiintyvät resilienssi, myönteiset tunteet ja kasvun asenne (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 39–62). Kasvun asenteella tarkoitetaan ihmisen asennetta kohdata haasteita, vaikka niissä olisi mahdollisuus epäonnistumiseen. Kasvun asenteen omaava ihminen näkee itsensä lisäksi myös muissa potentiaalia kehittyä parhaaksi versioksi itsestään. Kasvun asenteen omaavilla oppilailta pääosassa on oma oppiminen eikä niinkään arvosanat. (Dweck 2010, 16–17.)

Luontenvahvuuksiin keskittyvässä vahvuuspedagogiikassa on tavoitteena löytää jokaisen oppilaan ydinvahvuudet ja lähteä kehittämään oppilaan tietoutta omista vahvuuksistaan sitä kautta. Vahvuuspedagogiikassa kiinnitetään huomiota niihin asioihin, jotka saavat oppilaan toimimaan sillä tavalla kuin hän toimii, sen sijaan, että lähdetäisiin arvioimaan oppilaan kognitiivisia ominaisuuksia. Vahvuuspedagogiikan käyttö on koettu hyödylliseksi erityisesti oppilailla, joilla on haasteita akateemisessa oppimisessa. Akateemisten taitojen oppimisen haasteita omaavalle oppilaalle on tärkeää, että hän tuntee omat vahvuutensa, ja tiedostaa asiat, joissa hän on hyvä. Oppilaan tiedostaessaan omat vahvuutensa, on hänen myös helpompi tunnistaa niitä toisista. Vahvuuksien tiedostaminen edistää myös sellaista ilmapiiriä, jossa heikkouksien sijaan keskitytään oppilaiden vahvuuksiin. (Uusitalo-Malmivaara 2014, 47–48.) Vahvuuksien korostaminen luokkatilassa saattaisi parhaassa tilanteessa edistää luokkahuoneessa kehuilmapiiriä ja poistaa kauteutta ja vertailua oppilaiden välillä, koska vahvuuksiin keskittymällä toisista alettaisiin nähdä enemmän hyviä puolia.

Oppilaan vahvuuksien tunnistaminen koetaan koulumaailmassa yhä tärkeämpänä. Suomalaisen koulutodistuksen perustuessa osaamisen arviointiin eri oppiaineissa, ovat suomalaiset positiivisen pedagogiikan asiantuntijat kehittäneet uudenlaisen ”todistuksen”, Positiivisen CV:n. Se toimii ikään kuin ansioluettelona, johon oppilas kerää tietoa omasta laaja-alaisesta osaamisestaan elämän eri tilanteissa. Positiivisen CV:n avulla oppilas oppii tunnistamaan omaa osaamistaan, vahvuuksiaan ja taitojaan, joita hänellä esiintyy erilaisissa ympäristöissä. (Positiivinen CV -koulutus 2019.) Koululaisten elämäntyytyväisyyttä mittaavassa tutkimuksessa (Proctor ym. 2011, 384) todettiin, että koulussa tehtävien luontenvahvuusharjoitusten myötä omia luontenvahvuuksia tunnistavat, kehittävät ja käyttävät koeryhmän 12–14-vuotiaat oppilaat tunsivat enemmän tyytyväisyyttä elämäänsä kohtaan kuin kontrolliryhmässä olevat oppilaat, jotka eivät aktiivisesti harjoittaneet luontenvahvuuksia koulussa. Toisessa vahvuuksiin keskittyvässä tutkimuksessa (Seligman, Steen, Park & Peterson 2005, 416) koululaisten tehtävänä oli keskittyä viikon ajan yhteen vahvuuksistaan ja käyttää sitä päivittäin. Vahvuusharjoittelun todettiin lisääneen koululaisten kokemaa onnellisuutta ja vähentäneen masentuneisuuden oireita jopa kuudeksi kuukaudeksi.

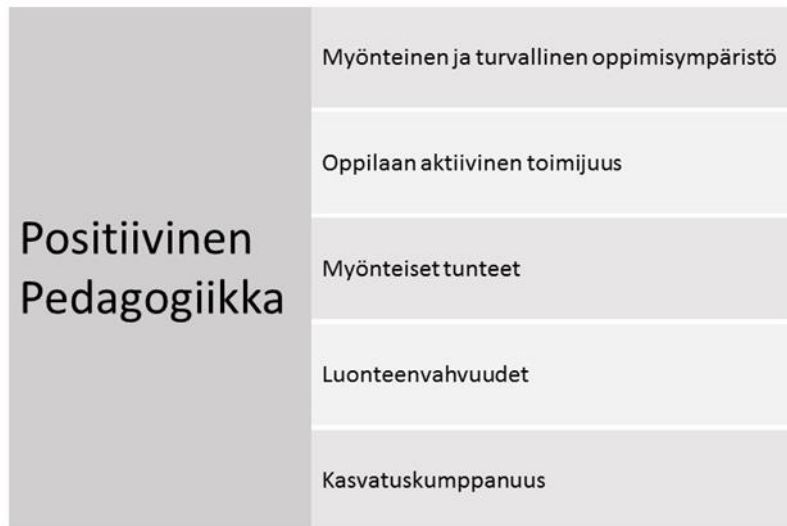
3.2 Positiivisen pedagogiikan osa-alueet kouluympäristössä

Positiivinen pedagogiikka kouluympäristössä koostuu Kumpulaisen ym. (2014, 228–231) mukaan viiden perusajatuksen toteutumisesta (kuvio 2). Ensimmäisenä korostetaan oppimisympäristön merkitystä oppilaalle. Myönteinen oppimisympäristö edistää luokan sisäisiä sosiaalisia suhteita, oppimista ja oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia. Positiivisen pedagogiikan mukaisesti oppilaan tulee tuntee oppimisympäristönsä turvalliseksi ja luotettavaksi ja kokea olevansa osana yhteisöä, jonka vuorovaikutuksellinen oppimisympäristö mahdollistaa. (Kumpulainen ym. 2014, 228.) Oppimisympäristöillä saattaa olla yhteyttä oppilaiden akateemiseen osaamiseen ja oppilaan kasvuun ihmisenä. Oppilaan käsitykset itsestään kyvykkäänä oppilaana, oppilaan aidot, välittävät suhteet opettajaan ja luokkakavereihin sekä oppilaan mahdollisuudet asettaa itselleen oppimistavoitteita ovat asioita, joita hyvä oppimisympäristö tarjoaa. (Doll ym. 2014a, 7–9.)

Toinen positiivisen pedagogiikan perusajatuksista liittyy oppilaaseen aktiivisena toimijana. Luokkaympäristössä oppilaalla tulee olla mahdollisuus osallistua omaan oppimiseensa ottaen siitä samalla vastuuta. Oppilas tulee nähdä aktiivisena toimijana, jolloin hän saa kokemuksen omasta vaikutusmahdollisuudesta elämäänsä. Kolmas positiivisen pedagogiikan perusajatuksista liittyy myönteisten tunteiden kokemiseen ja vahvistamiseen. Asioita on tarkoitus lähestyä positiivisuuden kautta ja oppilaille pyritään mahdollistamaan myönteisten tunteiden kokeminen sekä havaitseminen. (Kumpulainen ym. 2014, 229.) Kuten positiivisessa pedagogiikassa yleisesti, tarkoituksena ei ole sulkea pois negatiivisia tunteita ja tilanteita, mutta niitä lähestytään myönteisen ajattelumallin kautta (Kumpulainen ym. 2014, 229; Norrish & Vella-Brodrick 2009, 276). Oppilaiden myönteisten tunteiden kokemuksilla koulussa on tutkittu olevan negatiivisia tunteita enemmän yhteyttä muun muassa kouluiloon, koulutyöskentelyyn sitoutumiseen, ongelmanratkaisuun ja luokkatovereilta, opettajalta tai perheeltä saatuun tukeen oppimisessa (Lewis, Huebner, Reschly & Valois 2009, 402).

Neljäntenä positiivisen pedagogiikan perusajatuksista on jokaisen oppilaan luontevahvuuksien löytäminen ja niiden vahvistaminen. Jokaisesta oppilaasta etsitään vahvuudet ja ne kerrotaan myös oppilaalle itselleen. Omien vahvuuksien tunteminen edistää myönteistä minäkäsitystä, kohentaa oppilaan itsetuntoa ja luo toivoa ja luottamusta tulevaan. (Kumpulainen ym. 2014, 230.) Luontevahvuuksien tunnistamisen ja kehittämisen on myös tutkittu lisäävän oppilaan elämäntyytyväisyyttä (Proctor ym. 2011, 384) ja

onnellisuuden kokemuksia (Seligman ym. 2005, 416). Viidentenä perusajatuksena positiivisessa pedagogiikassa on kasvatuskumppanuus. Oppilaan kasvatuksessa otetaan huomioon sekä vanhempien että oppilaan oma näkökulma. Luottamuksellisella yhteistyöllä pyritään yhteiseen päämäärään, joka edistää oppilaan kasvua ja kehitystä. (Kumpulainen ym. 2014, 230.)



KUVIO 2. Positiivinen pedagogiikka Kumpulaisen ym. (2014, 228–231) mukaan

Kumpulaisen ym. (2014, 228–231) kokoamat osa-alueet painottuvat yhden luokkahuoneen toimintaan, mutta on tärkeää, että koko koulu, henkilökuntaa, oppilaiden huoltajia ja opetussuunnitelmaa myöten lähtee mukaan positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen (Waters 2011, 85–86). Opettajan myönteisen asenteen, positiivisen kannustuksen ja luokan keskeisiä, myönteisiä suhteita kehittävien menetelmien lisäämisen opetuksessa on tutkittu tukevan oppilaiden positiivisuutta (O'Brien & Blue 2018, 374–378). On tutkittu, että opettaja voi positiivisen kasvatuksen harjoitteita ja sisältöjä opetukseensa lisäämällä edistää oppilaidensa kouluviihtyvyyttä ja koulumyönteisyyttä sekä synnyttää oppilaissa uudenlaista innokkuutta koulua ja opiskelua kohtaan (Leskisenoja 2017, 438). Lisäksi opettaja voi itsekin hyötyä positiivisen pedagogiikan käytöstä, sillä positiivisen psykologian on todettu lisäävän sen parissa työskentelevien ihmisten onnellisuuden kokemuksia (Seligman 2011, 2).

4 KOULUHYVINVOINTI

Hyvinvoinnin edistämisen tulisi näkyä tärkeänä osana koulu arkea, sillä lapsen ympäristöllä on suuri rooli lapsen kokemaan hyvinvointiin ja kehitykseen (WHO 2012, 6). Lapsilla ja nuorilla suuri osa valveillaoloajasta koostuu koulussa vietetystä ajasta. Lasten ja nuorten päivittäiset vuorovaikutustilanteet ovat yhteydessä heidän hyvinvointiinsa ja niitä tapahtuu koulumaailmassa paljon sekä oppilaiden että opettajan ja muun henkilökunnan välillä. Koulu nähdään paikkana, johon suurin osa lapsista osallistuu, ja näin ollen se toimii oivana hyvinvoinnin kehittäjänä kaiken akateemisen opiskelun ohella. (Seligman ym. 2009, 295.) Hyvinvointiin kuuluu elämän merkityksellisenä kokeminen ja toiveikkuus (Marques, Lopez, Rose & Robinson 2014, 38), joten koulun tulisi tuottaa oppilaille hyvinvoinnin tukemiseksi tunteita heidän merkityksellisyydestään ja luoda heille myönteistä, toiveikkuutta lisäävää kuvaa omasta tulevaisuudestaan.

Kouluhyvinvoinnin kohentuminen ei tapahdu hetkessä, vaan siihen on käytettävä aikaa ja siinä on edettävä pitkäjänteisesti askel kerrallaan. Kouluhyvinvointiin vaikuttaa merkittävästi se, minkälainen yhteisö oppilasta koulussa odottaa. Koulukaverit ovat suuressa roolissa siinä, kuinka oppilas kokee itsensä osana yhteisöä ja millä mielellä hän siten kouluun lähtee. (Janhunen 2013, 94–95.) Lapsen tunne omasta kyvykkyydestä, tietoisuus omista taidoista, kokemukset osallisuudesta ja vaikuttamismahdollisuuksista, myönteiset ihmissuhteet ja myönteisten tunteiden kokeminen ovat yhteydessä lapsen kokemaan hyvinvointiin (Fattore, Mason & Watson 2007, 24).

Oppilaan kouluhyvinvointia näyttäisi edistävän oman akateemisen osaamisen ja luonteenvahvuuksien havaitseminen, vertaisten, opettajien ja muun koulun henkilökunnan kanssa koetut ihmissuhteet ja koulussa koetut positiiviset tunteet. Myös oppilaan kokemus omasta mahdollisuudestaan vaikuttaa ja osallistua oppimiseensa on kouluhyvinvointia edistävä tekijä. Positiivista pedagogiikkaa tarkastellessa voidaan todeta, että sen osaluilla, kuten luonteenvahvuuksilla, oppilaan aktiivisella toimijuudella ja myönteisillä tunteilla on kouluhyvinvoinnin parantamiseen tähtääviä piirteitä. Aikaisempien positiiviseen pedagogiikkaan pohjautuvien interventiotutkimuksien (mm. Elfrink ym. 2017; Leskisenoja 2016) yhtenä tuloksena oli kokemus positiivisen kasvatuksen yhteydestä hyvinvoinnin kehittymiseen. Oppilaat kokivat interventioiden vähentäneen muun muassa koulussa ilmeneviä ihmissuhteiden ristiriitatilanteita (Elfrink ym. 2017, 217–225) ja lisänneen kouluiloa ja -viihtyvyyttä (Leskisenoja 2016, 208–210), mitkä osaltaan edistävät koululuokan yhteistä hyvinvointia.

4.1 Kouluhuvinvoinnin tila Suomessa

Vuosien ajan suomalaiset ovat saaneet olla ylpeitä maan koulutuksesta, jota on ihailtu ympäri maailmaa. PISA-tulokset ovat julistaneet Suomen menestystä eri osaamista ja oppimista mittaavissa tehtävissä (OECD 2018, 5, 7, 25), mutta koulussa on kyse paljon muustakin kuin vain akateemisesta osaamisesta. Pelkän akateemisen osaamisen rinnalle on tultava myös hyvinvointiin keskittyviä tekijöitä. Nämä huomiot ovat heränneet lukuisista tilastoista, jotka kertovat suomalaisnuorten nousevista luvuista ahdistuksen ja henkisen pahoinvoinnin osalta (Green, Oades & Robinson 2011, 16; Salmela-Aro 2017, 338). Suomalaisen peruskoulun käyneistä nuorista melkein puolet kokevat koulun merkityksettömäksi paikaksi ja varsinkin tyttöjen kokema koulu-uupumus on ollut nousussa viime vuosien aikana (Salmela-Aro 2017, 340–342). Kouluhuvinvoinnin tärkeys korostuu tutkimuksissa, joiden mukaan nuoret ovat entistä kyynisempiä koulua kohtaan (Salmela-Aro, Muotka, Alho, Hakkarainen & Lonka 2016, 710–714) ja kokevat entistä enemmän koulu-uupumusta, jonka on tutkittu olevan yhteydessä myöhemmin koettuihin masennusoireisiin (Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen 2009, 1320–1324).

Hyvinvointitutkimuksen (Bradshaw & Richardson 2009, 327–328) perusteella lasten hyvinvoinnin jakautuminen Suomessa eri osa-alueiden välillä oli epätasaista. Yleisesti ottaen suomalaiset lapset voivat hyvin ja sijoittuivat hyvinvoinnin tutkimuksissa kärkipäähän Euroopan tilastoissa. Eroa hyvinvoinnin eri osa-alueita tarkasteltaessa oli kuitenkin Suomen tilastojen sisällä. Tarkasteltaessa lasten subjektiivista hyvinvointia elämän tyytyväisyyden, kouluhuvinvoinnin sekä terveyden osalta todettiin, että Suomi kuului heikoimpien maiden joukkoon kouluhuvinvoinnissa. (Bradshaw & Richardson 2009, 327–328.) Kysyttäessä koulussa viihtymisestä, mikä osaltaan liittyy kouluhuvinvointiin, sekä 11-, 13-, että 15-vuotiaiden suomalaislasten tulokset jäivät alle keskiarvon verrattessa muihin maihin (Currie ym. 2012, 45–55). Oppilaiden iällä ja koulussa suoriutumisella oli yhteyttä kokemuksiin koulusta. Yläkouluikäiset kokivat koulussa alakouluikäisiä enemmän kiireen tuntua, mikä saattaa lisätä koulu-uupumusta ja negatiivisia tuntemuksia koulua kohtaan. Lisäksi oppilaat, jotka menestyivät koulussa paremmin ja tähtäsivät lukiopintoihin, kokivat koulun myönteisempänä kuin huonommin opinnoissa menestyvät oppilaat. (Kämppi ym. 2012, 112.) Uusimmissa PISA-tuloksissa (Leino ym. 2019, 102–127) suomalaisnuorten subjektiivinen hyvinvointi oli hyvällä tasolla ja OECD-maiden keskiarvon yläpuolella. Toisaalta katsauksessa ei eroteltu kouluhuvinvoinnin osa-aluetta, vaan hyvinvointia tarkasteltiin kokonaisuutena. Suomalaisnuorista 78 % oli tyytyväisiä

elämäänsä. Korkeaan sosioekonomiseen ryhmään kuuluvat nuoret olivat tyytyväisempiä elämäänsä kuin matalimpaan sosioekonomiseen ryhmään kuuluvat nuoret tai maahanmuuttajataustaiset nuoret. Hyvinvointiin liittyen oppilaiden minäpystyvyys oli lähellä OECD-maiden keskiarvoa ja 84 % nuorista koki pääsevänsä yli epäonnistumisista ja selviävänsä haastavista tilanteista. Yleisesti ottaen suomalaisnuorten hyvinvointi ja elämään tyytyväisyys näytti olevan hieman OECD-maiden keskitasoa korkeammalla, vaikka edellisiin PISA-tuloksiin verrattaessa elämään tyytyväisyys oli hieman laskenut ja kiusaaminen lisääntynyt. (Leino ym. 2019, 102–127.)

4.2 Kouluhuvinvoinnin taustateoria tässä tutkimuksessa

Hyvinvointi on päämäärä, johon päästään Seligmanin PERMA-teorian mukaisesti viiden peruselementin avulla. Ne ovat hyvinvoinnin perusta ja niitä tavoitellaan niiden itsensä vuoksi. Seligmanin PERMA-teoria koostuu hyvinvointia määrittävistä osa-alueista (kuvio 3), jotka ovat positiiviset tunteet (*positive emotions*), sitoutuneisuus (*engagement*), ihmissuhteet (*relationships*), merkityksellisyys (*meaning*) ja saavuttaminen (*achievement*). (Seligman 2011, 16–18.) Hyvinvoinnin osa-alueet edistävät ihmisen kukoistamista (Seligman 2011, 53).

PERMA-teoria	Positive emotions / positiiviset tunteet
	Engagement / sitoutuneisuus
	Relationships / ihmissuhteet
	Meaning / merkityksellisyys
	Achievement / saavuttaminen

KUVIO 3. Seligmanin (2011) kehittämän PERMA-hyvinvointiteorian osa-alueet

Positiivisten tunteiden kokemisella ja havaitsemisella on tutkittu olevan yhteyttä ihmisen hyvinvointiin, toipumiskykyyn ja tulevaisuuteen. Positiivisten tunteiden kokemukset

auttavat ihmistä vastoinkäymisissä ja negatiivisten tunteiden ylipääsemisessä. (Fredrickson 2001, 222–223.) Sitoutuneisuudella tarkoitetaan johonkin asiaan paneutumista ja uppoutumista niin syvällisesti ja latautuneesti, että ajantajukin saattaa hälvetä (Seligman 2011, 16–18). Sitoutuneisuuden synonyyminä voidaan tässä yhteydessä pitää flow-tilaa, jota Vella-Brodrick (2011, 10–13) pitää yhtenä positiivisen psykologian sisältönä. Ihmissuhteilla tarkoitetaan tässä yhteydessä oppilaan koulussa kokemia suhteita vertaisiin ja opettajiin. Vertaisten kanssa ylläpidetyt myönteiset suhteet ovat oppilaan voimavara. Myönteiset vertaissuhteet muun muassa kehittävät sosiaalisia taitoja, antavat emotionaalista tukea ja auttavat identiteetin kehittämisessä. (Wentzel, Russel & Baker 2014, 260.) Opettajalla on oppilaan vanhempiin verrattava merkitys oppilaan elämässä. Opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa oppilaan akateemiseen menestykseen ja sosiaaliseen kehitykseen. Oppilaan ja opettajan välinen myönteinen suhde edesauttaa edellä mainittuja asioita, mutta vaatii myös opettajalta lämmintä ja auktoritatiivista otetta. (Doll ym. 2014b, 281.) Merkityksellisyydellä Seligman (2011, 17–18) tarkoittaa asiaa tai kokemusta, jonka ihminen tuntee itselleen merkitykselliseksi ja tarkoituksenmukaiseksi. Esimerkiksi merkitykselliset ihmissuhteet saattavat luoda ihmiselle tarkoitusta elämään, ja täten edistää ihmisen hyvinvointia. Saavuttamiseen sisältyy kaksi eri puolta. Saavutus saattaa olla mukava lisä onnistuneesta matkasta, tai pelkkä päämäärä, jota kohden mennään ilman, että matkasta edes nautitaan. Molemmissa tapauksissa saavuttaminen kuitenkin tuottaa mielihyvää ja sitä myöten lisää hyvinvointia, ainakin hetkellisesti. (Seligman 2011, 18.)

Kouluhyvinvoinnin osalta näitä kyseisiä tekijöitä voidaan tarkastella koulun näkökulmasta. Koulussa koetut positiiviset tunteet, koulutehtäviin ja omaan opiskeluun sitoutuminen, koulun sisäiset suhteet niin oppilaiden kuin opettajienkin välillä, oman toiminnan ja työskentelyn merkityksellisenä kokeminen sekä koulussa ja kotona asetettujen tavoitteiden saavuttaminen ovat kaikki osaltaan yhteydessä koulussa koettuun hyvinvointiin. Nuorten hyvinvointia mittaavassa tutkimuksessa PERMA-teoriaan pohjautuvan mittarin todettiin soveltuvan hyvinvoinnin mittaamiseen juurikin positiivisen kasvatuksen alalla (Kern, Waters, Adler & White 2015, 269). Mittaria pidetään hyvänä arviointikehikkona myös koulun henkilökunnalle ja sen avulla voidaan tarkastella, miten eri hyvinvoinnin osa-alueet toteutuvat koulussa. Mittaria pidetään pätevänä suunnan antajana positiivisen kasvatuksen lisäämiseen koulussa. (Waters 2011, 86.)

Konun ja Rimpelän (2002, 83) mallissa kouluhyvinvointi on jaettu neljään osaan, jotka ovat koulun olosuhteet (*having*), sosiaaliset suhteet (*loving*), mahdollisuus itsensä toteuttamiseen (*being*) ja terveydentila (*health*). Koulun olosuhteilla tarkoitetaan esimerkiksi

luokkaympäristöä, sen sääntöjä ja turvallisuutta. Sosiaaliset suhteet sisältävät kaikki suhteet koulun sisällä sekä opettajien, oppilaiden että henkilökunnan välillä. Sosiaalisilla suhteilla tarkoitetaan tässä mallissa myös koulun yleistä ilmapiiriä, ryhmädynamiikkaa ja yhteistyötä huoltajien kanssa. Mahdollisuus itsensä toteuttamiseen sisältää oppilaan mahdollisuuden osallisuuteen, itsetunnon ja luovuuden kehittämiseen sekä vaikutusmahdollisuuden omaan oppimiseen ja koulun asioihin. Terveystilalla tarkoitetaan yleistä terveydentilaa esimerkiksi sairauksien osalta. (Konu & Rimpelä 2002, 83.) Seligmanin (2011, 16–18) PERMA-teoriaan verrattuna Konun ja Rimpelän (2002, 83) mallista löytyy samankaltaisuuksia koulun olosuhteiden, sosiaalisten suhteiden ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuden huomioimisessa. Molemmissa malleissa luokkaympäristön turvallisuuden, positiivisten ihmissuhteiden sekä oppilaan oman osallisuuden ja oman merkityksellisyyden kokemisen koetaan liittyvän oppilaan kokemaan hyvinvointiin.

5 TUTKIMUSONGELMAT

Tässä tutkimuksessa keskitytään Suomessa vähän tutkittuun tutkimusaiheeseen, positiiviseen pedagogiikkaan. Tutkimuksessa selvitetään, mitä hyötyjä positiivisen pedagogiikan käytöllä koetaan olevan, miten se ilmenee luokkahuoneissa ja onko se yhteydessä kouluhyvinvointiin ja miltä osin.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitetään, mitä hyötyjä positiivisen pedagogiikan käytöllä opetuksessa koetaan olevan.

1. Mitä hyötyjä positiivisen pedagogiikan käytöllä opetuksessa on opettajien ja huoltajien näkökulmista?

Toinen tutkimuskysymys perustuu Kumpulaisen ym. (2014, 228–231) päätelmiin positiivisen pedagogiikan perusajatuksista. Tutkimuskysymyksessä selvitetään positiivisen pedagogiikan ilmenemistä opetuksessa ja luokkahuoneessa. Kumpulaisen ym. (2014, 228–231) teorian mukaisesti kysymyksessä keskitytään viiteen osa-alueeseen: myönteiseen ja turvalliseen oppimisympäristöön, oppilaan aktiiviseen toimijuuteen, myönteisiin tunteisiin, luontevahvuuksiin ja kasvatuskumppanuuteen.

2. Miten positiivisen pedagogiikan käyttö ilmenee koulun arjessa opettajien ja oppilaiden näkökulmista?

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä keskitytään positiivisen pedagogiikan ja kouluhyvinvoinnin yhteyteen. Kouluhyvinvointia tarkastellaan hyödyntäen Seligmanin (2011, 16–18) PERMA-teoriaa, jossa hyvinvoinnin elementteinä toimivat positiiviset tunteet, sitoutuneisuus, positiiviset ihmissuhteet, merkityksellisyys ja saavuttaminen. Positiivista pedagogiikkaa tarkasteltaessa käytetään Kumpulaisen ym. (2014, 228–231) teorian mukaisia osa-alueita. Tutkimuskysymyksen avulla selvitetään, ovatko positiivinen pedagogiikka ja kouluhyvinvointi yhteydessä toisiinsa ja miltä osin.

3. Miten positiivisen pedagogiikan käyttö ilmenee kouluhyvinvoinnissa?

6 TUTKIMUSMENETELMÄT

Kyseessä on laadullinen tutkimus, joka toteutettiin vuosien 2018–2020 aikana. Laadulliseen tutkimukseen päädyttiin, koska sitä pidetään tutkimuksena, jonka avulla pyritään selittämään ja ymmärtämään jotain tiettyä ilmiötä laajemmin. Laadullisen tutkimuksen yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä ovat haastattelu ja havainnointi. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 28, 71.) Haastattelumenetelmää käytetään yleisesti silloin, kun halutaan tietää, mitä ihminen ajattelee ja miksi hän toimii tietyllä tavalla. Havainnointia voidaan käyttää, kun halutaan tutkia ilmiötä luonnollisessa ympäristössä ja tilanteessa. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 72–74, 81.) Tässä tutkimuksessa keskityttiin positiiviseen pedagogiikkaan yksilöhaastatteluiden ja havainnoinnin avulla.

6.1 Tutkittavat

Tutkimusjoukko (N = 24) koostui opettajista (n = 7), oppilaista (n = 15) ja huoltajista (n = 2). Tutkimukseen osallistuneet opettajat (taulukko 2) käyttivät opetuksessaan positiivista pedagogiikkaa ja korostivat luontevahvuuksia. Yksi opettajista oli tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden opettaja. Tutkittavat opettajat olivat 20–50-vuotiaita naisia, jotka olivat toimineet opettajina Suomessa 1–13 vuotta. Opettajista kuusi toimi tutkimus-
hetkellä luokanopettajana ja yksi oli opintovapaalla. Tutkittavista viisi oli käynyt positiiviseen pedagogiikkaan liittyvän Huomaa hyvä! -koulutuksen. Kaksi muuta olivat osallistuneet muun muassa yliopistojen tarjoamiin positiivisen pedagogiikan kursseihin.

TAULUKKO 2. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien taustatietoja

Tutkittava	Ikä	Sukupuoli	Työvuodet luokanopettajana	Opetusluokka	Positiiviseen pedagogiikkaan perehtyneisyys
Opettaja 1	20–30	Nainen	1	1, 3	Koulutukset Avoin yliopisto (kurssit)
Opettaja 2	40–50	Nainen	13	3	Koulutukset
Opettaja 3	40–50	Nainen	4	5	Yliopisto (kurssit)
Opettaja 4	40–50	Nainen	8	2	Koulutukset
Opettaja 5	30–40	Nainen	8	Opintovapaa	Koulutukset
Opettaja 6	20–30	Nainen	3	1	Koulutukset
Opettaja 7	30–40	Nainen	11	1	Koulutukset Yliopisto (kurssit)

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat kaikki samalta luokalta. Oppilaat olivat 3.-luokkalaisten ja iältään 9–10-vuotiaita. Oppilaista seitsemän oli tyttöjä ja kahdeksan poikia. Sama opettaja oli opettanut kyseistä luokkaa jo ensimmäisestä luokasta lähtien. Positiivisen pedagogiikan ja luonteenvahvuuksien käyttö opetuksessa oli aloitettu ensimmäisellä luokalla. Tutkimukseen osallistuneiden huoltajien ($n = 2$) lapsien opetuksessa käytettiin positiivista pedagogiikkaa. Huoltajat olivat 30–40-vuotiaita naisia, joiden perheisiin kuului kahdesta kolmeen lasta. Huoltajien osallistumismäärä jäi valitettavan alhaiseksi ja huoltajien haastatteluita käytetään vain suuntaa-antavina puheenvuoroina.

6.2 Tiedonkeruumenetelmät

Tutkimuksessa hyödynnettiin metodista triangulaatiota, joka tarkoittaa aineistonkeruun suorittamista eri tiedonkeruumenetelmien avulla (Tuomi & Sarajärvi 2012, 143–145). Tässä tutkimuksessa aineistonkeruussa käytettiin yksilöhaastatteluja, havainnointia ja kyselylomaketta. Tutkimuksen aineisto koostui pääosin yksilöhaastatteluista. Haastatteluista saatuja tietoja täsmennettiin ja tuettiin oppilaiden koululuokan oppituntien havainnoista kerättyjen tietojen avulla. Tutkimuksen raportoinnin edetessä huomattiin, että kyselylomakkeella kerätyt tiedot eivät antaneet lisäarvoa tutkimukselle, joten kyselylomakkeiden avulla kerättyä aineistoa ei käytetty tutkimuksen raportoinnissa. Kyselylomakkeiden aineistonkeruuvaihetta, analysointia tai tuloksia ei käsitellä tässä raportissa.

6.2.1 Haastattelu

Haastattelu sopi tähän tutkimukseen tiedonkeruumenetelmänä, sillä tutkimuksessa haluttiin saada tietoa mahdollisimman laajasti kyseisestä aiheesta ja tutkittavien ajatuksista ja mielipiteistä haastattelussa kysytyistä teemoista. Tutkimuksessa haastateltiin opettajia ($n = 7$), oppilaita ($n = 15$) ja huoltajia ($n = 2$). Yksilöhaastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina, jolloin haastattelun teemat ja keskeiset haastattelukysymykset oli etukäteen mietitty, mutta vastaajalle jätettiin vapaata tilaa oman ajattelun esille tuomiseen. Teemahaastattelu etenee tiettyjen teemojen ja niille luotujen tarkentavien kysymysten pohjalta, mutta kysymysten esittämisjärjestys ja se, esitetäänkö kaikkia kysymyksiä

kaikille haastateltaville, voivat vaihdella. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 75.) Tässä tutkimuksessa teemat ohjasivat haastattelun kulkua, ja tutkittavilta pyrittiin kysymään samat kysymykset samassa järjestyksessä.

Jokaiselle kohderyhmälle (opettajat, oppilaat ja huoltajat) oli laadittu oma haastattelurunko (liitteet 2, 3 ja 4). Haastattelurungot perustuivat aikaisempaan teorian tietoon (Kumpulainen ym. 2014; Seligman 2011), aikaisemman tutkimuksen haastattelukysymyspankkiin (Morrison, Brown, D'Incau, O'Farrel & Furlong 2006, 23) ja hyvinvoinnin käsitteelle luotuihin muuttujiin (Kern ym. 2015, 266). Haastattelurungot sisälsivät kaksi pääteemaa: positiivinen pedagogiikka ja kouluhyvinvointi (liite 1). Lisäksi opettajilla oli lisäteemana positiivinen pedagogiikka opetuskäytössä. Opettajien haastattelurunko (liite 2) sisälsi taustakysymysten lisäksi 12 kysymystä. Tutkimusluokan opettajan haastattelurunko sisälsi muiden opettajien haastattelurunkoon verraten kaksi lisäkysymystä. Oppilaiden haastattelurunko (liite 3) sisälsi taustakysymysten lisäksi 17 kysymystä. Huoltajien haastattelurunko (liite 4) sisälsi taustakysymysten lisäksi 12 kysymystä. Haastattelurungot esitettiin viidellä tutkimuksen ulkopuolella olevalla henkilöllä. Haastattelurunkojen esitestaukset tuottivat muutoksia sanavalintoihin ja kysymysten määrään.

Haastattelut toteutettiin neljän viikon aikana keväällä 2019. Haastatteluissa ja niiden tallennuksessa noudatettiin huolellista tietoturvakäytäntöä. Oppilaiden ja opettajien yksilöhaastattelut toteutettiin ensimmäiseksi. Oppilaiden haastattelut tehtiin opituntien aikana tapausluokan luokkahuoneen viereisessä kokoustilassa, joka oli oppilaille entuudestaan tuttu. Oppilaiden haastattelut kestivät ajallisesti 9–16 minuuttia, ne toteutettiin samanlaisissa puitteissa, ja tutkija käyttäytyi kaikkia kohtaan samalla tavalla. Tutkimusluokan opettajan haastattelu tehtiin luokkahuoneessa pitkän välitunnin (30 min) aikana. Haastateltava oli tutkijalle ennestään tuttu. Ensimmäisen haastateltavan opettajan haastattelu kesti noin 30 minuuttia. Muut opettajat ($n = 6$) haastateltiin puhelimitse, sillä pitkät etäisyydet ja aikataulujen yhteensopimattomuus eivät mahdollistaneet kasvokkain tehtäviä haastatteluja. Tutkija ei tuntenut puhelinhaastateltuja opettajista entuudestaan. Opettajien puhelinhaastattelut kestivät ajallisesti 16–29 minuuttia. Tutkimukseen osallistuneiden kahden huoltajan haastattelut tehtiin puhelimitse. Huoltajien haastattelut kestivät ajallisesti 10–13 minuuttia. Tutkija oli tavannut toisen huoltajista tutkimusviikon aikana. Toista huoltajista tutkija ei ollut tavannut.

Haastatteluissa kerätty aineisto litteroitiin, jolloin nauhoitettu aineisto kirjoitettiin puhtaaksi tekstinkäsittelyohjelmalla. Litterointi suoritettiin sanatarkasti seuraten haastateltavien puhetta, taukoja ja ei-merkityksellisiä ilmaisuja. Aineistosta jätettiin litteroimatta

yleiset alku- ja loppukeskustelut, joilla ei ollut merkitystä tutkimusaineiston kannalta. Litteroitua aineistoa kertyi 98 sivua.

6.2.2 Havainnointi

Tässä tutkimuksessa käytettiin osallistuvaa havainnointia tuomaan lisätietoa ilmiöstä (positiivinen pedagogiikka) ja sen olemuksesta luonnollisessa ympäristössä, ja tukemaan haastatteluissa esiin tulleita vastauksia. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkittava tietää osallistuvansa tutkimukseen ja häneltä on pyydetty siihen lupa. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija voi havainnoidessaan osallistua ja vaikuttaa meneillään oleviin tilanteisiin luoden samalla vuorovaikutussuhdetta tutkittavaan. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 82.) Tässä tutkimuksessa tutkija keskittyi havainnoimaan luokahuoneessa opettajan toimintaa sekä luokahuoneen ilmapiiriä ja yleisiä toimintamalleja. Yksittäisiä oppilaita ei havainnoitu. Tutkijan fyysinen havainnointipaikka oli luokan perällä, mutta hän saattoi liikkua luokassa ja käytävillä, missä oppilaat työskentelivät. Tutkija ei havainnoidessaan vaikuttanut oppituntien sisältöihin.

Havainnointi toteutettiin oppilaiden haastatteluviikolla. Havainnointi suoritettiin neljän päivän aikana, seitsemällä oppitunnilla. Havainnoidut oppitunnit olivat koko luokan tunteja. Havainnoidessaan tutkija käytti apuna laatimaansa havainnointilomaketta (liite 5), johon tutkija kirjasi oppitunneilla tekemiään havaintoja. Havainnoinnin aihealueet olivat myönteinen oppimisympäristö, oppilaan osallisuus ja aktiivisuus, myönteiset tunteet ja luonteenvahvuudet. Havainnot kirjattiin havainnointilomakkeisiin, joita tutkija säilytti ulkopuolisten ulottumattomissa koko tutkimuksen ajan. Havainnoitavia tunteja ei nauhoitettu tai kuvattu eettisten periaatteiden vuoksi, sillä kaikilla luokan oppilailla ei ollut tutkimuslupaa. Opettajan toiminnan, luokan ilmapiirin ja yleisten toimintamallien lisäksi tutkija kiinnitti huomiota havainnoissaan luokahuoneessa oleviin konkreettisiin asioihin (liite 6), kuten seinillä oleviin julisteisiin, jotka liittyivät positiiviseen pedagogiikkaan. Havainnot kirjattiin havainnointilomakkeisiin.

6.3 Tutkimuksen kulku

Tutkimus eteni aikataulun mukaisesti, vaikka tutkimus laajeni tutkimusjoukon osalta kesken aineistonkeruun. Tutkimuksen kulku ja aineistonkeruu ilmenevät taulukosta 3.

TAULUKKO 3. Tutkimuksen aineistonkeruun aikataulu

Aikataulu	Tapahtuma
Syksy 2018	Tutkimuksen aloitus ja tutkittavien kartoittaminen
Viikot 1–7, 2019	Tutkimuslupien kerääminen ja aineistonkeruumateriaalien valmistaminen
Viikko 8, 2019	Tutkimusviikko tapausluokassa. Oppilaiden ja tutkimusluokan opettajan haastattelut, havainnointi ja kyselylomakkeen täyttö.
Viikko 9, 2019	Huoltajien puhelinhaastattelut ja tutkimuksen laajentaminen lisätutkittavilla.
Viikko 10 ja 11, 2019	Opettajien puhelinhaastattelut

Tutkimus aloitettiin syksyllä 2018. Tutkimusta suunnitellessaan tutkija otti yhteyttä tutkimusluokan opettajaan ja tiedusteli hänen osallistumisestaan tutkimukseen. Vastaus oli myönteinen ja tutkija otti yhteyttä kunnan sivistystoimenjohtajaan tutkimuslupaa varten. Kun tutkimuslupa sivistystoimenjohtajalta oli saatu (liite 7), tutkija otti yhteyttä koulun rehtoriin, joka myönsi luvan. Tämän jälkeen tutkija otti yhteyttä tutkimusluokan opettajaan, jonka kanssa hän sopi tutkimusviikon ajankohdan.

Tutkimusluokan varmistumisen jälkeen tutkija alkoi kehittää lupalomakkeita, haastattelurunkoja, havainnointilomaketta ja kyselylomaketta. Alkuvuodesta 2019 tutkija postitti tutkimuslupalomakkeet oppilaita varten luokan opettajalle. Kirjekuoressa oli lomakkeiden lisäksi tutkijan kirjoittama ohje, jonka avulla opettaja jakoi ja keräsi tutkimuslupalomakkeet oppilailta. Tutkimuslupalomakkeessa (liite 8) huoltajia pyydettiin ilmoittamaan, osallistuuko lapsi tutkimukseen vai ei. Tällä pyrittiin siihen, että jokainen lupalomake saataisiin takaisin. Lupalomakkeita palautettiin 20, joista 15:ssä oli lupa osallistua tutkimukseen ja viidessä kieltö. Kolme lupalomaketta jäi palauttamatta. Oppilaille suunnatussa tutkimuslupalomakkeessa tiedusteltiin myös huoltajan halukkuutta osallistua tutkimukseen. Jos huoltaja halusi osallistua tutkimukseen, hän ilmoitti sen lomakkeessa ja jätti yhteystietonsa lomakkeeseen tutkijan yhteydenottoa varten.

Tutkija oli varannut koko tutkimusviikon aineistonkeruuta varten. Hän saapui tapausluokkaan viikolla 8 maanantaina ja oli luokassa oppituntien ajan aina perjantaihin saakka. Maanantiaamuna tutkija sai tapausluokan opettajalta oppilaiden palauttamien tutkimuslupalomakkeiden. Maanantain ensimmäisellä tunnilla tutkija esitteli itsensä ja seurasi luokan

toimintaa ja tutustui oppilaisiin välillä myös kontaktia luoden. Tarkoituksena oli, että tutkija ei olisi oppilaille vain ulkopuolinen henkilö, jonka kanssa keskustelu saattaisi jännittää heitä myöhemmin haastattelutilanteessa. Tiistaina tutkija havainnoi kolmea oppituntia ja haastatteli kahta oppilasta. Keskiviikkona tutkija havainnoi yhden oppitunnin ja haastatteli kuutta oppilasta. Keskiviikon aikana tutkija otti yhteyttä tutkimukseen ilmoittautuneisiin huoltajiin ja tiedusteli haastatteluille sopivaa aikataulua. Molempien huoltajien puhelinhaastattelut sovittiin seuraavalle viikolle. Torstaina tutkija havainnoi kahta oppituntia ja haastatteli kuutta oppilasta. Perjantaina tutkija havainnoi yhden oppitunnin ja haastatteli kahta oppilasta. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, eikä siitä maksettu palkkiota, mutta aineistonkeruun jälkeen tutkija toi opettajalle ja kaikille oppilaille jäätelöt kiitokseksi viikosta. Perjantain päätteeksi tutkija jakoi tutkimukseen osallistuneille oppilaille kaksi monistetta kotiin vietäväksi. Toinen moniste sisälsi positiivisen pedagogiikan harjoitteita, joita voi tehdä kotona perheen kesken ja toinen sisälsi vielä uuden tutkimuskutsun huoltajille.

Viikolla 9 tutkija suoritti aiemmin sovitut huoltajien haastattelut puhelinhaastatteluina. Viikon aikana tutkija odotti yhteydenottoja toisen haastattelukutsun saaneilta huoltajilta ja lupautumista osallistua tutkimushaastatteluun, mutta yhtään lisähaastattelua ei tullut. Huoltajien vähäisen osallistujamäärän vuoksi tutkimusjoukkoa päädyttiin laajentamaan opettajilla. Tutkija otti yhteyttä Positiivinen pedagogiikka -Facebook-ryhmän ylläpitäjään ja tiedusteli lupaa saada jakaa tutkimuskutsun ryhmässä. Luvan saatuaan ja ylläpidon hyväksytyä julkaisun tutkimuskutsu (liite 9) julkistettiin ryhmän jäsenille (n = 24 486). Kyseisen viikon aikana yhteensä kuusi opettajaa otti yhteyttä tutkijaan sähköpostin välityksellä ja esitti kiinnostuksensa osallistua tutkimukseen. Tutkija sopi jokaisen lisätutkittavan kanssa puhelunhaastatteluajan viikoille 10 ja 11. Lisätutkittavista kolme haastateltiin viikolla 10 ja kolme viikolla 11.

6.4 Aineiston käsittely

Lopullinen aineisto koostui kahden eri aineistonkeruumenetelmän avulla kerätyistä tiedoista, jotka analysoitiin aineistolähtöisen tai teorialähtöisen sisällönanalyysin menetelmin. Analyysimenetelmät tutkimuskysymyksiin sidottuina ilmenevät taulukosta 4.

TAULUKKO 4. Tutkimuskysymyksiin liittyvät aineistot ja analyysimenetelmät

Tutkimuskysymys	Aineisto	Analyysimenetelmä
1. Mitä hyötyjä positiivisen pedagogiikan käytöllä opetuksessa on opettajien ja huoltajien näkökulmista?	Opettajien ja huoltajien haastattelut	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi -luokittelu
2. Miten positiivisen pedagogiikan käyttö ilmenee koulun arjessa opettajien ja oppilaiden näkökulmista?	Opettajien ja oppilaiden haastattelut, havainnointit	Teorialähtöinen sisällönanalyysi -luokittelu
3. Miten positiivisen pedagogiikan käyttö ilmenee kouluhyvinvoinnissa?	Opettajien ja oppilaiden haastattelut	Teorialähtöinen sisällönanalyysi -luokittelu

Haastatteluiden ja havainnointien analysoinnissa käytettiin aineistosta riippuen joko aineistolähtöistä tai teorialähtöistä sisällönanalyysiä. Aineistojen analysoinnissa hyödynnettiin luokittelua.

6.4.1 Haastatteluiden analyysi

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen aineistolähtöinen sisällönanalyysi tuotti tutkijan tulkintojen pohjalta pääluokkia. Tutkija kävi tutkimushaastattelujen litteroinnit yksi kerrallaan läpi ja etsi niistä tutkimuskysymykseen vastaavia ilmaisuja. Aineistosta kerätyt alkuperäisilmaukset siirrettiin tekstinkäsittelyohjelmaan, jonka jälkeen ne muokattiin pelkistetyiksi ilmauksiksi. Pelkistettyjä ilmauksia yhdisteltiin ja niille muodostettiin tekstiosioita kokoava alaluokka. Esimerkki pelkistettyjen ilmauksien yhdistämisestä alaluokaksi ilmenee taulukosta 5.

TAULUKKO 5. Esimerkki pelkistettyjen ilmauksien yhdistämisestä

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
Positiivinen vaikutus omaan elämään Voimavaroja opettajalle Opettajan oma jaksaminen Oman ajatuksen kehitys	Oman ajattelun muutos ja työssä jaksaminen
Hyvän huomaaminen muissa Luokassa turvallinen olo Luokassa ei kiusaamista Kehumisen kulttuuri	Ryhmähengen ja luokan ilmapiirin kehittyminen

Tutkija yhdisti pelkistetyille ilmauksille luotuja alaluokkia ja muodosti niistä pääluokat. Aineistosta muodostetut pääluokat ovat oppilaan emotionaalinen kehitys, oppilaan kognitiivinen kehitys, opettajan emotionaalinen kehitys, opettajan kognitiivinen kehitys, ryhmän sosiaalinen kehitys ja yksilön sosiaalinen kehitys. Esimerkit ensimmäisen tutkimuskysymyksen haastattelujen analysoinnista ilmenevät taulukosta 6 sekä liitteestä 10.

TAULUKKO 6. Esimerkki ensimmäisen tutkimuskysymyksen analysoinnista

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka
“ – Ja et hekin niinku huomaa sen että huomaa että he on arvokkaita ja hyviä juuri sellaisena kun he ovat. Ja pystyvät kehittymään niissä asioissa jotka heistä kumpuavat.”	Itsensä arvostaminen	Oppilaan armollisuus itseä kohtaan, sisäinen puhe	Oppilaan emotionaalinen kehitys

Toisessa tutkimuskysymyksessä käytettiin teorialähtöistä sisällönanalyysiä, jossa luokittelu perustui jo teoriasta valmiiksi poimittuihin pääluokkiin. Luokittelussa käytettiin Kumpulaisen ym. (2014, 228–231) positiivisen pedagogiikan osa-alueita. Aineiston analysoinnissa käytetyt pääluokat olivat myönteinen ja turvallinen oppimisympäristö, oppilaan aktiivinen toimijuus, myönteiset tunteet, luontevahvuudet ja kasvatuskumppanuus. Aineistosta kerätyt pääluokkien aihepiireihin sopivat alkuperäisilmaukset muokattiin pelkistetyiksi ilmauksiksi. Pelkistettyjen ilmaisujen pohjalta luotiin alaluokat, jotka jaoteltiin kunkin pääluokan alle (ks. taulukko 7 ja liite 11).

TAULUKKO 7. Esimerkki toisen tutkimuskysymyksen analysoinnista

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka
” – Ja sitte mielellään pidän tällasii luokkakokouksii vai millä nimellä niitä vois sanoa että jos on jotain yhteisii asioit mitä päätetään ni keräännytään niit myös yhdes miettimään ja jokainen saa esittää mielipiteitään ja muut keskittyy kuuntelemaan – –”	Luokan yhteiset päätökset tehdään yhdessä luokan kouksissa	Oppilaan ääni kuuluviin, vaikutusmahdollisuus	Oppilaan aktiivinen toimijuus

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä luokittelu toteutettiin saman kaavan mukaisesti kuin toisessa tutkimuskysymyksessä, jolloin luokittelu perustui teoriaan. Pääluokkia muodostui viisi ja ne olivat hyvinvoinnin PERMA-teorian (Seligman 2011, 16–18) mukaisesti positiiviset tunteet, sitoutuneisuus, positiiviset suhteet, merkityksellisyys ja saavuttaminen. Esimerkit pelkistettyjen ilmausten jakautumisesta ala- ja pääluokkiin näkyvät taulukosta 8 ja liitteestä 12.

TAULUKKO 8. Esimerkki kolmannen tutkimuskysymyksen analysoinnista

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka
”Mä yleensä käytän tällasta yksilöllisiä oppimispolkuja, missä sit oppilaat pääsee ite vähän niinku suunnittelemaan että mitä he tekee viikon aikana esimerkiks ja mikä heit kiinnostaa et tietty on aiheet mitkä kiinnostaa ni niihin saa keskittyä enemmän kun on ne perus asiat opetellu. – –”	Oppimiseen sitouttaminen ja motivointi oman kiinnostuksen kohteen avulla	Oppilaiden motiivointi ja aktivointi	Sitoutuneisuus

Kolmannen tutkimuskysymyksen aineiston luokittelun jälkeen kouluhyvinvoinnin osa-alueisiin muodostuneita alaluokkia vertailtiin positiivisen pedagogiikan osa-alueisiin. Tiettyt kouluhyvinvoinnin alaluokat sisältyivät myös positiivisen pedagogiikan osa-alueisiin. Tällä tavoin pyrittiin selvittämään kouluhyvinvoinnin ja positiivisen pedagogiikan osa-alueiden välistä yhteyttä.

6.4.2 Havainnoinnin analyysi

Havainnoinnin analyysissä analyysimenetelmänä käytettiin teorialähtöistä sisällönanalyysiä. Havainnoinnin analyysi aloitettiin kirjoittamalla puhtaaksi havainnointiaineisto, jota oli oppituntien aikana kerätty. Havainnoista muodostettiin pelkistettyjä ilmauksia, jotka kategorisoitiin jo valmiiksi luokiteltuihin pääluokkiin. Havainnointiaineiston jakautuminen pääluokkiin ja esimerkit analyysistä ilmenevät taulukosta 9 ja liitteestä 13.

TAULUKKO 9. Esimerkki havainnointiaineiston analysoinnista

Havainto	Pelkistetty ilmaus	Pääluokka/pääluokat
Havainto 12. Opettaja jakoi oppilaille luontevahvuuskortit ja oppilas tutustui omaan luontevahvuuskorttiinsa. Oppilaat kehittivät pienryhmissä näytelmän, jonka piti sijoittua synttärjuhille. Oppilaiden tarkoituksena oli tuoda näytelmässä esiin, miten kyseisen luontevahvuuden omaava henkilö voisi käyttäytyä synttärjuhlissa. Näytelmän loputtua muut ryhmät yrittivät arvata, mitä vahvuuksia näytelmässä esiintyi. Jokainen vahvuus käsiteltiin vielä näytelmän lopuksi käsitteen ymmärtämisen varmistamiseksi.	Luontevahvuuksien harjoittelu, oppilaiden aktiivointi ja toiminnallisuus, myönteinen palaute	Oppilaan osallisuus ja aktiivisuus Luontevahvuudet

Teoriasta lähtöisin olevat pääluokat, joihin analysoinnissa keskityttiin, olivat myönteinen oppimisympäristö, oppilaan osallisuus ja aktiivisuus, myönteiset tunteet ja luontevahvuudet. Havainnoista etsittiin samankaltaisuuksia haastatteluaineiston kanssa, jolloin haastatteluista saatuja tuloksia pystyttiin tukemaan havainnoilla. Yksityiskohtaisia havaintoja kertyi aineistonkeruun aikana yleisten, viikon aikana tehtyjen yleishavaintojen lisäksi 17.

6.5 Tutkimusmenetelmien luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusmenetelmän luotettavuutta ja uskottavuutta arvioidaan eri osa-alueiden, varmuuden, siirrettävyyden, vastaavuuden ja vahvistettavuuden, kautta (Tuomi & Sarajärvi 2012, 137–139). Tutkimuksessa varmuutta paransivat tutkimuksessa käytettävä menetelmätriangulaatio ja tutkimuksen periaatteiden noudattaminen niin tutkimusetiikan kuin tieteellisen tutkimuksen raportoinnin osalta. Menetelmien varmuutta saattoi heikentää haastattelujen toteutus, sillä osa haastatteluista toteutettiin puhelinhaastatteluina. Tällöin ei voida olla varmoja siitä, missä tutkittavat olivat puhelinhaastattelun aikana tai oliko heidän seurassaan muita ihmisiä.

Haastattelutilanteissa olennaista on turvallisen ja luottamuksellisen vuorovaikutuksen rakentaminen (Ruusuvoori & Tiittula 2009, 41). Tutkija koki, että aikuisia haastateltaessa ilmapiiri ja vuorovaikutus oli luontevaa, tapahtui haastattelu sitten kasvotusten tai puhelimitse. Oppilaita haastateltaessa luottamuksellisen ja aidon vuorovaikutussuhteen raken-

taminen niin lyhyessä ajassa oli haasteellisempaa. Osa oppilaista esiintyi haastattelun aikana avoimina ja ulospäinsuuntautuneina ($n = 5$), osa rauhallisina ja rentoina ($n = 6$) ja osa jännittyneinä ja lyhytsanaisina ($n = 4$). Lapsia haastateltaessa on mahdollista, että lapsi kokee tutkijan ennemminkin opettajana kouluympäristössä tehdyssä haastattelussa. Tällöin lapsi saattaa olettaa, että kysymyksiin on vain oikeita vastauksia, jolloin vastaukset saattavat olla jatkuvasti ”en tiedä” tai ”en muista”. (Alasuutari 2009, 153.) Oppilas-haastatteluissa esiintyi edellä mainittujen esimerkkien kaltaisia vastauksia, vaikka tutkija painotti haastattelun alussa, että oikeita tai vääriä vastauksia ei ole.

Siirrettävyyden kriteerinä tutkimusmenetelmän tarkastelussa on mahdollisuus siirtää tuloksia tutkimuskontekstista täysin ulkopuoliseen kontekstiin (Tuomi & Sarajärvi 2012, 137–139). Kyseessä oli tapaustutkimus, joka keskittyi seitsemän opettajahaastattelun lisäksi yhteen koululuokkaan, joten ei voida olettaa, että tuloksia pystyttäisiin yleistämään tutkimuskohteen ulkopuolelle. Opettajista haastatteluun saattoivat osallistua ne, joita aihe erityisesti kiinnosti ja josta heillä oli mielipiteitä ja sanottavaa. Ei voida siis olettaa, että jokainen Suomessa positiivista pedagogiikkaa opetuskäytössä hyödyntävä opettaja kokisi asioita samalla tavalla. Lisäksi oppilashaastatteluiden sisältöön vaikuttavat monet eri tekijät, jotka vaihtelevat luokasta, oppilaista ja ajankohdasta riippuen. Vaikka tulokset eivät olekaan yleistettävissä, antavat ne silti tärkeää tietoa ja katsauksen aiheeseen.

Vastaavuuden kriteereinä tutkimusmenetelmän tarkastelussa ovat tutkijan tekemä käsitteellistäminen ja aineiston sekä tutkittavien kuvailu siten, että ne vastaavat tutkittavien alkuperäisiä käsityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2012, 137–139). Tässä tutkimuksessa vastaavuutta voidaan pitää vahvana, sillä aineiston ja tutkittavien kuvailu tehtiin tarkasti. Tutkittavilta kerättiin tarvittavat taustatiedot ja aineiston kuvailusta pyrittiin tekemään mahdollisimman selkeä ja läpinäkyvä. Aineisto käsiteltiin puhtaasti tutkimuskysymysten pohjalta eikä tutkija jättänyt mitään olennaista mainitsematta, vaan pyrki mahdollisimman objektiiviseen analyysiin. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan oma tulkinta on analysoinnissa mukana, jolloin täyttä objektiivisuutta ei voida saavuttaa.

Vahvistettavuuden kriteerinä tutkimusmenetelmän tarkastelussa on esimerkiksi tutkijan toteuttama tutkimuksen kuvailu niin tarkasti, että tutkimus on lukijan arvioitavissa ja toistettavissa (Tuomi & Sarajärvi 2012, 137–139). Tässä tutkimuksessa vahvistettavuutta voidaan pitää hyvänä, sillä tutkimusta on kuvailtu mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta sen toistaminen olisi mahdollista. Aineiston monivaiheinen analysointivaihe on pyritty kuvaamaan järjestelmällisesti ja aineiston analysoinnin eri vaiheiden hahmottamista tukemaan luotiin taulukoita (ks. taulukot 5–9 ja liitteet 10–13).

7 TULOKSET

Tutkimustulokset esitellään tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Ensimmäisenä keskitytään positiivisen pedagogiikan tuomiin hyötyihin. Toisena tarkastellaan positiivisen pedagogiikan ilmenemistä koulun arjessa. Kolmantena käsitellään positiivisen pedagogiikan ja kouluhyvinvoinnin yhteyttä.

7.1 Positiivinen pedagogiikka emotionaalisen, kognitiivisen ja sosiaalisen kehityksen tukena

Tulososiossa keskitytään opettajien ja huoltajien haastatteluista koottuihin perusteluihin positiivisen pedagogiikan tuomista hyödyistä. Haastatteluiden perusteella positiivisen pedagogiikan koettiin edistävän oppilaiden ja opettajien emotionaalista ja kognitiivista kehitystä sekä yksilön ja ryhmän sosiaalista kehitystä.

7.1.1 *Emotionaalinen kehitys*

Tutkittavat kokivat positiivisen pedagogiikan käytön opetuksessa edistävän sekä oppilaiden että opettajien emotionaalista kehitystä. Positiivisen pedagogiikan yhteys oppilaiden ja opettajien emotionaaliseen kehitykseen ilmenee taulukosta 10.

TAULUKKO 10 Positiivinen pedagogiikka emotionaalisen kehityksen tukena

Oppilaan emotionaalinen kehitys	Opettajan emotionaalinen kehitys
Armollisuus itseä kohtaan	Myönteinen ajattelu oppilaita kohtaan
Itsestä hyvien asioiden löytäminen	Tunne työn mukavuudesta
Positiivisuuden kierre	Väsymyksen tunteen väheneminen
Myönteinen suhtautuminen koulua kohtaan	Hyvän olon ja energian lisääntyminen
Koulumotivaation kehittyminen	
Itsensä hyväksyminen	

Oppilaiden emotionaalisen kehityksen osalta opettajat kokivat positiivisen pedagogiikan lisäävän oppilaiden armollisuutta itseään kohtaan ja auttavan itsestä hyvien asioiden ja vahvuuksien löytämisestä. Opettajat kokivat esimerkiksi positiivisten tilanteiden huomiointia, opettajan positiivisen puheen ja esimerkin sekä oppilaita hyvien asioiden ja

vahvuuksien huomioimisen mahdollistavan oppilaalle tilaisuuden huomata hyvää myös itsessä ja pitää itseään arvokkaana yksilönä:

– – jos minä omalla toiminnallani pyrin kannustamaan ja kertomaan heille, että he ovat hyviä ja osaavat ja kykenevät ja ovat arvokkaita ja kaikkea sitä niinku loistaa ja mielenkiintosa ainutlaatuisia, ni kyl he sit pikkuhiljaa alkaa huomaamaan sitä itsessään ja toisissaan. Opettaja 7

Opettajat kokivat, että opettajan oma positiivinen toimintatapa lisäsi oppilaiden positiivista käytöstä. Negatiivisen käytöksen myötä pelkän negatiivisen palautteen antamista ei koettu oikeana lähestymistapana. Sen sijaan opettajan positiivisuuden sekä positiivisen palautteen nähtiin muokkaavan negatiivisesti käyttäytyneen oppilaan asennetta ja käytöstä myönteisempään suuntaan ja muuttavan oppilaan käsitystä itsestään oppijana. Opettajien mukaan oppilaasta hyvien asioiden ja vahvuuksien löytämisen myötä oppilas löytää omat vahvuutensa oppijana ja ihmisenä:

– – Mut et niitten omien vahvuuksien avulla ne löytäis sitä itsetuntoo, oppimisen iloo, onnistumista ja et he vois niinku hyväksyä oman itsensä sellasena, ku ne on. – – Ja se auttaa mun mielestä oppilaita löytämään sen oman potentiaalin. Opettaja 1

Myönteisen käytöksen lisääntymistä, omien vahvuuksien tunnistamista sekä itsesäätelykyvyn kehittymistä lapsessaan oli huomannut myös yksi huoltajista (huoltaja 2), joka korosti positiivisen pedagogiikan lähestymistapojen olleen hyödyllisiä lapselleen kuitenkin lapsen luonnollista ikätasoon liittyvää kehitystä unohtamatta:

– – kyllähän hän tuntuu huomaavan ne omat vahvuutensa sen paremmin, ku niitä toki tuodaan sanallisestikin esiin, mutta hän myös huomaa sen muissa aineissa. No hän on tosi hyvä liikunnassa ni tota että mutta on huomannu muissaki aineissa osaavansa ja ymmärtävänsä ja osaa auttaa muita ja tällasia taitoja, mitkä on kotona vaikee hänen hallita, ku siskolle voi räjähtää hyvinki nopeesti. Ni koulussa se pinna riittää paljon paremmin kavereiden kanssa. Huoltaja 2

Positiivisen pedagogiikan koettiin olevan yhteydessä oppilaiden koulumotivaatioon ja suhtautumiseen koulua kohtaan. Opettajat mainitsivat oppilaiden positiivisen asenteen koulua kohtaan kasvaneen ja koulumotivaation lisääntyneen hyvän huomaamisen myötä:

– – niitä hyviä hetkiä on päivässä niin monta että jos niitä jaksaa huomata ni kyllähän se sitä lapsen koulumotivaatiota, ja se haluaa tulla ja sillä on mukavampi olla – – Opettaja 6

Huoltaja (huoltaja 2) oli huomannut eri luokalla olevien omien lapsiensa välillä eroa. Ero näkyi siinä, miten eri opettajien opetustyyli ja asennoituminen oppilaisiin olivat vaikuttaneet koulumotivaatioon ja oppimisen iloon:

*No mä oon huomannu siinä ison eron, että *** on meidän keskimäinen lapsi niin iso ero siihen minkälaista opetusta *** luokassa on ollu ja minkälaista se hänen suhtautumisensa siihen oppimiseen ja läksyjien tekoon ja kaikkeen. Se on ihan erilainen kuin esikoisen – – Huoltaja 2*

Opettajien emotionaalisen kehityksen osalta opettajat kokivat positiivisen pedagogiikan muuttaneen omaa ajatteluaan myönteisemmäksi oppilaita kohtaan. Opettajat kertoivat kohtelevansa oppilaitaan tasavertaisemmin ja löytävänsä kaikista oppilaista jotain positiivista. Eräs opettajista (opettaja 1) mainitsi positiivisen pedagogiikan tuoneen hänelle sellaisen ajattelutavan, jossa oppilaan yritys huomioidaan ja hyväksytään, vaikka se ei vastaisikaan opettajan odotuksia:

– – Mut sit jotenki lähtee siitä lähtökohdasta et kaikissa on jotain hyvää ja vaikka niinku yks semmonen positiivisen pedagogiikan juttuja, että jokainen lapsi tekee aina parhaansa et vaikka se paras ei näytä kauheen hyvältä välttämättä mut ymmärtää et lapset tarvii apua siihen. Et se paras ois ns. myös aikuisten silmissä paras. Opettaja 1

Opettajat kokivat positiivisen pedagogiikan tuovan voimavaroja omaan työssä jaksamiseen. Positiivinen pedagogiikka koettiin omassa työssä voimavarana, jonka avulla työnteko pysyi mielekkäänä raskaiden ja haastavienkin työtehtävien keskellä:

– – varmaan ehkä helpottanu vähän sitä semmosta niinku jotenki niinku omaa oloa, kun on ruvennu ajatteleen asioita vähän eri kantilta. Jotenki semmonen taakka siitä, että aina vaan aatellaan, että oppilaassa on joku ongelma tai oppilaassa on joku vialla ni on poistunu. Et ei tarvi ajatella niin, vaan sen voi ajatella positiivisen kautta ja nähdä ne asiat, vaikka nyt on vaikeuksia kin, ni voi aina koittaa löytää jotain hyvää siitä asiasta tai oppilaasta. Ni kyllä se on opettajuuteen tuonut sellasta helpotusta, että on kevyempi mennä töihin jos voi näin sanoa. Opettaja 5

Opettajan oman positiivisen ajattelutavan lisääntyminen oli lisännyt päivään myönteisiä hetkiä, jolloin negatiiviset tilanteet olivat saaneet vastapainoa. Tämän oli koettu vähentäneen väsymyksen tunnetta työpäivän jälkeen sekä lisänneen hyvän olon tunnetta ja jaksamista.

7.1.2 Kognitiivinen kehitys

Tutkittavat kokivat positiivisen pedagogiikan käytön opetuksessa edistävän sekä oppilaiden että opettajien kognitiivista kehitystä. Positiivisen pedagogiikan yhteys oppilaiden ja opettajien kognitiiviseen kehitykseen ilmenee taulukosta 11.

TAULUKKO 11 Positiivinen pedagogiikka kognitiivisen kehityksen tukena

Oppilaan kognitiivinen kehitys	Opettajan kognitiivinen kehitys
Oppilaiden taitotason kehitys	Oman toiminnan ja käytöksen reflektointi
Hyvän oppimisilmapiirin muodostuminen oman toiminnan reflektoinnin ja muokkaamisen myötä	Oman toiminnan muokkaaminen
	Oman ajatusmallin muutos

Opettajat mainitsivat kokevansa positiivisen pedagogiikan olevan yhteydessä oppilaiden oppimiseen ja kognitiiviseen kehitykseen. Positiivisen pedagogiikan koettiin nostavan oppilaiden taitotasoa ja luovan hyvää oppimisilmapiiriä, jonka muodostuminen edellytti oppilaiden oman toiminnan reflektointia ja tarvittavaa oman toiminnan muutosta. Hyvän oppimisilmapiirin nähtiin osaltaan tukevan jo taitavienkin oppilaiden oppimista:

– – Siis mulla on aika taitavia oppilaita, ei kaikki, mutta et mulla on aika taitavia oppilaita ja must tuntuu, että mä en tiedä voiko näin sanoo mut must tuntuu, että niistä tulee vieläkin taitavampia. Opettaja 1

Opettajat kertoivat positiivisen pedagogiikan käytön lisäävän oman toiminnan reflektointia ja sen myötä muuttavan omaa käytöstä. Opettajien ilmaisuista kävi ilmi oman käytöksen ja toiminnan reflektointi sekä sen muokkaaminen esimerkiksi palautetta annettaessa. Eräs opettajista (opettaja 3) kertoi kokevansa palautteen laadulla olevan yhteyttä siihen, minkälaisena opettajana huoltajat häntä pitävät:

– – mä aattelen, että mun pitää kahdeksan kertaa onnistua, löytää joku hyvä siitä lapsesta, jotta he [huoltajat] niinku voi ajatella, että se niiden ope osaa ajatella myöskin hyvää heidän lapsensa, ja jotta olisin niinku vakavasti otettava kasvattaja. – – Opettaja 3

Eräs opettajista (opettaja 6) kertoi oman toiminnan reflektoinnin ja ajattelumallin muuttuneen. Muutosta oli tapahtunut varsinkin niissä tilanteissa, joissa olisi helpompi huomata oppilaiden negatiivinen käytös positiivisen käytöksen sijaan:

– – *työpäivät on rankkoja ja tilanteita on paljon, niin se, että et huomaa sitä hyvää itsekkin niissä lapsissa ja niissä päivissä, jotka tuntuu muuten tosi raskailta, ni se ehkä sitä vahvistaa sitä omaa käsitystä itsestään myös ja siitä, että hei että on mennä hyvin päivä, oon osannu – – On tosi paljon helpompi huomata se sankari, joka hyppii pöydällä ja ärähtää sille, että istu alas, kun huomata ne kymmenen, jotka istuu tosi kauniisti ja kenellä on kirjat kädessä. Et se on semmosta niinku oman toiminnan haastamista myös. Ja oman ajatusmallin muuttamista. Opettaja 6*

Opettajat havaitsivat, että hyvän huomaaminen ja asioiden käsittely positiivisen ajattelumallin kautta olivat lisääntyneet positiivisen pedagogiikan toimintatapojen myötä. Oma opetusta ja toimintaa refleктоitiin enemmän ja omiin toimintamalleihin kiinnitettiin huomiota esimerkiksi tiedostamalla, miten ajattelee ja toimii haastavien tilanteiden selvittämisessä.

7.1.3 Sosiaalinen kehitys

Positiivisen pedagogiikan nähtiin tukevan sekä ryhmän että yksilön sosiaalista kehitystä. Positiivisen pedagogiikan yhteys ryhmän ja yksilön sosiaaliseen kehitykseen ilmenee taulukosta 12.

TAULUKKO 12 Positiivinen pedagogiikka sosiaalisen kehityksen tukena

Ryhmän sosiaalinen kehitys	Yksilön sosiaalinen kehitys
Hyvän huomaaminen toisissa	Huoltajan ja opettajan välisen vuorovaikutussuhteen kehittyminen
Vertailun väheneminen oppilaiden välillä	Huoltajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen kehittyminen
Kehun kulttuurin kehittyminen	Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen kehittyminen
Myönteisen ilmapiirin ja luokkahengen kehittyminen	
Ilmapiirin näkyminen rauhallisena ja turvallisena	
Erilaisuuden huomioiminen ja hyväksyminen	
Kiusaamisen väheneminen	

Ryhmän sosiaalinen kehitys näkyi opettajien mukaan oppilaiden kehityksenä hyvän huomaamisessa. Osa opettajista koki oppilaiden välisen vertailun vähentyneen ja kehun kulttuurin muodostuneen luokan normiksi. Oppilaat eivät enää huomioineet toistensa tekemiä virheitä, vaan ennemminkin toisten onnistumiset ja hyvät teot nostettiin esille:

– – *Ja pikkuhiljaa mä oon huomannu, et täs on tullu tämmösen toisen tsemppaamisen ja toisen kehumisen kulttuuri et he ei ookkaan aina vaan et sä eet osaa tai toi meni sulla huonosti vaan sit*

he huomaa et aa mä ystävällisesti autoin ja tsemppaavat kaveria hienosti, sä osasit ja muuta. Että se niinku tulee pikku hiljaa, taustalta kumpuaa. Opettaja 7

Negatiivisen vertailun ja oppilaiden välisen kilpailun vähäisyyden oli huomannut myös yksi huoltajista (huoltaja 2), joka kertoi eroavaisuuksista lapsiensa opettajien opetustyyliensä. Perinteisellä opetustyyllillä huoltaja tarkoitti opetusta, jossa oppilaiden välille syntyy vertailua siitä, kuka etenee nopeimmin ja kuka on missäkin aineessa paras. Huoltaja oli huomannut positiivista pedagogiikkaa käyttävän opettajan opetuksen vähentävän oppilaiden välistä vertailua ja edistävän oppilaiden keskinäistä kehumista ja toistensa auttamista. Huoltajan mukaan tällainen opetustyyli edisti myös oppilaiden ymmärrystä toisten erilaisuudesta ja erilaisista oppimistyyleistä ja jokaisen hyväksymistä sellaisena kuin on.

Erilaisuuden hyväksymisen olivat huomanneet myös opettajat. Opettajat ajattelivat positiivisen pedagogiikan edistävän ryhmän sosiaalista kehitystä ja olevan yhteydessä luokan myönteiseen ilmapiiriin sekä parantuneeseen luokkahenkeen, mikä näkyi esimerkiksi ilmapiirin rauhallisuutena, turvallisuutena ja erilaisuuden hyväksymisenä:

– – Ja sit luokkahenki on siinä mieles parantunu, että sitte on enemmän otettu niinku oppilaita mukaan et semmosiiki ketkä ei aikasemmin oo päässy mukaan koska sit on huomattu, että heissäki on jotain hyvää ja hyvii puolii ni semmoset on tullu kyl selkeesti esiin. Opettaja 5

Eräs opettajista (opettaja 2) totesi, että turvallisen ja avoimen ilmapiirin myötä oppilaat hyväksyvät itsensä ja toisensa sellaisena kuin he ovat. Erilaisuuden hyväksyminen oli johtanut siihen, että kiusaamistapauksilta oli välttytty:

– – Ja tosiaan niinku kerroin, ni meillä ei näitä kiusaamisia oo ollu, että mun ei oo tarvinnu niinku niitten puitteissa oikeestaan siis ihan muutaman kerran ehkä koko tän kolmen vuoden aikana. Että sillä lailla se niinku kertoo siitä, että tässä on hyvä niinku olla ja avoimia ja saa näyttää tunteensa ja olla juuri sellainen, ku on. Opettaja 2

Toinen huoltajista (huoltaja 1) näki luokan ilmapiirin positiivisena ja suvaitsevaisena erilaisia oppijoita kohtaan. Huoltaja oli tyytyväinen siihen, että oppilailla oli oikeus tehdä asioita omalla tavallaan, omien vahvuuksiensa kautta:

– – siellä saa olla omaki poika, vaatii erityishuomiota ja erityisiä toimintatapoja, niinni tota se näkyy semmosena positiivisena ilmapiirinä, että annetaan mahdollisuus ehkä tehdä eri tavalla niitä asioita ko kaikki tekee, ni sillä tavalla se kyllä näkyy positiivisena ilmapiirinä. Huoltaja 1

Yksilön sosiaalisen kehityksen osalta opettajat mainitsivat oman positiivisuutensa parantaneen huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä. Positiivisen asenteen, positiivisen palautteen sekä positiivisen ilmapiirin muodostaman vuorovaikutuksen opettajan ja huoltajien kanssa koettiin kehittyneen luottamukselliseksi ja hyväksi, jolloin myös ikäviä asioita oli helpompi käsitellä:

– – olen huomannu, et sit jos tämmöstä positiivisuutta viljelee sinne päin [huoltajille], ni sitä tulee sieltäki tännepäin helpommin ja sit ne vaikeemmatki asiat on helpompi selittää, että nyt on joku haaste oppilaalla tai nyt on käyny jotain tylsää ni helpottaa [yhteistyötä] vanhempien kanssa. Opettaja 7

Vuorovaikutuksen kehittymistä nähtiin myös huoltajien ja oppilaan välillä. Opettajat kertoivat positiivisen palautteen ja hyvän huomaamisen kulkeutuvan koulusta myös oppilaiden koteihin. Myönteisen palautteen lisäämisen oli huomattu herättäneen myös huoltajia ajattelemaan enemmän sitä, missä heidän lapsensa on hyvä:

– – vanhemmat on ollu tosi tyytyväisiä siihen ja ruvenneet käyttämään sitä positiivista palautetta myöskin kotona enemmän ja tavallaan heränneet siihen semmoseen, että positiivisella kannustuksella saa paljon paremmin aikaseks ku jatkuvalla nalkuttamisella. Opettaja 4

Ja sit mä oon pyytänyt vanhempia kirjottamaan kirjeen lapselleen, että missä he kokee, et heidän lapsi on hyvä ja miksi se on ihana se heidän lapsi. – – Ne on ollu aika kivoi sellasia, et vanhemmatki on alkanu miettimään, et mikä tässä lapsessa on hyvää eikä aina vaan, et mikä tässä lapsessa on huonoo tai ärsyttävää. Opettaja 5

Vuorovaikutus parani myös opettajan ja oppilaiden välillä. Opettajat kokivat positiivisen pedagogiikan parantavan opettajan ja oppilaan keskinäistä luottamusta ja kehittävän vuorovaikutusta, jossa oppilas tuntee opettajan aidosti välittävän hänestä ja hänen koulunkäynnistään:

*No öömm, jos hyvin menee niin mmm voi saada ehkä kontaktin oppilaaseen tai luoda semmosen luottamuksellisen, melko luottamuksellisen suhteen sellaseen oppilaaseen, joka on tavallisesti totunut ajattelemaan, että mä oon ihan ***, että mä en osaa mitään. – – Et jotenkin ööm auttaa*

niinku sitä lasta ajattelemaan sillä tavalla, että hei toi ope oikeesti se haluaa mulle hyvää eikä sen tavote oo saada mun elämästä kurjaa – – Opettaja 3

Toisista hyviä asioita esiin nostamalla, toisten vahvuuksia tunnistamalla ja myönteistä puhetta lisäämällä oli saatu kehitettyä sosiaalisia suhteita. Suhteet olivat parantuneet sekä oppilaiden että kodin ja koulun välillä.

7.2 Positiivisen pedagogiikan ilmeneminen koulun arjessa

Tässä tulososiossa tarkastellaan positiivisen pedagogiikan ilmenemistä koulun arjessa opettajien ja oppilaiden haastatteluiden perusteella. Tuloksissa keskitytään viiteen osa-alueeseen: myönteiseen ja turvalliseen oppimisympäristöön, oppilaan aktiiviseen toimijuuteen, myönteisiin tunteisiin, luontevahvuuksiin sekä kasvatuskumppanuuteen. Haastatteluja tuetaan oppituntien havainnointien avulla. Taulukossa 13 esitetään kootusti positiivisen pedagogiikan näkyminen koulun arjessa eri osa-alueilla.

TAULUKKO 13 Positiivisen pedagogiikan ilmeneminen koulun arjessa

Myönteinen ja turvallinen oppimisympäristö	Fyysisen oppimisympäristön huomiointi Myönteinen luokkahenki ja ilmapiiri Hyvän huomaaminen itsessä ja toisissa Positiiviset ihmissuhteet
Oppilaan aktiivinen toimijuus	Oppilaan ääni kuuluviin Vastuutehtävät luokassa Projekti- ja urakkatyöskentely Oppilaan vastuu omasta oppimisesta
Myönteiset tunteet	Yhdessä havaitseminen ja kokeminen Luottamuksellisuus Oppilaan aito kohtaaminen Opettajan antama myönteinen esimerkki Myönteinen palaute
Luontevahvuudet	Omien ja toisten luontevahvuuksien tunnistaminen Luontevahvuuksien opettaminen ja kehittäminen Luontevahvuuksien monipuolinen hyödyntäminen
Kasvatuskumppanuus	Arviointikeskustelut vahvuuksien kautta Kotona tehtävät positiivisen pedagogiikan harjoitteet Positiivisuus Wilmassa

Positiivinen pedagogiikka ilmeni haastatteluiden perusteella koulun arjessa sekä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä monipuolisesti ja jokaisen positiivisen pedagogiikan osa-

alueen osalta. Seuraavaksi tarkastellaan tarkemmin taulukon 13 sisältöjä jokaisella positiivisen pedagogiikan osa-alueella.

7.2.1 Myönteisen ja turvallisen oppimisympäristön muodostaminen

Aineiston perusteella positiivisen pedagogiikan mukainen myönteinen ja turvallinen oppimisympäristö rakentui fyysisestä oppimisympäristöstä, ilmapiiristä ja luokkahengestä, hyvän huomaamisesta ja ihmissuhteista. Fyysisessä oppimisympäristössä positiivinen pedagogiikka näkyi opettajien mukaan istumajärjestyksessä, ryhmäjaoissa sekä konkreettisine asioina tai esineinä luokkatilassa. Opettajat kokivat tärkeäksi, että oppilaat istuvat joko ryhmissä tai puolikaassa, jolloin he näkevät toistensa toimintaa. Istumajärjestyksen ja ryhmien sekoittamisen nähtiin edistävän oppilaiden välisiä suhteita ja auttavan heitä työskentelemään erilaisten oppijoiden kanssa:

– – lapsille aina korostan sitä, että kaikista ei tarvi pitää tai tykätä, mutta kaikkien kans pitää tulla toimeen. Ja tehään erilaisia asioita niinkun jatkuvasti oikeestaan, että nyt sitten loman jälkeen vaihetaan taas ryhmät ja sitte lähetään tekemään niitten sen uuden ryhmän kans sitte taas seuraavaa projektia – – Opettaja 2

Konkreettiset asiat ja esineet ilmensivät positiivista pedagogiikkaa fyysisessä oppimisympäristössä. Opettajat olivat lisänneet luokkatilan seinille esimerkiksi luontenvahvuuskortteja ja hyvien tekojen puita (ks. listaus konkreettisista esineistä ja asioista tapausluokassa liitteestä 6). Hyvien tekojen puihin oppilaat keräsivät lappuja, joihin kirjoitettiin oppilaiden tekemiä hyviä tekoja luomaan positiivista ilmapiiriä. Oppilaille oli saatettu asettaa pulpetille henkilökohtaisia tavoitteita, ja yhdessä luokassa oppilaat olivat tehneet itsellensä pulpetille voimamaskotin, jonka avulla oppilas sai tunnin aikana ”voimaa” haastavia tilanteita kohdatessaan.

Positiivinen pedagogiikka näkyi oppimisympäristössä opettajien mukaan positiivisena luokkahenkenä ja ilmapiirinä. Opettajat pyrkivät positiivisen pedagogiikan myötä tuomaan luokkaan kannustavaa, positiivista puhetta, joka oli opettajan antaman esimerkin myötä tarttunut myös oppilaiden puheeseen. Positiivinen pedagogiikka ilmeni myös esimerkiksi vertaispalautteessa, jossa pyrittiin arvioimaan vertaisesta hyviä puolia ja onnistumisia:

No [positiivinen pedagogiikka ilmenee] sillai, että kysellään kuulumisia ja kuunnellaan toisia ja sitte pyritään antaa niinku oppilaat myös itsearvioinnissa ja vertaisarvioinnissa ni toisilleen sitä positiivista palautetta tai miettimään, et mikä meni hyvin. -- Opettaja 5

--se, että tätä positiivista pedagogiikkaa on käyttänyt, ni tässä tilanteessa sen huomaa siitä, että ehkä vuoden alussa, kun lapset vasta alotteli ja käytiin sääntöjä paljon läpi et miten toimitaan, ni heillä oli tarve sanoa, että kun tuo ei tee ja tuo tekee tuolla tavalla. Nyt se puhe on ehkä muuttunut, että huomataan se mitä kaverit tekee, mutta se vaikuttaakin niin että no saanko mäkin kun hänkin sai tuon tai et no mitä sä teet että mä haluaisin tehdä samalla tavalla. -- Opettaja 6

Kaikilla haastatelluilla oppilailla oli tunne, että oli hyvä jossain ja onnistui. Oppilaat tiesivät olevansa sanomissaan asioissa hyviä, koska olivat saaneet niistä palautetta sekä vertaisilta että opettajalta. Yhden oppilaan (oppilas 5) kommentista ilmeni luokan positiivinen, salliva ilmapiiri. Kysyttäessä sitä, missä oppilas kokee olevansa hyvä, hänen kommenttinsa taustalla oli ajatus siitä, että kaikessa ei tarvitse olla hyvä tai paras, kunhan se on vain itselle tarpeeksi:

Mm. Emmä oikeen tiä. Emmä sillee kaikessa oo hyvä, mutta mää oon ihan sillee tarpeeks hyvä, että osaan. Oppilas 5

Oppilaat olivat tyytyväisiä opettajaansa ja luokan sisäisiin ihmissuhteisiin. Oppilaiden haastatteluista kävi ilmi, kuinka opettaja on kannustava ja huomioi myös oppilaiden onnistumiset ja hyvät hetket:

No yleensä, ku joku oppilas esimerkiks onnistuu jossain, ni se hymyilee tai näyttää peukaloo tai jotain. Oppilas 1

Mm aika kiva niinku. -- Että se ei niinku pistä pelkäämään negatiivisia wilma-merkintöjä, että se pistää välillä myös monesti niitä positiivisiaki. Oppilas 13

Oppilaat kokivat, että yhteistyö sujuu kaikkien vertaisten kanssa. Yksi oppilaista (oppilas 5) epäili yhteistyötä muutamien oppilaiden kanssa vain sen vuoksi, että heidän kanssaan työskennellessään työskentely jäisi vähemmälle juttelun takia. Haastatteluista ilmeni vertaisten ystävällisyys toisiaan kohtaan:

No yleensä me ollaan kaikki aina yhdessä ja tulee kaikkia kivoja keskusteluita kaikkien kaa. Oppilas

No hauskoja, kilttejä, kivoja ja välittää muistakin. Oppilas 4

Oppimisympäristössä positiivinen pedagogiikka näkyi kohteliaana kielenkäyttönä, toisten auttamisena, yhteisinä leikkihetkinä, joissa kaikki otettiin mukaan, vahvuuksien huomioimisena oppilaiden käytöksessä ja turvallisena ilmapiirinä, jossa oppilaat uskalsivat tuoda esiin omia ajatuksiaan. Opettajan antamat kehut oppilaille olivat aiheellisia ja opettaja perusteli, missä oppilas oli onnistunut. Silloin tällöin tehtävien parissa ollessaan oppilaat saattoivat spontaanisti kehua toisen onnistumista tai nopeaa edistymistä. Kateellista puhetta, ilkeitä kommentteja vertaisille tai opettajalle ei esiintynyt havainnoinnin aikana. Opettajan sekä oppilaiden välillä oli luottamuksellinen suhde, josta havainnointiluokan opettajakin mainitsi omassa haastattelussaan.

7.2.2 Oppilas aktiivisena toimijana

Aineiston perusteella positiivinen pedagogiikka ilmeni oppilaan aktiivisessa toimijuudessa siten, että oppilaan ääntä kuunneltiin, he saivat vastuutehtäviä ja saattoivat edetä omaan tahtiin omien vahvuksiensa kautta projekti- ja urakatyöskentelyssä ja ottaa vastuuta omasta oppimisestaan.

Opettajien haastatteluiden perusteella oppilaat pääsivät vaikuttamaan luokan asioihin yhteisten keskustelujen, luokkakokousten, yhteisistä asioista äänestämisen sekä toiminnan suunnittelemisen kautta. Opettajat pitivät tärkeänä sitä, että oppilaille tulee tunne siitä, että heidän mielipiteillään on merkitystä. Oppilaille annettiin vastuuta ja ikätason mukaisia vaikutusmahdollisuuksia:

No he on tietysti pieniä oppilaita ja osa sanoo että ykkösluokkalaiset ei kauheesti voi, mutta ihan samalla tavalla heki pystyy tässä tekemään ku noi isommatki oppilaat ja he saavat osallistua siihen toimintaan ja olla mukana siinä ja tehdä asioita, ehkä toisinaan vähän omalla tavalla eikä just niinku ope sanoo. – – Opettaja 7

Oppilaiden aktiivista toimijuutta edistettiin luokissa erilaisilla vastuutehtävillä. Opettajat antoivat oppilaiden vuorollaan muun muassa päättää istumajärjestyksestä, tarkastaa toistensa läksyjä, tehdä yhteisiä kuvataidenäyttelyitä tai suorittaa päivän aikana pienehköjä erikoistehtäviä. Vastuutehtävien koettiin antavan oppilaille merkityksellisyyden tunnetta sekä auttavan tilanteessa, jossa keskittyminen tekemiseen on herpaantunut:

— ku on luokassa sellasia oppilaita, joilla on keskittymisvaikeuksia, ni se merkityksellisyyden tunne tulee niin, että hän saa jonku erityisen tehtävän viedä vaikka paperiroskat keskellä päivää, ku mä huomaan, että että tota nyt alkaa keskittyminen herpaantua. Ni sit pyydän hiljaa, että voitko käydä viemässä noi tai jotain muuta tämmöstä. Opettaja 4

Oppilaat kokivat, että vastuutehtävät ovat tärkeitä, koska silloin he tiesivät saavuttaneensa opettajan luottamuksen. Oppilailta kysyttiin, olivatko he saaneet vastuutehtäviä, minkälaisia vastuutehtävät olivat ja miltä ne oppilaista tuntuivat. Vastausten perusteella oppilaat olivat saaneet vastuutehtäviä, ne tuntuivat mukavilta ja tuottivat hyvää oloa:

*Oon mä kerran. — Se oli se imuroida mattoo. Mutta *** ja *** tekee nyt sitä yleensä. — No se on tärkeetä ja siitä tietää, että ope niinku luottaa suhun. Oppilas 7*

No semmonen vaikka et menee hakee jotain tavaraa jostain eri luokasta tai mennä antaa joku tavara, joka on unohtunu joltain opelta. — No siitä tulee niinku hyvä fiilis. Oppilas 8

Opettajat edistivät oppilaidensa aktiivista toimijuutta projekti- tai urakkatyöskentelyn avulla. Projektityöskentelyssä oppilaat otettiin mukaan projektin jokaiseen vaiheeseen, jolloin oppilaiden ideat tulivat esiin niin suunnittelussa kuin tavoitteiden asettelussakin. Urakkatyöskentelyssä pyrittiin oppilaiden yksilöllisen oppimispolun edistämiseen ja oppilaiden kiinnostuksen kohteiden löytämiseen. Pareittain tehtävät urakkatyöskentelyn vaiheet edistivät myös oppilaiden yhteistyötaitojen kehittymistä:

— Me ollaan tehty tämmönen projektioppimisen malli, missä on niinku että lapset on ihan alusta pitäen he on siinä mukana tavallaan sen projektin suunnittelussa ja yhdessä mietitään niinku se ilmiö ja teema et minkälaisia asioita me siihen niinku otetaan ja tietenki mullon niinku se opetus-suunnitelman ajatus siellä taustalla — Niin tuota sit me rakennetaan siitä yhdessä semmonen niinku kokonaisuus ja asetetaan ne yhteiset tavoitteet. — Opettaja 2

— Et mä ikään ku käytän paljon semmosta urakkatyöskentelyä missä jokainen saa puuhata sitä omaa juttua omassa tahissa ja mun on helppo auttaa oppilaita siinä sivussa. — Mut ehkä just ne hetket ku on semmosta urakkatyöskentelyä, ni mä myös ehin käydä kehumassa ja antaa niille positiivista palautetta tai ohjaa niitä oman työskentelyn pariin. — Opettaja 1

Oppilaiden mielestä oppiaineissa omaan tahtiin etenemisessä oli se hyöty, että sai itse päättää oman etenemisvauhdin, eikä tarvinnut kuunnella opettajan opetusta asiasta, jonka

jo itse osasi. Eräs oppilaista (oppilas 4) mainitsi myös urakkatyöskentelyn etuna sen, että saa tarvittaessa pyytää apua tehtävissä pidemmällä olevilta kavereilta:

— jos toinen on vähän eri sivulla ku sinä ja sitten se on vaikka aukeaman sua pidemmällä, ni se pystyy auttaa sua, jos sä et tiedä mitä jossaki tehtävässä pitää tehdä — Oppilas 4

Luokan toiminnan havainnointi vahvasti haastatteluissa esiin tuotua: oppilaan aktiivinen toimijuus ilmeni vastuutehtävien, urakkatyöskentelyn sekä oppilaita aktivoivien opetuskeskustelujen ja ryhmätehtävien kautta. Pienetkin vastuutehtävät tuntuivat olevan oppilaille tärkeitä ja urakkatyöskentelyyn motivoituneet oppilaat saivat kantaa vastuuta omasta oppimisestaan ja tehtävissä etenemisestä tarvittaessa opettajan ohjatessa.

7.2.3 Myönteisten tunteiden esille tuominen

Aineiston perusteella positiivinen pedagogiikka ilmeni myönteisten tunteiden osalta niiden yhdessä havaitsemisena ja kokemisena, luottamuksena ja oppilaan aitona kohtaamisena sekä opettajan antamana esimerkkinä ja myönteisenä palautteena. Myönteisten tunteiden tavoitteena ei kuitenkaan ollut negatiivisten tunteiden peitteleminen, vaan negatiivisetkin tunteet otettiin huomioon ja käsittelyyn tilanteen vaatimalla tavalla.

Myönteisten tunteiden yhdessä havaitsemista ja kokemista käsiteltiin monin eri tavoin. Oppilaiden onnistumiset ja saavutukset nostettiin koko luokan yhteisiksi ilon aiheiksi ja varsinkin silloin, jos asian oppiminen oli ollut haastavaa. Hyvän oppilaantuntemuksen kautta opettajat osasivat rakentaa tunteja, jotka tuottivat oppilaille onnistumisen kokemuksia ja innokkuutta. Myönteisten tunteiden tunnistamista opeteltiin luokissa yhteisesti, mutta yhtä tärkeänä pidettiin negatiivisten tunteiden tunnistamista ja niiden käsittelyä:

— me voidaan nauraa yhdessä ja semmoset asiat, et välillä se pitää sanottaa et huomaatteks miten kiva hetki meillä tässä oli tai huomaattekste, että oli tosi hauskaa tai miltä teistä tuntui tää asia tai miten sää koit tän jutun. Mut sillä samalla tavalla ne negatiiviset asiat pitää pystyä sanotamaan tai puhumaan niitten lasten kaa ja ehkä ne kääntämään, että vaikka meillä nyt oli vähän huono hetki ja sua harmitti, ni huomaaksää, että me pystyttiin tosi hienosti keskustelemaan ja nyt meillä on paljon parempi olo tai joku semmonen juttu. Opettaja 7

Tunteiden näyttämistä ei pidetty itsestään selvänä toimintona, vaan opettajat kokivat, että aitoon vuorovaikutustilanteeseen ja aitoon tunteiden näyttämiseen tarvitaan koko luokan luottamuksellinen ilmapiiri. Avoimuus ja luottamus toivat oppilaille turvaa näyttää omat tunteensa, jolloin niitä opittiin nimeämään, tunnistamaan ja käsittelemään kehittäen samalla oppilaiden itsesäätelytaitoja. Aidon vuorovaikutuksen myötä luottamuksen nähtiin rakentuvan vahvaksi ja oppilaan kokevan itsensä tärkeäksi osaksi kouluyhteisöä. Oppilaan aito kohtaaminen sekä oppilaan ajatusten ja tunnepurkauksien kuuleminen koettiin tärkeäksi luottamuksellisen ilmapiirin luomisessa:

— — pienillä lapsilla varsinkin vielä itsesäätelytaidot on osalla harjaantumassa ja harjoteltavissa, et hyvin paljonki näkyy tunteet ehkä myös enemmän ne negatiiviset ja reaktiot on suuria, mutta kyllä siellä ja pyrin antaa aikaa sille, että jos se lapsi tulee innoissaan, että arvaa mitä mä tein ja arvaa nyt mä oikeesti, ni sit et hei tosi mahtava juttu. Et antaa sen ajan sille oppilaan niinku omalle tunnekokemukselle ja sillee että hän pääsee kertomaan siitä. Opettaja 6

Myönteisten tunteiden mallin nähtiin lähtevän opettajasta itsestään. Myönteisellä ja iloisella opettajalla koettiin olevan yhteyttä myös oppilaiden tunnetiloihin ja koko luokan ilmapiiriin. Opettajan antaman esimerkin ja myönteisen palautteen koettiin lisäävän oppilaiden sekä koko luokan myönteisiä tunnekokemuksia ja opettajan esimerkki toimi tunnetaitojen harjoittelemisessa myös negatiivisten tunteiden osalta:

— — sanallistan niitä tunteita, että saatan joskus sanoa, että hei että nyt niinku minua harmittaa. Vaikka että äsken välitunnilla tapahtui semmonen tilanne, että nyt se painaa minun mieltä. Ja sillon, ku minua harmittaa, niin sitten pinna on vaikka lyhyempi, että nyt oisitko sitä mieltä, että pystyisit auttaa mua tässä hommassa. Ja sitte peukkuäänestetään ja muuta et sanallistan ja näytän omia tunteita tosi paljon, mikä myös lapsille mahdollistaa sen, että tunteet on sallittuja ja he saa niitä näyttää. — — Opettaja 6

Positiivisen pedagogiikan myötä haastavien tilanteiden käsittelyä oli saatettu muokata siten, että tilanteesta jäisi oppilaalle pelkän negatiivisen tunteen lisäksi jotain positiivista. Eräs opettajista (opettaja 6) kertoi tilanteesta, jossa hän oli haastavan tilanteen käsittelyssä pyrkinyt auttamaan oppilasta muistelemaan koko päivän tilanteita ja tunnetiloja sekä omaa käytöstään. Tällöin päädyttiin tilanteeseen, jossa yksi haastava tilanne sai seurakseen monia onnistuneita positiivisia hetkiä:

– – varsinki sillon, jos on ollu joku tosi haastava tilanne, mulla oli yks semmonen tapelu tossa viime viikolla niin se oli pieni osa sitä päivää. Toki se vaikutti siihen tuntiin sit tosi paljon, et siellä välitunnilla oli mäiskitty, mutta siinä missä otin siitä toki yhteyttä kotiin niin sitte lapsen kanssa yhdessä merkattiin sinne [wilmaan], niin että mä että käytiin läpi että okei ensimmäinen tunti meillä oli matikkaa, miten se sun mielestä meni. No tosi hyvin, että tein tehtäviä ja mä laitoin et joo, että oon ihan samaa mieltä, että laitetaan hyvä-merkintä. No mites tää toinen tunti no oli musiikkia, okei no miten se. Et no hyvin meni ja siitä merkintä. Ja no sit oli tää välitunti ja sitte siel tapahtu, et miten se sit meni se tunti ja sit niinkun, et jos sinne kotiin menee sitä negaa niin sitte siinä menis myös se positiivinen viesti aina rinnalla. Opettaja 6

Oppilaille myönteisiä tunteita haastatteluiden perusteella koulussa tuottivat kaverit, opettajat, uusien asioiden oppiminen sekä vapaamuotoinen työskentely. Oppilaiden kerrotut asiat olivat arkisia ja perustuivat pääosin kavereiden ja opettajien positiivisuuteen, oppimiseen ja siihen, että koulussa on mukava ja turvallinen olo:

No se, että kaikki on kilttejä toisille ja jos toinen ei tiedä mitä pitää tehdä ni toinen voi auttaa siinä ja sen semmosta. – – jos tulee vaikka koe niistä ni on hyvä, että tietää ni voi saada täydet pisteet ni voi olla aika ilonen siitä. Oppilas 4

No että on välitunnit ja liikuntaa ja kaikkee sellasta. – – Nii sellasta, että ei tarte mieltä koko ajan sillee laskuja ja tehtäviä. – – Nii ja jutella kavereitten kaa. Oppilas 5

Havainnoinneissa myönteiset tunteet näkyivät luokassa toisten kehumisena, positiivisen palautteen antamisena, toisten vahvuuksien huomioimisena, yhdessä nauramisena, omien ja toisten onnistumisten huomioimisena sekä yhdessä iloitsemisena. Kun oppilaiden toiminnassa havaittiin hyvää, opettaja nosti asiat yhteisesti esille. Opettajan oma myönteinen asenne näkyi opetuksessa ja ilmapiirissä, eikä oppilaiden negatiivista käytäytymistä nostettu esille syyttävän sormen kautta, vaan asiat pyrittiin käsittelemään rakentavasti positiivisuuden avulla.

7.2.4 Luontevahvuudet osana opetusta

Aineiston perusteella luontevahvuudet ilmenevät koulun arjessa vahvuuksien tunnistamisena, opettamisena, kehittämisenä sekä monipuolisen hyödyntämisen opetteluna. Luontevahvuuksia opeteltiin ensimmäiseltä luokalta lähtien vahvuuskäsitteiden, kuten myötätuntoinen tai kärsivällinen, avulla. Oppilaiden käsitystä omista luontevahvuuksista ja niiden tunnistamisesta vahvistettiin opettajan käyttämän vahvuuskielen avulla:

– – se et ohjaa tavallaan lapsen kielellä lapsia huomaamaan niitä asioita ja antamaan toisilleen siitä palautetta ja minä annan heille sitä niinkun niitä kommentoin vaikka että hei osasitpa hienosti odottaa omaa vuoroasi että olit kärsivällinen. – – kertoo, että mitä se lapsi teki hyvin, hienosti ja siinä tavallaan nimeää sen isomman käsitteen. – – Opettaja 7

Tieto omista luontevahvuuksista ohjasi oppilaita löytämään luontevahvuuksia myös muista oppilaista. Muiden luontevahvuuksien tunnistaminen auttoi positiivisen pedagogiikan näkökulmasta erilaisuuden tunnistamista ja hyväksymistä sekä hyvien asioiden näkemistä muissa. Luontevahvuudet nähtiin osana luonnollista opetustilannetta, eikä niiden käsittelyn koettu vievän aikaa muulta opetukselta:

No nehän [luontevahvuudet] niveltyy tosi hyvin sinne kaiken opetuksen keskelle, että niitä voi kyllä ihan hyvin tehdä oikeestaan millä tunnilla vaan ja sit sitä vahvuuskieltä käyttää ni ei se emmä koe sitä millään lailla ongelmana, et se ei kyllä vie aikaa liikaa. Opettaja 4

Luontevahvuuksien opettelu oli monipuolista ja vaihteli opettajasta riippuen. Opetuksen yhteisenä perustana ovat vahvuuskortit, jotka määrittelevät kouluikäisten kuusi-toista luontevahvuutta. Luontevahvuuksien opettelussa lähdettiin liikkeelle käsitteiden ymmärtämisestä ja luontevahvuuksien näkymisestä arkielämän tilanteissa:

– – Ja esimerkiksi me oltiin kattomassa vanhojentanssia just vähän aikaa sen jälkeen ku oltiin puhuttu niistä vahvuuksista, ja sit mä vaan kysyin, että mitä vahvuuksia ne vanhat oli tarvinnu, että ne oli oppinut nämä tanssit. Että jossain tilanteissa ja just tänään vaikka kolmosilta kysyin ku meillä oli lukutunti, et mitä vahvuuksia sä tarttet siihen lukutuntiin. Et ehkä jotenki tollasis luontevis tilanteissa ja sit tarinassa voi kysyä, et mitä vahvuutta tämä henkilö nyt käyttää. Opettaja 1

Luontevahvuuksien opettelussa hyödynnettiin myös niitä varten kehitettyjä materiaaleja, kuten omia luontevahvuuksia arvioivaa VIA-testiä ja Positiivista CV:tä. Molempia materiaaleja pidettiin hyödyllisinä. VIA-testin avulla oppilaat saivat tietoonsa vahvuutensa sekä kehityskohteensa. Positiivisen CV:n koettiin tuovan oppilaalle syvempää ymmärrystä omien vahvuuksien näkymisestä ulospäin:

– – me ollaan tehty tää mikä on Kaisa Vuorisen tää positiivinen CV, et missä he niinku sai kerätä niinku tämmösiä vahvuuksiaan myös muualtaki, ku vaan mitä mä itse koen. Sehän on välillä vaikee lähtee miettii, et missä minä olen hyvä, mut jos joku muu kertoo mulle, että missä mä olen hyvä ni

se onki helpompi alkaa huomata, et hei nää kaikki ihmiset sanooki, että mä oon tässä hyvä ja mulla on tämmösiä vahvuuksia -- Opettaja 7

Luonteenvahvuuksia hyödynnettiin enimmäkseen oppilaiden ja huoltajien kanssa käytävissä arviointikeskusteluissa, huonoina päivinä piristystä tuomassa sekä oppimisessa ja uusien vahvuuksien kehittämisessä. Arviointikeskusteluihin oli saatu positiivista sävyä oppilaan luonteenvahvuuksien pohtimisen kautta:

-- Ja sit meillä oli arviointikeskustelut. Meillä on sillä lailla, ettei oo välitoikkaria, vaan arviointikeskustelu, niin mä tein sellasen yhteenvedon tammikuulla, niin mä tein yhteenvedon, jossa sitten niinkun nimettömästi kokosin ne yhteen, että mitä luokkakaverit ajattelevat sinusta. Ja se oli aika kiva juttu ja siinäku oli vanhemmat mukana ni siitä tuli mukava tuokio. Ja monet tunnisti itsensä niitä juttuja, mutta oli siellä myös sellasia, että ajjaa että wou aatteleeks kaverit musta noin. Opettaja 3

Haastatellut oppilaat olivat sisäistäneet nuoresta iästään huolimatta omia luonteenvahvuuksiaan ja osasivat kertoa niistä haastattelussa. Oppilaat olivat aloittaneet luonteenvahvuuksien käsittelyn ensimmäiseltä luokalta lähtien, ja ne olivat oppilaille luonnollinen osa opetusta. Tieto omista vahvuuksista oli kehittynyt oppilaille niin opettajan, vertaisten kuin huoltajienkin kertomana esimerkiksi arviointikeskusteluissa tai vertaisarvioinnissa. Jokainen haastatelluista oppilaista kykeni mainitsemaan omat luonteenvahvuutensa ja osa myös perusteli niitä oman toimintansa kautta:

No ainaki luovuus, mulla on monta luovaa ideaa esimerkiks askartelus ja sitte muuten vaa kaikkee luovan näkösiä piirrustuksia tai jotain. Ainaki luova. Se on ehkä se mun suurin vahvuus. Mä oon todella luova. Öö no itsesäätely on sillee, että välillä se irtooo käsistä, mutta kyllä se ainaki koulussa niinku on ihan hyvä ja nii. Mutta välillä se sitten ei oo niin hyvä. -- Mut on siinä joissain asioissa hyvä, että osaa mainita ne. Että on niistä hyötyä. Oppilas 1

Mm. Rohkeus ainakin ja myötätunto ööh ei tuu kovin nytte mieleen mitään. -- Noh ainaki sillee, et mä puolustan mun kavereita, jos joku kiusaa niitä, ainaki mua pienempiä, ja sitte mä oon kiltti muille. Oppilas 4

Ehkä luovuus, no oppimisen ilo, en mä oikein muista niitä mutta ei mulla varmaan muita, rakkaus. -- Ne vaan tuntuu siltä. Mää keksin piirtämistä ja sitten oppimisen ilo, tykkään oppii asioita ja sit mä rakastan aivan hirveenä mejän tai mun vanhempia ja ystäviä. Oppilas 10

Mun mielestä ainakin luovuus, sinnikkyys ja itsesääätely. – – Koska mä keksin aina paljon uusia asioita ja mä en niinku lopeta ikinä mitä mä teen, vaikka se menis jotenki pieleen, et aina mä yritän uudelleen. Oppilas 15

Havainnoinnin perusteella luontevahvuudet tulivat ilmi niin opettajan kuin oppilaidenkin puheessa. Toisten luontevahvuuksia tuotiin spontaanisti esiin tuntien aikana ja luontevahvuuksien ominaispiirteitä ja tunnistamista harjoiteltiin erilaisten lyhyiden harjoitusten avulla esimerkiksi tunnin lopussa.

7.2.5 Kasvatuskumppanuuden huomiointi

Aineiston perusteella positiivinen pedagogiikka ilmeni kasvatuskumppanuudessa vaihtelevasti. Osa opettajista oli tuonut positiivisen pedagogiikan esiin myös huoltajille ja laajentanut tietämystä siitä esimerkiksi kotiin vietyjen positiivisen pedagogiikan tehtävien avulla. Osa taas piti positiivista pedagogiikkaa ennemminkin omana työvälineenään, jolloin siitä ei ollut erityisesti ilmoitettu huoltajille.

Opettajat kokivat arviointikeskustelut hyviksi hetkiksi kertoa oppilaan vahvuuksista ja herätellä myös huoltajien ajatuksia oman lapsen vahvuuksista. Arviointikeskusteluista pyrittiin tekemään myönteisiä tilaisuuksia, joissa oppilaan puutteiden sijaan pyrittiin lähestymään asioita osaamiskohteiden ja vahvuuksien kautta:

– –Mä olen joskus aikasemmin tehnyt esimerkiks niin, että ku meillä on ollut HOJKS-palaverin arviointi keväällä, ni mä olen levittänyt ne luontevahvuuskortit sinne pöydälle ja sitte vanhemmat on saanut etsiä omasta lapsesta, että miten he kokevat oman lapsensa luontevahvuudet ja lapsi on ollut siinä mukana ja se on ollut ihana hetki. – – Opettaja 4

– – kyl se on mun mielest tärkeätä myöskin sen vanhemmanki kanssa keskustella ne [luontevahvuudet] ja kuulla sen vanhemman mielipide ja sitte, että se lapsi myös kuulee, että mitä äiti tai isi aattelee minusta ja et ope pystyy myös kertomaan ne asiat. – – Opettaja 7

Huoltajien tietoa positiivisesta pedagogiikasta ja osallistumisesta oli toteutettu lähettämällä kotiin oppilaiden mukana erilaisia tehtäviä, jotka liittyivät huoltajien omiin ja heidän lapsensa vahvuuksiin. Vaikka positiivisen pedagogiikan perusajatuksot olivat siirtyneet kotiväen tietoon ja harjoitteita oli kulkeutunut myös huoltajille, sitä pidettiin silti enemmän arkisena, opettajan ja oppilaan välisenä asiana:

No huoltajat on tietosia siitä kiva tunti -purkista ja siitä, että sitä kerätään, ja että jokaisella lapsella on omat tavoitteet, joista sitten kun tarpeeks monta kertaa onnistuu siinä omassa tavoitteessa ni kehityskohteessa ja tekee töitä sen eteen ni saa palkinnon. Että ehkä tällöinen palkitsemissysteemi, joka on liittynyt kotiin. Muuten ehkä se siinä arjessa se [positiivinen pedagogiikka] on kuitenkin minun ja lasten välinen juttu enemmän. – Opettaja 6

Positiivista asennetta huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön oli pyritty lisäämään Wilmassa käytävän yhteydenpidon kautta. Haastatteluissa mainittiin positiivisten merkintöjen olevan vielä harjoittelun kohteena ja vaativan enemmän huomiota kuin negatiivisten merkintöjen laittaminen:

–mä oon pyrkiny itekki siinä treenaamaan, että mä sitä positiivista palautetta antaisin enempi sieltä wilman kautta, että vaikka on sitte haasteita ni alotan sillä positiivisella ja sitte kerron ehkä sen, että mitä meidän pitää vielä treenata tai mikä on semmonen. – Ja mä aika paljon käytän wilmaa sillä tavalla, et mä laitan niinku koko luokan kuulumisia ja sit mä saatan laittaa, et nyt on opiskeltu sinnikkäästi tai on ollu oppimisen iloa. – Opettaja 2

– huoltajiin päin niin pyrin laittamaan siis ihan konkreettisesti wilmamerkintöjä. Meillä on siellä perus hyvä-merkinnän lisäksi ni siel on vaikka että autoit toisia oppilaita ja työskentelit hienosti yhdessä ja otit muut huomioon ja työskentelit itsenäisesti ja otit vastuuta opiskelustas, et mä koitan niitä sit laittaa sinne kotiinpäin. – Et se on ehkä sellanen konkreettinen, mitä mä oon yrittänyt itte pitää siitä kiinni, että se wilma ei ole vaan syntilistä, vaan että siellä on myös niitä positiivisia merkintöjä yhtä lailla. Opettaja 6

Positiivisen pedagogiikan käyttöä oli yleisesti esitelty myös huoltajille. Eniten positiivinen pedagogiikka näkyi huoltajien kanssa arviointikeskusteluissa ja positiiviseen sävyyn toteutettavassa yhteydenpidossa Wilmassa.

7.3 Positiivinen pedagogiikka kouluhyvinvoinnin edistäjänä

Tässä tulososiossa tarkastellaan positiivista pedagogiikan ja kouluhyvinvoinnin yhteyttä. Tuloksissa esitellään opettajien ja oppilaiden haastatteluista ilmenneitä ajatuksia siitä, mitä kouluhyvinvoinnin osa-alueita positiivinen pedagogiikka edistää. Tulokset käsitellään kahdessa osassa. Ensimmäiseksi käsitellään kouluhyvinvoinnin osa-alueiden ilmenemistä koulun arjessa. Toiseksi käsitellään kouluhyvinvoinnin osa-alueiden yhteyttä positiivisen pedagogiikan osa-alueisiin.

7.3.1 *Kouluhyvinvoinnin ilmeneminen*

Aineistosta ilmeni, että koulun arjessa kiinnitettiin huomiota positiivisiin tunteisiin, sitoutuneisuuteen, positiivisiin ihmissuhteisiin, merkityksellisyyteen ja saavuttamiseen. Taulukossa 14 esitetään kokoavasti kouluhyvinvoinnin ilmeneminen koulun arjessa. Taulukosta selviää, mitä aihealueita eri kouluhyvinvoinnin osa-alueisiin sisältyi. Jokaista kouluhyvinvoinnin osa-aluetta aihealueineen tarkastellaan yksityiskohtaisesti.

TAULUKKO 14 Kouluhyvinvoinnin ilmeneminen koulun arjessa

Kouluhyvinvoinnin osa-alue	Aineistosta ilmenneet kouluhyvinvoinnin aiheet
Positiiviset tunteet	Positiivisten tunteiden näkyväksi tekeminen Positiivisia tunteita rohkaiseva ympäristö Omien ja muiden positiivisten tunteiden tunnistaminen
Sitoutuneisuus	Oppilaiden motivointi ja aktivointi Oppilaiden ääni kuuluviin
Positiiviset ihmissuhteet	Hyvän huomaaminen Luontevahvuuksien huomiointi Kannustus, kehuminen Yhteistoiminnallisuus Muiden arvostaminen
Merkityksellisyys	Oppilaan tuntemus omasta tärkeydestä yhteisössä Kuulluksi tuleminen Itsensä ja oman toimintansa arvostaminen
Saavuttaminen	Saavutukset näkyville Mahdollistetaan saavuttaminen Epäonnistumisten hyväksyminen ja niistä oppiminen

Aineisto sisälsi viittauksia positiivisten tunteiden (ensimmäinen kouluhyvinvoinnin osa-alue) ylläpidosta ja huomioon ottamisesta (ks. myönteiset tunteet luvusta 7.2.3). Positiivisten tunteiden näkyminen luokkahuoneessa koettiin tärkeäksi, jotta jokainen oppilas alkaa havaita niitä itsessään ja muissa. Positiivisten tunteiden kokemista edesautettiin nostamalla esiin toisten onnistumisia, iloitemalla onnistumisista yhdessä, sanoittamalla tunteita ja tekemällä asioita, jotka tuottivat hyvää mieltä koko luokalle. Opettajat mainitsivat positiivisten tunteiden tarvitsevan sallivan ja luotettavan ympäristön, joissa jokainen uskaltaa niitä näyttää:

– – ja mun mielestä täällä on aika semmonen luottamuksellinen ilmapiiri, koska me pystytään niinku kaikki tuomaan ne omat tunteemme esille ja näyttää ne ja tuota jos jollaki on huonompi

päivä, ni sellasetki tunteet saa näyttää ja ymmärretään toinen toisiamme, että ei oo semmosia asioita, mistä ei tavallaan vois puhua tai näyttää tai. Et mä luulen, et se perustuu just siihen luottamukseen aika paljon, et me luotetaan toinen toisiimme. Opettaja 2

Toinen kouluhyvinvoinnin osa-alue, opiskeluun sitoutuneisuus nähtiin tärkeänä ja sen koettiin toteutuvan opettajien, huoltajien sekä oppilaiden toimesta. Opettajat pyrkivät sitouttamaan oppilaita opiskeluun herättämällä heidän sisäistä motivaatiotaan oppimiseen, aktivoimalla oppilaita, mahdollistamalla oppilaille kuulluksi tulemisen tunteen, antamalla vastuuta yhteisten päätösten teossa ja luomalla luottamusta koko luokan kesken:

Mä yleensä käytän tällasta yksilöllisiä oppimispolkuja, missä sit oppilaat pääsee ite vähän niinku suunnittelemaan, että mitä he tekee viikon aikana esimerkiksi ja mikä heit kiinnostaa, et tietty on aiheet mitkä kiinnostaa ni niihin saa keskittyä enemmän, kun on ne perus asiat opetellu. Ja sitte mielellään pidän tällasii luokkakouksii vai millä nimellä niitä vois sanoa, että jos on jotain yhteisii asioit mitä päätetään ni keräännytään niit myös yhdes miettimään ja jokainen saa esittää mielipiteitään ja muut keskittyä kuuntelemaan ja semmosia arjen juttuja. Opettaja 5

Oppilaiden sitouttamisen kouluelämään koettiin onnistuvan positiivisen kautta. Oppilaille pyrittiin luomaan tunne siitä, että epäonnistumisistakin selvittää:

Se [positiivisuus] tuo ehkä semmosta jaksamista heille lapsille ja myös sellasta kannustusta siihen elämään siellä koulumaailmassa, että et kaikki ei oo sitä tehdään kirjaan ja osaan tämän tehtävän, ja vaan, et koulumaailma on hyvin paljon muutaki, ku vaan semmosta perinteikästä istun tässä ja teen nämä hommat ja jos en onnistu niin menee pieleen koko juttu. Opettaja 7

Sitoutuneisuus koulunkäyntiin ilmeni oppilaisissa eri tavoin: kotitehtävien hoitamisena, koulussa opiskeluun uppoutumisena tai aktiivisen toimijan roolina luokassa. Osalle oppilaita koulu tuntui paikalta, johon olisi mielellään jäänyt koulupäivän päätyttyä, mikä ilmeni kysyttäessä oppilailta heidän yleisiä tuntemuksiaan koulupäivän jälkeen:

No kivalta, että mä pääsen kotiin viettämään aikaa, mutta samalla kurjalta, ku mä tykkään koulusta niin paljon, että mä haluisin jäädä sinne. Oppilas 3

Sillon mä haluisin jäädä kouluun ja mä en haluis lähteä – – Oppilas 9

Positiivisia ihmissuhteita (kolmas kouluhyvinvoinnin osa-alue) vahvistettiin parantamalla ryhmähenkeä ja luokkailmapiiriä, jotka olivat haastateltavien mukaan yhteydessä

parempien vuorovaikutussuhteiden kehittymiseen ja kokemuksiin positiivisista ihmissuhteista. Huomiota kiinnitettiin myös muun muassa hyvän huomaamiseen itsessä ja muissa, omiin ja muiden luonteenvahvuuksiin, kehumiseen, kannustamiseen, yhteistoiminnallisuuteen ja toisten arvostamiseen. Myönteisen oppimisympäristön rakentumisen myötä luokan sisäisten ihmissuhteiden oli koettu muovautuneen myönteisemmiksi ja luottamuksen kasvaneen:

– – me kehutaan toisiamme, annetaan hyvää palautetta tämän tästä toisillemme, huomataan enemmän niinku hyviä asioita koko ajan ja tuota sitte niinku kaikki ne semmoset haasteet ja semmoset, jos on jotain semmosia ikäviä asioita ni kyllä tää positiivisuus on niinku tuonu semmosta niinku, että niistä selvittää sitten paremmin – – Opettaja 2

Vastausten perusteella opettajat kokivat, että oppilaiden merkityksellisyyden kokemukset (neljäs kouluhyvinvoinnin osa-alue) koulumaailmassa lisääntyivät, kun oppilas koki tulevansa kuulluksi, koki olevansa tärkeä luokka- ja koulu yhteisössä, arvosti itseään ja omaa toimintaansa ja koki opiskelun merkityksellisenä. Positiivisen pedagogiikan myötä huomiota oli kiinnitetty itsen ja toisten arvostamiseen, omien ja muiden tunteiden huomioimiseen ja tärkeänä pitämiseen sekä oman ja toisten toiminnan tärkeänä kokemiseen. Oppilaille annettavien pienten vastuutehtävien kautta heille oli osoitettu luottamusta ja he tunsivat olevansa tärkeitä yhteisön jäseniä:

– – Ja myöskin he pääsee suunnittelemaan sitä meidän toimintaa ja tekemistä yhdessä. Ja ehkä se palaa semmoseen ajatusmaailmaan, että kaikkia kuunnellaan ja et vaikka mä oonki se opettaja siellä joka loppukädessä päättää asioista ja muuta, mut että lasten ehdotuksia ja ajatuksia ja muuta semmosta täytyy kuunnella ja saada heille semmonen olo, että he tulee kuulluksi tässä heidän koulumaailmassaan. Opettaja 7

Luottamuksellisen ja saavuttamisiin mahdollistavan ympäristön koettiin lisäävän saavutuksen kokemuksia (viides kouluhyvinvoinnin osa-alue). Oppilaiden saavutuksia nostettiin esille myönteisten tunteiden ja onnistumisen kokemusten avulla:

– – keskitytään siihen hyvään, mitä kaikissa lapsissa on. Ja siihen nähään, et niissä kaikissa lapsissa on niitä omia hienoja puolia ja vahvuuksia ja yritetään niitten avulla saada ne lapset loistamaan tääl koulussa ja kaikki ei loista. Mut et niitten omien vahvuuksien avulla ne löytäis sitä itsetuntoo, oppimisen iloo, onnistumista ja et he vois niinku hyväksyä oman itsensä sellasena, ku ne on – – Opettaja 1

Saavutuksien lisäksi huomiota oli kiinnitetty epäonnistumisiin, niiden kohtaamiseen ja niistä selviämiseen. Oppilaiden haastatteluissa kävi ilmi, että epäonnistuminen saattoi tuntua kurjalta, ikävältä tai ei miltään. Suurimmassa osassa haastatteluja oppilaat kuitenkin painottivat sitä, että epäonnistumisista ei saa lannistua, vaan asiaa täytyy yrittää uudelleen tai pyytää joltain apua ja tukea sen tekemiseen:

– – *Mää en vaan välitä, jos mä epäonnistun. Mää vaan yritän uudestaan.* Oppilas 10

Turvallisessa ympäristössä epäonnistumiset hyväksyttiin ja niistä keskusteltiin avoimesti ja rakentavasti. Positiivisen pedagogiikan myötä oppilaiden resilienssiä kehitettiin, jolloin epäonnistumisista tai haastavista tilanteista selvittiin ja niistä pyrittiin havaitsemaan positiivisetkin puolet.

7.3.2 *Kouluhyvinvoinnin ja positiivisen pedagogiikan yhteys*

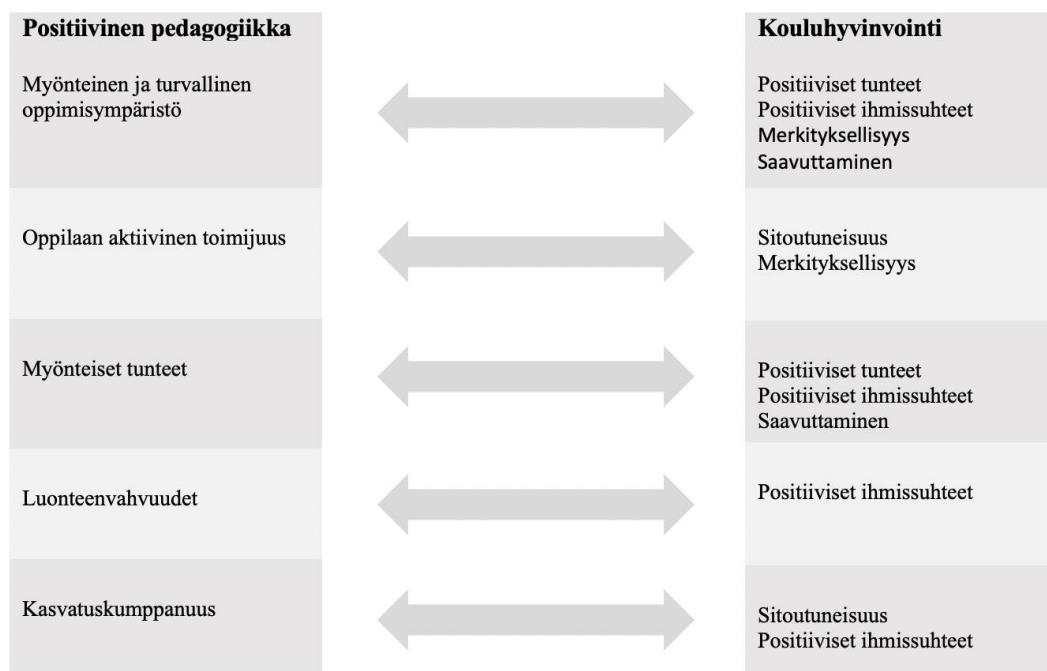
Kouluhyvinvoinnin osa-alueiden aihealueet sisältyivät myös positiivisen pedagogiikan osa-alueisiin, joten yhteys kouluhyvinvoinnin ja positiivisen pedagogiikan välille muodostui. Osa-alueiden yhteydet aineistossa näkyvät taulukosta 15.

TAULUKKO 15 Kouluhyvinvoinnin ja positiivisen pedagogiikan osa-alueiden välinen yhteys

Kouluhyvinvoinnin osa-alue	Aineistosta ilmenneet kouluhyvinvoinnin aiheet	Positiivisen pedagogiikan osa-alueet, joihin aiheet sisältyvät
Positiiviset tunteet	Positiivisten tunteiden näkyväksi tekeminen Positiivisia tunteita salliva ympäristö Positiivisten tunteiden huomiointi itsessä ja muissa	Myönteiset tunteet Myönteinen ja turvallinen oppimisympäristö Positiiviset ihmissuhteet
Sitoutuneisuus	Oppilaiden motivointi ja aktivointi Oppilaiden ääni kuuluviin	Oppilaan aktiivinen toimijuus Kasvatuskumppanuus
Positiiviset ihmissuhteet	Hyvän huomaaminen Luonteenvahvuuksien huomiointi Kannustus, kehuminen Yhteistoiminnallisuus Muiden arvostaminen	Myönteinen ja turvallinen oppimisympäristö Luonteenvahvuudet Kasvatuskumppanuus
Merkityksellisyys	Oppilaan tuntemus omasta tärkeydestä yhteisössä Kuulluksi tuleminen Itsensä ja oman toimintansa arvostaminen	Oppilaan aktiivinen toimijuus Myönteinen ja turvallinen oppimisympäristö
Saavuttaminen	Saavutukset näkyville Mahdollistetaan saavuttaminen Epäonnistumisten hyväksyminen ja niistä oppiminen	Myönteiset tunteet Myönteinen ja turvallinen oppimisympäristö

Positiiviset tunteet ilmenivät myönteisten tunteiden näkyväksi tekemisenä, niitä sallivan ympäristön mahdollistamisena ja niiden huomioimisena itsessä ja muissa. Vastaavat positiivisen pedagogiikan osa-alueet ovat myönteiset tunteet, positiiviset ihmissuhteet ja myönteinen ja turvallinen oppimisympäristö. Sitoutuneisuus ilmeni oppilaiden motivoimisena ja aktivoimisena sekä kotona että koulussa, ja tärkeytenä saada oppilaan ääni kuuluviin. Vastaavat positiivisen pedagogiikan osa-alueet ovat oppilaan aktiivinen toimijuus ja kasvatuskumppanuus. Positiiviset ihmissuhteet ilmenivät luokan ilmapiiriin ja luokan välisten suhteiden kehittymisenä, hyvän huomaamisena, luontevahvuuksien huomiointina, yhteistoiminnallisuutena ja muiden arvostamisena ja positiivisessa pedagogiikassa myönteisenä ja turvallisena oppimisympäristönä, luontevahvuuksina ja kasvatuskumppanuutena.

Merkityksellisyys ilmeni oppilaan tuntemuksena omasta tärkeydestä, oppilaan tunteena kuulluksi tulemisesta ja itsensä ja oman toimintansa arvostamisesta ja positiivisessa pedagogiikassa vastaavasti oppilaan aktiivisena toimijuutena ja myönteisenä ja turvallisena oppimisympäristönä. Saavuttaminen näkyi saavutusten mahdollistamisena, niiden esille tuomisena ja epäonnistumisista oppimisena ja positiivisessa pedagogiikassa myönteisissä tunteissa ja myönteisessä ja turvallisessa oppimisympäristössä. Kuvio 4 havainnollistaa positiivisen pedagogiikan ja kouluhyvinvoinnin yhteyden tiivistetysti taulukon 15 pohjalta.



KUVIO 4 Positiivisen pedagogiikan ja kouluhyvinvoinnin yhteys

Myönteisen ja turvallisen oppimisympäristön nähtiin mahdollistavan positiivisia tunteita, positiivisia ihmissuhteita, merkityksellisyyttä sekä saavuttamista. Oppilaan aktiiviseen toimijuuteen keskittymisen nähtiin mahdollistavan oppilaan sitoutuneisuutta ja merkityksellisyytenä kokemista. Myönteisten tunteiden koettiin edistävän positiivisia ihmissuhteita ja saavuttamista. Luontevahvuuksien nähtiin mahdollistavan positiivisia ihmissuhteita. Kasvatuskumppanuuden nähtiin mahdollistavan sitoutuneisuutta sekä positiivisia ihmissuhteita. Vastavuoroisesti kouluhyvinvoinnin osa-alueiden nähtiin mahdollistavan positiivisen pedagogiikan osa-alueiden toteutumista.

8 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitä hyötyjä positiivisen pedagogiikan käytöllä koetaan olevan, miten se ilmenee koulun arjessa ja onko sen käytöllä yhteyttä kouluhyvinvoinnin edistämiseen. Tutkimuksessa selvisi, että positiivisen pedagogiikan käytöllä on kokonaisvaltaista kehitystä tukevia piirteitä ja yhteyttä kouluhyvinvointiin. Tutkimus osoitti, että positiivinen pedagogiikka ei ole vain opettajan yritystä olla mahdollisimman positiivinen ja sivuuttaa kaikki negatiivinen ja ikävä, vaan sen oikealla ja tarkoituksenmukaisella käytöllä voidaan saavuttaa huomion arvoisia asioita. Lisäksi tutkimus antaa vinkkejä positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen omassa opetuksessa.

Tutkimustulosten myötä voidaan pohtia, onko tämä se suunta, mihin opetusta halutaan johdattaa. Voi kysyä, tuleeko tulevaisuudessa keskittyä oppimiseen ja PISA-testien kärjessä pysymiseen vai oppilaiden kokonaisvaltaiseen kehitykseen ja hyvinvointiin. Kouluopetuksessa hankittu osaaminen ja hyvinvoinnin kehittäminen voivat olla toisiaan tukevia tavoitteita. Nykyisessä suorittamiskulttuurissa saatetaan unohtaa jälkimmäinen. Hyvinvointi ei ole asia, joka saatetaan oppia matematiikan yhteenlaskun tavoin yhden tunnin aikana, vaan harjoittelu vaatii pitkäjänteisyyttä ja sinnikkyyttä niin opettajalta kuin oppilailtakin. Positiivisen pedagogiikan hyödyt ja hyvinvoinnin parantamisen tulokset eivät tule näkyville hetkessä, mutta niihin keskittyminen voi maksaa itsensä takaisin tulevaisuudessa.

8.1 Emotionaalinen, kognitiivinen ja sosiaalinen kehitys

Positiivisen pedagogiikan koettiin edistävän oppilaiden ja opettajien kokonaisvaltaista kehitystä emotionaalisilla, kognitiivisilla ja sosiaalisilla osa-alueilla. Emotionaalisen kehityksen tulokset noudattivat aiempaa tutkimustietoa (Elfrink ym. 2017, 217–225; Leskinen ja 2016, 208–2010). Oppilaat voivat positiivisen pedagogiikan myötä kehittää muun muassa omaa koulumotivaatiota ja myönteistä suhtautumista itseä, toisia ja koulunkäyntiä kohtaan. Lisäksi nähtiin, että oppilaat voivat positiivisen pedagogiikan myötä kehittyä itsensä hyväksymisessä ja armollisuudessa itseään ja omaa tekemistään kohtaan, mikä on samansuuntainen tulos kuin aiemmassa tutkimuksessa (Elfrink ym. 2017, 217–225). Positiivisen pedagogiikan käyttö lisäsi opettajien myönteistä ajattelua oppilaita kohtaan,

mikä näkyy myös aiemmassa tutkimuksessa (Elfrink ym. 2017, 217–225). Lisäksi positiivisen pedagogiikan koettiin luovan tunnetta työn mukavuudesta, vähentävän väsymyksen tunnetta ja lisäävän hyvää oloa ja energiaa, mikä tukee ajatusta positiivisen psykologian osuudesta onnellisuuden lisääjänä (Seligman 2011, 2).

Pelkkien negatiivisten tilanteiden tai oppilaiden negatiivisen käytöksen huomioinnin sijaan myös positiivisten hetkien etsiminen sekä positiivisen käytöksen huomioiminen ja toteaminen tuovat opettajan päivään tasapainoisuutta. On sekä opettajalle että oppilaalle raskasta, jos koulun arjessa huomataan vain kaikki puutteellinen ja korjattava. Koulupäivä muuttuu näin negatiiviseksi, ja oppilaalle saattaa muodostua tunne, että hän ei kelpaa sellaisena kuin on, vaan hänen tulisi jatkuvasti tehdä jotain toisella tavalla tai muuttaa omaa käytöstään. Tässä tutkimuksessa opettajat kokivat oman positiivisen ajattelutapansa lisäävän työssä jaksamista. On tärkeää sekä opettajalle että oppilaille, että koulupäivän jälkeen olotila olisi positiivinen, vaikka päivän aikana olisikin koettu negatiivisia tunteita.

Kuten aiemmassa tutkimuksessa (Vuorinen ym. 2019, 50–55), myös tässä tutkimuksessa positiivisen pedagogiikan koettiin kehittävän oppilaiden ja opettajan kognitiivista osaamista oman toiminnan reflektoinnin ja oman toiminnan muutoksen myötä. Oppilaiden taitotason koettiin kehittyvän, mikä on tullut esille aiemmissa positiivisen psykologian interventioihin perustuvissa tutkimuksissa (Waters 2011, 86–87). Haastattelussa ei käynyt ilmi, minkälaisien konkreettisten asioiden koettiin olevan yhteydessä taitotason kehittymiseen. Siihen voisi olla yhteydessä esimerkiksi omien luontevahvuuksien tunnistaminen, omasta itsestä ja omasta toiminnasta hyvien asioiden löytäminen sekä oppimisympäristön positiivisuus ja turvallisuus, jotka saattavat lisätä oppilaan minäpystyvyyden tunnetta ja rohkaista oppilasta kohtaamaan haasteita.

Positiivisen pedagogiikan koettiin edistävän sosiaalista kehitystä parantamalla yksilön vuorovaikutussuhteita ja kehittämällä ryhmän yhteisöllisyyttä. Omien ja toisten luontevahvuuksien havaitsemisen ja muista hyvien asioiden ja tekojen löytämisen myötä oppimislampiin muodostui erilaisuutta hyväksyväksi ja sallivaksi. Aiemmat tutkimukset (Leskisenoja 2016, 208–210; Uusitalo-Malmivaara 2014, 47–48; Vuorinen 2019, 50–55) osoittivat samankaltaista tuloksia. Vuorovaikutussuhteiden kehitystä nähtiin esimerkiksi opettajan ja huoltajan välillä. On olennaista, että kodin ja koulun yhteistyö ei perustu pelkälle negatiiviselle palautteelle eikä huoltajiin olla yhteydessä vain silloin, kun jotain ikävää on tapahtunut. Myönteisen palautteen myötä ilmapiiri pysyy myönteisenä, jolloin vuorovaikutussuhde muodostuu luotettavaksi ja aidoksi.

Positiivinen pedagogiikka toteuttaa edellä kuvatun osalta perusopetuksen opetussuunnitelmaa (POPS 2014, 15–22). Tutkimustulosten perusteella positiivinen pedagogiikka kehittää niin kognitiivista kuin sosioemotionaalista osa-aluetta tai antaa mahdollisuuden niiden kehittymiselle.

8.2 Positiivisen pedagogiikan monipuolisuus koulun arjessa

Positiivinen pedagogiikka ilmeni koulun arjessa monipuolisesti sen eri osa-alueiden välityksellä. Myönteinen ja turvallinen oppimisympäristö näkyi selvimmin myönteisen luokkahengen ja ilmapiirin ylläpitämisenä ja hyvän huomaamisenä itsessä ja toisissa. Luottamukselliset suhteet ja tavoitteiden asettaminen ilmenivät varsinkin oppilaiden aktiivisessa toimijuudessa, jolloin oppilaille annettiin vastuuta omasta oppimisesta.

Myönteinen ja turvallinen oppimisympäristö nähtiin kaikkien muiden osa-alueiden pohjana, joka loi mahdollisuuksia muiden osa-alueiden, kuten luonteenvahvuuksien ja myönteisten tunteiden toteutumiseksi. Myönteinen oppimisympäristö ei tarkoittanut sitä, että siellä ei tapahtuisi mitään negatiivista. Negatiiviset tilanteet käsiteltiin tilanteen vaatimalla tavalla, mutta niissä pyrittiin positiiviseen lähestymistapaan ja siihen, että tilanne käsiteltäisiin niin hyvin, että siitä jäisi jokaiselle positiivinen olo. Tutkimuksen yksi sivutuloksista olikin tapa puuttua negatiiviseen käytökseen ja toimintaan. Negatiiviseen käytökseen puututaan, mutta positiivisen pedagogiikan ajatusmallin mukaisesti negatiivinen palaute ei saa olla ainut palaute, jota oppilas päivän aikana saa.

Tämän tutkimuksen tuloksissa kävi ilmi, että positiivinen pedagogiikka edistää luokan ilmapiiriä ja ihmissuhteiden kehittymistä, joiden myötä oppilas saa kokemuksen yhteisön jäsenenä olemisesta, mikä puoltaa aiempaa tutkimusta koulukavereiden merkityksestä kouluyhteisöön kuulumisessa (Janhunen 2013, 94–95). Oppilaille annettiin vastuuta omasta oppimisestaan ja luokkaympäristöstään. Vastuun myötä oppilaat kokivat omien sanojensa mukaisesti opettajan luottavan heihin, mikä taas edesauttoi itsen hyväksymistä ja tärkeänä kokemista ja edisti osaltaan myönteisen oppimisympäristön syntyä. Vastuu omasta oppimisesta ei tarkoita oppilaan valtaa päättää täysin omasta tekemisestään, vaan tuloksissakin ilmi tullut projekti- tai urakkatyöskentely on hyvä esimerkki oppilaan vastuuttamisesta omasta oppimisestaan. Kun oppilas saa ohjatusti ikätasollensa sopivaa vastuuta ja kokemuksen kouluyhteisön jäsenenä olemisesta, saattaa myönteinen suhtautuminen koulua, opiskelua ja koulussa olevia ihmisiä kohtaan lisääntyä.

Myönteinen oppimisympäristö ja luottamus nousivat esiin myönteisissä tunteissa. Luottamuksellinen vuorovaikutus ja myönteisten tunteiden havaitseminen ja kokeminen koko luokan kesken auttoi tämän ja aiemman tutkimuksen (O'Brien & Blue 2018, 374–378) tulosten mukaan ylläpitämään myönteisyyttä yllä haastavienkin tilanteiden jälkeen. Positiivisen pedagogiikan mukaisesti tarkoituksena ei ole syrjäyttää negatiivisia tunteita, vaan niiden tunteminen ja ilmaisu on yhtä tärkeää.

Luonteenvahvuudet ja niiden opettelu olivat tärkeässä roolissa opetuksessa. Luonteenvahvuudet eivät olleet opettajien itse määrittelemiä, vaan ne perustuivat Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2017, 98–212) kouluikäisille kokoamiin luonteenvahvuuksiin. Luonteenvahvuuksia etsittiin sekä itsestä että toisista ja omia luonteenvahvuuksia käytettiin ja kehitettiin mahdollisuuksien mukaan. Jokaisella ihmisellä on omat luonteenvahvuutensa ja se tekee ihmisistä erilaisia. Kuten jo aiemmin emotionaaliosessa kehityksessä todettiin, toisten luonteenvahvuuksien huomioon ja muista oppilaista hyvien asioiden näkemisen koettiin lisäävän erilaisuuden tunnistamista, hyväksymistä ja vahvuuksien näkemistä kaikista ihmisistä silloinkin, kun heistä tuntui näkyvän ulospäin vain negatiiviset puolet. Tulokset myötäilivät aiempien tutkimuksien (mm. Duan ym. 2014, 1350–1358; Proctor ym. 2011, 384; Seligman ym. 2005, 416) tuloksia luonteenvahvuuksien käytöstä. Luonteenvahvuudet voidaan kokea tärkeinä ihmisen itsetuntemuksen kehittämisen vuoksi. Ne saattavat heijastua osaltaan oppilaan kokemaan itsetuntoon ja myönteiseen käsitykseen itsestään, mikä saattaa lisätä kyvykkyyttä sosiaalisten suhteiden ylläpidossa ja kaverisuhteiden muodostamisessa.

Haastateltavat oppilaat, jotka olivat vasta kolmannella luokalla, osasivat kaikki kertoa omat luonteenvahvuutensa ja osa kertoi niiden ilmenemisestä omassa toiminnassaan. Omien vahvuuksien tunnistamisen myötä lapsi saattaa oppia tiedostamaan enemmän omaa toimintaansa sekä saamaan selityksiä sille, miksi toimii tietyissä tilanteissa tietyllä tavalla, ehkä eri tavalla kuin muut, mikä saattaa edistää itsensä hyväksymistä ja muiden erilaisuuden hyväksymistä. Luonteenvahvuuksia, joita tuli esille oppilaiden haastattelussa, mutta jotka eivät sisällyneet Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2017, 98–212) luokitteluun olivat johtajuus, anteeksianto ja luotettavuus. Tutkimusluokassa opettajan ja oppilaan välistä luotettavuutta pidettiin kuitenkin tärkeänä ja johtajuutta opetettiin päivittäin olemalla vuorotellen oman pöytäryhmänsä johtaja. Anteeksianto liittyi koulun arkeen erinäisten tilanteiden osalta ja sen harjoittelu oli myös kouluyhteisön jäsenenä toimimisen edellytys.

Jotkut opettajista olivat soveltaneet positiivista pedagogiikkaa kasvatuskumppanuuteen. Kuten jo aiemmin yksilön sosiaalisessa kehityksessä todettiin, positiivinen pedagogiikka oli parantanut esimerkiksi opettajan ja huoltajien välistä yhteistyötä. Positiivinen pedagogiikka koettiin tärkeäksi muun muassa arviointi- ja Wilma-keskusteluissa, joissa viestintä saattaa usein olla oppilaan kehityskohteiden pohtimista tai ikävien koulussa tapahtuneiden tilanteiden läpikäymistä. Hyvät suhteet kodin ja koulun välillä edistävät yhteistyön sujuvuutta ja myönteiset suhteet heijastuvat myös luokkaan myönteisenä ilmapiirinä, jossa sekä opettaja, huoltajat että oppilaat voivat luottaa toinen toisiinsa.

Aineiston perusteella positiivisen pedagogiikan osa-alueet ilmenivät koulun arjessa monipuolisesti ja useat niistä linkittyivät toisiinsa. Myönteinen ja turvallinen oppimisympäristö tarjosi oppilaan aktiivisessa toimijuudessa tarvittavaa luottamusta, myönteisten tunteiden ilmaisua, luontevahvuuksien esille tuomista sekä kasvatuskumppanuuden rakentumista. Toisaalta taas jokainen näistä osa-alueista edisti myönteisen ja turvallisen oppimisympäristön syntyä. Yhteyttä nähtiin esimerkiksi myönteisten tunteiden, resilienssin ja luontevahvuuksien välillä. Myönteisten tunteiden kokeminen ja havaitseminen ja omien luontevahvuuksien tunnistaminen edistivät positiivista ajattelumallia, jonka myötä resilienssi ja negatiivisten tunteiden käsitteleminen kehittyivät.

8.3 Kouluhuvinvoinnin jäljillä

Koulun arjessa ilmeni aineiston perusteella aiheita, jotka olivat yhdistettävissä kouluhuvinvoinnin osa-alueisiin PERMA-hyvinvointiteorian (Seligman 2011) mukaisesti. Kouluhuvinvoinnin aihealueiden ja positiivisen pedagogiikan välillä oli yhteyksiä. Positiivisen pedagogiikan alueista kiintein yhteys kouluhuvinvointiin näytti olevan myönteisellä ja turvallisella oppimisympäristöllä. Myönteisen ja turvallisen oppimisympäristön todettiin mahdollistavan koulussa koettavia positiivisia tunteita, positiivisia ihmissuhteita ja merkityksellisyyden ja saavuttamisen kokemuksia. Osa-alueiden ja oppimisympäristön suhde oli molemminpuolinen. Esimerkiksi positiivisten tunteiden havaitseminen ja kokeminen, positiivisten ihmissuhteiden kehittyminen, oman ja toisten tekemisen merkityksellisenä kokeminen ja saavuttamisen tunteet edistivät myönteisen ja turvallisen oppimisympäristön syntyä.

Myönteinen ja turvallinen oppimisympäristö oli vahva positiivisen pedagogiikan osa-alue niin kouluarjessa kuin kouluhuvinvoinnissakin. Positiivisen pedagogiikan ja kouluhuvinvoinnin yhteys on myös todettu aiemmassa interventiotutkimuksessa (Elfrink ym.

2017, 217–225), jossa nousi esiin ihmissuhteiden paranemisen ja hyvän käytöksen lisääntymisen yhteys oppilaiden kokemaan kouluhyvinvointiin. Aiemmissa kouluhyvinvointitutkimuksissa (mm. Salmela-Aro ym. 2009; Salmela-Aro ym. 2016) on ilmennyt tarvetta koulun myönteisen ilmapiirin, opettajan myönteisen suhtautumisen ja koulumotivaation kehittämiseksi. Sekä tämän tutkimuksen että aiempien tutkimustulosten (mm. Elfrink ym. 2017; Leskisenoja 2016; Vuorinen ym. 2019) mukaan positiiviselle pedagogiikalle ja sen tuomille hyödyille näyttäisi olevan tarvetta koulumaailmassa hyvinvoinnin kehittämiseksi.

8.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimusaihe on ajankohtainen ja tärkeä. Tutkimus toi tietoa Suomessa vielä vähän tutkitusta aiheesta, positiivisesta pedagogiikasta. Kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensä, tämän tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä pienen otoskoon johdosta, mutta tutkimus vahvistaa aiempia tutkimustuloksia, mikä osaltaan lisää tulosten luotettavuutta. Tutkimuksessa noudatettiin tieteellisen tutkimuksen periaatteita ja otettiin huomioon muun muassa tutkimuksen eettisyys ja tutkittavien anonymiteetin säilyttäminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 21–27). Raportin kirjoittamisvaiheessa noudatettiin tieteellisen kirjoitelman rakennetta (Hirsjärvi ym. 2009, 249–265) ja koko prosessin ajan tutkija pyrki säilyttämään oman objektiivisuutensa tutkimusta kohtaan. Tutkimuksen analysointivaiheessa tutkija teki aineistosta tulkintoja, joiden luotettavuutta lisäsivät esimerkiksi aineiston lukeminen useaan kertaan ja havainnointiaineiston käyttö haastatteluista tehtyjen tulkintojen vahvistajana.

Tutkimuksessa oli jo aiheenkin perusteella positiivinen näkökulma, sillä tutkimuksessa keskityttiin muun muassa positiivisen pedagogiikan tuomiin hyötyihin. Haastattelussa ei ilmennyt negatiivista asennetta aihetta kohtaan. Yhden tutkittavan mukaan tutkimukseen osallistuminen oli hyvä tapa ”*levittää positiivisen pedagogiikan ilosanomaa*” ja tutkimukseen osallistuivat ne opettajat, jotka käyttivät positiivista pedagogiikkaa ja olivat kokeneet sen hyödylliseksi. Tutkimukseen ei osallistunut sellaisia henkilöitä, joilla olisi ollut jotain negatiivista sanottavaa positiivisesta pedagogiikasta tai jotka eivät kokeneet sen käyttöä itselleen sopivaksi tavaksi. Näin ollen tutkimuksesta jäi puuttumaan negatiivinen tai kriittinen näkökulma.

Tutkimuksen aineisto koostui nuorten oppilaiden haastatteluista. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden vastauksien rehellisyydestä ei voida olla varmoja, sillä tutkija koki,

että muutaman oppilaan kohdalla vuorovaikutussuhde oli ennemminkin opettajan ja oppilaan välinen suhde kuin tutkijan ja tutkittavan välinen suhde (ks. Alasuutari 2009, 153). Vastaukset joihinkin kysymyksiin ovat saattaneet olla todellista myönteisempiä, sillä oppilas on saattanut luulla, että tutkimuksella on jotain vaikutusta omiin arvosanoihin. Tutkija kuitenkin mainitsi haastatteluiden alussa, että kukaan muu tutkijan lisäksi ei saa tietää, mitä kyseinen oppilas on vastannut ja että vastauksilla ei ole mitään tekemistä kouluarvosanojen tai arvioinnin kanssa. Oppilaiden osallistuminen tutkimukseen rikastutti tutkimusta, sillä tutkimukseen saatiin näin myös oppilaiden näkökulmaa.

Tutkimukseen oli tarkoitus saada myös huoltajien näkökulma. Huoltajien vähäisyyden vuoksi tutkimuksen pääinformanteiksi muodostuivat oppilaat ja opettajat, joiden määrää lisättiin luotettavuuden parantamiseksi. Huoltajien puheenvuoroja käytettiin suuntaa antavana lisätietona. Voi pohtia, osallistuivatko tutkimukseen vain ne huoltajat, joilla oli jotain hyvää sanottavaa positiivisesta pedagogiikasta ja jättivätkö loput huoltajista osallistumatta sen vuoksi, että eivät halunneet tuoda omia kriittisiä mielipiteitään julki. Voi myös olla, että huoltajat eivät halunneet osallistua tutkimukseen, jonka aihe ei ollut heille niin tuttu.

Tutkimuksessa käytetyt haastattelu- ja havainnointirungot olivat aikaisemmista tutkimuksista ja teorioista johdettuja, mikä lisäsi niiden luotettavuutta. Haastattelurunkojen kysymykset olivat täten valideja ja antoivat vastauksia tutkittavaan aiheeseen. Haastattelurungoille suoritettiin esitestaukset, joiden perusteella kysymyksiä pystyttiin vielä muotoilemaan uudelleen. Tutkija toimi prosessissa yksin, joten päätelmät ja analyysit ovat hänen tulkintojensa ja analysointiensa varassa tilanteiden havainnointi-, tulostulosten- ja raportin kirjoittamisvaiheessa. Tutkija kuitenkin eteni tutkimuksen tieteellisiä periaatteita noudattaen ja pyrki toimimaan tutkimuksessa mahdollisimman objektiivisesti.

8.5 Jatkotutkimusehdotukset

Tutkimus toimi hyvänä lisänä positiivisen pedagogiikan nuorelle tutkimusalalle Suomessa. Tutkimuksen myötä saatiin tietoa siitä, minkä vuoksi positiivista pedagogiikkaa kannattaa toteuttaa, miten sitä voi toteuttaa koululuokassa ja mitkä asiat koulun arjessa saattavat olla yhteydessä kouluhyvinvointiin.

Tutkimuksesta aukesi monia jatkotutkimusideoita. Tutkimus keskittyi pääosin positiivisen pedagogiikan myönteisiin puoliin sekä hyötyihin koulun arjessa. Jatkotutkimusehdotuksena tutkimusta voitaisiin laajentaa koskemaan myös positiivisen pedagogiikan

käyttöä haastavissa tilanteissa. Tässä tutkimuksessa tuli muutamien esimerkkien kautta ilmi, miten opettajat toimivat positiivisen pedagogiikan keinoin sellaisessa tilanteessa, jossa esimerkiksi oppilaan käytös ei ole toivottavaa. Olisi mielenkiintoista tutkia ongelmatilanteita ja niiden selvittämistä positiivisen pedagogiikan keinoin. Tutkimuksen haastatteluissa kävi ilmi, että osa opettajista on kokenut ennakkoluuloja tai epäröiviä asenteita positiivista pedagogiikkaa kohtaan. Jatkotutkimuksena voitaisiin selvittää, minkälaisiin ennakkoluuloihin positiivisen pedagogiikan osalta törmätään ja minkä vuoksi näitä ennakkoluuloja syntyy.

Tutkimukseen osallistui seitsemän opettajaa, viisitoista oppilasta ja kaksi huoltajaa, joten laadullisen tutkimuksen luotettavuus paransi vielä isomman otoksen myötä. Jatkotutkimus voitaisiin suorittaa isommalla otoskolla ja huoltajien suurempi osallisuus antaisi tutkimukseen myös huoltajien luotettavampaa näkökulmaa. Tutkimuksessa havaittiin yhteys positiivisen pedagogiikan ja kouluhyvinvoinnin välillä. Olisi aiheellista selvittää kouluhyvinvoinnin tilaa myös eri tiedonkeruumenetelmien avulla. Näin saataisiin tietoa oppilaiden kouluhyvinvoinnin todellisesta tilasta laajemmalla otoksella ja positiivisen pedagogiikan yhteyttä kouluhyvinvointiin voitaisiin tutkia esimerkiksi määrällisen tutkimuksen tai interventiotutkimuksen myötä. Olisi lisäksi tärkeää selvittää pitkittäistutkimuksen avulla, onko positiivisen pedagogiikan käytöllä yhteyttä itsetuntemukseen, aikuisiän ihmissuhteisiin, resilienssiin tai akateemiseen osaamiseen. Toisin sanoen ovatko positiivisen pedagogiikan hyödyt pitkäkestoisia ja ihmisen elämään jatkossakin yhteydessä olevia tekijöitä.

LÄHTEET

- Alasuutari, M. 2009. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusu-vuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- Baumeister, R., Bratslavsky, E., Finkenauer, C. & Vohs, K. 2001. Bad Is Stronger Than Good. *Review of Educational Psychology* 5 (4), 323–370.
- Bradshaw, J. & Richardson, D. 2009. An Index of Child Well-Being in Europe. *Child Indicators Research* 2 (3), 319–351.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O. & Barnekow, V. (toim.) 2012. Social determinants of health and well-being among young people. WHO: World Health Organization. Viitattu 10.4.2019 http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf
- Diener, E. 2011. Positive Psychology: Past, Present, and Future. Teoksessa S. Lopez & C. Snyder (toim.) *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. 2. painos. E-kirja. New York: Oxford University Press, 7–12.
- Doll, B., Brehm, K. & Zucker, S. 2014a. Resilient Classrooms. Creating Healthy Environments for Learning. 2. painos. E-kirja. New York: The Guilford Press.
- Doll, B., Spies, R., Thomas, A., Sikorski, J., Chadwell, M., Chapla, B. & Franta, E. 2014b. ClassMaps Consultation: Integrating Evaluation Into Classrooms to Promote Positive Environments. Teoksessa M. J. Furlong, R. Gilman & E. S. Huebner (toim.) *Handbook of Positive Psychology in Schools*. 2. painos. E-kirja. New York: Routledge, 278–297.
- Duan, W., Ho, S., Tang, X, Li, T. & Zhang, Y. 2014. Character Strength-Based Intervention to Promote Satisfaction with Life in the Chinese University Context. *Journal of Happiness Studies* 15 (6), 1347–1361.
- Dweck, C. 2010. Even Geniuses Work Hard. *Educational Leadership* 68 (1), 16–20.
- Elfrink, T., Goldberg, J., Schreurs, K., Bohlmeijer, E. & Clarke, A. 2017. Positive educative programme. A whole school approach to supporting children’s well-being and creating a positive school climate: a pilot study. *Health Education* 117 (2), 215–230.
- Fattore, T., Mason, J. & Watson, E. 2007. Childrens’ Conceptualisation(s) of their Well-being. *Social Indicators Research* 80 (1), 5–29.
- Fredrickson, B. 2001. The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *American Psychologist* 56 (3), 218–226.
- Green, S., Oades, L. & Robinson, P. 2011. Positive education: Creating flourishing students, staff and schools. *InPsych* 33 (2), 16–17.

- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Helsinki: Unicef.
- Held, B. 2018. Positive Psychology's A Priori Problem. *Journal of Humanistic Psychology* 58 (3), 313–342.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi.
- Huebner, S. & Hills, K. 2011. Does the positive psychology movement have legs for children in schools? *The Journal of Positive Psychology* 6 (1), 88-94.
- Janhunen, K.-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Itä-Suomen yliopisto. Väitöskirja.
- Kern, M., Waters, L., Adler, A. & White, M. 2015. A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology* 10 (3), 262-271.
- Konu, A. & Rimpelä, M. 2002. Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International* 17 (1), 79–87.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: Ps-kustannus, 224–242.
- Kämppe, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010. WHO-koululaistutkimus. Koulutuksen seurantaraportit 2012:8. Helsinki: Opetushallitus.
- Leino, K., Ahonen, A., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M-P. & Vettenranta, J. 2019. PISA 18 ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40. Viitattu 15.12.2019 <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161922/Pisa18-ensituloksia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat käytänteet koulun edistäjinä. Lapin yliopisto. Väitöskirja.
- Leskisenoja, E. 2017. Positiivisella kasvatuksella osallisuutta, hyvinvointia ja iloa koulutyöhön. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 419–447.
- Lewis, A., Huebner, S., Reschly, A. & Valois, R. 2009. The Incremental Validity of Positive Emotions in Predicting School Functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment* 27 (5), 397–408.

- Lopez, S. & Gallagher, M. 2011. A Case for Positive Psychology. Teoksessa S. Lopez & C. Snyder (toim.) *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. 2. painos. E-kirja. New York: Oxford University Press, 3–6.
- Marques, S., Lopez, S., Rose, S. & Robinson, C. 2014. Measuring and Promoting Hope in Schoolchildren. Teoksessa M. J. Furlong, R. Gilman & E. S. Huebner (toim.) *Handbook of Positive Psychology in Schools*. 2. painos. E-kirja. New York: Routledge, 35–50.
- Morrison, G., Brown, M., D'ineau, B., O'Farrell, S. & Furlong, M. 2006. Understanding resilience in educational trajectories: Implications for protective possibilities. *Psychology in the Schools* 43 (1), 19–31.
- Norrish, J. & Vella-Brodrick, D. 2009. Positive psychology and adolescents: Where are we now? Where to from here? *Australian Psychologist* 44 (4), 270–278.
- Norrish, J., Williams, P., O'Connor, M. & Robinson, J. 2013. An applied framework for Positive Education. *International Journal of Wellbeing* 3 (2), 147–161.
- O'Brien, M. & Blue, L. 2018. Towards a positive pedagogy: designing pedagogical practices that facilitate positivity within the classroom. *Educational Action Research* 26 (3), 365–384.
- OECD: The Organization for Economic Co-operation and Development. 2018. PISA 2015 Results in Focus. Viitattu 10.4.2019 <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- Park, N. & Peterson, C. 2006. Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence* 29, 891–909.
- Pearce, C. 2011. *A Short Introduction to Promoting Resilience in Children*. E-kirja. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P. & Perry, R. 2010. Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology* 36 (1), 36–48.
- Peterson, C. & Seligman, M. 2004. *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. E-kirja. New York: Oxford University Press.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 24.10.2018 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Positiivinen CV -koulutus. Viitattu 26.9.2019 <https://www.positiivinen cvkoulutus.helsinki.fi>
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A., Maltby, J., Eades, J. & Linley, A. 2011. Strengths Gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology* 6 (5), 377–388.

- Ramachandram, V. 2016. Positive education and higher achievers' role of positive psychology. *Indian Journal of Health & Wellbeing* 7 (8), 848-850.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2009. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Salmela-Aro, K. 2017. Dark and bright sides of thriving – school burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology* 14 (3), 337–349.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H. & Holopainen, L. 2009. Depressive Symptoms and School Burnout During Adolescence: Evidence from Two Cross-lagged Longitudinal Studies. *Journal of Youth and Adolescence* 38 (10), 1316–1327.
- Salmela-Aro, K., Muotka, J., Alho, K., Hakkarainen, K. & Lonka, K. 2016. School burnout and engagement profiles among digital natives in Finland: a person-oriented approach. *European Journal of Developmental Psychology* 13 (6), 704–718.
- Seligman, M. 2005. Positive Psychology, Positive Prevention and Positive Therapy. Teoksessa C. Snyder & J. Lopez (toim.) *Handbook of Positive Psychology*. E-kirja. New York: Oxford University Press, 3–12.
- Seligman, M. 2011. *Flourish. A visionary understanding of happiness and well-being*. E-kirja. New York: Free Press.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive psychology. An introduction. *American Psychologist* 55 (1), 5–14.
- Seligman, M., Steen, T., Park, N. & Peterson, C. 2005. Positive Psychology Progress. Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist* 60 (5), 410–421.
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. 2009 Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education* 35 (3), 293–311.
- Tran, O. K., Gueldner, B. A. & Smith, D. 2014. Building resilience in schools through social and emotional learning. Teoksessa M. J. Furlong, R. Gilman & E. S. Huebner (toim.) *Handbook of Positive Psychology in Schools*. 2. painos. E-kirja. New York: Routledge, 298–312.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 9. painos. Helsinki: Tammi.
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2014. VIA-vahvuusmittari lasten ja nuorten luontevahvuuksien kartoitukseen. *NMI-bulletin* 24 (1), 42–50.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2017. *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. 2. painos. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Vella-Brodrick, D. 2011. Positive psychology: reflecting on the past and projecting into the future. *InPsych: The Bulletin of the Australian Psychological Society* 33 (2), 10–13.

Vuorinen, K., Erikivi, A. & Uusitalo-Malmivaara, L. 2019. A character strength intervention in 11 inclusive Finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs* 19 (1), 45 – 57.

Waters, L. 2011. A Review of School-Based Positive Psychology Interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist* 28 (2), 75–90.

Wentzel, K., Russel, S. & Baker, S. 2014. Peer Relationships and Positive Adjustment at School. Teoksessa M. J. Furlong, R. Gilman & E. S. Huebner (toim.) *Handbook of Positive Psychology in Schools*. 2. painos. E-kirja. New York: Routledge, 260–277.

WHO: World Health Organization. 2012. Adolescent mental health. Mapping actions of nongovernmental organizations and other international development organizations. Viitattu 26.11.2018 http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44875/9789241503648_eng.pdf;jsessionid=CB54C8768B65E423410562FEB971AA92?sequence=1

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunkojen teemat

	Opettajien haastattelurungon teemat	Oppilaiden haastattelurungon teemat	Huoltajien haastattelurungon teemat
Teema 1	Positiivinen pedagogiikka	Positiivinen pedagogiikka	Positiivinen pedagogiikka
Teema 2	Kouluhyvinvointi	Kouluhyvinvointi	Kouluhyvinvointi
Teema 3	Positiivinen pedagogiikka opetuskäytössä		

Liite 2. Opettajien haastattelurunko

Haastattelu positiivisesta pedagogiikasta ja kouluhyvinvoinnista
-alkuinfo kuvauksesta, materiaalin käytöstä ja poistosta

Taustakysymykset:

1. Ikä, koulutus (koulutusten tuomat muutokset opetuksessa), työtausta.

Positiivinen pedagogiikka:

2. Mitä positiivinen pedagogiikka tarkoittaa? Mitä se ei tarkoita?
3. Miten olet törmännyt ensimmäistä kertaa positiiviseen pedagogiikkaan?
4. Miksi olet innostunut positiivisesta pedagogiikasta?
5. Mitä positiivinen pedagogiikka tuo opettajuuteesi?
6. Mitä positiivinen pedagogiikka tuo luokkahuoneeseesi?

Positiivinen pedagogiikka luokkahuoneessa:

7. Minkälainen oppimisympäristö luokassanne on ja miten positiivinen pedagogiikka ilmenee siinä?
8. Millä tavoin edistät oppilaan aktiivista toimijuutta ja osallisuutta luokassa?
9. Minkälainen rooli myönteisillä tunteilla on luokassanne ja havaitaanko ja koetaanko niitä?
10. Millä tavoin kehität oppilaiden luonteenvahvuuksia ja heidän tietouttaan toistensa vahvuuksista?
11. Miten positiivisen pedagogiikan käyttö opetuksessa välittyy kotiväelle? Ovatko huoltajat jollain tapaa mukana positiivisen pedagogiikan toteuttamisessa?

Kouluhyvinvointi:

12. Miten arvioisit oppilaidesi hyvinvointia ja positiivisen pedagogiikan yhteyttä siihen?
13. Mitä kouluhyvinvoinnin elementtejä positiivisen pedagogiikan käytössä ilmenee?

Lisäaiheet havainnointiluokan opettajalle:

14. Oppilaiden väliset suhteet
15. Oppilaiden sitoutuminen koulutyöskentelyyn

Liite 3. Oppilaiden haastattelurunko

Haastattelu positiivisesta pedagogiikasta ja kouluhyvinvoinnista

-alkuinfo kuvauksesta, materiaalin käytöstä ja poistosta

-tausta- ja lämmittelykysymykset (ikä, mitä kuuluu, mikä on parasta talvessa, mitä on tänään tehnyt, mikä on ollut tänään kivointa koulussa ym.)

Positiivinen pedagogiikka:

1. Missä asioissa sinä olet hyvä? Vahvuudet?
2. Mitä haaveita tai unelmia sinulla on?
3. Voitko olla luokassa oma itsesi? Entä muut oppilaat? Mistä tiedät sen?
4. Tykkäätkö teidän luokasta, opesta ja oppilasta? Mikä tekee teidän luokasta hyvän?
5. Päättääkö opettaja kaiken mitä teet vai saatko myös itse päättää? Mistä asioista?
6. Miltä sinusta tuntuu, jos epäonnistut jossain tehtävässä? Mitä teet sen jälkeen?

Kouluhyvinvointi:

7. Miltä sinusta tuntuu lähteä kouluun aamuisin?
8. Miltä sinusta tuntuu koulupäivän jälkeen?
9. Mitkä asiat saavat sinut iloiseksi koulupäivän aikana?
10. Onko sinulle käynyt joskus niin, ettet haluaisi lopettaa tehtävän tekoa, vaikka kello soi ja tunti päättyy?
11. Minkälaiset tehtävät ja tunnit ovat kaikista parhaita?
12. Onko uusien asioiden oppiminen hauskaa? Miksi?
13. Minkä asian oppiminen on ollut parasta?
14. Minkälaisia opettajat ovat?
15. Minkälaisia luokkasi muut oppilaat ovat?
16. Onko kokeissa tai koulutehtävissä onnistuminen sinulle tärkeää? Miksi?
17. Oletko joskus saanut koulussa jonkin vastuutehtävän? Kerro lisää.

Liite 4. Huoltajien haastattelurunko

Haastattelu positiivisesta pedagogiikasta ja kouluhyvinvoinnista

-alkuinfo kuvauksesta, materiaalin käytöstä ja poistosta, tieto tutkimuksesta sekä aikataulusta

Taustakysymykset

1. Ikä, koulutus, ammatti, lasten lukumäärä
2. Mitä olet kuullut lapsesi koululuokassa toteutettavasta positiivisesta pedagogiikasta?
3. Mitä positiivinen pedagogiikka mielestäsi tarkoittaa?
4. Mitä mieltä olet positiivisesta lähestymistavasta opetuksessa?

Positiivinen pedagogiikka

5. Mitkä ovat lapsesi luonteenvahvuudet? Onko lapsi tuonut jotain vahvuuksia mukanaan koulusta?
6. Minkälainen lapsesi luokka on mielestäsi? Miltä luokkahenki vaikuttaa?
7. Keskusteletteko lapsenne kanssa koulupäivistä? Mitkä asiat nousevat esiin?
8. Miten positiivisuus mielestäsi näkyy koulussa?

Kouluhyvinvointi:

9. Minkälainen vuorovaikutussuhde lapsellasi on hänen luokkakavereihinsa?
10. Mistä lapsesi tykkää koulussa? Mitä hän odottaa koulupäivänä eniten?
11. Onko lapsesi sitoutunut koulunkäyntiin?
12. Kokeeko lapsesi koulun tärkeänä paikkana ja oppimisen tärkeänä asiana?
13. Kertooko lapsesi koulussa koetuista saavutuksista ja onnistumisista? Miten hän reagoi niihin?
14. Oletko huomannut lapsesi hyvinvoinnissa muutosta kouluvuosien aikana?
15. Mikä mielestäsi edistäisi lapsesi kouluhyvinvointia?
16. Onko positiivisella pedagogiikalla mielestäsi ollut yhteyttä lapsesi kouluhyvinvointiin? Mitä jos sitä ei toteutettaisi lapsesi opetuksessa?

Liite 5. Havainnointilomake

Havainnointilomake

Päivämäärä: _____

Oppitunti: _____

Aika: _____

Aihealueet:

- | | |
|---------------------------------------|---------------------------|
| 1: Myönteinen oppimisympäristö | (5. Sitoutuneisuus)* |
| 2: Oppilaan osallisuus ja aktiivisuus | (6. Positiiviset suhteet) |
| 3: Myönteiset tunteet | (7. Merkityksellisyys) |
| 4: Luonteenvahvuudet | (8. Saavuttaminen) |

*suluissa olevia aihealueita ei lopulta havainnoitu

AIKA	TAPAHTUMA + tarkka aika	TARKEMPI KUVAUS	LISÄHUOMIOITA
0–5min			
5–10min			
10–15min			
15–20min			
20–25min			
25–30min			
35–40min			
40–45min			

Havainnointilomakkeen aihealueiden selitykset:

1: Myönteinen oppimisympäristö (yhteisöllisyys, turvallisuus, luotettavuus, jokainen osa yhteisöä, rohkeus ilmaista itseään, toisten hyväksyminen, toisten ajatusten hyväksyminen, toisten kuunteleminen)

2: Oppilaan osallisuus ja aktiivisuus (oppilaiden osallistaminen, oppilaiden vastuuttaminen, tavoitteiden asetus, ongelmien ratkaisu itsenäisesti ja yhdessä muiden kanssa)

3: Myönteiset tunteet (positiivisten tunteiden kokeminen, havaitseminen ja sanoittaminen [sekä muiden että omat], ilmeet)

4: Luonteenvahvuudet (luonteenvahvuuksien ilmeneminen ja mainitseminen, niiden käyttö opetuksessa)

5: Sitoutuneisuus (flow-tila, asiaan uppoutuminen ja paneutuminen, koulutehtäviin ja opetukseen osallistuminen, tehtäväorientointunut työskentely)

6: Positiiviset suhteet (oppilaiden väliset suhteet, oppilas-opettaja -suhde, oppilas-mahdollinen avustaja -suhde, opettaja-mahdollinen avustaja -suhde)

7: Merkityksellisyys (opittavan asian merkityksellisyys, eheytyminen oppilaan arkielämään, tehtävän työn tärkeänä kokeminen)

8: Saavuttaminen (saavuttamisen kokemukset, oppiminen, tehtävän valmiiksi saaminen, jonkin asian edistyminen)

Liite 6. Positiivisen pedagogiikan näkyvyys tapausluokassa

Konkreettinen havainto luokkahuoneesta	Sijainti	Käyttötarkoitus
Hyvien tekojen puu	Seinällä	Kun oppilas on tehnyt jonkin hyvän teon, hän voi kirjoittaa teon sydämen muotoiselle lapulle ja asettaa sen puuhun kiinni. Lapun voi kirjoittaa myös kaverin teosta tai esimerkiksi välituntivalvoja tai siivooja voi kirjoittaa sellaisen oppilaalle.
Huomaa hyvä -juliste	Seinällä	Julisteessa on näkyvillä luonteenvahvuudet vahvuusvaristen kuvilla varustettuna.
Vahvuusseinä ja kuukauden vahvuus	Seinällä ja ikkunalaudalla	Vahvuusseinällä on esillä kaikki luonteenvahvuudet sekä niiden selitykset. Seinällä on myös ”vahvuuslapuja”, joita saa ottaa itselleen mukaan, jos kokee niitä vahvuuksia tarvitsevansa päivä askareissa. Seinän vieressä ikkunalaudalla on kuukauden vahvuusteline, jossa oli tutkimushetkellä vahvuutena ystävällisyys.
Positiivisuuspennit ja positiivisuuspennirasia	Pöytäryhmien pöydällä 1 rasia. Pennit sivupöydällä.	Positiivisuuspennettä sai antaa toisille, jos toinen sellaisen antajan mielestä ansaitsi. Positiivisuuspennin saatuaan, se laitettiin oman pöytäryhmän positiivisuuspennirasiaan. Positiivisuuspennettä kerättiin ja ne liimattiin myös oppilaiden Minä-vihkoihin. Positiivisuuspennissä luki esimerkiksi: näpsäkkä nikkari, vesipeto, innokas osallistuja, lukutoukka, näppistaituri yms.
Vahvuus- Fidget Spinnerit	Seinällä	Fidget Spinnerien keskellä luki oppilaan nimi ja spinnerin sakaroilla oppilaan kolme luonteenvahvuutta. Spinnereitä käytettiin esimerkiksi itsearviointissa. Spinnereitä siirrettiin seinällä olevien itsearviointi/osaamisalustojen päälle koko viikon fiiliksen arvioimiseksi.
Minä-vihot	Sivupöydällä	Minä-vihot olivat oppilaiden henkilökohtaisia vihoja, joihin oli jo kahden vuoden ajan kerätty erilaisia asioita. Vihoista löytyi esimerkiksi positiivisuuspennettä, oppilaan luonteenvahvuudet, oppilaan perheenjäsenien luonteenvahvuudet, taidot sekä salainen ystävä -kirjeet.
Vastuu-tehtävät ja roolit	Vastuutehtävät seinällä ja roolit jokaisen pöydällä	Jokaiselle pöytäryhmän jäsenelle oli jaettu tietty rooli, joka luki oppilaan pöydän kulmassa. Rooleja vaihdeltiin tietyn ajan välein. Rooleihin liittyi tiettyjä tehtäviä, joita oppilaiden tuli hoitaa oman roolinsa osalta. Roolien nimet, kuvaukset ja tehtävät lukivat luokan seinällä. Roolit olivat pomo, posetiivari, tsemppari sekä auttaja.
Vertaisarviointi: hopearahat ja tähtikortit.	Sivupöydällä	Tähtikortteja ja hopearahoja käytettiin esimerkiksi tehdessä vertaisarviointia ryhmätyön onnistumisesta. Kortit ja rahat sisältävät positiivisia asioita ja kehuja, kuten ”olit kekseliäs”, ”hieno esitys” sekä ”kaikki tekivät oman osansa”.

Liite 7. Sivistystoimenjohtajan myöntämä tutkimuslupa

	KAUPUNKI	VIRANHALTIJAPÄÄTÖS	
Sivistyskeskus Sivistysjohtaja		17.12.2018	217 §
Asia	TUTKIMUSLUPA / Minttu Kainu		
Perustelut			
Päätös	Hyväksyn Turun yliopiston kasvatustieteiden opiskelija Minttu Kainun tutkimusluvan. Tutkimuksen aiheena on positiivinen pedagogiikka ja sen yhteys oppilaiden kouluhyvinvointiin. Tutkimukseen osallistuvat [REDACTED] kaupungin yhden luokan opettaja sekä huoltajien luvalla luokan oppilaat sekä huoltajat itse. Tiedonkeruu suoritetaan kyselylomakkeen, haastatteluiden ja havainnoinnin avulla kevään 2019 aikana.		
Päiväys ja allekirjoitus	17.12.2018	[REDACTED] Sivistysjohtaja	

Liite 8. Haastattelukutsu ja lupalomake oppilaille ja huoltajille

Lupalomake 3.-luokan oppilaiden huoltajille

Tammikuu 2019

Hyvät huoltajat,

Olen luokanopettajaopiskelija Turun yliopistolta. Aloitin syksyllä 2018 tekemään opintoihini liittyvää pro gradu -tutkielmaa aiheesta *positiivinen pedagogiikka ja kouluhyvinvointi*. [REDACTED] koulussa toteutetaan koulun lukuvuosisuunnitelman mukaisesti positiivista pedagogiikkaa. Positiivinen pedagogiikka pyrkii mm. myönteiseen ja turvalliseen oppimisympäristöön, oppilaiden kokemien positiivisten tunteiden tunnistamiseen ja tiedostamiseen sekä oppilaiden vahvuuksien löytämiseen ja kehittämiseen.

Tutkimuksessani pyrin selvittämään, millä tavoin positiivinen pedagogiikka näkyy opetuksessa ja onko sen käytöllä yhteyttä oppilaiden kouluhyvinvointiin. Tutkimus koostuu kevään aikana toteutettavista tutkimusviikoista (helmikuussa viikolla 8 ja toukokuussa viikolla x), jolloin olen seuraamassa lapsenne luokan opetusta. Oppilaat täyttävät tutkimusviikon aikana lyhyen kyselylomakkeen. Tarkoitukseni on myös haastatella kummallakin tutkimusviikolla kertaalleen opettajaa, oppilaita sekä huoltajia aiheeseen liittyen. Oppilaiden n.10 minuutin haastattelut tapahtuvat koulupäivän aikana. Huoltajien n.10 minuutin haastattelut voidaan suorittaa joko koulupäivän jälkeen tai esimerkiksi puhelin- tai skypehaastatteluina huoltajalle sopivana ajankohtana.

Tutkimukseen osallistuvien haastattelut äänitetään ja/tai kuvataan tutkijan työskentelyä varten, ja opetustilannetta havainnoidessa tutkija kuvaa luokahuoneessa tapahtuvaa työskentelyä. Kaikki tallennettu tutkimusmateriaali on vain tutkijan käytettävissä raportin kirjoittamista varten ja poistetaan välittömästi raportoinnin jälkeen. Tutkimukseen osallistuvat pysyvät anonyymeinä, eikä tutkimusraportissa mainita koulun tai kaupungin nimeä. Tutkimukseen osallistuva lapsi tai huoltaja voi halutessaan keskeyttää tutkimukseen osallistumisensa missä tutkimusvaiheessa tahansa.

Luvan tutkimuksen toteuttamiseen lapsenne luokassa on myöntänyt kyseisen luokan opettaja, koulun rehtori sekä kaupungin sivistystoimenjohtaja. Tutkimus valmistuu vuoden 2019 lopulla ja tiivistelmä tutkimustuloksista voidaan lähettää tutkimukseen osallistuneille tutkimuksen valmistuttua. Pyytäisin teitä täyttämään alla olevat tiedot ja palauttamaan lapun lapsenne opettajalle viimeistään 8.2.2019.

Lapsen nimi: _____

- Lapsemme ei osallistu tutkimukseen.
- Lapsemme saa osallistua halutessaan tutkimukseen (kyselylomake sekä haastattelu n.10min).
- Haluan itse huoltajana osallistua tutkimukseen (haastattelu n.10–15min).

Huoltajan nimi: _____ Allekirjoitus: _____

Puh.nro./sähköposti haastattelun yhteydenottoa varten: _____

Kiitos ajastanne! Jos haluatte tarkempaa tietoa tutkimuksesta, voitte ottaa yhteyttä minuun tai ohjaajaani.

Ystävällisin terveisin

Minttu Kainu
Luokanopettajaopiskelija

Ohjaaja:



Liite 9. Tutkimuskutsu opettajille



Minttu Kainu • Positiivinen pedagogiikka

4. maaliskuuta kello 16:10 · 📧

Tervehdys!

Oletko sinä positiivista pedagogiikkaa ja luontevahvuuksia opetuksessasi hyödyntävä luokanopettaja?

Olen 4. vuoden luokanopettajaopiskelija Turun yliopistolta ja teen pro gradu -tutkielmaani positiiviseen pedagogiikkaan pohjautuvasta opetuksesta sekä sen yhteydestä kouluhyvinvointiin. Tutkimuksessani tavoitteena on käsitellä aihealuetta sekä opettajien, oppilaiden että huoltajien näkökulmasta. Tarvitsisinkin muutamia opettajia haastateltavaksi tutkimustani varten. Haastattelut kestävät noin 15–20 minuuttia ja ne on mahdollista suorittaa skype- tai puhelinhaastatteluina maaliskuun aikana. Haastattelut käsitellään täysin luottamuksellisesti ja anonyymiteetti säilytetään läpi tutkimuksen.

Jos siis olet luokanopettaja ja voisit pyhittää seuraavan kolmen viikon aikana 15 minuuttia positiivisen pedagogiikan tutkimukselle, ota minuun yhteyttä! Jos epäilet osallistumistasi, ota minuun yhteyttä niin kerron lisää tutkimuksestani ja haastattelun teemoista! 😊

Ystävällisin terveisin

Minttu Kainu, Turun yliopisto

Tervehdys!

Oletko sinä positiivista pedagogiikkaa ja luontevahvuuksia opetuksessasi hyödyntävä luokanopettaja? Olen 4. vuoden luokanopettajaopiskelija Turun yliopistolta ja teen pro gradu -tutkielmaani positiiviseen pedagogiikkaan pohjautuvasta opetuksesta sekä sen yhteydestä kouluhyvinvointiin. Tutkimuksessani tavoitteena on käsitellä aihealuetta sekä opettajien, oppilaiden että huoltajien näkökulmasta. Tarvitsisinkin muutamia opettajia haastateltavaksi tutkimustani varten. Haastattelut kestävät noin 15–20 minuuttia ja ne on mahdollista suorittaa skype- tai puhelinhaastatteluina maaliskuun aikana. Haastattelut käsitellään täysin luottamuksellisesti ja anonyymiteetti säilytetään läpi tutkimuksen.

Jos siis olet luokanopettaja ja voisit pyhittää seuraavan kolmen viikon aikana 15 minuuttia positiivisen pedagogiikan tutkimukselle, ota minuun yhteyttä! Jos epäilet osallistumistasi, ota minuun yhteyttä niin kerron lisää tutkimuksestani ja haastattelun teemoista! 😊

Ystävällisin terveisin

Minttu Kainu, Turun yliopisto

Liite 10. Esimerkkejä ensimmäisen tutkimuskysymyksen luokittelusta

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka
”-- Ja et hekin niinku huomaa sen että huomaa että he on arvokkaita ja hyviä juuri sellaisena kun he ovat. Ja pystyvät kehittymään niissä asioissa jotka heistä kumpuavat.”	Itsensä arvostaminen	Oppilaan armollisuus itseä kohtaan, sisäinen puhe	Oppilaan emotionaalinen kehitys
“Mä koen sillä [positiivinen pedagogiikka] olevan aika hyviä hyötyjä. Siis mulla on aika taitavia oppilaita, ei kaikki mutta et mulla on aika taitavia oppilaita ja must tuntuu että mä en tiedä voiko näin sanoo mut must tuntuu että niistä tulee vieläkin taitavampia.”	Oppilaiden taitotason kasvaminen	Oppilaiden oppimisen kehittymisen	Oppilaan kognitiivinen kehitys
“-- ja tuota sitte niinku kaikki ne semmoset haasteet ja semmoset jos on jotain semmosia ikäviä asioita ni kyllä tää positiivisuus on niinku tuonu semmosta niinku että niistä selvitään sitten paremmin ja ne ei tunnu jotenki niin raskaalta ne asiat --”	Positiivisuuden avulla ikävät asiat eivät tunnu niin raskailta	Positiivisuus vaikeiden asioiden tukena	Opettajan emotionaalinen kehitys
”-- Ja jotenki mä ajattelen että jos mä haluan olla vakavasti otettava opettaja vanhempien silmissä ja mä haluan että he tarttuu siihen mun johonki vaikka että läksyt tekemättä juttuun tai että joku käyttäytymiseen liittyvä ongelma ollu joku oppilaan kanssa ja että he jaksais siihen kotona jaksais ottaa puheeksi, mä aattelen että mun pitää 8 kertaa onnistua löytää joku hyvä siitä lapsesta, jotta he niinku voi ajatella että se niiden ope osaa ajatella myöskin hyvää heidän lapsestansa ja jotta olisin niinku vakavasti otettava kasvattaja ni tämmöstä mä yritän pitää kans itellä yllä.--”	Oman toiminnan tarkkailu ja oppilaasta myös hyvän löytäminen, jotta vanhemmat pitävät opettajaa vakavasti otettavana kasvattajana	Oman toiminnan reflektointi ja kehittäminen	Opettajan kognitiivinen kehitys
“--Ja pikkuhiljaa mä oon huomannu et täs on tullu tämmösen toisen tsemppaamisen ja toisen kehumisen kulttuuri et he ei oookkaan aina vaan et sä eet osaa tai toi meni sulla huonosti vaan sit he huomaa et aa mä ystävällisesti autoin ja tsemppaavat kaveria hienosti sä osait ja muuta että se niinku tulee pikku hiljaa taustalta, kumpuaa.”	Tsemppaamisen ja kehumisen kulttuuri sekä ystävällisyys lisääntynyt luokatasolla. Toisista huomataan negatiivisen sijaan positiivista.	Ryhmähenki, ilmapiiri ja luokkahenki	Ryhmän sosiaalinen kehitys
“Ja sit se että tosiaan niin niin kyl se niinku tuo kaikkee semmosta hyvää että me luotetaan toinen toisiimme ja sit seki että vaikka mä saatan välillä olla tosi tiukka ja jämpä joissain asioissa ni lapset luottaa siihen että ja ne ymmärtää sen että nyt se on tosissaan. Mutta mut se niinku että siinä ei tarvi kenenkään pelätä sitä tai ainaki mulla on tämmönen fiilis että vaikka mä oon välillä tosi semmonen jämpä ja tiukka ja vaadin jotain tiettyjä asioita mut ne ne niinku luottaa siihen että nyt ope on niinku tosissaan tän asian kanssa että nyt pitää toimia.”	Luottamus opettajan ja oppilaiden välillä	Vuorovaikutussuhteiden kehittyminen	Yksilön sosiaalinen kehitys

Liite 11. Esimerkkejä toisen tutkimuskysymyksen luokittelusta

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka
”Nii ja sit aika mää mää haluan, että niillä lapsilla on turvallinen olo aina luokassa esimerkiksi kolmosluokkalaisen kanssa mä puhun paljon siitä, että kiusaamisesta, että se ei oo ok ja vaikka ninku nettikäyttäytymisestä ja myös kans, että siellä pitää suojella ittee ja olla turvassa. Ja jos mä kuulen kiusaamistapauksista ni sit mä kyl heti niihin puutun. – –”	Turvallinen olo oppilaille luokassa, kiusaamistapauksiin välitön puuttuminen	Luokkahenki, ilmapiiri	Myönteinen ja turvallinen oppimisympäristö
” – Ja sitte mielellään pidän tällasii luokkakouksii vai millä nimellä niitä vois sanoa että jos on jotain yhteisii asioit mitä päätetään ni keräännytään niit myös yhdes miettimään ja jokainen saa esittää mielipiteitään ja muut keskittyy kuuntelemaan – –”	Luokan yhteiset päätökset tehdään yhdessä luokan kokouksissa	Oppilaan ääni kuuluviin, vaikutusmahdollisuus	Oppilaan aktiivinen toimijuus
” – ja mun mielestä täällä on aika semmonen luottamuksellinen ilmapiiri koska me pystytään niinku kaikki tuomaan ne omat tunteemme esille ja näyttää ne ja tuota jos jollaki on huonompi päivä ni sellasetki tunteet saa näyttää ja ymmärretään toinen toisiamme että ei oo semmosia asioita mistä ei tavallaan vois puhua tai näyttää tai. Et mä luulen et se perustuu just siihen luottamukseen aika paljon et me luotetaan toinen toisimme.”	Luottamuksen kautta oppilaat pystyvät ilmaisemaan sekä myönteiset että kielteisetkin tunteensa luokassa ja muut ymmärtävät ne.	Luottamus ja aito kohtaaminen	Myönteiset tunteet
“ – – tai sit meillä oli arviointikeskustelut meillä on sillä lailla ettei oo välitoikaria vaan arviointikeskustelu niin mä tein sellasen yhteenvedon tammikuulla niin mä tein yhteenvedon jossa sitten niinkun nimettömästi kokosin ne yhteen että mitä luokkakaverit ajattelevat sinusta. Ja se oli aika kiva juttu ja siinäku oli vanhemmat mukana ni siitä tuli mukava tuokio. Ja monet tunnisti itsessään niitä juttuja mutta oli siellä myöski sellasia että ajaa että wou aatteleeks kaverit musta noin.”	Oppilaat kertovat toisistaan luonteenvahvuuksia ja jokainen saa kuulla omat vahvuutensa arviointikeskustelussa vanhempien seurassa	Luonteenvahvuuksien hyödyntäminen	Luonteenvahvuudet
“ – tai ja sit se ehkä näkyy myös sillä tavalla millä tavalla mä sinne kotiin tykkään viestitellä että mä en ihan hirveesti joka ikistä negatiivista laita wilmaan tai jonneki että mulla on tällä hetkellä semmonen whatsapp-ryhmä minne pystyy laittamaan että mitä kaikkee kivaa me ollaan tehty ja olen huomannu et sit jos tämmöstä positiivisuutta viljelee sinne päin ni sitä tulee sieltäki tännepäin helpommin ja sit ne vaikeemmatki asiat on helpompi selittää että nyt on joku haaste oppilaalla tai nyt on käyny jotain tylsää ni helpottaa vanhempien kanssa.”	Positiiviset merkinnät helpottavat yhteistyötä haastavien asioiden käsittelyssä	Yhteydenpito esimerkiksi Wilman kautta	Kasvatuskumppanuus

Liite 12. Esimerkkejä kolmannen tutkimuskysymyksen luokittelusta

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka
” – – ja mun mielestä täällä on aika semmonen luottamuksellinen ilmapiiri koska me pystytään niinku kaikki tuomaan ne omat tunteemme esille ja näyttää ne ja tuota jos jollaki on huonompi päivä ni selasetki tunteet saa näyttää ja ymmärretään toinen toisiamme että ei oo semmosia asioita mistä ei tavallaan vois puhua tai näyttää tai. Et mä luulen et se perustu just siihen luottamukseen aika paljon et me luotetaan toinen toisiimme. – –”	Luottamuksen kautta tunteet voi näyttää ja niistä voidaan puhua	Tunteita salliva ympäristö	Positiiviset tunteet
”Mä yleensä käytän tällasta yksilöllisiä oppimispolkuja, missä sit oppilaat pääsee ite vähän niinku suunnittelemaan että mitä he tekee viikon aikana esimerkiks ja mikä heit kiinnostaa et tietty on aiheet mitkä kiinnostaa ni niihin saa keskittyä enemmän kun on ne perus asiat opetellu. – –”	Oppimiseen sitouttaminen ja motivointi oman kiinnostuksen kohteen avulla	Oppilaiden motivointi ja aktiivointi	Sitoutuneisuus
” – – me kehuaan toisiamme, annetaan hyvää palautetta tämän tästä toisillemme, huomataan enemmän niinku hyviä asioita koko ajan ja tuota sitte niinku kaikki ne semmoset haasteet ja semmoset jos on jotain semmosia ikäviä asioita ni kyllä tää positiivisuus on niinku tonu semmosta niinku että niistä selvittää sitten paremmin – –”	Muissa hyvän huomaaminen, toisten kehuminen, positiivisuuden kautta haasteista yli pääseminen	Positiivisia suhteita edesauttavat tekijät	Positiiviset ihmissuhteet
” – – Ja myöskin he pääsee suunnittelemaan sitä meidän toimintaa ja tekemistä yhdessä. Ja ehkä se palaa semmoseen ajatusmaailmaan että kaikkia kuunnellaan ja et vaikka mä oonki se opettaja siellä joka lop-pukädessä päättää asioista ja muuta mut että lasten ehdotuksia ja ajatuksia ja muuta semmosta täytyy kuunnella ja saada heille semmonen olo että he tulee kuulluksi tässä heidän koulumaailmaansa.”	Oppilaita kuunnellaan ja he kokevat kuulluksi tulemisen ja oman mielipiteensä tärkeänä	Oppilas tuntee itsensä tärkeäksi kouluyhteisön jäseneksi	Merkityksellisyys
” – – keskitytään siihen hyvään mitä kaikissa lapsissa on. Ja siihen nähään et niissä kaikissa lapsissa on niitä omia hienoja puolia ja vahvuuksia ja yritetään niiden avulla saada ne lapset loistamaan tääl koulussa ja kaikki ei loista. Mut et niitten omien vahvuuksien avulla ne löytäis sitä itsetuntoo, oppimisen iloo, onnistumista ja et he vois niinku hyväksyä oman itsensä sellasena ku ne on – –”	Hyvään keskittymisen, lapsille onnistumisten kokemusten mahdollistaminen	Saavutuksien mahdollistaminen	Saavuttaminen

Liite 13. Esimerkkejä havainnointiaineiston analysoinnista

Havainto	Pelkistetty ilmaus	Pääluokka
Havainto 2. Tunnin aloitus. Ilmapiiri rauhallinen ja miellyttävä, open äänenkäyttö rauhallista. Myönteisten asioiden huomiointia alkuun. Jokaisen oppilaan huomiointi ja aktivointi peukkuäänestyskysymyksillä.	Päivän aloitus rauhallinen, myönteinen, lämmin. Jokaisen huomiointi.	Myönteinen oppimisympäristö
Havainto 17. Oppitunnilla oppilaat saivat sivumäärän, mihin asti tekevät. Tehtäviä sai tehdä omaan tahtiin ja suurin osa teki pareittain. Mahdollisuus myös tehdä yksin.	Mahdollisuus omaan etenemiseen ja omaan työskentelytapaan	Oppilaan osallisuus ja aktiivisuus
Havainto 10. Ennen kotiinlähtöä rauhoittumisvideo metsästä. Videon jälkeen keskustelu videon herättämistä tunteista. Tunteet positiivisia, rauhoittavia ja opettajan johdolla pohdinta siitä, mitä on hyvinvointi ja miten sitä voi kehittää.	Päivän loppuun rauhoitus ja keskustelu myönteisistä tunteista. Positiivinen ja rauhallinen mieli koko luokassa.	Myönteiset tunteet
Havainto 12. Opettaja jakoi oppilaille luontevahvuuskortit ja oppilas tutustuu omaan luontevahvuuskorttiinsa. Pienryhmässä pohditaan toisten vahvuuksia ja käydään ne läpi. Oppilaat kehittävät pienryhmissä näytelmän, jonka pitää sijoittua synttärjuhille. Oppilaiden tarkoituksena tuoda näytelmässä esiin saamansa kortin luontevahvuudet (miten kyseisen luontevahvuuden omaava henkilö voisi käyttäytyä synttärjuhlissa?) Näytelmän loputtua muut ryhmät yrittää arvata, mitä vahvuuksia näytelmässä esiintyi.	Luontevahvuuksien tunnistaminen ja harjoittelu	Luontevahvuudet