



Turun yliopisto
University of Turku

LUOKANOPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ POSITIIVISESTA PEDAGOGIIKASTA JA SEN YHTEYDESTÄ LUOKKAHENKEEN JA TYÖRAUHAAN

Karoliina Seittenranta
Suvi Somela
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos,
Turun yksikkö
Turun yliopisto
Toukokuu 2020

TURUN YLIOPISTO
Opettajankoulutuslaitos

SEITTENRANTA, KAROLIINA
SOMELA, SUVI:

Luokanopettajien näkemyksiä positiivisesta pedagogiikasta ja sen yhteydestä luokkahenkeen ja työrauhaan

Tutkielma, 89 s., 4 liites.
Kasvatustiede
Toukokuu 2020

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa kartoitettiin luokanopettajien näkemyksiä positiivisesta pedagogiikasta ja sen yhteydestä luokkahenkeen ja työrauhaan. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten positiivista pedagogiikkaa hyödynnetään suomalaisissa peruskouluissa ja millaisia hyötyjä ja haasteita sen käytössä havaitaan. Tutkimuksella pyrittiin saamaan tietoa positiivisen pedagogiikan käytön useudesta ja syistä sekä tilanteista, joissa luokanopettajat sitä käyttävät. Lisäksi pyrittiin selvittämään positiivisen pedagogiikan yhteyttä luokkahenkeen ja työrauhaan.

Tutkimus toteutettiin sähköisenä kyselynä, ja siihen osallistui 20 luokanopettajaa. Tutkittavilta edellytettiin luokanopettajan pätevyyttä, työskentelyä alakoulussa sekä säännöllistä positiivisen pedagogiikan käyttöä opetuksessa. Yli puolet tutkittavista oli käynyt positiivista pedagogiikkaa käsitteleviä tai aihetta sivuavia koulutuksia. Kvalitatiivisen tutkimuksen aineisto analysoitiin hyödyntämällä aineisto- ja teorialähtöistä sisällönanalyysia.

Tulosten mukaan suurin osa tutkittavista käytti positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan päivittäin tai jokaisella oppitunnilla. Positiivinen pedagogiikka näkyi kaikkien tutkittavien opetuksessa pedagogisina toimintatapoina. Lisäksi lähes kaikki tutkittavat sisällyttivät opetukseensa positiivisen pedagogiikan mukaisia aiheita. Yli puolet tutkittavista hyödynsi opetuksessaan myös positiivisen pedagogiikan mukaisia rutiineja ja opetusmenetelmiä. Tutkittavien raportoimat syyt positiivisen pedagogiikan käytölle liittyivät yksittäisten oppilaiden, opetusryhmän sekä opettajan hyvinvoinnin tukemiseen. Positiivisen pedagogiikan käyttötilanteet liittyivät haastavien tilanteiden selvittelyyn, koulun arkeen liittyviin tilanteisiin, opetustuokioihin ja teemaviikkoihin, arviointitilanteisiin sekä tutustumistilanteisiin. Lähes kaikki tutkittavat olivat havainneet positiivisella pedagogiikalla olevan yhteyttä opettamiensa ryhmien luokkahenkeen ja työrauhaan. Luokkahengen osalta suurin yhteys koettiin oppilaiden tyytyväisyyden lisääntymiseen luokassa. Työrauhan osalta suurin yhteys koettiin oppilaiden tunnepurkausten vähenemiseen luokassa.

Opettajien näkökulmasta tuloksia voidaan hyödyntää opetuksen ja oppilaan kohtaamisen kehittämisessä. Positiivisella pedagogiikalla voidaan tukea oppilaiden, opetusryhmien ja opettajan omaa hyvinvointia. Lisäksi positiivisesta pedagogiikasta voidaan löytää ratkaisuja luokkahenkeen ja työrauhaan liittyviin haasteisiin.

Asiasanat

Positiivinen pedagogiikka, positiivinen psykologia, hyvinvointi, luokkahenki, työrauha, luokanopettaja, alakoulu

Sisällys

1	JOHDANTO	9
2	TEORIA.....	11
2.1	Yksilön hyvinvointi.....	11
2.1.1	Lasten ja nuorten hyvinvointi	12
2.2	Positiivinen psykologia positiivisen pedagogiikan perustana.....	14
2.3	Positiivinen pedagogiikka opetuksen lähestymistapana	15
2.3.1	Positiivinen pedagogiikka kouluyhteisössä	16
2.3.2	Positiivinen pedagogiikka koulun ongelmatilanteissa.....	20
2.3.3	Opettajan rooli positiivisen pedagogiikan toteutuksessa	22
2.3.4	Positiivinen pedagogiikka ja opettajien työhyvinvointi.....	24
2.4	Luokkahenki ja positiivinen pedagogiikka	25
2.5	Luokan työrauha ja positiivinen pedagogiikka	29
3	TUTKIMUSONGELMAT	33
4	TUTKIMUSMENETELMÄ.....	34
4.1	Tutkittavat	34
4.2	Tiedonkeruumenetelmä.....	35
4.3	Tiedonkeruun suorittaminen	38
4.4	Aineiston käsittely.....	38
4.5	Menetelmän luotettavuus	40
5	TULOKSET.....	42
5.1	Positiivisen pedagogiikan käytön määrä ja käyttötavat	42
5.1.1	Opettajien opetuksessaan käyttämät pedagogiset toimintatavat.....	43
5.1.2	Opettajien opettamat positiivisen pedagogiikan aiheet.....	44
5.1.3	Opettajien opetuksessaan käyttämät opetusmenetelmät	46
5.1.4	Opettajien opetuksessaan hyödyntämät rutiinit	47
5.2	Positiivisen pedagogiikan käytön syyt ja käyttötilanteet	48
5.2.1	Positiivisen pedagogiikan käytön syyt.....	48
5.2.1.1	Yksittäisten oppilaiden hyvinvointiin liittyvät syyt.....	49
5.2.1.2	Opetusryhmän hyvinvointiin liittyvät syyt	50
5.2.1.3	Opettajan hyvinvointiin liittyvät syyt	51
5.2.2	Positiivisen pedagogiikan käyttötilanteet	53
5.3	Positiivisen pedagogiikan käytön yhteys luokkahenkeen.....	55
5.4	Positiivisen pedagogiikan käytön yhteys työrauhaan.....	59
6	POHDINTA.....	64

6.1	Tulosten tarkastelu ja vertailu aiempiin tutkimuksiin.....	64
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	70
6.3	Tutkimuksen hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset	73
LÄHTEET.....		75
LIITTEET		80

Kuviot

KUVIO 1. Positiivisen psykologian ajanjaksot yksilön elämän eri vaiheissa Seligmania ja Csikszentmihalyita (2005, 5) mukailleen.....	14
KUVIO 2. Positiivisen pedagogiikan yhteys eniten mainittuihin luokkahengen osa-alueisiin	57
KUVIO 3. Positiivisen pedagogiikan yhteys eniten mainittuihin työrauhan osa-alueisiin	61

Taulukot

TAULUKKO 1. Positiivisen pedagogiikan käyttötapoja kouluyhteisössä Swinsonia ja Harropia (2012) sekä Leskisenojaa (2016) mukailleen.....	18
TAULUKKO 2. Hyvän luokkahengen osa-alueet Barrin (2016) jaottelua mukailleen....	27
TAULUKKO 3. Työrauhahäiriöiden osa-alueet Erätuulen ja Puurulan (1990, 3–4) jaottelua mukailleen.....	31
TAULUKKO 4. Kyselylomakkeen kysymysten sijoittuminen pääongelmien alle.....	36
TAULUKKO 5. Esimerkki aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemisestä.....	39
TAULUKKO 6. Opettajien käyttämät pedagogiset toimintatavat.....	43
TAULUKKO 7. Opettajien opettamat positiivisen pedagogiikan aiheet.....	45
TAULUKKO 8. Opettajien käyttämät opetusmenetelmät.....	46
TAULUKKO 9. Opettajien käyttämät luokkaan omaksutut rutiinit.....	47
TAULUKKO 10. Opettajien mainitsevat syyt positiivisen pedagogiikan käytölle yksittäisten oppilaiden, koko ryhmän ja opettajan hyvinvoinnin kannalta.....	53
TAULUKKO 11. Opettajien mainitsevat positiivisen pedagogiikan käyttötilanteet.....	54

1 JOHDANTO

Yhteiskunnan muuttuessa ja tiedon lisääntyessä muuttuu myös käsitys siitä, mihin koulun tulisi nykypäivänä keskittyä ja vaikuttaa (Ahtola 2016, 14). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, jatkossa teoksesta käytetään lyhennettä POPS 2014) korostaa aiempaa enemmän oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämistä. Syy hyvinvoinnin korostamiseen opetuksessa on erittäin selkeä – mikäli yhteiskunta haluaa vaikuttaa tulevien sukupolvien hyvinvointiin systemaattisesti, se onnistuu parhaiten koulussa, sillä koulu tavoittaa käytännössä kaikki lapset ja nuoret. Keinoja koulun hyvinvointityön ja oppilaiden kasvun tukemiseen tarvitaan kuitenkin lisää. (Ahtola 2016, 14–15.)

Oppilaiden hyvinvointi on nostettu aiempaa suuremmaksi teemaksi myös nykytutkimuksissa. Suomi on menestynyt hyvin oppilaiden akateemista osaamista mittaavissa kansainvälisissä PISA-testeissä. Vuonna 2018 toteutetussa PISA-tutkimuksessa oppilaiden hyvinvointi ja siihen yhteydessä olevat tekijät nostettiin aiempaa suurempaan rooliin. (Leino ym. 2019, 9.) Kansainvälisessä vertailussa Suomen tilanne näyttää hyvältä sekä akateemisen osaamisen että elämää kohtaan koetun tyytyväisyyden osalta; tulokset molemmissa ovat OECD-maiden keskiarvoa korkeampia (Leino ym. 2019, 108). Suomalaisnuorista kuitenkin vain 78 % ilmoitti olevan elämäänsä tyytyväisiä (Leino ym. 2019, 103), joten jäljelle jäävien 22 % kohdalla tilanne voisi olla parempikin. Olisi tärkeää löytää keinoja jokaisen oppilaan hyvinvoinnin tukemiseksi ja edistämiseksi.

Positiivisella pedagogiikalla on perinteisen opetustyön ohella pyritty edistämään oppilaiden hyvinvointia (Leskisenoja 2017, 13). Positiivisella pedagogiikalla tarkoitetaan opetuksen lähestymistapaa, joka korostaa yksilöllisiä vahvuuksia ja henkilökohtaista motivaatiota oppimisen edistäjänä (Chen & Mcnamee 2011, 71–78). Opettajien mukaan positiivisella pedagogiikalla on saatu hyviä tuloksia luokan ilmapiirin, kiusaamisen ja käytöshäiriöiden parantamisessa viime vuosina. Opettaja-lehden artikkelissa *Positiivisuu- della syrjäytymistä ja koulukiusaamista vastaan* (2018) luokanopettaja Outi Kunnamo kertoo torjuvansa syrjäytymistä ja kiusaamista positiivisen pedagogiikan keinoilla; kiittämällä, kannustamalla, jättämällä huonon käytöksen huomioimatta, olemalla kiinnostunut oppilaistaan sekä palkitsemalla toivotusta käytöksestä. Käytöshäiriöt ovat Kunnamon mukaan vähentyneet merkittävästi huomioimalla oppilaiden hyvän käytöksen ja jättämällä ei-toivotun käytöksen kokonaan huomioimatta. Artikkelissa haastateltiin myös

koulun rehtoria Janne Syrjäläistä, jonka mukaan positiivisen pedagogiikan avulla oppilaiden itsetunto on vahvistunut ja tehtyjen kartoitusten mukaan he viihtyvät koulussa todella hyvin. (Ojamies 2018.)

Opettaja-lehden artikkelissa *Hyvinvointia tekemässä* (2018) on puolestaan haastateltu luokanopettaja Jukka Sinnemäkeä, joka on keskittynyt oppilaidensa hyvinvoinnin ja luokkahengen kehittämiseen yli 15 vuoden ajan. Hän on tehnyt oppilaidensa hyvinvoinnista opetuksensa perustan. Hän korostaa jokaisen oppilaan potentiaalın huomaamisen sekä kodin ja koulun yhteistyön tärkeyttä oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa. Vuosien kehitystyö hyvinvointioppimisen parissa on vienyt Sinnemäen 50 maailman parhaan opettajan joukkoon Global Teacher Prize -kilpailussa. (Hongisto 2018.)

Tässä tutkimuksessa keskitytään luokanopettajien näkemyksiin positiivisesta pedagogiikasta sekä sen yhteydestä luokkahengeen ja työrauhaan. Positiivisella pedagogiikalla on havaittu olevan yhteyttä muun muassa parempiin oppimistuloksiin (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins 2009, 293) ja ongelmakäyttäytymisen vähenemiseen (Epstein, Atkins, Cullinan, Kutash, & Weaver 2008, 29). Mikäli positiivisella pedagogiikalla on havaittu olevan näin merkittäviä vaikutuksia, sen käytön tutkiminen on tärkeää, jotta voidaan arvioida sen käytön hyödyllisyyttä ja täten mahdollisesti lisätä sen käyttöä opetuksessa. Hyvän luokkahengen on puolestaan todettu parantavan oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja keskittymiskykyä (Markkanen 2012, 7), ja hyvän työrauhan on todettu tukevan oppilaiden oppimista (POPS 2014, 30).

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten positiivista pedagogiikkaa hyödynnetään suomalaisissa peruskouluissa ja millaisia hyötyjä ja haasteita sen käytössä havaitaan. Tutkimuksella pyritään saamaan tietoa positiivisen pedagogiikan käytön määrästä ja syistä sekä tilanteista, joissa luokanopettajat sitä käyttävät. Mikäli positiivisella pedagogiikalla havaitaan olevan yhteyttä luokkahengeen, työrauhaan tai muihin koulumaailmassa ilmeviin tekijöihin, sitä voitaisiin hyödyntää opetuksessa entistä tehokkaammin. Aiheen tutkiminen on tärkeää, sillä positiivinen pedagogiikka on ajankohtainen ja kiinnostusta herättävä lähestymistapa, mutta vasta vähän tutkittu. On myös perusteltua tutkia luokkahengeen ja työrauhaan yhteydessä olevia tekijöitä sekä arvioida, olisiko positiivisella pedagogiikalla yhteyttä niiden paranemiseen.

2 TEORIA

Tässä luvussa avataan hyvinvoinnin, positiivisen psykologian ja positiivisen pedagogiikan käsitteitä ja ominaisuuksia. Lisäksi tarkastellaan positiivisen pedagogiikan ilmenemistä kouluuyhteisössä, opettajan roolia positiivisen pedagogiikan toteutuksessa ja positiivisen pedagogiikan yhteyttä opettajan työhyvinvointiin. Lopuksi keskitytään luokkahengen ja työrauhan merkitykseen koulun arjessa sekä tarkastellaan, miten positiivinen pedagogiikka voisi tukea oppilasryhmien luokkahenkeä ja työrauhaa.

2.1 Yksilön hyvinvointi

Terveyden- ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) mukaan (2010) yksilön hyvinvoinnin ajatellaan koostuvan kolmesta kokonaisuudesta: terveydestä, koetusta hyvinvoinnista ja elintasosta (THL 2010, 11–12). Kun ihmisen elintaso on tarpeeksi hyvä perustarpeiden tyydyttämiseksi, hyvinvoinnin keskeisimmiksi tekijöiksi nousevat terveys ja koettu hyvinvointi. Näihin sisältyvät mielekkäät ihmissuhteet, lähiympäristössä viihtyminen, mielekäs tekeminen, oikeudenmukaisuuden kokeminen yhteisössä sekä kokemus yhteisöön kuulumisesta ja mahdollisuudesta ilmaista itseään. (THL 2010, 12.) THL:n teettämässä hyvinvointitutkimuksessa (2019) hyvinvoinnin nähdään koostuvan elinoloista sekä yksilön kyvyistä ja mieltymyksistä. Hyvinvointiin liitetään terveyden lisäksi aiempaa enemmän sosiaalinen identiteetti ja sosiaaliset suhteet. Koettu hyvinvointi viittaa yksilön omiin kokemuksiin siitä, millä tasolla hän kokee terveytensä, sosiaalisten suhteidensa, turvallisuutensa ja elämänlaatunsa olevan. (THL 2019, 96.)

THL:n (2010) mukaan Suomessa yksilöiden koettu hyvinvointi on pääosin korkea, mutta vaihtelee erilaisten elämäntilanteiden mukaan. Koetun hyvinvoinnin perustekijöitä ovat elämästä nauttiminen ja positiivinen elämänasenne, mutta eri tekijöiden merkitys yksilölle vaihtelee eri elämänvaiheissa. Nuorille aikuisille tärkeintä on elämän merkityksellisyys, kun taas työikäisten keskuudessa perhe ja työ nousevat etusijalle. (THL 2010, 16.) Myös THL:n uusimman hyvinvointitutkimuksen (2019) mukaan valtaosa suomalaisista kokee elämänlaatunsa ja koetun terveytensä hyväksi. Hyvinvointieroja kuitenkin esiintyy väestössä yhä enemmän perustuen muun muassa yksilön sosioekonomiseen asemaan, sukupuoleen ja etniseen taustaan. (THL 2019.)

2.1.1 Lasten ja nuorten hyvinvointi

Lasten ja nuorten hyvinvointikokemus on erilainen kuin aikuisten, sillä alaikäisinä heidän hyvinvointinsa on riippuvainen vanhempien emotionaalisesta ja taloudellisesta tuesta (THL 2019, 122). Omien lasten hyvinvointi on suurimmalle osalle vanhemmista hyvin tärkeää. Vanhemmat toivovat lapsilleen onnellisuutta, itseluottamusta, ystävällisyyttä, terveyttä sekä tyytyväisyyttä itseään ja elämää kohtaan. (Seligman ym. 2009, 293–295.) THL:n (2019) teettämän kouluterveyskyselyn mukaan peruskoulun 4.- ja 5.-luokkalaisista noin 90 % koki olevansa erittäin tai melko tyytyväisiä elämäänsä. Noin 3 % samasta vastaajajoukosta kuitenkin kertoi olevansa erittäin tai melko tyytymättömiä elämäänsä, ja noin 7 % vastaajista ei ollut tyytyväisiä eivätkä tyytymättömiä elämäänsä. Noin viidesosa 4.- ja 5.-luokkalaisista kertoi pitävänsä koulunkäynnistä melko vähän tai ei lainkaan. Vain puolella ikäryhmästä oli usein iloinen olo kotona ja koulussa. (THL 2019.)

THL:n (2019) teettämän kouluterveyskyselyn mukaan peruskoulun 8.- ja 9.-luokkalaisista noin 75 % koki olevansa erittäin tai melko tyytyväisiä elämäänsä. Noin 9 % samasta vastaajajoukosta kuitenkin kertoi olevansa erittäin tai melko tyytymättömiä elämäänsä, ja noin 16 % vastaajista ei ollut tyytyväisiä eivätkä tyytymättömiä elämäänsä. 8.- ja 9.-luokkalaisista vain 57 % koki olevansa tärkeä osa luokkayhteisöä. Noin 40 % ikäryhmästä kertoi pitävänsä koulunkäynnistä melko vähän tai ei lainkaan, ja vain neljäsosa oli kokenut positiivista mielenterveyttä viimeisen kahden viikon aikana. (THL 2019.) Kansainvälisessä vertailussa suomalaisnuorten tilanne on verrattaen hyvä koskien tyytyväisyyttä elämää kohtaan. Uusimpien PISA-tulosten (2018) mukaan suomalaisnuorista 78 % ovat tyytyväisiä elämäänsä OECD-maiden keskiarvon ollessa 67 %. (Leino ym. 2019, 103.) Olisi tärkeää löytää ratkaisuja lasten ja nuorten tyytyväisyyden, hyvinvoinnin ja kouluviihtyvyyden lisäämiseksi.

Välivaara, Paakkari, Aro ja Torppa (2018) ovat tutkineet suomalaisten peruskoululaisten kokemuksia ja käsityksiä kouluhyvinvoinnista. Tulosten mukaan kouluhyvinvointia edistävinä tekijöinä nähtiin palautteen saannin merkitys, yleisen hyvinvoinnin seuraamisen tärkeys koulun henkilökunnan toimesta sekä hyväksytyksi tuleminen kokemukset. Yhdessä toimimisen edellytyksistä painotettiin muun muassa yhteisiin sääntöihin sitoutumista, toimivia sosiaalisia suhteita sekä yhteenkuuluvuuden tunteen saavuttamista luokassa. Oppimisen olosuhteista esimerkiksi yksilöllisten tarpeiden huomiointi sekä hyvä

työrauha koettiin tärkeinä oppimistilanteissa. Oppilaat pitivät siis tuen saantia tärkeänä osana kouluhyvinvointia ja korostivat aikuisten antaman tuen tärkeyttä kouluhyvinvoinnin kokemisessa. (Välivaara ym. 2018.)

Lasten ja nuorten hyvinvointiin liittyvät tavoitteet ovat olemassa peruskoulun opiskelu- huoltolaissa sekä opetussuunnitelmassa (Ahtola 2016, 16). Lasten ja nuorten viettäessä suuren osan ajastaan koulussa on koululla suuri vaikutus heidän hyvinvointiinsa. Kouluissa opetetaan muun muassa ajattelutaitoja, menestymistä, vaatimustenmukaisuutta, lukutaitoa, matematiikkaa ja kurinalaisuutta, joiden myötä opitaan asioiden suorittamista ja saavuttamista. Ohjaaminen asioiden suorittamiseen ja saavuttamiseen valmistelee koulu- laisia työelämään, jossa nämä tekijät ovat vahvasti läsnä. Olisi kuitenkin tärkeää opettaa myös taitoja, joilla vahvistetaan ja ylläpidetään omaa hyvinvointia, jotta on mahdollista voida hyvin suorittaessaan ja saavuttaessaan asioita. (Seligman ym. 2009, 293–295.)

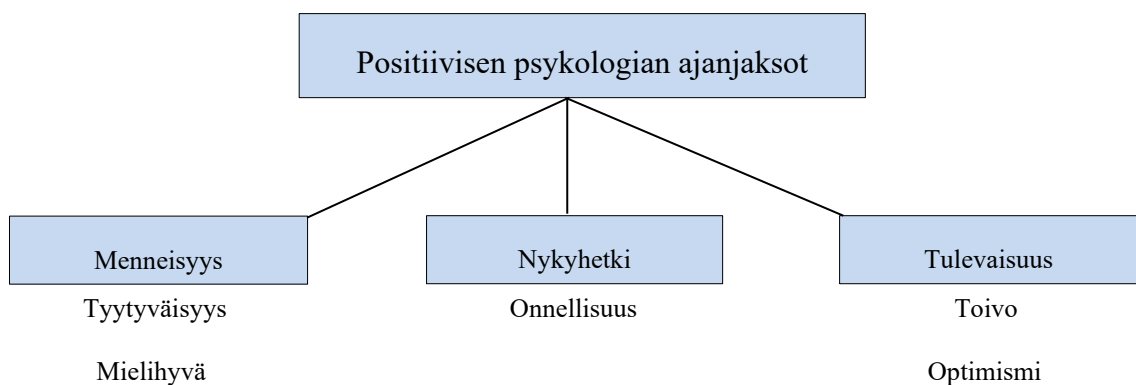
Hyvinvoinnin opettamista kouluissa on perusteltu muun muassa sillä, että se lisää yleistä tyytyväisyyttä elämään ja vahvistaa luovaa ajattelua (Seligman ym. 2009, 295; Seligman 2011, 80). Hyvinvoinnin lisääntymisellä on lisäksi yhteyttä oppimiseen, joka on koulutuksen perinteinen tavoite. Positiivinen mieliala lisää tarkkaavaisuutta oppitunneilla ja on yhteydessä luovempaan ja kokonaisvaltaisempaan ajatteluun, toisin kuin negatiivinen mieliala, joka vähentää tarkkaavaisuutta ja on yhteydessä kriittisempään ja analyttisempään ajatteluun. Molemmat ajattelutavat ovat tärkeitä, mutta koulut korostavat kriittistä ajattelua luovan ajattelun sijaan, ja luokkahuoneessa usein esiintyvä kielteinen ilmapiiri saa aikaan vain kriittistä ajattelua. Olisi tärkeää jättää tilaa myös luovalle ajattelulle, joka edesauttaa positiivisen ilmapiirin syntymistä. (Seligman ym. 2009, 294–295.)

Lasten ja nuorten myönteisen minäkuvan muodostumista ja myönteisten tunteiden kokemista omasta itsestä voidaan edistää opettelemalla tunnistamaan omia vahvuuksia (Sandberg & Vuorinen 2015, 14). Myönteisiä tunteita ovat esimerkiksi tyytyväisyys, ilo, kiinnostus, toiveikkuus ja myötätunto. Myönteisten tunteiden kokeminen lisää yksilön hyvinvointia esimerkiksi vahvistamalla kognitiivisia toimintoja, parantamalla ihmissuhteita, vähentämällä negatiivisten tunteiden haitallisuutta sekä edistämällä fyysistä hyvinvointia ja elämässä menestymistä. Yksilön myönteinen minäkuva lisää sinnikkyyttä kohdata uusia haasteita ja tehostaa stressistä toipumista. (Leskisenoja 2019, 19–22.)

2.2 Positiivinen psykologia positiivisen pedagogiikan perustana

Käsitteenä positiivinen psykologia on verrattain tuore. Se juontaa juurensa professori Martin Seligmanin vuonna 1998 tekemästä huomiosta, että psykologian tulisi keskittyä enemmän positiivisiin näkökulmiin kuin ongelmien poistamiseen. (Swinson & Harrop 2012, 13.) Perinteinen psykologia keskittyy pääasiassa diagnosoimaan ja hoitamaan ihmismielen vikoja ja ongelmia (Leskisenoja & Sandberg 2019, 16), kun taas positiivinen psykologia keskittyy onnellisuuteen ja hyvinvointiin (Swinson & Harrop 2012, 13). Positiivisen psykologian tieteenharjoittajat paneutuvat ihmisten vahvuuksiin, mahdollisuuksiin ja myönteisiin toimintatapoihin. Uskotaan, ettei hyvinvointi synny pelkästään pahoinvointia poistamalla, ja elämä on muutakin kuin ongelmien ratkomista tai välttämistä. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 16.) Positiivisen psykologian tarkoituksena on ongelmien ratkomisen lisäksi vahvistaa ja etsiä positiivisia asioita elämästä (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5).

Positiivinen psykologia tähtää myönteiseen suhtautumiseen menneisyyttä, nykyhetkeä ja tulevaisuutta kohtaan (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5). Käytännössä tämä tarkoittaa tyytyväistä suhtautumista menneisyyttä kohtaan, optimismia ja toivoa tulevaisuutta kohtaan sekä onnellisuuteen tähtäävien tekijöiden vahvistamista nykyhetkessä (Kuvio 1).



KUVIO 1. Positiivisen psykologian ajanjaksot yksilön elämän eri vaiheissa Seligmania ja Csikszentmihalyita (2000, 5) mukaillen.

Professori Martin Seligmania pidetään positiivisen pedagogiikan oppi-isänä (Leskisenoja 2016, 24). Seligman on löytänyt tarpeen positiiviselle psykologialle kasvattaessaan omaa tyttärtään. Hän huomasi, että lapsia kasvattaessa ei tule pelkästään kertoa, miten heidän tulisi käyttäytyä ja nuhdella huonosta käyttäytymisestä. Aikuisten tulee ohjata ja tukea

lapsia sekä vahvistaa ja nimetä heidän positiivisia luonteenpiirteitään. Näin lapset tulevat tietoisiksi vahvuuksistaan ja oppivat käyttämään niitä selviytyäkseen elämän haasteista. (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5–6.)

Positiivisen psykologian tavoitteena on täydentää tieteellistä ymmärrystä ihmiselämän koko kirjosta tarjoamalla myönteisen näkökulman ongelmalähtöisen tarkastelutavan rinnalle. Positiivisen psykologian periaatteet ovat siirtyneet myös koulumaailmaan, ja on alettu puhua positiivisista kouluista ja oppilaiden hyvinvoinnista. Professori Martin Seligman on luonut käsitteen ”positiivinen kasvatusta” (*positive education*), jossa yhdistyvät positiivisen psykologian tiede ja parhaat opetuskäytänteet. (Leskisenoja 2016, 24.) Näistä käytetään suomalaisessa koulukontekstissa termiä positiivinen pedagogiikka (Sandberg & Vuorinen 2015, 13).

2.3 Positiivinen pedagogiikka opetuksen lähestymistapana

Positiivisella pedagogiikalla tarkoitetaan positiivisen psykologian periaatteiden ja menetelmien soveltamista opetus- ja kasvatustoimintaan. Positiivinen pedagogiikka yhdistää positiivisen psykologian tuottaman tieteellisen tiedon sekä laadukkaat ja ajanmukaiset opetuskäytänteet. Sen tehtävänä on täydentää perinteistä kasvatusta panostamalla tietojen ja taitojen opettamisen rinnalla hyvinvointitaitojen opettamiseen ja onnellisuuden lisäämiseen. (Seligman ym. 2009, 293; Leskisenoja & Sandberg 2019.) Positiivisella pedagogiikalla tarkoitetaan lähestymistapaa, joka korostaa yksilöllisiä vahvuuksia ja henkilökohtaista motivaatiota oppimisen edistäjänä. Positiivista pedagogiikkaa hyödyntävät opettajat käyttävät opetuksessaan tekniikoita, jotka keskittyvät yksittäisten opiskelijoiden hyvinvoinnin tukemiseen. (Chen & Mcnamee 2011, 71–78; Leskisenoja & Sandberg 2019, 18.)

Positiivinen pedagogiikka korostaa onnellisuuteen tähtäävää, oppilaita kannattelevaa hyvinvointia sen sijaan, että painotettaisiin perinteistä ongelma-keskeisyyttä. Positiivinen pedagogiikka korostaa henkilön hyvää elämää ja keskittyy löytämään ja kehittämään yksilön vahvuuksia. (Sandberg & Vuorinen 2015, 12–14.) Vahvuuksia korostavassa opetuksessa olennaista on, että lapsia ja nuoria autetaan tulemaan tietoisemmiksi vahvuuksista itsessään, läheisissään ja koko ympäröivässä maailmassa (Leskisenoja & Sandberg

2019, 27). Omien vahvuuksien tunnistamisen ja onnellisuustaitojen kehittämisen ja on havaittu suojaavan masennukselta ja tehostavan oppimista sekä positiivista suhtautumista elämään (Seligman ym. 2009, 293).

Syrjäytymisen ehkäisy tulisi aloittaa jo alakoulussa, sillä peruskoulun päätyttyä on usein myöhäistä (Ahtola 2016, 17). Nuorten mielenterveydellisiä ongelmia kuvaavat tilastot antavat vahvistuksen sille, että hyvinvointitaitojen opettaminen lapsille ja nuorille on tärkeää (Marttunen & Karlsson 2013, 43). Nuorten masennusoireet ovat myös maailmanlaajuisesti yleisiä, ja tyytyväisyys elämään on nykypäivänä olosuhteisiin nähden heikkoa, joten onnellisuustaitojen opettaminen on tärkeää (Seligman ym. 2009, 293). Opettamalla lapsille ja nuorille hyvinvointitaitoja voidaan vahvistaa heidän omaa aktiivista toimijuuttaan hyvinvoinnin edistämiseksi. Positiivinen pedagogiikka ohjaa lapsia ja nuoria saavuttamaan myönteisiä tunnekokemuksia, lisäämään sinnikkyytään ja muodostamaan merkityksellisiä ihmissuhteita. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 18.)

Mikäli nuorilla on hyvä itsetunto ja he tuntevat itsensä hyväksi, he näkevät itsensä kykenevinä, mikä parantaa heidän käsitystä itsestään. Kun murrosikäiset kohtaavat maailman tuntien itsensä hyväksi, heidän positiivisella minäkäsityksellään on vaikutus heidän tekemiinsä valintoihin. Mikäli oppilaille tarjotaan merkityksellinen oppimisilmapiiri, jossa he voivat tuntea olonsa hyväksi, se voi mahdollisesti kantautua elämän muihinkin osa-alueisiin: kotiin, kouluun ja yhteiskuntaan. (Brown 2004, 25–28.) Positiivisen pedagogiikan ja hyvinvointitaitoihin keskittyneen toimintakulttuurin on todettu parantavan etenkin arvosanoiltaan heikkojen oppilaiden hyvinvointia (White & Kern 2018, 12).

2.3.1 Positiivinen pedagogiikka kouluyhteisössä

Koulun tehtävä on kasvattaa lapset ja nuoret yhteiskunnan jäsenyyteen (Ahtola 2016, 15). Pelkästään akateemisiin taitoihin keskittymisen ja työelämään valmistamisen sijasta tulevaisuuden koulun tulisi tarjota olosuhteita kokonaisvaltaiselle kehitykselle edistämällä tasapuolisesti lasten ja nuorten sosiaalisia, emotionaalisia, moraalisia ja älyllisiä valmiuksia (Waters 2011, 76). Hyvinvointitehtävä ei eroa koulun perinteisestä opetustehtävästä niin paljon kuin luullaan, sillä psyykkiseen hyvinvointiin liittyviä asioita voidaan myös opettaa. Esimerkiksi itsensä ja toisten kanssa toimeen tuleminen on taito siinä missä moni muukin, ja sitä voidaan oppia ja opettaa. (Ahtola 2016, 16.)

POPS:n (2014) mukaan oppilaan kiinnostuksen kohteet, tunteet, kokemukset ja käsitykset itsestään oppijana ohjaavat hänen oppimisprosessiaan ja motivaatiotaan. Oppilaan minäkuva, pystyvyyden tunne ja itsetunto vaikuttavat siihen, millaisia tavoitteita oppilas asettaa toiminnalleen. Oppimisprosessin aikana saatava rohkaiseva ohjaus vahvistaa oppilaan uskoa omiin mahdollisuuksiinsa. Monipuolisen myönteisen ja realistisen palautteen antaminen ja saaminen ovat keskeinen osa oppimista tukevaa ja kiinnostuksen kohteita laajentavaa vuorovaikutusta. Oppilaille annettava palaute sekä oppimisen ohjaus ja tuki vaikuttavat etenkin asenteisiin, motivaatioon ja tahtoon toimia. Oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että häntä kuunnellaan ja arvostetaan kouluyhteisössä ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. Myönteiset tunnekokemukset ja oppimisen ilo edistävät oppilaan oppimista ja innostavat häntä kehittämään omaa osaamistaan. (POPS 2014, 15–20.)

Kouluyhteisö ohjaa ymmärtämään, että jokainen vaikuttaa toiminnallaan niin omaan kuin toistenkin hyvinvointiin. Oppilaita kannustetaan huolehtimaan itsestä ja toisista, harjoittelemaan oman elämän ja arjen kannalta tärkeitä taitoja sekä lisäämään ympäristönsä hyvinvointia. Oppilaat oppivat perusopetuksen aikana tuntemaan ja ymmärtämään hyvinvointia edistävien ja sitä haittaavien tekijöiden ja turvallisuuden merkityksen sekä hakemaan niihin liittyvää tietoa. He saavat mahdollisuuden kantaa vastuuta omasta ja yhteisestä työstä sekä kehittää tunnetaitojaan ja sosiaalisia taitojaan. Oppilaat kasvavat huomaamaan ihmissuhteiden ja keskinäisen huolenpidon tärkeyden. Erityisen tärkeää on rohkaista oppilaita tunnistamaan oma erityislaatussa, omat vahvuutensa ja kehittymismahdollisuutensa sekä arvostamaan itseään. (POPS 2014, 20–22.)

Positiivinen pedagogiikka sisältää valtavasti ohjelmia ja menetelmiä, joista koulun tulisi valita omiin tarpeisiinsa sopivimmat sekä muokata niitä tarvittaessa (White 2016, 4). Whiten ja Kernin (2018) mukaan positiivista pedagogiikkaa toteutetaan kouluissa yleensä kahdella tavalla. Positiivista pedagogiikkaa ja hyvinvointitaitoja voidaan opettaa ikään kuin erillisenä oppiaineena tai ne voidaan sisällyttää koulun toimintakulttuuriin. (White & Kern 2018, 5.) Leskisenojan (2016) mukaan positiiviseen pedagogiikkaan kuuluvat positiivisen psykologian tutkimustietoon pohjautuvat opetusmenetelmät, opettajan pedagogiset toimintatavat, opetettavat aiheet sekä luokkaan omaksutut rutiinit. Käyttötavat ovat yksinkertaisia ja ne on helppo nivota päivittäisen koulutyön yhteyteen. (Leskisenoja 2016, 100.) Swinson ja Harrop (2012) sekä Leskisenoja (2016) ovat esitelleet positiivisen

pedagogiikan mukaisia menetelmiä, jotka sisältävät sekä koulun toimintakulttuuriin että positiivisen pedagogiikan ja hyvinvointitaitojen opettamiseen liittyviä käytötapoja. Käyttötavat liittyvät muun muassa oppilaan autonomian ja osallisuuden tukemiseen, myönteisen palautteen antamiseen, sosiaalisten taitojen harjoitteluun sekä positiivisten roolien nimeämiseen luokassa. (Taulukko 1.)

TAULUKKO 1. Positiivisen pedagogiikan käytötapoja kouluyhteisössä Swinsonia ja Harropia (2012) sekä Leskisenojaa (2016) mukailleen.

Positiivisen pedagogiikan käytötapoja		
Swinson & Harrop (2012)		Leskisenoja (2016)
<i>Minäkuvan vahvistaminen kirjallisilla itsearvioinneilla</i>	Opetusmenetelmät	<i>Yhteistoiminnallisuus, toiminnallisuus, oppilaan autonomiaa ja osallisuutta tukevat menetelmät</i>
<i>Epätoivotun käyttäytymisen huomiotta jättäminen, välitön positiivinen palaute, palkkiot ja hyvän käytöksen huomioiminen</i>	Opettajan pedagogiset toimintatavat	<i>Välittävä opettajuus, kannustaminen, myönteisen palautteen antaminen</i>
<i>Sosiaalisten taitojen harjoittelu</i>	Opetettavat aiheet	<i>Myönteisen ajattelun ja optimismin harjoittelu, omien vahvuuksien tunnistaminen</i>
<i>Selkeät käyttäytymiseen liittyvät säännöt, positiivisten roolien nimeäminen luokassa</i>	Luokkaan omaksutut rutiinit	<i>Vahvuustreenit, aamupiiri, mindfulness</i>

Leskisenojan (2016) mukaan oppilaiden kouluintoa ja -viihtyvyyttä on mahdollista lisätä, mikäli luokkatoimintaan sisällytetään positiiviseen psykologiaan perustuvia menetelmiä. Hän on keskittynyt opetuksessaan positiivisuuteen, yhteisöllisyyteen, sosiaalisten taitojen harjoitteluun, toisten huomioimiseen ja kunnioittamiseen sekä vahvuuksien löytämiseen itsestä ja muista. Tämän seurauksena hän on huomannut luokan ilmapiirin ja yhteishengen ilmentyvän kouluarjessa aiempaa positiivisempänä. (Leskisenoja 2016, 184.)

Vaikka positiivisessa pedagogiikassa on huomattavaa potentiaalia, sen käytön omaksuminen vaatii kuitenkin laajaa perehtymistä, jotta sitä voidaan soveltaa opetukseen tarkoituksenmukaisella tavalla (White & Kern, 2018, 11). Positiivisen pedagogiikan ei tule olettaa yksinään korjaavan kaikkia koulun ongelmia (White 2016, 4).

Eryilmazin (2015) mukaan vahvuusperustainen opetus lisää oppilaiden subjektiivista hyvinvointia. Hänen tutkimuksessaan havaittiin, että opetustilanteissa ilmenneet positiiviset asiat palasivat oppilaiden mieleen vielä myöhemminkin ja toivat heille iloa. Oppilaiden itsesääteilykyky kehittyi esimerkiksi kärsivällisyyttä vaativissa tilanteissa, ja luokkahenki parani erilaisten ryhmässä tehtävien harjoitusten kautta. Positiivisella pedagogiikalla havaittiin siis olevan positiivista yhteyttä oppilaiden tietoisuuden kehittymiseen, itsesääteilykyvyn kehittymiseen ja luokkahengen paranemiseen. Positiivinen pedagogiikka paransi oppilaiden subjektiivista hyvinvointia lisätessään tehtäväsuuntautuneisuutta ja opiskeluun sitoutumista sekä edesauttoi oppimista ja opinnoissa pärjäämistä. Positiivisen pedagogiikan mukaiset työtavat saivat oppilaat muistamaan käsiteltävät asiat paremmin ja opiskelemaan innokkaammin, sillä positiivisen pedagogiikan myötä oppilaiden mielenkiinnon opiskeltavaa aihetta kohtaan oli havaittu lisääntyvän. (Eryilmaz 2015, 28–30.)

Positiivinen pedagogiikka on kuitenkin saanut osakseen myös kritiikkiä. Osa opettajista on sitä mieltä, että hyvä käytös ja osallistuminen oppitunnilla on oletus, josta ei tulisi antaa erillistä huomiota tai palkintoa oppilaille (Swinson & Harrop 2012, 6). Positiivisen pedagogiikan on myös ajateltu vievän tilaa akateemisten aineiden opetukselta, etenkin jos sitä opetetaan ikään kuin omana oppiaineenaan (White 2016, 5; White & Kern 2018, 6). Lisäksi se saatetaan nähdä rasitteena jo muutenkin täyteen ahdetuissa lukujärjestyksissä (White & Kern 2018, 6). Hyvinvointitaitojen opettaminen saatetaan nähdä jopa häiriötekijänä akateemisiin oppiaineisiin nähden ja hyvinvointitaitojen opettamisen integroinnin lukuaineiden opetukseen vaikeana (White 2016, 4–5).

Whiten ja Kernin (2018) mukaan positiivinen pedagogiikka ja akateemiset taidot eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia. Oppilaat, jotka osoittavat määrätietoisuutta, kypsää ajattelutapaa, sinnikkyyttä sekä kouluun sitoutuneisuutta suoriutuvat paremmin myös akateemisesti ja ovat opettajien mukaan yhteistyökykyisempiä ja sinnikkäämpiä. Positiivinen pedagogiikka saattaa siis olla samanaikaisesti hyödyllistä sekä hyvinvoinnille että

akateemiselle suoriutumiselle. (White & Kern 2018, 8.) Myös Leskisenoja (2017) korostaa, että positiivista pedagogiikkaa toteuttavissa luokissa töitä tehdään vähintään yhtä ahkerasti kuin muissakin luokissa, eikä positiivinen pedagogiikka tarkoita koulutyön helpoutta tai alhaista vaatimustasoa (Leskisenoja 2017, 16).

2.3.2 Positiivinen pedagogiikka koulun ongelmatilanteissa

Positiivinen pedagogiikka perustuu palkitsemiseen, jossa hyvä ja toivottu käyttäytyminen huomataan ja huomioidaan opettajan hyväksynnällä sekä julkisella ja henkilökohtaisella positiivisella palautteella hyvästä toiminnasta. Kouluissa käytöshäiriöihin puuttuminen on perinteisesti tapahtunut rankaisemalla oppilaita epätoivotusta käytöksestä. Huonosti käyttäytyvää oppilasta on rangaistu esimerkiksi opettajan paheksunnalla, ylimääräisillä tehtävillä tai lähettämällä rehtorin puheille. (Swinson & Harrop 2012, 18.) Menneiden vuosikymmenien kuriin perustuvat, pelkoa tuottavat kurinpidon keinot eivät nykypäivänä kuitenkaan ole käyttökelpoisia niin tavoitteiltaan kuin menetelmiltäänkään (Ahtola 2016, 15). Lisäksi etenkin huonosti käyttäytyvät oppilaat tarvitsevat huomiota myös silloin, kun he käyttäytyvät hyvin, eivätkä vain käyttäytyessään ei-toivotulla tavalla (Swinson & Harrop 2012, 6).

Chenin ja Mcnameen (2011) mukaan oppilaat ovatkin usein tottuneet saamaan opettajan huomion käyttäytyessään epätoivotulla tavalla. Oppilaan käyttäytyessä huonosti luokassa ja aiheuttaessa muille oppilaille työrauhaongelmia hän yleensä herättää opettajan huomion. Opettajan on osoitettava oppilaille huomiota ja saatava hänet käyttäytymään toivotulla tavalla, kuten palaamaan käsiteltävän aiheen pariin. Kun oppilas alkaa taas käyttäytyä toivotulla tavalla, opettaja siirtää huomionsa takaisin muuhun luokkaan. Tällöin opettaja on käyttänyt aikaa epäsovivan käytöksen purkamiseen ja jättänyt huomiotta ne oppilaat, jotka käyttäytyvät mallikkaasti. Kun oppilas taas haluaa opettajan huomion, hän käyttäytyy uudelleen huonosti. Toisin sanoen oppilas on oppinut saavansa haluamaansa huomiota huonon käytöksen kautta. Jotta huonosti käyttäytyvät oppilaat oppisivat saavansa opettajan huomion myös käyttäytymällä mallikkaasti, heitä olisi tärkeää kehua hyvää käytöstä ilmetessä. Kun oppilaat huomaavat, että opettaja kiinnittää enemmän huomiota hyvään kuin huonoon käytökseen, he oppivat hakemaan opettajan huomiota käyttäytymällä ja työskentelemällä hyvin. (Chen & Mcnamee 2011, 71–78.)

Myös Swinsonin ja Harropin (2012) mukaan oppilaille tulee opettaa uusi tapa saada opettajan huomiota, jotta he omaksuvat hyvän käytöksen johtavan toivotun huomion saamiseen sen sijaan, että he häiritsisivät oppituntia. Mikäli oppilaiden halutaan käyttäytyvän toivotulla tavalla, heidät tulee huomioida, kun he tekevät niin. Oppilaat, jotka käyttäytyvät usein huonosti, tarvitsevat enemmän huomiota käyttäytyessään hyvin, jotta voidaan muuttaa heidän käsitystään siitä, miten opettajalta saadaan huomiota. Tällaiset oppilaat ovat yleensä omaksuneet aikaisempina kouluvuosinaan, että huomiota saa käyttäytymällä huonosti. (Swinson & Harrop 2012, 6.) On tärkeää, että opettaja antaa oppilaille positiivista palautetta hyvästä käytöksestä, jolloin oppilaille välittyy viesti, että hyvin käyttäytymällä saa opettajan huomion. Sen sijaan epätoivotun käyttäytymisen huomioimista tulisi välttää, jotta oppilaat oppivat saamaan opettajan huomiota lähinnä toivotusta käytöksestä. (Lewis & Sugai 1999, 11.) Osoittamalla oppilaille, että opettajan huomion saa erityisesti käyttäytyessä hyvin, heidät saadaan vähitellen omaksumaan uusi tapa olla luokassa (Swinson & Harrop 2012, 6).

On saatu näyttöä siitä, että opettamalla oppilaille hyväksytyä käyttäytymistä he oppivat korvaamaan sillä ongelmakäyttäytymistä. Oppilaille voidaan opettaa huomion keskittämistä, sosiaalisia taitoja, ongelmanratkaisua sekä itsesäätelykeinoja. Näiden taitojen opettelulla on huomattu olevan positiivinen yhteys oppilaiden käyttäytymiseen. Myös säännöllisellä positiivisella palautteella asianmukaisesta käyttäytymisestä on havaittu olevan suora yhteys oppilaiden ongelmakäyttäytymisen vähenemiseen. (Epstein ym. 2008, 29.)

Toivottuun käytökseen kohdistetun positiivisen palautteen antaminen ei kuitenkaan välttämättä ole ongelmatonta. Huonosti käyttäytyvät oppilaat tarvitsevat huomiota hyvästä käytöksestä, mikä ei aina ole helppoa opettajalle, sillä myös koko muu luokka tarvitsee huomiota. (Swinson & Harrop 2012, 6.) Joidenkin oppilaiden kohdalla saattaa myös olla etenkin aluksi haastavaa löytää sellaisia hetkiä, jolloin he käyttäytyvät siten, että heille voi antaa positiivista palautetta. Joskus on myös hankalaa tai jopa mahdotonta kääntää huomiota pois oppilaasta, joka käyttäytyy ei-toivotulla tavalla. (Swinson & Harrop 2012, 8.) Positiivisen pedagogiikan toimivuus koulun ongelmatilanteissa voi siis olla luokka- ja tilannekohtaista, jolloin opettajan on käytettävä omaa harkintaansa siinä, milloin sen käyttö on hyödyllistä ja milloin jokin muu keino voi olla toimivampi.

2.3.3 Opettajan rooli positiivisen pedagogiikan toteutuksessa

Positiivista pedagogiikkaa aidoimmin toteuttaa opettaja, joka on omaksunut positiivisen pedagogiikan periaatteet omaan elämäänsä ja jonka asenne sekä oppilaita, työtä että elämää kohtaan on yleisesti positiivinen (Leskisenoja 2017, 188–189). POPS:n (2014) mukaan opettajilla on vastuu oman opetusryhmänsä toiminnasta, oppimisesta ja hyvinvoinnista. Opettajat vaikuttavat näihin pedagogisilla ratkaisullaan ja ohjausotteellaan. Opettajan tehtävään kuuluu oppilaiden oppimisen, työskentelyn ja hyvinvoinnin seuraaminen ja edistäminen, jokaisen oppilaan arvostaminen ja oikeudenmukainen kohtelu, mahdollisten vaikeuksien varhainen tunnistaminen sekä oppilaiden ohjaaminen ja tukeminen. Opetuksen lähtökohdانا on yhteinen vastuu jokaisen oppilaan hyvästä ja turvallisesta koulupäivästä. Koulutyön järjestämisessä otetaan huomioon kaikkien oppilaiden tarpeet, edellytykset ja vahvuudet. (POPS 2014, 34.)

Myönteisen opettaja–oppilas -suhteen rakentamisen voidaan katsoa kuuluvan opettajan ammatillisiin velvollisuuksiin. Välittävän opettajan tehtävänä ei ole vain huolehtia lasten oppimisesta, vaan edistää myös heidän hyvinvointiaan ja onnellisuuttaan. Välittävä opettaja rakentaa oppilaisiinsa läheiset suhteet, pyrkii mahdollistamaan heille onnistumisen kokemuksia sekä kannustaa ja ohjaa oppilaita selviytymään takaiskuista. Välittävä opettajuus kohdistuu jokaiseen oppilaaseen persoonallisuudesta ja kyvyistä huolimatta. Se voi ilmetä tietoisena päätöksenä etsiä jokaisesta oppilaasta vahvuuksia ja korostaa niitä. Opettajan aito välittäminen ja kyky löytää jokaisesta oppilaasta hyviä ominaisuuksia voivat vaikuttaa oppilaisiin voimaannuttavalla tavalla ja lisätä heidän koulumenestystään, hyvinvointiaan ja sitoutumistaan koulutyöhön. (Leskisenoja 2017, 106–109.) Moni nuori kaipaa opettajalta kannustusta, rohkaisua ja luottamusta hyvän minäkäsityksen saavuttamiseksi (Brown 2004, 25–28).

Opettaja voi edistää positiivisten suhteiden muodostumista suosimalla myönteistä vuorovaikutusta kaikkien oppilaiden kanssa, mutta erityisesti niiden, joilla on käytösongelmia. Positiivinen vuorovaikutus oppilaiden ja opettajan välillä vahvistaa oppilaiden sosiaalisia taitoja, emotionaalista säätelyä, motivaatiota, sitoutumista koulutyöhön sekä luokkahuoneen sääntöjen ja odotusten noudattamista. Yksi tapa edistää positiivista vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä on kiinnittää huomiota siihen, että oppilaiden asianmukai-

nen käytös huomataan ja siihen kannustetaan. Positiivinen palaute toivotusta käyttäytymisestä vaikuttaa positiivisesti oppilaiden oppimiseen ja toivotun käyttäytymisen lisääntymiseen. Positiivinen palaute oppilaiden hyvästä käytöksestä vahvistaa toivottua käyttäytymistä ja on tehokkainta, kun palautetta annetaan usein pienistäkin asioista ja välittömästi juuri silloin, kun kehumiselle on aihetta. (Epstein ym. 2008, 32–33.)

Myös Lewiksen ja Sugain (1999, 11) mukaan opettajan antamalla positiivisella huomiolla on yhteys oppilaiden käyttäytymisen paranemiseen. Kaiken lähtökohtana on kertoa oppilaille selkeästi, millaista käytöstä heiltä odotetaan (Epstein ym. 2008, 33). Positiivista lähestymistapaa opetuksessaan käyttävä opettaja vahvistaa myönteisen ilmapiirin muodostumista luokkaan, jolloin oppilaat todennäköisesti sitoutuvat myös sääntöjen noudattamiseen paremmin (Lewis & Sugai 1999, 11).

Positiivisesta pedagogiikasta sekä vahvuuksien ja hyvinvointitaitojen opettamisesta järjestetään Suomessa erilaisia kursseja ja opintokokonaisuuksia, joista voi olla hyötyä positiivisesta pedagogiikasta kiinnostuneille opettajille, jotka haluaisivat oppia integroidaan sitä omaan opetukseensa. Aihetta voi opiskella sekä yliopistojen että yksityisten järjestäjien toimesta. Koulutuksia löytyy työyhteisöille järjestettävistä muutaman tunnin luennoista usean päivän koulutuksiin. Aiheesta löytyy myös muutaman kuukauden pituisia opintokokonaisuuksia sekä 30 opintopisteen laajuisia, vuoden mittaisia positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen koulutusohjelmia (ks. esim. Positive Education Oy).

Positiivisen pedagogiikan mukainen opetus vaatii perehtymistä koulun henkilökunnalta. Opettajien on oltava tietoisia positiivisen pedagogiikan käytänteistä ja opetusmenetelmistä, mutta myös valmiita kohtaamaan sen tuomia haasteita. Varsinaisen opetustyön lisäksi opettajien on oltava valmiita kohtaamaan oppilaiden mahdollisia psykologisia haasteita ja ongelmia. (White & Kern 2018, 11.) Tämä vaatii koululta ja opettajilta sekä ajallista että rahallista panostusta. Whiten (2016) mukaan onkin huomioitava, että koulun henkilökunnan kouluttaminen saattaa tulla kalliiksi koululle, joten rahoitusta ja resursseja kouluttamiseen on pohdittava etukäteen. Vaikka monet hyvinvointikoulutukset ovat kalliita, takuuta niiden pätevyydestä ei välttämättä ole. Koulutuksissa voidaan luvata valmentaa opettajia positiivisen psykologian ja positiivisen pedagogiikan käytänteisiin, mutta todellisuudessa päätavoite voi kuitenkin olla rahallisten hyötyjen maksimoiminen.

(White 2016, 4–5.) Koulutuksen valintaan on siis perehdyttävä, ja siinä tulisi olla kriittinen ja huolellinen. Aiheesta on kuitenkin tarjolla myös päteviä koulutuksia Suomessa ja ulkomailla.

2.3.4 Positiivinen pedagogiikka ja opettajien työhyvinvointi

Opetuksen ja oppimisen kansainvälisen tutkimuksen (TALIS 2018) mukaan vain 7 % suomalaisista opettajista katu opettajaksi ryhtymistä, mutta siitä huolimatta jopa kolmasosa opettajista kokee, että jokin muu kuin opettajan ammatti olisi ollut heille parempi valinta (Taaajamo & Puhakka 2019, 63). OAJ:n työolobarometrin 2017 mukaan opetus- alalla koetaan liikaa stressiä ja haitallista kuormitusta. Työn määrä on kasvanut ja eroaa huomattavasti suomalaisen työelämän keskiarvosta. Yli puolet opettajista kokee, että töitä on liikaa usein tai erittäin usein. Eniten kuormitusta opettajan työssä aiheuttavat lisääntyneet työtehtävät ja suuri työmäärä työaikaan nähden. (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018, 8–11.) Onkin havaittu, että opettajien työssä jaksaminen on kääntynyt huonompaan suuntaan (Länsikallio ym. 2018, 32) ja työn ilo on laskenut (Länsikallio ym. 2018, 26).

OAJ:n työolobarometrin 2017 mukaan opettajat kokevat huolestuttavan paljon myös epäasiallista kohtelua ja kiusaamista työpaikoillaan. Vastaajista lähes puolet olivat kokeneet kiusaamista tai epäasiallista kohtelua työpaikallaan viimeisen vuoden aikana. (Länsikallio ym. 2018, 12.) Oppilaiden käytöshäiriöt kuuluvat opettajien yleisimpiin huolenaiheisiin koulutyössä, ja työrauhaongelmat kiusaavat myös oppilaita (Saloviita 2008, 9). Taa- jamon ja Puhakan (2019, 51–52) teettämän TALIS 2018 -tutkimuksen mukaan jopa kolmasosa opettajista on sitä mieltä, että heidän opetusryhmässään esiintyy paljon häiritsevää melua, aikaa kuluu hukkaan oppilaiden häiriköidessä oppitunnin kulkua ja oppilaiden hiljenemistä on odotettava kauan oppitunnin alkaessa.

Olisi tärkeää kehittää sellaisia lähestymistapoja opetukseen, jotka vähentäisivät opettajien työstressiä ja -kuormitusta ja tutkia, millä keinoilla opettajien työssä jaksamista voisi parantaa. Positiivisesta toimintaympäristöstä voitaisiin hakea apua opettajien työyhteisöön ja koululuokkaan. Positiivisen pedagogiikan toteutus erityisesti suurissa, yli 20 oppilaan opetusryhmissä voi menetelmän laajuuden takia olla kuitenkin vaikeaa, ja käyttö voi lisätä opettajien työtaakkaa (Eryilmaz 2015, 30). Koska työtaakka on jo valmiiksi lisääntynyt ja työ koetaan jo valmiiksi kuormittavana, saattaa olla, ettei voimavaroja uusiin

käytäntöihin perehtymiseen tai käyttöönottoon ole. Muun muassa tästä syystä positiivisen pedagogiikan käyttö opetuksessa voi toistaiseksi olla melko vähäistä. Mikäli positiivisella pedagogiikalla havaitaan kuitenkin olevan yhteys opettajien parempaan työssä jaksamiseen, sen käyttöönotto voisi olla perusteltua.

Ross, Romer ja Horner (2012) ovat tutkineet positiivisten pedagogiikan mukaisten SWPBIS-menetelmien (*School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports*) ja interventioiden yhteyttä opettajien työhyvinvointiin, kuten työssä jaksamiseen. Käytetyt interventiot muun muassa lisäsivät opettajan ja oppilaiden välistä positiivista vuorovaikutusta. Interventioilla oli yhteyttä opettajien selvästi parempaan työssä jaksamiseen sekä vähentyneeseen stressiin. Opettajat myös kokivat luottavansa enemmän omaan osaamiseensa. Positiivisen ilmapiirin myötä opettajat myös kokivat yhteistyön muiden opettajien välillä parantuneen. Amerikkalaisessa tutkimuksessa todettiin opettajien hyötyvän positiivisesta pedagogiikasta eniten sosioekonomiselta tasoltaan matalilla alueilla. (Ross ym. 2012, 118–125.) Leskisenoja (2016, 222) kertoo kokeneensa positiivisen pedagogiikan käytöllä opetuksessa olleen voimaannuttava vaikutus hänen opettajuuteensa; työ tuntui tärkeämmältä kuin koskaan aiemmin ja työnteko toimi mielihyvän ja energian lähteenä.

2.4 Luokkahenki ja positiivinen pedagogiikka

Koululuokka on ryhmä, jolla on yhteisiä tehtäviä ja tavoitteita. Perinteisestä ryhmästä koululuokka eroaa siten, että siinä vietetään aikaa jopa päivittäin, eikä sitä voi itse valita. Tästä syystä sen toimivuus on erityisen tärkeää. Toimivaa ryhmää voidaan pitää erittäin merkityksellisenä oppilaiden hyvinvoinnille, sillä tunne ryhmään kuulumisesta vahvistaa kouluviihtyvyyttä ja parantaa keskittymiskykyä. Koululuokat eivät ole luonnostaan toimivia, vaan ryhmän ohjaajalla eli opettajalla on tärkeä merkitys siinä, että ryhmästä saadaan toimiva. (Markkanen 2012, 7.)

Luokkahengellä tarkoitetaan oppimisympäristön sosiaalista ulottuvuutta, joka rakentuu vuorovaikutuksen kautta ja ilmentää luokan yhteisöllisyyttä (Ollikainen 2012, 143–145). Luokkahenki koostuu oppilaiden näkemyksistä opettajaa ja vertaisia kohtaan ja sillä on suuri vaikutus oppimiseen, motivaatioon, tyytyväisyyteen ja saavutuksiin koulussa (Barr 2016). Luokkahenkeä käytetään usein yhteisöllisyyden mittarina, ja puhe luokkahengestä

kattaa kokemuksen luokkayhteisöön kuulumisesta. Hyvä luokkahenki sisältää usein kyvyn työskennellä ja tulla toimeen kaikkien samassa oppimisympäristössä työskentelevien kanssa. Ollikaisen (2012) teettämän tutkimuksen mukaan yläkouluikäiset oppilaat kokevat luokkahengen hyväksi, mikäli kaikki luokan oppilaat aidosti pitävät toistensa kanssa työskentelystä, eivätkä tule ainoastaan pakon sanelemana toimeen keskenään. Luokkahenkeä pidetään huonona silloin, jos luokassa on paljon ”kuppikuntia”. (Ollikainen 2012, 147–148.) Käsitukset luokkahengen hyvyydestä tai huonoudesta voivat kuitenkin vaihdella yksilöiden välillä, ja ihmisten väliset käsitukset samankin luokan ilmapiiristä voivat olla keskenään erilaiset (Adelman & Taylor 2005, 2).

Luokkahenki alkaa muodostua oppilaiden ensimmäisestä kokoontumisesta lähtien ja sen syntymiseen voivat vaikuttaa monet taustatekijät, kuten harmitus siitä, että aloittaa yksin uudessa luokassa ilman entuudestaan tuttuja luokkakavereita. Luokkahenkeä voidaan tarkastella oppilasryhmässä esimerkiksi tarkkailemalla oppilaiden liikkumista ja istumapaikan valintaa sekä heidän keskinäistä keskusteluaan ja kommentointiaan. Lisäksi voidaan tarkkailla huomaamattomampaa viestintää, kuten ilmeitä, katseita ja eleitä. Muun muassa nämä asiat kertovat luokan oppilaiden välisistä suhteista ja yksittäisten oppilaiden suhtautumisesta luokan muihin oppilaisiin. (Ollikainen 2012, 147–148.)

Barr (2016) on listannut seitsemän hyvän luokkahengen osa-alueita tutkittuaan korkeakouluopiskelijoiden tyytyväisyyttä koulunkäyntiä kohtaan (Taulukko 2). Hyvän luokkahengen omaavissa luokissa korostuivat seuraavat asiat: vuorovaikutuksellisuus, osallistaminen, oppilaiden yhteenkuuluvuus, tyytyväisyys, tehtäväsuuntautuneisuus, innovatiivisuus ja yksilöllistäminen. Vuorovaikutuksellisuudella tarkoitetaan interaktiivista opetustyyliä, jossa opettaja on aidosti kiinnostunut opiskelijoiden näkemyksistä. Osallistamisella tarkoitetaan sitä, että opettaja rohkaisee opiskelijoita osallistumaan aktiivisesti luokassa esimerkiksi keskusteluihin ja annettuihin tehtäviin. Oppilaiden yhteenkuuluvuudella viitataan siihen, että oppilaat tuntevat toisensa, ovat toisilleen ystävällisiä ja auttavat toisiaan tarvittaessa. Tyytyväisyydellä tarkoitetaan sitä, että opiskelijat viihtyvät luokassa ja pitävät luokasta, johon he kuuluvat. Tehtäväsuuntautuneisuus viittaa siihen, että luokan toiminta on selkeää ja hyvin organisoitua, jolloin opiskelijoiden mielenkiinto opiskelua kohtaan kasvaa. Innovatiivisuus puolestaan viittaa monipuolisten ja vaihtelevien opetusmenetelmien käyttöön luokassa, ja yksilöllistäminen opetuksen eriyttämiseen sekä opiskelijoiden yksilöllisten mielenkiinnonkohteiden ja kykyjen huomioimiseen. (Barr 2016.)

TAULUKKO 2. Hyvän luokkahengen osa-alueet Barrin (2016) jaottelua mukaillen.

Luokkahengen osa-alueet	Ilmeneminen
Vuorovaikutuksellisuus	Opettaja välittää oppilaiden hyvinvoinnista ja opettaa vuorovaikutuksellisesti luokassa
Osallistaminen	Opettaja rohkaisee oppilaita osallistumaan luokassa ja vaikuttamaan päätöksentekoon
Oppilaiden yhteenkuuluvuus	Oppilaat tuntevat toisensa, auttavat toisiaan ja ovat ystävällisiä toisilleen
Tyytyväisyys	Oppilaat viihtyvät luokassa
Tehtäväsuuntautuneisuus	Luokan toiminta on selkeää ja hyvin organisoitua

Mikäli opettaja keskittyy positiivisen ilmapiirin muodostamiseen luokassa, oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus ja siten myös luokkahenki voivat parantua (Barr 2016). Luokkahenki voi parantua, mikäli opettaja kannustaa oppilaita myönteiseen tunneilmaisuun sekä ohjaa oppilaita kunnioittamaan ja huomioimaan toisiaan. Ryhmädynamiikan kehittämiseksi on tärkeä harjoitella aitoja vuorovaikutustilanteita, joissa harjoitellaan esimerkiksi ratkaisemaan konfliktitilanteita yhdessä. (Markkanen 2012, 7.) Nämä vuorovaikutustilanteet, joissa ryhmän toiminta kehittyy, parantavat luokkahenkeä (Markkanen 2012, 7) ja ehkäisevät kiusaamista luokassa, mikäli niissä keskitytään vuorovaikutukseen oppilaiden ja opettajan välillä sekä ryhmän toiminnan kehittämiseen ja arvioimiseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 65).

Nuorten hyvinvointikertomuksessa (2019) on tarkasteltu THL:n vuoden 2019 kouluterveyskyselyn tuloksia, joiden mukaan koululuokan ilmapiiri ja yhteishenki vaikuttavat koulussa viihtymiseen ja sitä kautta myös oppimiseen ja hyvinvointiin. POPS:n (2014) mukaan koulussa ryhmän on tarkoitus olla oppiva yhteisö, jossa kannustetaan kaikkia jäseniä oppimiseen. Keskusteleminen ja vuorovaikutuksellisuus kehittävät yhteisöä, kuten myös yhdessä tekeminen ja mahdollisuus osallisuuteen. Vuorovaikutuksellisuus ja yhteistyö sekä ystävällinen ilmapiiri luokassa edistävät kaikkien ryhmän jäsenten oppimista ja hyvinvointia. (POPS 2014, 27–30.) Oppivassa ryhmässä yhteistyö ja yhdessä oppiminen mahdollistuvat. Lisäksi ryhmässä on mahdollista kokea innostumisen ja onnistumisen kokemuksia sekä oppia yrittämään sinnikkäästi mahdollisista virheistä huolimatta. Ryhmässä ei sallita kiusaamista, väkivaltaa, rasismia tai muuta syrjintää, vaan siinä

arvostetaan ystävällisyyttä ja hyväntahtoisuutta. (POPS 2014, 27.) Tästä huolimatta suomalaisten rehtoreiden mukaan lähes kolmasosassa kouluista esiintyy uhkailua ja solvaamista oppilaiden kesken, mikä vaikuttaa heikentävästi koulujen ilmapiiriin. Ikäviä tapah-tumia oppilaiden kesken esiintyy rehtoreiden mukaan päivittäin tai vähintään viikoittain. (Taajamo & Puhakka 2019, 57–58.)

Väljärven (2017) mukaan nuorten hyvinvointia mittaavat PISA-tulokset kertovat suomalaisnuorten yhteenkuuluvuuden tunteen koulun suhteen olevan laskussa. Suomessakin niiden oppilaiden osuus, jotka kokevat olevansa ulkopuolisia suhteessa omaan kouluyhteisöönsä, on arviolta noin 15 % kaikista oppilaista. Koululla on erittäin keskeinen rooli nuoren kasvun tukemisessa sosiaalisen yhteisönsä jäseneksi, joten havaitusta tuloksesta ja erityisesti tapahtuneesta kehityksestä on syytä olla hyvin huolissaan. (Väljärvi 2017, 16.) Kouluja vertailtaessa oppilaiden yhteenkuuluvuuden voimakkuudella oli yhteyttä luokkien työskentelyilmapiireihin. Kouluissa, joissa ilmapiiri arvioitiin kielteiseksi, yhteenkuuluvuuden tunne oli selkeästi heikompi kuin kouluissa, joissa oppilaat kokivat ilmapiirin myönteisenä. (Väljärvi 2017, 28.) Voimakkaampi yhteenkuuluvuus ennakoi keskimääräistä myönteisempää työskentelyilmapiiriä luokassa (Väljärvi 2017, 19).

Whiten ja Kernin (2018) tutkimuksessa puolet Junior High School -koulun oppilaista koki positiivisen pedagogiikan mukaisen toimintakulttuurin vaikuttaneen todella paljon parempien kaverisuhteiden muodostamiseen, ja suurin osa oppilaista koki positiivisen pedagogiikan vaikuttaneen parempien kaverisuhteiden muodostamiseen jonkin verran. (White & Kern 2018, 7–8.) Myös Eryilmazin (2015, 28) mukaan positiivisen pedagogiikan mukaiset käytännöt voivat olla merkittäviä ryhmädynamiikan ja luokkahengen parantamisessa. Närhen, Kiisken, Peitson ja Savolaisen (2014) tutkimuksessa oppimisilmapiirin oli havaittu paranevan huomattavasti selkeiden, oppilaiden tiedossa olevien tavoitteiden ja positiivisen henkilö- ja ryhmäkohtaisen palautteen myötä. Suurin vaikutus oli ollut häiriökäyttäytymisen vähenemiseen sekä oppilaiden parempaan keskittymiseen opituntien aikana. Lisäksi opettajien työtään kohtaan kokema stressi oli tämän seurauksena vähentynyt. (Närhi ym. 2014, 274–280.)

2.5 Luokan työrauha ja positiivinen pedagogiikka

Perinteisesti koulun työrauha on määritelty opetustilanteena, jossa oppimisen tavoitteet saavutetaan ilman häiriöitä (Erätuuli & Puurula 1990, 16). Perusopetuslain (1998/628 § 35) mukaan oppilaan on suoritettava tehtävänsä tunnollisesti ja käyttäytyttävä koulussa ja oppitunneilla asiallisesti. Opettajan tehtävä on saada oppilaat ymmärtämään heidän roolinsa työrauhan ylläpitämisessä (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009, 50) ja rakentaa luokkaan työnteon mahdollistava ilmapiiri (Saloviita 2008, 13). Opettaja ja oppilaat ovat siis yhdessä vastuussa koulun työrauhasta (Holopainen ym. 2009, 50). Opettajan tulisi vaalia työrauhaa, sillä opettaminen voi olla tuloksellista vain luokassa, jossa työrauha on riittävän hyvällä tasolla (Karhu 2018, 18). POPS:n (2014) mukaan oppilaalla on oikeus turvalliseen kouluympäristöön ja työrauhaan, jotta opiskelun sujuvuus ei häiriinny. Kouluympäristössä oppilaiden on kunnioitettava muita ryhmän jäseniä ja annettava heille työrauha, jotta oppiminen on esteetöntä. (POPS 2014, 34–36.)

Työrauha ei ole käsitteenä staattinen, vaan se vaihtelee eri oppiaineesta ja opetustilanteesta toiseen siirryttäessä. Työrauhaan vaikuttavat oppilaiden ikä, erilaiset persoonallisuustekijät, opetuksen järjestämiseen liittyvät tekijät, opetustilanteen vuorovaikutustekijät sekä oppilaan koti- ja perhe-elämään liittyvät tekijät. Työrauhan määrittelemisen riippuu myös tarkastelunäkökulmasta ja sitä voidaan tarkastella niin opettajan, oppilaiden kuin muiden koulu yhteisön jäsenten kannalta. Oppilaan näkökulmasta tarkasteltuna työrauha tarkoittaa oppimisrauhaa, jossa opiskelu mahdollistuu ilman häiriötekijöitä. Opettajan kannalta kyse on opettamisrauhasta, joka häiriintyy, kun hän joutuu kiinnittämään huomiota opettamisen kannalta epäolennaisiin asioihin. (Erätuuli & Puurula 1990, 2–3.)

Opetustapahtuma luokassa on moniulotteinen opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutustilanne, jossa jokaisen yksilön toiminta vaikuttaa toisiinsa. Työrauha syntyy osana tätä vuorovaikutusta. (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann 2018, 11.) Työrauhan käsitettä määriteltessä työrauhaa ei pidä erottaa kasvatuksesta. Työrauha ei siis ole vain hiljaisuutta, vaan tavoitteena on oppilaan itsehallinnan ja muiden sosiaalisten taitojen kehittäminen. Näiden taitojen avulla oppilas pystyy toimimaan osana luokkayhteisöä. Työrauhan on tarkoitus palvella koulunkäynnin tavoitteellista toimintaa ja varmistaa oppilaiden mahdollisuus työskennellä tavoitteiden saavuttamiseksi. (Saloviita 2008, 24, 95.)

Karhun (2018) mukaan työrauhan ylläpitoa ja käyttäytymistä voidaankin opetella. Oppilaalla tulisi olla ymmärrys siitä, miksi tietynlainen harjoiteltava käyttäytyminen on tarpeellista ja miten se tukee hänen oppimistaan ja hyvinvointiaan. Onnistumisen ja pätevyyden kokemuksia jouduttavat onnistuneesti valitut tavoitteet. Opeteltavaksi kannattaa valita selkeitä taitoja ja asettaa sellaisia tavoitteita, jotka ovat oppilaalle mahdollisia ja saavutettavissa. Opettaja voi omalla toiminnallaan vahvistaa pätevyyden ja onnistumisen kokemusta huomioimalla pienetkin onnistumiset ja antamalla niistä jatkuvaa, säännöllistä kohdennettua palautetta. (Karhu 2018, 20.)

POPS:n (2014) mukaan työrauhaa edistävät hyväksyvä ja rauhallinen ilmapiiri, hyvät sosiaaliset suhteet sekä oppimisympäristön viihtyisyys (POPS 2014, 27). Työrauhaan voidaan vaikuttaa monilla koulun keinoilla, joista keskeisiä ovat opettajan antama ohjaus ja palaute, yhteistyö sekä yhteinen vastuunotto ja huolenpito. Pedagogisia ratkaisuja kehittämällä sekä luottamuksen ja välittämisen ilmapiiriä vahvistamalla luodaan edellytykset hyvän työrauhan rakentumiselle. Keskeisimpiä keinoja, joilla työrauhaan voidaan vaikuttaa koulussa, ovat opettajan tarjoama ohjaus ja palaute, huolenpito, vastuun ottaminen sekä yhteistyö muiden toimijoiden kanssa. Työrauhan rakentumista luokkaan voidaan edistää pedagogisten toimenpiteiden lisäksi luottamuksen ja välittämisen ilmapiiriä vahvistamalla. (POPS 2014, 36.)

Erätuuli ja Puurula (1990, 3–4) ovat määritelleet koulussa esiintyviä työrauhan häiriöitä. Oppituntien aikaiseen häiriökäyttäytymiseen katsotaan lukeutuvan verbaaliset häiriöt, häiritsevä motorinen toiminta, fyysiset kontaktit muihin oppilaisiin, melun aiheuttaminen jonkin esineen avulla, tunnepurkaukset, luvaton syöminen tunnilla, huolimattomuus koulutyössä, negatiivinen asenne auktoriteettiin sekä koulutyöskentelyn kannalta epätarkoituksenmukainen käyttäytyminen. (Taulukko 3.) Julinin ja Rummun (2018) mukaan työrauhahäiriöt häiritsevät koulutyötä ja oppimista sekä rikkovat yhteisesti sovittuja sääntöjä. Häiriö voi olla oppilaan toimintaan tai äänenkäyttöön liittyvää aggressiivisuutta, tunnepurkauksia, esineellä aiheutettua melua, huolimattomuutta tai muuta asiatonta toimintaa. Toiminta häiritsee sekä opettamista että muiden oppilaiden opiskelua. Koulun yleisten tehtävien ja tavoitteiden vuoksi huono työrauha voi heikentää työskentelyilmapiiriä luokassa ja häiritä koko yhteisön työskentelyä. (Julin & Rumpu 2018, 113.)

TAULUKKO 3. Työrauhahäiriöiden osa-alueet Erätuulen ja Puurulan (1990, 3–4) jaottelua mukailten.

Työrauhahäiriö	Ilmeneminen
Verbaaliset häiriöt	Puhuminen luvatta, huuteleminen, kuiskailu tai vastaaminen viittaamatta
Häiritsevä motorinen toiminta	Luvaton poistuminen paikalta, tuolilla kääntyily ja keikkuminen, jaloilla tömistely tai piirtely tavaroihin
Fyysiset kontaktit muihin oppilaisiin	Töniminen, lyöminen, nipistely tai tukasta vetäminen
Melun aiheuttaminen jonkin esineen avulla	Pulpetin kannen kolistelu, tavaroiden heittäminen tai kynällä naputtelu
Tunnepurkaukset	Tahallinen itku tai nauru
Luvaton syöminen	Oppitunnin aikana tapahtuva luvaton syöminen
Huolimattomuus koulutyössä	Myöhästely, kotitehtävien laiminlyöminen tai osallistumattomuus koulutyöhön
Negatiivinen asenne auktoriteettiin	Opettajan vastustelu, nimittäminen tai sääntöjen rikkominen
Koulutyöskentelyn kannalta epätar koituksenmukainen käyttäytyminen	Paperilappusten lähettäminen, toisten tavaroiden ottaminen, pelaaminen tai opettajan kysymysten tai huomautusten huomiotta jättäminen

Työrauhahäiriöt lievinä ja ohimenevinä kuuluvat jokaisen koulun ja luokan arkeen. Olen-naista on, miten pian ohimenevä tilanne tasoittuu ja miten turvalliseksi oppilaat olonsa luokassa ja koulussa tuntevat. (Karhu 2018, 18.) Suomen kouluissa työrauhaongelmat ovat varsin yleisiä (Kiiski & Kärkkäinen 2011, 34; Taajamo & Puhakka 2019, 51–52). Oppituntien aikainen häiriökäyttäytyminen haittaa oppimista, eikä opettaja pysty aina hallitsemaan luokkaa. Häiriökäyttäytyminen oppituntien aikana haittaa opiskelua, ja usein opettajilta kuluu käyttäytymisen hallintaan merkittävä osa oppitunnista. Häiriökäyt-täytyminen ei yleensä ole pelkästään muutaman oppilaan ongelma, vaan häiritsevästi käyttäytyviä oppilaita on useita ja luokkien työrauha on yleisesti melko heikko. (Kiiski & Kärkkäinen 2011, 34). Tämän vuoksi ei välttämättä ole perustelua, että työrauhahäiri-öihin puututtaessa tyypillisesti keskitytään vain yksittäisten oppilaiden ongelmiin ja nii-den korjaamiseen sen sijaan, että muutettaisiin koko luokan toimintamalleja (Reinke, Le-wis-Palmer & Merrel 2008, 316).

Opettajien mukaan yleisimmin koetut työrauhahäiriöt ovat puhuminen ilman lupaa, koulutehtävien tekemisen vältteleminen, irrottautuminen luokan toiminnasta sekä muiden opiskelun häiritseminen ja luvaton poistuminen paikalta. Työrauhan häiriöitä koetaan luokkahuoneissa useita kertoja päivässä. Opettajien mielestä vaikeimmin hallittavia työrauhahäiriöitä ovat koulutehtävien välttely, muiden työskentelyn häiritseminen, irrottautuminen luokan toiminnasta, luvaton puhuminen ja myöhästeleminen. Opettajien yleisimmin käyttämä keino luokan työrauhan hallintaan on luokkahuoneen sääntöjen perustelevminen oppilaille. Toisena on porrassysteemi, jossa oppilasta varoitetaan ensin ei-toivotusta käyttäytymisestä, ja toimiin ryhdytään, mikäli käytös ei muutu. Kolmantena keinona opettajat käyttävät häiriöiden tarkoituksenmukaista sivuuttamista. (Sullivan, Johnson, Conway, Owens & Taddeon 2012, 50–52.)

Hyvä työrauha sekä ystävällinen ja kiireetön ilmapiiri tukevat oppimista (POPS 2014, 30). On saatu näyttöä siitä, että opettajan välittömällä, positiivisella ja kannustavalla luokka- ja oppilaskohtaisella palautteella on positiivista vaikutusta luokkien työrauhaan ja ei-toivotun käyttäytymisen vähenemiseen (Reinke ym. 2008, 327; Kiiski & Kärkkäinen 2011, 35). Myönteinen opettaja–oppilas -suhde vaikuttaa myös positiivisesti häiriökäyttäytymisen vähenemiseen luokassa (Way 2011, 361). Sen sijaan opetuksessa käytettävä kova kuri ei vähennä oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä luokassa, vaan saattaa jopa lisätä häiriökäyttäytymistä (Way 2011, 363). Erätuulen ja Puurulan (1990, 6) mukaan työrauhahäiriöt ja huono luokkailmapiiri esiintyvät luokassa usein samanaikaisesti. Luokkahenkeä ja työrauhaa olisi tärkeä pyrkiä kehittämään esimerkiksi positiivisen pedagogiikan avulla, sillä vaikuttamalla luokkahenkeen voidaan mahdollisesti vaikuttaa myös työrauhaan ja toisinpäin.

3 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksessa pyritään saamaan tietoa Suomessa vähän tutkitusta ja tuoreesta opetuksen lähestymistavasta. Tutkimuksessa selvitetään luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta. Näkemyksiä ja kokemuksia kartoitetaan kysymällä positiivisen pedagogiikan käytön määrästä, käyttötavoista, käytön syistä ja käyttötilanteista. Tutkimuksessa pyritään myös selvittämään, millaisia hyötyjä ja haasteita positiivisen pedagogiikan käytöllä koetaan olevan. Lisäksi kartoitetaan positiivisen pedagogiikan yhteyttä luokkahenkeen ja työrauhaan.

1. Kuinka usein ja millä tavalla luokanopettajat käyttävät positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan?
2. Mistä syistä ja millaisissa tilanteissa luokanopettajat käyttävät positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan?
3. Millainen yhteys positiivisen pedagogiikan käytöllä on luokkahenkeen luokanopettajien näkemysten mukaan?
4. Millainen yhteys positiivisen pedagogiikan käytöllä on työrauhaan luokanopettajien näkemysten mukaan?

4 TUTKIMUSMENETELMÄ

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tekoon käytettyjä tutkimusmenetelmiä. Ensin kerrotaan tutkittavista ja heidän valintaansa johtaneista tekijöistä. Tämän jälkeen esitellään käytettyä tiedonkeruumenetelmää ja sitä varten luodun sähköisen kyselyn rakennetta sekä tiedonkeruun suorittamista. Sen jälkeen perehdytään aineistonkäsittelyyn ja siihen käytettyihin aineisto- ja teorialähtöisiin sisällönanalyysihin. Lopuksi käsitellään tutkimusmenetelmän luotettavuutta.

4.1 Tutkittavat

Tutkimukseen osallistui 20 luokanopettajaa (Liite 1). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkittavat tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon jo entuudestaan. Tämän vuoksi tutkittavien valinnan ei tule olla satunnaista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98.) Tutkittavat valikoituivat tutkimukseen omasta tahdostaan, mutta kriteereinä olivat luokanopettajan pätevyys ja positiivisen pedagogiikan säännöllinen käyttö opetuksessa. Säännöllisellä käytöllä tarkoitettiin positiivisen pedagogiikan käyttöä opetuksessa vähintään kuukausittain. Mikäli jotkut tutkittavista olisivat raportoineet käyttävänsä positiivista pedagogiikkaa harvemmin, heidät olisi jätetty tutkimuksen ulkopuolelle.

Tutkittavat ovat suomalaisia luokanopettajia, jotka työskentelevät alakouluissa Suomen alueella. Tutkittavien nimi, ikä, sukupuoli tai asuinpaikkakunta eivät olleet tutkimusongelmien kannalta olennaisia, joten niitä ei tutkimuksessa myöskään kysytty. Sen sijaan tutkittavat nimettiin koodinimillä OPE1–OPE20. Tutkittavien työkokemusvuodet luokanopettajana vaihtelivat 0.5–38 vuoden välillä, jolloin keskiarvo tutkittavien työkokemusvuosille oli noin 13 vuotta. Työkokemusvuosien määrä vaihteli tutkittavien kesken melko paljon, joten tutkittavat olivat työkokemuksen suhteen heterogeeninen joukko.

Suurin osa tutkittavista kertoi käyttävänsä positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan päivittäin (n=10) tai jokaisella oppitunnilla (n=6). Viikoittain positiivista pedagogiikkaa kertoi käyttävänsä muutama tutkittava (n=3) ja kuukausittain yksi tutkittava (n=1). Suurin osa tutkittavista oli tutustunut positiiviseen pedagogiikkaan joko itsenäisesti (n=7), työpaikalla (n=5) tai koulutuksen kautta (n=11). Kaksi tutkittavaa (n=2) kertoi tutustuneensa

positiiviseen pedagogiikkaan jotain muuta kautta. Muutama tutkittava (n=5) oli tutustunut positiiviseen pedagogiikkaan useammalla kuin yhdellä tavalla. Yli puolet (n=13) tutkittavista oli käynyt positiivista pedagogiikkaa käsitteleviä tai aihetta sivuavia koulutuksia. (Liite 1.)

4.2 Tiedonkeruumenetelmä

Tutkimus on kvalitatiivinen, jolloin tarkoituksena on saada yksityiskohtaista ja monipuolista tietoa tutkittavien käsityksistä tutkittavaa aihetta kohtaan (Aaltola & Valli 2010; Tuomi & Sarajärvi 2018). Ronkaisen, Pehkosen, Lindblom-Ylänteen ja Paavilaisen (2013) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa oleellista on subjektiivisuus sekä kokemusten ja merkitysten huomioiminen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa korostetaan ihmistä kokijana, havainnoijana ja toimijana erilaisissa tilanteissa. (Ronkainen ym. 2013, 81–82.) Tämän tutkimuksen tiedonkeruumenetelmänä käytettiin sähköistä Webropol-kyselyä, joka sisälsi 20 kysymystä tavoitteenaan kartoittaa tutkittavien näkemyksiä positiivisesta pedagogiikasta mahdollisimman monipuolisesti. Tuomen ja Sarajärven (2018, 84) mukaan ihmisten ajatuksia ja toimintaa tutkittaessa kysyminen on tarkoituksenmukainen tapa asian kartoittamiseen. Positiivisen pedagogiikan ollessa melko uusi ja monelle opettajalle vielä tuntematon ilmiö, sähköistä kyselyä käyttämällä varmistettiin riittävän suuren tutkimusjoukon tavoittaminen eri puolilta Suomea. Kyselyn etuna voidaankin pitää laajemman tutkimusjoukon tavoittamista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 95).

Kyselyn alussa positiivinen pedagogiikka ja muut keskeiset käsitteet (*luokkahenki, työrauha, opetusmenetelmät, pedagogiset toimintatavat, opetettavat aiheet ja luokkaan omaksutut rutiinit*) määriteltiin tutkittaville. Näin varmistettiin, että kaikki tutkittavat ymmärtävät tutkimuksessa esiintyvät käsitteet samalla tavalla. Kysely esitettiin kahdella positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan käyttävällä luokanopettajalla, jonka jälkeen kyselyyn tehtiin pieniä muokkauksia liittyen kysymysten järjestykseen kyselylomakkeessa. Lisäksi muutama samankaltainen kysymys yhdistettiin yhdeksi kysymykseksi. Esitetauksessa saatuja vastauksia ei huomioitu tutkimuksessa.

Kysely sisälsi kolme taustatietokysymystä, 13 avointa kysymystä ja neljä monivalintakysymystä. Kyselyn lopussa oli vielä yhteenveto-osio, joka koostui kahdesta vapaaehtoisesta lisäkysymyksestä, joissa tutkittavat saivat tarkentaa ja täydentää vastauksiaan vapaamuotoisesti. Kyselylomakkeen kysymykset muodostettiin siten, että jokaista pääongelmaa tutkittiin 3–4 kysymyksen avulla (Taulukko 4). Kysymyksissä 12–14 hyödynnettiin Barrin (2016) jaottelua luokkahengen osa-alueista ja kysymyksissä 16–18 Erätuulen ja Puurulan (1990) jaottelua työrauhan osa-alueista. Lisäksi kysymyksissä 7–8 mukailtiin Leskisenojaa (2016) positiivisen pedagogiikan hyödyntämistavoista koulussa. Kysely luotiin edellä mainitun lähdekirjallisuuden ja tutkimusongelmien pohjalta. Kaikkiin kysymyksiin kahta viimeistä (19 ja 20) lukuun ottamatta oli vastattava, jotta kyselyssä oli mahdollista edetä.

TAULUKKO 4. Kyselylomakkeen kysymysten sijoittuminen pääongelmien alle.

Pääongelma	Pääongelmaan vastaava kysymys
1. Kuinka usein ja millä tavalla luokanopettajat käyttävät positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan?	6: Kuinka usein käytät positiivista pedagogiikkaa opetuksessasi? 7: Miten positiivinen pedagogiikka näkyy opetuksessasi? Valitse yksi tai useampi vaihtoehto. 8: Mitä konkreettisia keinoja sinulla on positiivisen pedagogiikan käyttöön? Vastaa edellä valitsemiesi kohtien osalta.
2. Mistä syistä ja millaisissa tilanteissa luokanopettajat käyttävät positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan?	4: Mistä syistä käytät positiivista pedagogiikkaa opetuksessasi? 5: Millaisissa tilanteissa käytät positiivista pedagogiikkaa? 9: Mitä hyötyä tai etua positiivisen pedagogiikan käytöstä opetuksessa mielestäsi on? 10: Mitä haittaa tai haasteita positiivisen pedagogiikan käytöstä opetuksessa mielestäsi on?

<p>3. Millainen yhteys positiivisen pedagogiikan käytöllä on luokkahenkeen luokanopettajien kokemuksen mukaan?</p>	<p>11: Oletko havainnut positiivisella pedagogiikalla olevan yhteyttä opettamiesi ryhmien luokkahenkeen? Perustele näkemyksesi, mikäli olet tai et ole havainnut yhteyttä.</p> <p>12: Mikäli yhteys on mielestäsi olemassa, mihin seuraavista luokkahengen osa-alueista koet positiivisen pedagogiikan vaikuttaneen? Valitse yksi tai useampi.</p> <p>13: Mihin edellä mainituista tekijöistä koet positiivisella pedagogiikalla olevan eniten vaikutusta? Valitse yksi ja perustele vastauksesi.</p> <p>14: Onko positiivisen pedagogiikan käytöllä ollut heikentävää vaikutusta edellä mainittuihin tai muihin luokkahenkeen liittyviin tekijöihin? Millaista?</p>
<p>4. Millainen yhteys positiivisen pedagogiikan käytöllä on työrauhaan luokanopettajien kokemuksen mukaan?</p>	<p>15: Oletko havainnut positiivisella pedagogiikalla olevan yhteyttä opettamiesi ryhmien työrauhaan? Perustele näkemyksesi, mikäli olet tai et ole havainnut yhteyttä.</p> <p>16: Mikäli yhteys on mielestäsi olemassa, mihin seuraavista työrauhan osa-alueista koet positiivisen pedagogiikan vaikuttaneen? Valitse yksi tai useampi.</p> <p>17: Mihin edellä mainituista tekijöistä koet positiivisella pedagogiikalla olevan eniten vaikutusta? Valitse yksi ja perustele vastauksesi.</p> <p>18: Onko positiivisen pedagogiikan käytöllä ollut heikentävää vaikutusta edellä mainittuihin tai muihin työrauhaan liittyviin tekijöihin? Millaista?</p>

Kyselylomake koostui seuraavista osioista: 1. Taustatiedot, 2. Positiivinen pedagogiikka opetuksessa, 3. Positiivinen pedagogiikka ja luokkahenki, 4. Positiivinen pedagogiikka ja työrauha sekä 5. Yhteenvedo. Taustatiedot-osiossa kartoitettiin tutkittavien työkokemusvuosia, positiivisen pedagogiikan tutustumistapaa sekä mahdollisia aiheeseen liittyviä opintoja ja koulutuksia. Positiivinen pedagogiikka opetuksessa -osiossa selvitettiin muun muassa, mistä syistä ja millaisissa tilanteissa tutkittavat käyttävät positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan, kuinka usein he sitä käyttävät sekä millaista hyötyä ja haittaa he kokevat positiivisella pedagogiikalla olevan. Positiivinen pedagogiikka ja luokkahenki -osiossa tarkasteltiin muun muassa sitä, miten positiivinen pedagogiikka on yhteydessä luokkahenkeen, mihin luokkahengen osa-alueisiin sillä on eniten yhteyttä sekä sitä, ovatko tutkittavat havainneet positiivisella pedagogiikan käytöllä olevan heikentävää vaikutusta luokkahenkeen. Positiivinen pedagogiikka ja työrauha -osiossa kysymykset olivat samantyyppisiä kuin luokkahenki-osiossa, mutta kysymykset kohdistuivat luokkahengen sijaan työrauhaan. Yhteenvedo-osiossa tutkittavilta pyydettiin yleisiä näkemyksiä positiivisesta

pedagogiikasta sekä sen yhteydestä luokkahenkeen, työrauhaan tai joihinkin muihin heidän havaitsemiinsa tekijöihin. (Liite 2.)

4.3 Tiedonkeruun suorittaminen

Tutkimuksen aineisto kerättiin syksyn 2019 aikana. Tutkimuksen sähköinen Webropol-kysely (Liite 2) lähetettiin Facebookin Alakoulun aarreaitta -ryhmään viisi kertaa. Alakoulun aarreaitta oli tiedonkeruuhetkellä noin 40 000 jäsenen Facebook-ryhmä, jossa on pääasiassa luokanopettajia ja luokanopettajaopiskelijoita ympäri Suomea. Ryhmä on tunnettu aktiivisesta keskustelusta ja suuresta jäsenmäärästä, jonka vuoksi se valikoitui tutkimukseen. Suuremman vastaajajoukon tavoittamiseksi kysely ladattiin myös Facebookin Luokanopettajien keskustelupalsta -alustalle, jossa jäseniä oli tiedonkeruuhetkellä noin 4000. Molempiin Facebook-ryhmiin jaettiin myös tutkimuksen ja kyselyn sisältöä kuvaava saateviesti (Liite 3). Lisäksi tutkimukseen etsittiin osallistujia viiden Varsinais-Suomen alueella toimivan alakoulun opettajanhuoneisiin jätetyillä tutkimuskutsuilla (Liite 4). Yhteyttä otettiin myös erääseen positiivisen pedagogiikan koulutuksia järjestävään organisaatioon, jonka kouluttajat välittivät kyselyä koulutuksiinsa osallistuneille luokanopettajille. Kaikki 20 tutkimukseen osallistunutta tutkittavaa osallistuivat tutkimukseen edellä mainittujen kanavien kautta, mutta tutkijoille ei jäänyt tietoa siitä, minkä kanavan kautta kukin tutkittava oli osallistunut kyselyyn.

4.4 Aineiston käsittely

Kvalitatiivisen aineiston käsittely toteutettiin aineistolähtöisenä ja teorialähtöisenä sisällönanalyysinä. Kummankin analyysitavan kohdalla aineiston analysointi aloitettiin käymällä aineisto kokonaisuudessaan läpi. Aluksi aineisto läpikäytiin lukemalla jokaisen tutkittavan vastaukset yksitellen, jonka jälkeen vastaukset luettiin vielä kysymyskohtaisesti koko vastaajajoukon osalta. Näin saatiin mahdollisimman kattava kokonaiskuva sekä yksittäisten tutkittavien näkemyksistä että koko vastaajajoukon kysymyskohtaisista näkemyksistä. Tämän jälkeen vastaukset jaettiin sen mukaan, mihin pääongelmaan ne vastaavat. Pääongelmien alle liitettiin kaikki pääongelmia koskeviin kysymyksiin tulleet vastaukset.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi toteutettiin Tuomen ja Sarajärven (2018) aineistolähtöistä sisällönanalyysiä mukaillen, joka eteni seuraavanlaisesti:

1. Aineiston lukeminen ja siihen perehtyminen
2. Vastausten jaottelu sen mukaan, mihin pääongelmaan ne vastaavat
3. Pelkistettyjen ilmausten etsiminen ja värikoodaminen (redusointi)
4. Pelkistettyjen ilmausten ryhmitteleminen ja alaluokkien muodostaminen (klusterointi)
5. Alaluokkien yhdistäminen ja yläluokkien muodostaminen niiden perusteella (klusterointi)

(Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–123, mukaillen)

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi tehtiin kysymyksille 1–11, 15, 19 ja 20. Kysymysten vastaukset redusoitiin, eli niistä värikoodattiin pääongelman kannalta oleelliset asiat. Luokkiin jakaminen tapahtui ideaan perustuvan analysointiyksikön avulla, jolloin saman idean omaavat vastaukset luokiteltiin samaan luokkaan. Saman idean omaavat ilmaukset värikoodattiin samalla värillä, jota seuraavassa klusterointivaiheessa ne yhdistettiin alaluokiksi. Alaluokista muodostettiin lopuksi yläluokkia. (Taulukko 5.)

TAULUKKO 5. Esimerkki aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemisestä.

Kysymys: *“Mistä syistä käytät positiivista pedagogiikkaa opetuksessasi?”*

1. Lukeminen

“Kiitoksen ja positiivisen palautteen antaminen kasvattaa itsetuntoa ja tekee ilmapiiriä myönteiseksi. Toisten kehuminen ääneen saa myös muut toimimaan toivotulla tavalla.”

“Oma työssä jaksaminen vahvistuu.”

2. Redusointi

“Kiitoksen ja positiivisen palautteen antaminen kasvattaa itsetuntoa ja tekee ilmapiiriä myönteiseksi. Toisten kehuminen ääneen saa myös muut toimimaan toivotulla tavalla.”

“Oma työssä jaksaminen vahvistuu.”

3. Klusterointi

Alaluokat

Isetunnon ja itsetuntemuksen paraneminen

Myönteisen ilmapiirin lisääntyminen luokassa

Hyvän käytöksen lisääntyminen luokassa

Työssä jaksamisen vahvistuminen

Yläluokat

Yksittäisten oppilaiden hyvinvointi

Opetusryhmän hyvinvointi

Opetusryhmän hyvinvointi

Opetusryhmän hyvinvointi

Opettajan hyvinvointi

Opettajan hyvinvointi

Teorialähtöinen sisällönanalyysi puolestaan tehtiin kysymyksille 12, 13 ja 14 sekä 16, 17 ja 18. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä analyysi luokitellaan aikaisempaan käsitejärjestelmään, kuten teoriaan tai malliin perustuen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127). Edellä mainituissa kysymyksissä yläluokat oli muodostettu valmiiksi Barrin (2016) ja Erätuulen ja Puurulan (1990) tekemän jaottelun pohjalta (ks. Taulukko 2 & Taulukko 3). Tällöin redusointi ja klusterointi jätettiin tekemättä. Vastaukset luettiin ja niistä laskettiin mainintojen määrä eri yläluokille. Täten saatiin selville, minkä tekijöiden on havaittu olevan yhteydessä luokkahenkeen ja työrauhaan sekä millä tekijöillä on havaittu olevan suurin yhteys luokkahenkeen ja työrauhaan.

Aineisto- ja teorialähtöistä sisällönanalyysia tehdessä tarkasteltiin myös sitä, mitkä luokat saivat eniten mainintoja. Vaikka laadullisessa tutkimuksessa ei yleensä pyritä määrällisiin tuloksiin (Ronkainen ym. 2013, 88–89), mainintojen määrät kuitenkin laskettiin kattavamman kokonaiskuvan saamiseksi. Määrät on raportoitu päätulosten osalta, mutta yksityiskohtaisempiin tuloksiin edetessä on keskitytty tutkittavien vastausten raportoimiseen, jolloin tarkat lukumäärät on jätetty pois. Tarkkojen lukumäärien raportoiminen olisi siinä kohtaa ollut epätarkoituksenmukaista pienen vastaajajoukon ja lukuisten yksittäisten mainintojen vuoksi.

4.5 Menetelmän luotettavuus

Tämän tutkimuksen aineiston hankintaan, käsittelyyn ja analysointiin osallistui kaksi tutkijaa yhden sijaan. Tätä hyödynnettiin siten, että molemmat tutkijat lukivat aineiston aluksi itsenäisesti sekä etsivät siitä tutkimusongelmien kannalta merkittäviä asioita, jonka jälkeen tehtyjä havaintoja vertailtiin. Havainnot olivat pääosin yhteneviä, ja epäselvät kohdat ratkaistiin yhdessä. Tutkijatriangulaation on todettu lisäävän tutkimuksen luotettavuutta (Cohen, Manion & Morrison 2007, 142).

Menetelmänä sähköistä kyselyä pidetään luotettavana, sillä se suoritetaan anonyymisti. Anonyymiyys lisää rehellisyyttä vastatessa, mutta toisaalta epärehellisiä ja valheellisia vastauksia on vaikeampi tunnistaa sähköisestä aineistosta. (Cohen ym. 2007, 158.) Sähköisen kyselyn etuna on lisäksi se, että sillä tavoitetaan vastaajia laajalta alueelta ja se mahdollistaa vastaamisen tutkittavalle mielekkäässä ympäristössä (Valli 2015). Lisäksi

sähköinen kysely vie vähemmän aikaa ja on halvempi toteuttaa kuin haastattelu (Cohen ym. 2007, 158; Valli 2015; Tuomi & Sarajärvi 2018, 86).

Sähköisen kyselyn kysymykset tulisi muodostaa tutkimusongelmien mukaisesti, jotta vältetään turhilta kysymyksiltä ja muistetaan kysyä kaikki olennainen. Johdattelevia kysymyksiä tulisi välttää ja toisiinsa liittyvät kysymyssarjat tulisi asettaa peräkkäin. (Valli 2015.) Tässä tutkimuksessa noudatettiin näitä periaatteita. Kun aineistonkeruu toteutetaan kyselynä, tarkentavia kysymyksiä ei ole puolin ja toisin mahdollista esittää. Samat kysymykset ja asiat saattavat tarkoittaa eri asioita eri ihmisille. (Cohen ym. 2007, 158.) Tässä tutkimuksessa väärinymmärryksiä on kuitenkin pyritty välttämään määrittelemällä keskeiset käsitteet tutkittaville tarkasti.

Sähköisessä Webropol-kyselyssä vastaaja näkee samanaikaisesti useamman kysymyksen, mikä mahdollistaa vastausten vertailun, jolloin yksi kysymys voi vaikuttaa seuraavaan vastaukseen. Tällöin vastaustarkkuus voi heikentyä, mikäli vastaaja ei paneudu yhtä tarkasti jokaiseen kysymykseen. (Valli 2015.) Tässä tutkimuksessa oli paikoitellen havaittavissa tällaisia piirteitä. Sähköisesti toteutettavan kyselyn etuna on, että vastaukset tulevat suoraan tutkijan käyttöön ilman erillistä aineiston kirjaamista, jolloin mahdolliset lyöntivirheet jäävät pois. Sähköisen kyselyn etuna on myös, että tutkijat voivat velvoittaa vastaajat vastaamaan jokaiseen kysymykseen, jolloin tyhjiä vastauskenttiä ei voi palauttaa. (Aaltola & Valli 2010, 113.)

Haastattelu olisi voinut olla perusteltu tapa aineistonkeruun toteuttamiseen, jolloin olisi voitu varmistaa tutkittavien olevan luokanopettajia. Sosiaalisen median alustalla olevaan sähköiseen kyselyyn voi periaatteessa vastata kuka tahansa, eikä tutkija voi rajata vastaajia. Tässä tutkimuksessa kysely kuitenkin ladattiin luokanopettajille suunnattuihin ryhmiin ja saateviesteissä (Liite 3 & Liite 4) edellytettiin luokanopettajan pätevyyttä. Haastattelussa tutkijoiden läsnäolo olisi myös voinut vaikuttaa tutkittavan rehellisyyteen ja täten tuloksiin (Cohen ym. 2007, 150; Valli 2015). Sähköisessä kyselyssä tutkittavien vastauksiin eivät vaikuta tutkijan eleet, ilmeet tai äänenpainot, sillä kysymykset esitetään jokaiselle tutkittavalle täysin samassa muodossa (Valli 2015).

5 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimustulokset tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä. Ensimmäisenä tarkastellaan opettajien positiivisen pedagogiikan käytön määrää sekä tapoja, joilla he hyödyntävät positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan. Toisena raportoidaan opettajien mainitsemia syitä positiivisen pedagogiikan käytölle. Opettajien mainitsemat syyt raportoidaan yksittäisten oppilaiden, opetusryhmän sekä opettajan hyvinvoinnin tukemisen näkökulmasta. Tämän jälkeen käsitellään erilaisia käyttötilanteita, joissa opettajat kertovat hyödyntävänsä positiivista pedagogiikkaa. Kahdessa viimeisessä luvussa käsitellään positiivisen pedagogiikan yhteyttä luokkahenkeen ja työrauhaan.

5.1 Positiivisen pedagogiikan käytön määrä ja käyttötavat

Tutkimukseen osallistuvilta opettajilta edellytettiin säännöllistä positiivisen pedagogiikan käyttöä opetuksessa. Yhtä opettajaa (n=1) lukuun ottamatta kaikki opettajat (n=19) ilmoittivat sisällyttävänsä positiivisen pedagogiikan mukaisia periaatteita opetukseensa vähintään viikoittain. Noin neljäsosa opettajista (n=6) kertoi käyttävänsä positiivista pedagogiikkaa jokaisella oppitunnilla ja puolet opettajista (n=10) käytti positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan päivittäin. Viikoittain positiivista pedagogiikkaa kertoi käyttävänsä muutama opettaja (n=3) ja vain yksi opettaja (n=1) käytti positiivista pedagogiikkaa kuukausittain. Kaikkien opettajien (N=20) vastauksissa korostui kuitenkin positiivisen pedagogiikan jatkuva ja säännöllinen käyttö opetuksessa.

Opettajien tuli valita neljästä vaihtoehdosta kaikki ne käyttötavat, joilla he toteuttavat positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan. Kaikki opettajat (N=20) raportoivat positiivisen pedagogiikan näkyvän heidän opetuksessaan pedagogisina toimintatapoina. Kolme neljäsosaa opettajista (n=15) kertoi lisäksi opettavansa oppilailleen positiivisen pedagogiikan mukaisia aiheita, kuten tunnetaitoja ja vahvuuksien tunnistamista. Yli puolet opettajista (n=12) raportoivat käyttävänsä opetuksessaan positiivisen pedagogiikan mukaisia opetusmenetelmiä sekä sisällyttävänsä luokkatoimintaan positiivista pedagogiikkaa hyödynnäviä rutiineja (n=12). Opettajien käyttämiä toimintatapoja, opetettavia aiheita, opetusmenetelmiä ja rutiineja tutkittiin avointen kysymysten avulla, joissa opettajat saivat vapaasti kertoa käyttötavoistaan. Näitä tapoja esitellään tarkemmin seuraavissa kappaleissa.

5.1.1 Opettajien opetuksessaan käyttämät pedagogiset toimintatavat

Pedagogiset toimintatavat olivat opettajien yleisimmin raportoima positiivisen pedagogiikan käytötapa, ja ne oli mainittu jokaisen opettajan (N=20) toimesta. Opettajien käyttämissä pedagogisissa toimintatavoissa painottuivat teemat *opettajan positiivinen lähestymistapa*, *hyvän huomaaminen* sekä *oppilaiden kohtaaminen yksilöinä* (Taulukko 6). Eniten raportoidut pedagogiset toimintatavat liittyivät opettajan positiiviseen lähestymistapaan. Puolet opettajista kertoi kannustavansa ja kehuvasa oppilaitaan, jolloin se oli opettajien eniten käyttämä pedagoginen toimintatapa.

TAULUKKO 6. Opettajien käyttämät pedagogiset toimintatavat.

Opettajan positiivinen lähestymistapa	Hyvän huomaaminen	Oppilaiden kohtaaminen yksilöinä
Oppilaiden kannustaminen ja kehuminen	Hyvien tekojen ja onnistumisten esille nostaminen	Jokaisen oppilaan tarkoituksenmukainen huomioiminen
Myönteisen palautteen antaminen oppilaille ja kotiin	Hyvin käyttäytyvien oppilaiden esille nostaminen	Oppilaan yksilöllisten vahvuuksien huomaaminen ja niistä muistuttaminen
Kriittisen palautteen antaminen positiivisesta lähtökohdasta	Luokkakaverien kannustamiseen rohkaiseminen	Opetuksen yksilöllistäminen
Opettajan aito läsnäolo	Positiivisten asioiden mietiskely oppilaiden kanssa	
Opettajan positiivinen olemus		
Myönteisen työskentelyilmapiirin luominen luokkaan		

Opettajan positiivinen lähestymistapa sisälsi opettajan olemukseen ja toimintaan liittyviä positiivisen pedagogiikan toimintatapoja. Päivittäinen positiivinen palaute ja kannustaminen olivat opettajien useimmiten käyttämät pedagogiset toimintatavat. Opettajan aito läsnäolo sekä myönteisen palautteen antaminen korostuivat muutamien opettajien vastauksissa. Yksi opettaja korosti myös positiivisen palautteen kantautumisen vanhemmille olevan tärkeää. Myös opettajan positiivista olemusta ja etenkin hymyä pidettiin tärkeänä tapana toteuttaa positiivista pedagogiikkaa.

Open positiivinen palaute hetkessä: hymy, ylävitokset onnistuessa, hymiöt ja sydämet kirjoihin tarkistettaessa, sanallinen viestintä ja tapa sanoa kriittinenkin palaute positiivisella pohjavireellä. (OPE 6)

Kerron päivittäin oppilaille, että miten he ovat onnistuneet positiivisesti. (OPE 14)

Tämä käy jokaiseen päivään ja erityisesti päivän aloitukseen: HYMY! Ei koskaan teko-hymy, vaan sydämestä kumpuava lempeä ja tsemppaava päivän aloitushymy, joka antaa oppilaalle, oli hänellä sitten huono tai hyvä päivä, jonkin positiivisen viestin ja syäyksen päivään. (OPE 6)

Opettajien käyttämät pedagogiset toimintatavat korostivat myös hyvien asioiden ja tekojen huomaamista ja huomioimista. Opettajat pyrkivät aktiivisesti huomioimaan hyviä asioita sekä tuomaan esille onnistumisia ja hyviä tekoja. Hyvän huomaaminen näkyi hyvien tekojen huomioimisena ja esille nostamisena luokassa sekä hyvän käytöksen huomaamisena ja sen myötä oppilaiden lisääntyneenä haluna käyttäytyä hyvin. Opettajat kertoivat ohjaavansa oppilaitaan kannustamaan myös luokkatovereitaan esimerkiksi kertomalla näille, missä nämä ovat onnistuneet. Opettajat kertoivat myös painottavansa positiivisten asioiden huomaamista ja mietiskelyä esimerkiksi koulupäivän päätteeksi.

Hyvien tekojen ja onnistumisten esille nostaminen, peukkuarvioinnit monissa tilanteissa (kuinka hyvin itse tai ryhmä toimi...), hyvistä hommista esim. työrauhan antamisesta taputukset olkapäille kavereille ja itselle. (OPE 2)

Sanon monesti, että henkilöistä x, y ja z voi ottaa mallia. Tämän jälkeen monet korjaavat käytöstään. Haluavat itse olla niitä, joista otetaan mallia. (OPE 17)

Kannustava ryhmätyöskentely: Kun sinä onnistut, minäkin onnistun. Jokainen miettii päivän alkuun jonkun hyvän asian, mikä aamulla teki iloiseksi (pienikin asia käy). (OPE 6)

Oppilaiden kohtaamista yksilöinä painottavat toimintatavat korostivat oppilaiden yksilöllistä kohtaamista ja huomioimista. Opettajat pitivät tärkeänä jokaisen oppilaan tarkoituksenmukaista huomioimista koulupäivän aikana. Opettajat kertoivat myös ohjaavansa oppilaitaan löytämään omia vahvuuksiaan sekä myös muistuttavansa oppilaita näistä.

Jokainen oppilas kohdataan omana itsenään ja aidossa läsnäolossa. (OPE 11)

Kehun ja kohtaan oppilaat yksilöinä esim. tehtäviä tarkistettaessa. (OPE 15)

5.1.2 Opettajien opettamat positiivisen pedagogiikan aiheet

Suurin osa opettajista (n=15) raportoi positiivisen pedagogiikan näkyvän heidän opetuksessaan opetettavina aiheina. Osa aiheista sisälsi erilaisten taitojen, kuten sosiaalisten tai-

tojen ja tunteiden tunnistamisen harjoittelua. Opettavissa aiheissa korostuivat teemat *oppilaan itsetuntemuksen kehittäminen, vastoinkäymisten kohtaaminen, oppilaan minäpystyvyyden tukeminen* sekä *sosiaalisten taitojen vahvistaminen* (Taulukko 7). Oppilaiden itsetuntemuksen kehittäminen oli opettajien yleisimmin opettama aihekokonaisuus, ja noin puolet opettajista kertoi käsittelevänsä siihen liittyviä aiheita opetuksessaan.

TAULUKKO 7. Opettajien opettamat positiivisen pedagogiikan aiheet.

Oppilaan itsetuntemuksen kehittäminen	Vastoinikäymisten kohtaaminen	Oppilaan minäpystyvyyden tukeminen	Sosiaalisten taitojen vahvistaminen
Itsetuntemus	Luopuminen	Sinnikkyys	Sosiaalisten taitojen opettelu
Itseluottamus	Suru	Yrittäminen	
Luontevahvuudet			
Tunteiden tunnistaminen ja sanoittaminen			

Oppilaan itsetuntemuksen kehittämiseen liittyvien aiheiden opettamisessa opettajat korostivat oppilaiden itsetuntemuksen kehittymisen tukemista sekä positiivisen minäkuvan syntymistä omien vahvuuksien tiedostamisen ja tunnistamisen myötä. Myös tunnetaitojen ja tunteiden tunnistamisen harjoittelua ja sanoittamista käytettiin ja pidettiin tärkeänä.

“Oppilailla on pulpetin sisäkanteen laitettu lista hänen vahvuuksiaan. Niitä lisätään, kun tunnistetaan uusi vahvuus.” (OPE 15)

“Omien oppimistaitojen parantaminen itsetietoisuuden ja itsetuntemuksen parantamisen myötä.” (OPE 13)

Myös vastoinkäymisten kohtaamista ja siihen liittyvien aiheiden opettamista pidettiin tärkeänä luopumisen ja surun käsittelemisen harjoittelun myötä. Minäpystyvyyttä pyrittiin tukemaan käsittelemällä sinnikkyytteen ja yrittämiseen liittyviä aiheita, ja yleisesti pidettiin tärkeänä käsitellä sosiaalisten taitojen opettamista ja siihen liittyvien aiheiden ja taitojen käsittelyä.

5.1.3 Opettajien opetuksessaan käyttämät opetusmenetelmät

Yli puolet opettajista (n=12) kertoi käyttävänsä opetuksessaan positiivista pedagogiikkaa hyödyntäviä opetusmenetelmiä. Opettajat raportoivat käyttävänsä *yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä, keskusteluja, arviointia ja palautteenantoa*. Myös *itsenäinen työskentely* mainittiin opettajien vastauksissa. (Taulukko 8.) Yhteistoiminnallisuus ja erityisesti ryhmätyöt olivat opettajien eniten käyttämät opetusmenetelmät.

TAULUKKO 8. Opettajien käyttämät opetusmenetelmät.

Yhteistoiminnalliset menetelmät	Keskustelut	Arviointi ja palautteen- anto	Itsenäinen työskentely
Draama	Opetuskeskustelut	Ryhmäarviointi	Itsenäiset mindfulness- harjoitukset
Ryhmätyöt	Paripulinat	Vertaispalaute	
Parityöt	Porinapiirit		

Yhteistoiminnallisista menetelmistä opettajat kertoivat hyödyntävänsä draamaa sekä erilaisia ryhmä- ja paritöitä, joissa korostuu yhteistyö ja toiset huomioon ottava toiminta.

Käytän paljon yhteistoiminnallista, toiset huomioonottavaa toimintaa. (OPE 7)

Opetuskeskusteluista opettajat mainitsivat käyttävänsä perinteisiä opettajan ja oppilaiden välisiä keskusteluja sekä niiden lisäksi pareittain ja ryhmän kesken käytäviä keskusteluja. Keskusteluissa saatettiin hyödyntää myös positiivisen pedagogiikan mukaisia aiheita.

(Käytän) keskustelua eri oppiaineissa omista vahvuuksista, omien vahvuuksien tunnistamista käytännössä. (OPE 6)

Käytän opetusmenetelmänä paripulinoita ja vertaispalautea eri tilanteissa. (OPE 2)

Opettajat kertoivat käyttävänsä arviointia ja palautteenantoa sekä opettajalta oppilaille että vertaispalauteen muodossa. Itsenäisistä menetelmistä mainittiin rauhoittumiseen liittyvät menetelmät, kuten mindfulness, jolla pyrittiin rauhoittamaan oppilaita koulupäivien aikana.

5.1.4 Opettajien opetuksessaan hyödyntämät rutiinit

Yli puolet opettajista (n=12) raportoi luokassaan olevan erilaisia positiiviseen pedagogiikkaan pohjautuvia rutiineja, jotka olivat käytössä säännöllisesti. Opettajien käyttämät rutiinit liittyivät *yhteisöllisyyden vahvistamiseen, päivän ja viikon kulkuun, rauhoittumiseen, positiivisen käytöksen huomaamiseen sekä oppilaiden palkitsemiseen* (Taulukko 9). Opettajat mainitsivat runsaasti erilaisia rutiineja, joista mikään ei varsinaisesti noussut ylitse muiden, vaan erilaisia rutiineja mainittiin tasaisesti.

TAULUKKO 9. Opettajien käyttämät luokkaan omaksutut rutiinit.

Yhteisöllisyyden vahvistamisrutiinit	Päivän ja viikon kulkuun liittyvät rutiinit	Rauhoittumisrutiinit	Positiiviseen käytöksen huomaamiseen liittyvät rutiinit	Oppilaiden palkitsemisrutiinit
Viikon tähtioppilas, johon tutustutaan tarkemmin	Aamupiirit Päivän lopetuspiirit	Positiiviset mielikuvaharjoitukset	Onnistumisten kerääminen näkyville Positiivisten roolien esilletuonti luokassa	Oppilaiden palkitseminen hyvästä käytöksestä
Viikon vahvuuksien bongaaminen muista oppilaista	Luokkakokoukset viikon alussa	Tietoisuustaidot		
Kehulaatikko	Peukkuarviointi päivän kulusta	Rentoutukset ja mindfulness		

Yhteisöllisyyttä vahvistavilla rutiineilla pyrittiin tutustumaan luokkatovereihin paremmin ja lujittamaan vertaissuhteita. Yhteisöllisyyttä pyrittiin vahvistamaan myös nimeämällä positiivisia ominaisuuksia ja vahvuuksia muista oppilaista sekä huomioimalla hyviä tekoja ja kehuja kirjaamalla niitä ylös luokan yhteiseen kehulaatikkoon.

Jokainen oppilas on vuorotellen esillä viikon tähtenä, johon tutustutaan tarkemmin. Luokassa on käytössä myös huoma hyvä -postilaatikko, johon kehuja kivoista teoista ja päivän arviointi luokan ovella läppäämällä kuvaa. (OPE 2)

Päivän ja viikon kulkuun liittyvillä rutiineilla jaksotettiin koulupäivää sekä luotiin konkreettisia, päivittäin tai viikoittain samanlaisina toistuvia rutiineja. Muutama opettaja mainitsi käyttävänsä erilaisia tapoja pohtia kuluneesta koulupäivästä positiivisia asioita ja onnistumisia. Myös viikon alussa tai lopussa pidettävä luokkakokous oli opettajien raportoima rutiini, jossa asetettiin tavoitteita tulevalle viikolle.

Päivän aloitus ja lopetus – mikä meni hyvin ja millainen fiilis jäi koulupäivästä, symbolit emojeilla päivänkulusta. (OPE 5)

Huomaa hyvä -viikon lopussa mietitään hyviä asioita, onnistumisia kerätään näkyville ja huomataan, luokkakokous viikon alussa. (OPE 9)

Rauhoittumiseen ja hiljentymiseen liittyvät rutiinit olivat käytössä monessa luokassa ja niitä käytettiin etenkin koulupäivän alussa tai lopussa. Yksi opettaja mainitsi myös positiivisuuteen ja itsensä hyväksymiseen liittyvien runojen säännöllisen lukemisen oppilaiden kanssa.

Yhteinen rauhoittuminen ja hiljentymisen päivän aluksi ja lopuksi. Usein rauhoittumiseen liittyy tietoista hengittämistä. (OPE 13)

Kuunnellaan rauhoittavaa, positiivista musiikkia. Etsitään positiivisia mielikuvia. Luetaan runoja, jotka liittyvät positiivisuuteen ja itsensä hyväksymiseen. (OPE 6)

Opettajilla oli käytössään positiivisen käytöksen ja onnistumisten huomioimiseen liittyviä rutiineja, kuten hyvien tekojen keräämistä näkyvälle paikalle luokassa. Oppilaiden positiiviset teot ja roolit olivat näkyvillä luokissa, ja niitä huomioitiin rutiininomaisesti.

Koulupäivän päätteeksi valitaan päivän paras hetki, oppilaan positiivisten roolien näkyminen luokassa... (OPE 18)

Opettajat pyrkivät myös palkitsemaan oppilaita konkreettisesti hyvästä käytöksestä ja tällä tavoin vahvistamaan ja huomioimaan toivottua käyttäytymistä. Palkitseminen tapahtui opettajien mukaan ennalta sovittujen konkreettisten palkintojen tai kehujen muodossa. Yhdessä luokassa oppilaita palkittiin hyvistä teoista lisäämällä helmi lasikippoon jokaista hyvää tekoa kohden, ja purkin ollessa täynnä koko luokka palkittiin jollain yhdessä sovitulla mukavalla tekemisellä.

5.2 Positiivisen pedagogiikan käytön syyt ja käyttötilanteet

5.2.1 Positiivisen pedagogiikan käytön syyt

Opettajat mainitsivat runsaasti erilaisia syitä positiivisen pedagogiikan käytölle. Opettajien raportoimat syyt on jaettu kolmeen kategoriaan sen mukaan, liittyvätkö syyt positiivisen pedagogiikan käytölle yksittäisten oppilaiden, koko opetusryhmän vai opettajan

oman hyvinvoinnin tukemiseen (Taulukko 10). Suurin osa opettajien syistä käyttää positiivista pedagogiikkaa liittyi yksittäisten oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen. Suurimmiksi yksittäisiin oppilaisiin liittyviksi syiksi positiivisen pedagogiikan käytölle opettajat mainitsivat positiiviset vaikutukset oppilaiden itsetuntoon, motivaatioon ja käyttäytymiseen. Opetusryhmän ja opettajan omaan hyvinvointiin liittyviä syitä mainittiin tasaisesti yhtä paljon. Opetusryhmään liittyvistä syistä eniten mainittiin vuorovaikutustaitoihin, luokkahenkeen sekä hyvään ilmapiiriin liittyviä syitä. Opettajan omaan hyvinvointiin liittyvistä syistä eniten mainittiin työhyvinvointiin ja jaksamiseen liittyviä syitä sekä työrauhan ja positiivisten vuorovaikutussuhteiden luomiseen liittyviä syitä.

5.2.1.1 Yksittäisten oppilaiden hyvinvointiin liittyvät syyt

Yksittäisten oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen oli opettajien eniten mainitsema syy käyttää positiivista pedagogiikkaa. Eniten opettajat mainitsivat käyttävänsä positiivista pedagogiikkaa vahvistaakseen oppilaiden itsetuntoa ja itseluottamusta sekä luodakseen oppilaille myönteisen minäkäsityksen omien vahvuuksiensa tunnistamisen kautta. Toiseksi suurimpana syynä opettajien vastauksissa mainittiin oppilaiden motivaation lisääntyminen oppimista ja koulutyötä kohtaan. Etenkin sisäisen motivaation merkitystä ja kehittymistä positiivisen pedagogiikan käytön myötä korostettiin.

Oppilaan vahvuudet ovat voimavara, jonka avulla koko koulun toimintakulttuuria voidaan muuttaa. Positiivinen pedagogiikka lisää sekä oppilaiden että opettajien tai ohjaajien motivaatiota koulutyöhön, oppimiseen, olemiseen, itsetuntoon ja elämään. (OPE 1)

(Käyttämällä positiivista pedagogiikkaa) vahvistan oppilaan itsetuntoa ja opetan huomaamaan, että jokaisesta löytyy paljon hyvää. (OPE 15)

(Positiivinen pedagogiikka on) hyvä tapa vahvistaa oppilaiden minäkuvaa ja luoda heihin sisäistä motivaatiota. Toimii erityisesti ns. erityisten lasten kanssa. Myös vanhemmat ovat onnellisia, kun viestit kotiinpäin ovat positiivisia – ehkä vuosien negatiivisen palautteen jälkeen. (OPE 18)

Usea opettaja mainitsi käyttävänsä positiivista pedagogiikkaa, sillä se kannustaa oppilaita hyvään käyttäytymiseen. Opettajat kertoivat antavansa oppilaille positiivista palautetta

hyvästä käytöksestä, mikä taas lisää hyvää ja toivottua käyttäytymistä myös muissa oppilaisissa. Tällä on opettajien mukaan positiivisia vaikutuksia muun muassa luokkahenkeen ja työrauhaan.

Jokaiselle lapselle on tärkeää saada kuulla olevansa hyvä ja arvokas sekä vahvuuksistaan, mikä edesauttaa myös työrauhan antamista ja positiivisen suhteen ja auktoriteetin syntymistä. Erityisesti kehuja tarvitsevat he, joita joutuu usein ojentaa tai kommentaa ja ovat ehkä jo joutuneet tai vaarassa joutua negatiiviseen huonon huomion hakemisen kierteseen, jossa heille syntyy ikävä esim. häirikön tai pellen rooli luokassa. Luokkahengen parantamiseen toisten hyvien juttujen kehuminen (moittimisen sijaan) on mainio apu.
(OPE 2)

(Luokassani on käytössä) selkeä palautejärjestelmä, joka kannustaa toimimaan hyvin.
(OPE 16)

Opettajien mukaan oppilaiden vuorovaikutustaidot ovat parantuneet positiivisen pedagogiikan käytön myötä. Myös valmiudet edistää omaa hyvinvointia ovat lisääntyneet.

(Positiivinen pedagogiikka) tukee vuorovaikutustaitoja, suvaitsevaisuutta ja oman hyvinvoinnin edistämistä. (OPE 10)

Muita opettajien mainitsemia syitä positiivisen pedagogiikan käytölle olivat oppilaiden oppimisen edistäminen, etenkin heikompien oppilaiden mahdollisuus kehittymiseen sekä vaikeiden asioiden kohtaamisen helpottuminen.

5.2.1.2 Opetusryhmän hyvinvointiin liittyvät syyt

Myös koko opetusryhmän hyvinvointiin liittyviä syitä mainittiin runsaasti. Lähes kaikkien opettajien vastauksissa korostui positiivisen pedagogiikan myönteiset vaikutukset luokan sosiaalisiin taitoihin ja sitä kautta vuorovaikutussuhteisiin, yhteisöllisyyden lisääntymiseen ja luokkahengen parantumiseen.

Positiivinen pedagogiikka auttaa ja motivoi oppimaan ja kehittymään toimivaksi ryhmäksi. (OPE 9)

Pyrin tuomaan positiivisen pedagogiikan kautta hyvän ilmapiirin luokkaan sekä kannustamaan hyvään käytökseen positiivisin keinoin. (OPE 4)

(Käytän positiivista pedagogiikkaa) jotta oppilaat muistaisivat keskittyä vahvuuksiinsa ja käyttää niitä hyödykseen. Lisäksi sillä on vaikutusta luokkahenkeen erilaisten ryhmäytymisharjoitteiden myötä. (OPE 13)

Opettajat olivat myös sitä mieltä, että positiivista pedagogiikkaa kannattaa käyttää, sillä se auttaa oppilaita tutustumaan toisiinsa. Tällöin työskentely kaikkien kanssa onnistuu paremmin, ja vaikeista asioista jutteleminen helpottuu. Yksi opettaja mainitsi huomaneensa, että oppilaat ovat alkaneet aidosti nauttia toistensa seurasta positiivisen pedagogiikan käytön ja harjoitteiden myötä.

Toisen huomioiminen positiivisesti. Helpompi jutella vaikeista asioista. (OPE 7)

Usea opettaja kertoi, että on huomannut positiivisen pedagogiikan vaikuttaneen positiivisesti oppilaiden käyttäytymiseen. Opettajien vastauksissa oli tehty myös huomio, että positiivisen pedagogiikan myötä käytöshäiriöihin ei ole tarvinnut enää käyttää yhtä paljon aikaa kuin ennen, vaan aikaa jää enemmän varsinaiseen opiskeluun.

Menee vähemmän aikaa turhaan ja jää enemmän aikaa uuden oppimiselle. (OPE 17)

(Positiivisen pedagogiikan mukaiset) rutiinit toimivat... parityöskentely onnistuu kenellä tahansa. (OPE 12)

5.2.1.3 Opettajan hyvinvointiin liittyvät syyt

Opettajien mukaan syinä positiivisen pedagogiikan käytölle on myös opettajan omaan hyvinvointiin liittyvät tekijät. Työhyvinvoinnin lisääntyminen ja työssä jaksaminen nousi suurimmaksi opettajan hyvinvointiin liittyväksi syyksi käyttää positiivista pedagogiikkaa. Opettajien mukaan positiivinen pedagogiikka lisää hyvää mieltä niin oppilailla kuin opettajalla, ja työssä jaksaminen paranee. Sen ansiosta myös opettaja voi saada enemmän onnistumisen kokemuksia työssään.

Positiivisuus tulee myös takaisin oppilailta, auttaa jaksamaan työssä ja antaa myös opettajalle onnistumisen kokemuksia omassa työssään. (OPE 6)

Lapset jaksavat ja oppivat paremmin, heidän opillinen sekä oppimisen ulkopuolinen itsetuntonsa paranee. Myös heidän itsetuntemuksensa paranee. Jaksan myös itse paremmin työssäni ja työhyvinvointini paranee. (OPE 6)

Muutama opettaja mainitsi myös käyttävänsä positiivista pedagogiikkaa, koska se auttaa näkemään positiivisia puolia jokaisessa oppilaassa. Tämän lisäksi opettaja saa enemmän tietoa oppilaistaan, ja oppilaantuntemus paranee. Näin opettaja saattaa myös huomata herkemmin, missä asioissa oppilaat tarvitsevat vielä harjoitusta.

(Positiivinen pedagogiikka) auttaa näkemään myönteisiä puolia jokaisesta oppilaasta. Auttaa jaksamaan töissä. Saa hyvälle mielelle open ja oppilaat. (OPE 3)

(Positiivisen pedagogiikan käytön myötä) opettaja saa paljon tietoa oppilaistaan, samalla tutustutaan lisää. Opettaja myös saa tietoa, mitä asioita olisi hyvä harjoitella lisää. (OPE 10)

Opettajat olivat myös sitä mieltä, että positiivisen pedagogiikan käyttö kannattaa sen vuoksi, että se tuo iloa lapsille ja aikuisille. Opettajat kokivat, että myös yhteistyö työyhteisössä on parantunut positiivisen pedagogiikan myötä ja suhteet vanhempiin ovat muuttuneet positiivisemmiksi.

Se tuo sekä lapsille että opettajalle iloa. Se on opettavaista ja tukee oppilaiden tasapainoista kasvua ja kehittymistä. Lisää oppilaiden vuorovaikutustaitoja ja itsetuntemusta. (OPE 10)

(Positiivisen pedagogiikan) vaikutus oppilaisiin ja vanhempiin (kaikkiin, joiden kanssa työskentelen) on usein välitön ja pitkälle kantava. (OPE 7)

TAULUKKO 10. Opettajien mainitsemat syyt positiivisen pedagogiikan käytölle yksittäisten oppilaiden, koko ryhmän ja opettajan hyvinvoinnin kannalta.

Yksittäisen oppilaan hyvinvointi	Opetusryhmän hyvinvointi	Opettajan hyvinvointi
Motivaation lisääntyminen	Luokkahengen paraneminen	Hyvän huomaaminen oppilaissa
Itsetunnon ja itsetuntemuksen paraneminen	Yhteenkuuluvuuden lisääntyminen	Oppilaantuntemuksen lisääntyminen
Myönteisen minäkäsityksen lisääntyminen	Yhteistyötaitojen lisääntyminen	Positiivisten vuorovaikutussuhteiden luominen (vanhemmat)
Itsensä hyväksyminen	Toisiin tutustumisen helpottuminen	Työhyvinvoinnin ja työmotivaation lisääntyminen
Hyvinvointitaitojen lisääntyminen	Myönteisen ilmapiirin lisääntyminen	Työssä jaksamisen vahvistuminen
Oppilaan vuorovaikutustaitojen paraneminen	Vuorovaikutustaitojen tukeminen	Työmotivaation lisääntyminen
Hyvän käytöksen tavoitteleminen	Työrauhan paraneminen	Onnistumiskokemusten lisääntyminen
Hyvän käytöksen lisääntyminen	Hyvän käytöksen lisääntyminen	Työrauhan luomisen helpottuminen
Hyvän mielen lisääminen	Varsinaiseen opetukseen käytettävän ajan lisääntyminen	Positiivisen auktoriteetin syntyminen
Oppimisen edistäminen		Positiivisten toimintamallien omaksuminen
Oppilaan sisäisen motivaation kasvattaminen		
Kehittymisen mahdollistaminen		
Vaikeiden asioiden kohtaaminen helpottuu		

5.2.2 Positiivisen pedagogiikan käyttötilanteet

Opettajat kertoivat käyttävänsä positiivista pedagogiikkaa hyvin monenlaisissa tilanteissa. Esille nousseiden teemojen mukaan opettajat käyttävät positiivista pedagogiikkaa *haastavien tilanteiden selvittelyssä, koulun arkeen liittyvissä tilanteissa, erillisissä opetustuokioissa ja teemaviikoilla, arviointitilanteissa sekä tutustumistilanteissa* (Taulukko 11.) Eniten opettajat mainitsivat käyttävänsä positiivista pedagogiikkaa haastavien tilanteiden selvittelyssä sekä koulun arkeen liittyvissä tilanteissa. Muutama opettaja kertoi

käyttävänsä positiivista pedagogiikkaa jatkuvasti kaikenlaisissa tilanteissa, ikään kuin perustana opetuksessa.

TAULUKKO 11. Opettajien mainitsemat positiivisen pedagogiikan käyttötilanteet.

Haastavien tilanteiden selvittely	Koulun arkeen liittyvät tilanteet	Opetustuokiot ja teemaviikot	Arviointitilanteet	Tutustumistilanteet
Ristiriitatilanteet	Kahdenkeskiset tilanteet oppilaiden kanssa	Positiivisen pedagogiikan oppitunnit	Arviointikeskustelut	Uuden luokan ja uusien oppilaiden kanssa
Ongelmien ilmetessä luokan ilmapiirissä	Jonotilanteet	Teemaviikot	Itsearviointit	
Oppilaiden käytöksen korjaaminen	Siirtymätilanteet			
	Ruokailutilanteet			
	Kokeisiin valmistautuminen			
	Työrauhan ylläpito			
	Uuden asian opiskelu			
	Rauhoittumistilanteet			

Opettajat kertoivat käyttävänsä positiivista pedagogiikkaa haastavien tilanteiden selvittämisessä, kuten ristiriitatilanteissa sekä ongelmia ilmetessä luokan ilmapiirissä. Lisäksi positiivista pedagogiikkaa käytettiin tilanteissa, joissa opettajat pyrkivät ohjaamaan oppilaita käyttäytymään toivotulla tavalla.

(Käytän positiivista pedagogiikkaa) myös ristiriitatilanteissa ja tilanteissa, missä negatiiviset tunteet tai ratkaisumallit ovat saamassa liikaa tilaa (OPE 1)

(Käytän positiivista pedagogiikkaa) välipaloina ajoittain. Jos huomaan luokan ilmapiirin laskeneen tai jos huomaan jonkun oppilaan valahtaneen jonkinlaiseen omaan lamaan. (OPE 13)

Käytän positiivista pedagogiikkaa ihan kaikessa, etenkin ongelmatilanteissa. (OPE 7)

Positiivisen pedagogiikan käyttö arkisissa tilanteissa mainittiin usean opettajan toimesta. Opettajat kertoivat käyttävänsä positiivista pedagogiikkaa arkisissa tilanteissa, kuten jonotustilanteissa, kahdenkeskisissä tilanteissa oppilaiden kanssa, uusien asioiden opiskelussa ja rauhoittumistilanteissa.

(Käytän positiivista pedagogiikkaa) erilaisissa tilanteissa. Usein tunnin alussa, jos tiedän etukäteen tunnin opillisen sisällön olevan haastava. Monesti myös ennen testitilanteita ja kesken tunnin, kun huomaan tarvetta. (OPE 6)

(Käytän positiivista pedagogiikkaa) arkisissa tilanteissa, siirtymätilanteissa, uutta asiaa opiskeltaessa. Kannustaminen ja itse oppimisen ihmetteleminen yhdessä lasten kanssa. (OPE 1)

Osa opettajista kertoi käyttävänsä positiivista pedagogiikkaa lähinnä aihetta käsittelevillä oppitunneilla tai teemaviikoilla.

(Käyttötilanne) vaihtelee: Joskus oppitunnilla ihan pelkästään aiheena positiivisen pedagogiikan asiat, joskus otetaan viikon vahvuus, johon jokainen voi käydä osallistumassa viikon aikana. Joskus mindfulness-harjoituksia. (OPE 10)

Opettajat mainitsivat käyttävänsä positiivista pedagogiikkaa hyödyksi myös arviointitilanteissa, kuten oppilaiden itsearvioinnissa ja arviointikeskusteluissa. Muutama opettaja mainitsi tämän lisäksi käyttävänsä positiivista pedagogiikkaa etenkin uuden ryhmän kanssa tai silloin, jos luokkaan tulee uusia oppilaita. Muutama opettaja kertoi käyttävänsä positiivista pedagogiikkaa jatkuvasti kaikenlaisissa tilanteissa.

(Käytän positiivista pedagogiikkaa) aina. Kaiken voi kääntää positiiviseksi ja pikkuhiljaa lapsetkin oppivat antamaan positiivista palautetta toisilleen, lopulta jopa itselleen. On paljon lapsia, joiden pitää harjoitella ottamaan vastaan positiivisia viestejä itsestään. (OPE 18)

5.3 Positiivisen pedagogiikan käytön yhteys luokkahenkeen

Tutkimukseen osallistuneilta opettajilta kysyttiin, ovatko he havainneet positiivisella pedagogiikalla olevan yhteyttä opettamiensa ryhmien luokkahenkeen. Suurin osa opettajista

(n=16) oli havainnut yhteyttä. Vain yksi opettaja (n=1) vastasi huomanneensa yhteyden vain satunnaisesti, ja muutama opettaja (n=3) ei osannut sanoa, olivatko he havainneet yhteyttä. Positiivisen pedagogiikan koettiin parantavan luokkahenkeä monista syistä. Positiivisen pedagogiikan koettiin lisäävän oppilaiden keskinäistä kannustamista ja kunnioitusta sekä ymmärrystä erilaisuudesta. Lisäksi positiivisen pedagogiikan koettiin yhtenäistävän luokkaa, rohkaisevan oppilaita olemaan omia itsejään ja lisäävän ystävällistä käytöstä oppilaiden välillä. Positiivista pedagogiikkaa hyödynnettäessä oppilaiden oli havaittu myös nauttivan toistensa kanssa työskentelystä enemmän ja kykenevän työskentelemään toistensa kanssa paremmin. Oppilaiden vuorovaikutustaitojen ja tunnetaitojen oli myös havaittu kehittyvän hyvän huomaamisen myötä. Lisäksi oppilaiden osallisuus oli lisääntynyt, kun luokkahengen ollessa hyvä oppilaat uskalsivat ilmaista mielipiteensä paremmin.

(Positiivisesta pedagogiikasta) on hyötyä. Ryhmät yleensä tuntevat työskentelyilmapiirin turvallisena. Ryhmissä uskalletaan puhua myös vaikeista asioista, koska tiedetään, että rohkaistaan selvittämään asiat hyvän kautta. (OPE 15)

Toisista huolehtiminen, yhteinen vastuu ja tilanteiden lukemisen taito on lisääntynyt (positiivisen pedagogiikan myötä). Oikea ja aito kuunteleminen on lisääntynyt. Me-henki ja luokkahenki kaiken tämän keskellä ovat nyt parempia. (OPE 1)

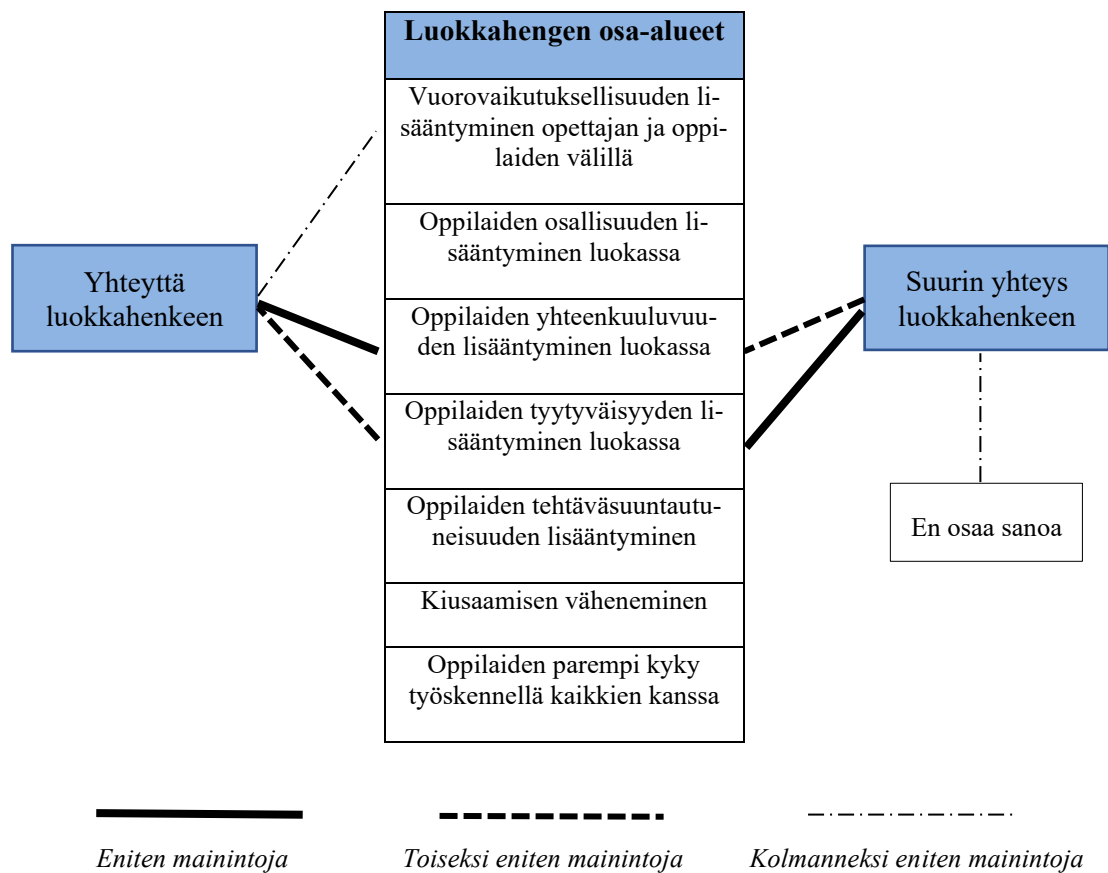
Hyvä mieli lisääntyy hyvän huomaamisen seurauksena. Halutaan olla toisille reiluja ja ystävällisiä, kun toisetkin ovat. (OPE 2)

Opettajilta kysyttiin myös, mihin luokkahengen osa-alueisiin he kokivat positiivisella pedagogiikalla olevan yhteyttä. Valittavana olevia osa-alueita oli yhteensä seitsemän ja lisäksi "jokin muu, mikä?" -osio, johon ei kuitenkaan tullut vastauksia, ja siksi se jäi tarkastelun ulkopuolelle. Positiivisella pedagogiikalla koettiin olevan yhteyttä jokaiseen luokkahengen osa-alueeseen, mutta eniten mainintoja saivat oppilaiden yhteenkuuluvuuden lisääntyminen (n=17), oppilaiden tyytyväisyyden lisääntyminen (n=16) sekä vuorovaikutuksellisuuden lisääntyminen opettajan ja oppilaiden välillä (n=15) (Kuvio 2).

Opettajien piti myös valita, mihin luokkahengen osa-alueeseen positiivisella pedagogiikalla oli heidän mielestään suurin yhteys. Eniten mainintoja tässä saivat oppilaiden tyytyväisyyden lisääntyminen (n=7) ja oppilaiden yhteenkuuluvuuden lisääntyminen (n=5) (Kuvio 2). Osalle tuotti hankaluuksia valita vain yhtä osa-aluetta, jolloin vastaus luoki-

teltiin “En osaa sanoa” -kategoriaan (n=3). Jonkin verran mainintoja saivat myös kiusaamisen väheneminen luokassa (n=2), oppilaiden tehtäväsuuntautuneisuuden lisääntyminen (n=2) ja vuorovaikutuksellisuuden lisääntyminen opettajan ja oppilaiden välillä (n=1).

Oppilaiden yhteenkuuluvuuden lisääntyminen sai siis eniten mainintoja opettajilta, kun kysyttiin, mihin luokkahengen osa-alueeseen positiivisella pedagogiikalla on yhteyttä. Oppilaiden tyytyväisyyden lisääntyminen luokassa sai sen sijaan eniten mainintoja, kun kysyttiin, mihin luokkahengen osa-alueeseen positiivisella pedagogiikalla on suurin yhteys. (Kuvio 2.)



KUVIO 2. Positiivisen pedagogiikan yhteys eniten mainittuihin luokkahengen osa-alueisiin.

Oppilaiden tyytyväisyyden lisääntymistä perusteltiin sillä, että positiivisen pedagogiikan myötä luokan ilmapiiristä tulee myönteisempi ja oppilaiden keskinäinen kannustaminen lisääntyy, jolloin oppilaiden tyytyväisyys lisääntyy. Lisäksi myös oppilaiden hyvinvoinnin oli havaittu parantuvan positiivisen pedagogiikan myötä, mikä lisäsi heidän tyytyväi-

syyttään luokassa. Oppilaiden tyytyväisyyden koettiin lisääntyvän myös siksi, että positiivisen pedagogiikan myötä oppilaat tunsivat itsensä paremmin ja olivat tällöin tyytyväisempiä itseensä, jolloin he suhtautuivat paremmin myös muihin luokassaan.

(Koen positiivisella pedagogiikalla olevan eniten yhteyttä) oppilaiden tyytyväisyyden lisääntymiseen luokassa. Kun lapsi tuntee paremmin itsensä ja on tyytyväisempi itseensä, hän voi paremmin ja ymmärtää myös ryhmäänsä paremmin. (OPE 6)

Oppilaiden yhteenkuuluvuuden oli havaittu lisääntyvän, sillä positiivisen pedagogiikan myötä oppilaat tutustuivat toisiinsa paremmin ja harjoittelivat huomaamaan hyvää toisissa. Lisäksi positiivisen pedagogiikan vaikutuksesta oppilaat halusivat auttaa toisiaan ja huomioida toistensa viihtyvyyden luokassa, mikä oli parantanut oppilaiden yhteenkuuluvuutta.

Yhteenkuuluvuus on lisääntynyt (positiivisen pedagogiikan myötä). Tämä näkyy intona auttaa muita ja huomioida kaikkien yhteinen viihtyvyys luokassa. (OPE 11)

Positiivisen pedagogiikan myötä myös kiusaamisen oli havaittu vähenevän ja oppilaiden tehtäväsuuntautuneisuuden oli koettu lisääntyvän luokassa. Kiusaaminen oli vähentynyt, sillä oppilaiden oli havaittu tunnistavan herkemmin toisten oppilaiden paha mieli ja välttävän sen tuottamista. Kiusaamisen oli havaittu vähentyvän myös siksi, että kiusaamiselle ei jäänyt tilaa, kun muita tuli huomioida positiivisen kautta. Tehtäväsuuntautuneisuuteen positiivinen pedagogiikka oli yhteydessä siten, että sen myötä oppilaiden oli havaittu työskentelevän ahkerammin ja myös oppivan paremmin.

Oppilaiden kiusaamisen vähentyminen on selkeä positiivinen muutos, johon positiivinen pedagogiikka on auttanut. Kun pitää huomioida muita myönteisen kautta, ei jää sijaa kiusaamiselle. (OPE 10)

(Positiivisen pedagogiikan myötä) tehtäviä on alettu tehdä ahkerammin. (OPE 4)

Opettajilta kysyttiin myös, onko positiivisen pedagogiikan käytöllä ollut heidän mielestään heikentävää vaikutusta edellä mainittuihin luokkahengen osa-alueisiin. Opettajien mielestä positiivisella pedagogiikalla ei ollut heikentävää vaikutusta luokkahengen, mutta muutama opettaja valikoitui "En osaa sanoa" -kategoriaan. Yksi opettajista oli sitä mieltä, että joskus saattaa olla hankalaa saada koko ryhmä osallistumaan positiiviseen pedagogiikkaan ja mikäli koko ryhmä ei ollut siinä osallisena, yhteyttä luokkahengen pa-

ranemiseen ei välttämättä ollut. Lisäksi yhden opettajan mukaan positiivinen pedagogiikka saattaa heikentää luokkahenkeä, jos sen myötä oppilaiden välille muodostuu kilpailuasema ja oppilaat alkavat kilpailla hyvistä maininnoista. Positiivinen pedagogiikka saattaa olla heikentävästi yhteydessä luokkahenkeen myös silloin, jos positiivista pedagogiikkaa ei kohdisteta kaikille oppilaille tasapuolisesti.

Oppilaiden keskinäinen vertailu voi (positiivisen pedagogiikan myötä) lisääntyä, mikä saattaa heikentää luokkahenkeä. (OPE 15)

Positiivisuutta ei välttämättä tule tasapuolisesti, sillä jotkut lapset toimivat aina hyvin. (OPE 4)

5.4 Positiivisen pedagogiikan käytön yhteys työrauhaan

Tutkimukseen osallistuneilta opettajilta kysyttiin, ovatko he havainneet positiivisella pedagogiikalla olevan yhteyttä opettamiensa ryhmien työrauhaan. Suurin osa opettajista (n=15) oli havainnut yhteyttä. Lisäksi muutama opettaja oli havainnut yhteyttä hieman (n=4), ja yksi maininta (n=1) oli myös sille, että yhteyttä ei ollut havaittu. Positiivisen pedagogiikan koettiin parantavan työrauhaa monista syistä. Positiivista pedagogiikkaa hyödynnettäessä esimerkiksi opettajan ja oppilaiden välisen kunnioituksen oli havaittu lisääntyvän, jolloin työrauha haluttiin suoda toisille paremmin. Lisäksi positiivisen palautteen antamisen toisia huomioivasta käyttäytymisestä oli havaittu lisäävän toivottua käyttäytymistä ja täten myös parantavan työrauhaa.

On ollut helpompi saada työrauha luokkaan, kun kunnioitus on lisääntynyt molemmiin puolin. (OPE 19)

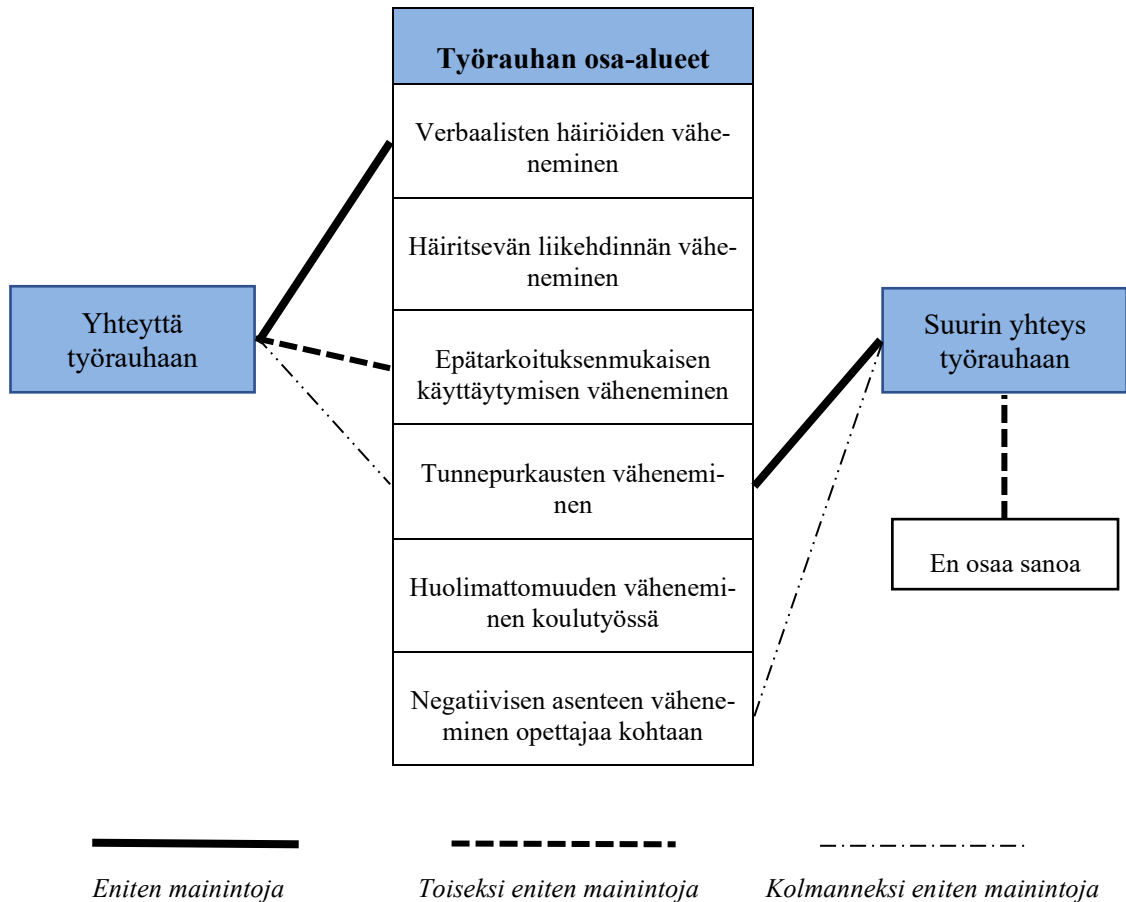
Positiivinen palaute hyvästä ja luokkaa huomioivasta käytöksestä lisää hyvää ja toisia huomioivaa käytöstä ja siten myös työrauhaa. (OPE 7)

Positiivisen pedagogiikan uskottiin olevan yhteydessä myös oppilaiden keskittymiskykyyn, sillä hyvähenkisessä luokassa oppilaiden oli havaittu jaksavan työskennellä tehokkaammin, mikä oli parantanut työrauhaa luokassa. Lisäksi positiivisen pedagogiikan käytön myötä oppilaat oli saatu rauhoittumaan nopeammin ja kuuntelemaan opettajaa paremmin. Työrauhan koettiin myös pysyvän paremmin yllä, kun positiivista pedagogiikkaa hyödynnettiin.

Kyllä (olen huomannut yhteyden). Oppilaat jaksavat työskennellä paremmin hyvähenkissä luokassa. (OPE 15)

Positiivisella pedagogiikalla koettiin olevan yhteyttä jokaiseen työrauhan osa-alueeseen, mutta eniten sen koettiin olevan yhteydessä oppilaiden verbaalisten häiriöiden vähenemiseen (n=13), oppilaiden epätarkoituksenmukaisen käytöksen vähenemiseen (n=12) sekä oppilaiden tunnepurkausten vähenemiseen (n=11). Yhteyttä havainneiden opettajien (n=19) piti myös valita, mihin työrauhan osa-alueeseen positiivisella pedagogiikalla oli heidän mielestään suurin yhteys, ja perustella valintansa. (Kuvio 3.) Oppilaiden tunnepurkausten väheneminen sai tässä eniten mainintoja (n=5). Osalle tuotti hankaluuksia valita vain yksi osa-alue, jolloin vastaus luokiteltiin "En osaa sanoa" -kategoriaan (n=4). Jonkin verran mainintoja saivat myös negatiivisen asenteen väheneminen opettajaa kohtaan (n=3), epätarkoituksenmukaisen käyttäytymisen väheneminen (n=2) sekä huolimattomuuden väheneminen koulutyössä (n=2). Myös häiritsevän liikehännän väheneminen (n=2) ja verbaalisten häiriöiden väheneminen (n=1) saivat mainintoja, mutta vähiten. Yleisesti ottaen kaikkia osa-alueita nostettiin esiin melko tasaisesti.

Verbaalisten häiriöiden väheneminen sai siis eniten mainintoja opettajilta, kun kysyttiin, mihin työrauhan osa-alueeseen positiivisella pedagogiikalla on yhteyttä. Tunnepurkausten väheneminen luokassa sai sen sijaan eniten mainintoja, kun kysyttiin, mihin työrauhan osa-alueeseen positiivisella pedagogiikalla on suurin yhteys. (Kuvio 3.)



KUVIO 3. Positiivisen pedagogiikan yhteys eniten mainittuihin työrauhan osa-alueisiin.

Positiivisen pedagogiikan käytön oli havaittu olevan eniten yhteydessä tunnepurkausten esiintymiseen muun muassa siksi, että mikäli oppilailla oli positiivisia kokemuksia opettajasta ja luokasta, hän ei kokenut niin paljon tarvetta osoittaa mieltään tai hakea huomiota negatiivisilla tunnepurkauksilla. Myös tunteiden tunnistamisen ja tunteiden ilmaisemisen harjoittelu oli vähentänyt tunnepurkauksia. Mikäli tunnepurkauksia oli ilmennyt, positiivisen pedagogiikan käytön oli havaittu olevan hyödyksi oppilasta rauhoittellessa, mikäli häntä oli muistutettu hankalissa tilanteissa asioista, jotka olivat kuitenkin sujuneet hyvin.

(Koen positiivisella pedagogiikalla olevan eniten yhteyttä) tunnepurkausten vähenemiseen. Kun oppilaalla on positiivinen kokemus opettajasta ja luokasta, hän ei mielestäni tunne niin paljon tarvetta osoittaa mieltään tai hakea huomiota negatiivisilla tunnepurkauksilla. Tähän liittyy myös kokemus siitä, että häntä kuunnellaan ja ymmärretään.

(OPE 6)

Tunnepurkaukset ovat vähentyneet, kun ollaan puhuttu paljon tunteista ja niiden ilmaisusta. (OPE 10)

Osa opettajista koki positiivisen pedagogiikan olevan eniten yhteydessä oppilaiden negatiivisen asenteen vähenemiseen opettajaa kohtaan. Tätä perusteltiin sillä, että positiivisen pedagogiikan myötä oppilaat oppivat antamaan ja vastaanottamaan positiivista palautetta, mikä lisää heidän hyvinvointiaan, ja hyvinvoinnin lisääntyessä he alkavat käyttäytyä paremmin myös opettajaa kohtaan. Lisäksi negatiivisen asenteen opettajaa kohtaan oli havaittu vähenevän, kun oppilaat oppivat saavansa positiivista palautetta hyvästä käytöksestä ja pyrkivät käyttäytymään asiallisesti positiivista palautetta saadakseen.

Negatiivisen asenteen vähenemiseen, kun lapsi, joka on ehkä aiemmin saanut kokea olevansa huono joissakin asioissa, saakin ja oppiikin vastaanottamaan ja myös itse antamaan kehuja, hänen hyvä olonsa lisääntyy ja halu toimia hyvin. (OPE 2)

Negatiivinen asenne vähenee. Oppilaat pyrkivät tekemään parhaansa, kun tietävät silloin saavansa hyvää palautetta. (OPE 7)

Myös epätarkoituksenmukaisen käyttäytymisen väheneminen ja huolimattomuuden väheneminen koulutyötä kohtaan saivat jonkin verran mainintoja, kun opettajilta kysyttiin, mihin työrauhan osa-alueeseen positiivisella pedagogiikalla oli heidän mielestään suurin yhteys. Epätarkoituksenmukaisen käyttäytymisen vähenemistä perusteltiin muun muassa sillä, että oppilaiden keskinäinen arvostus oli lisääntynyt positiivisen pedagogiikan myötä, ja siksi epätarkoituksenmukainen käyttäytyminen oli vähentynyt. Myös oppilaiden kyky tunkea empatiaa toisia oppilaita kohtaan oli positiivisen pedagogiikan myötä parantunut, mikä lisäsi tarkoituksenmukaista käyttäytymistä. Lisäksi huolimattomuus koulutyötä kohtaan oli positiivisen pedagogiikan myötä vähentynyt, sillä esimerkiksi kotehtäviä laiminlyötiin vähemmän.

Epätarkoituksenmukainen käyttäytyminen vähenee, kun tunnetaan empatiaa toisia kohtaan. (OPE 11)

Huolimattomuus läksyjen suhteen on vähentynyt. (OPE 19)

Tutkimukseen osallistuneilta opettajilta kysyttiin myös, ovatko he havainneet positiivisen pedagogiikan heikentävän luokkansa työrauhaa ja jos ovat, niin miten. Suurimman osan mielestä positiivisen pedagogiikan käyttö ei ollut heikentänyt luokan työrauhaa. Ainoastaan kaksi opettajaa eivät olleet varmoja asiasta. Yhden opettajan mielestä positiivinen

pedagogiikka alkoi jo kyllästyttää joitain oppilaita, mikä saattoi aiheuttaa työrauhahäiriöitä. Toisen opettajan mielestä positiivisen pedagogiikan todellista yhteyttä työrauhaan oli vaikea arvioida, sillä positiivisella pedagogiikalla ei hänen mielestään juuri ollut positiivista eikä negatiivista yhteyttä luokan työrauhaan.

(Positiivisella pedagogiikalla) ei ole heikentävää vaikutusta työrauhaan, mutta ei siis kaikkiin (työrauhan) osa-alueisiin positiivistakaan vaikutusta. (OPE 6)

6 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia näkemyksiä luokanopettajilla on positiivisesta pedagogiikasta, miten ja kuinka usein he toteuttavat sitä opetuksessaan ja millaista yhteyttä sillä on luokkahenkeen ja työrauhaan heidän kokemuksensa mukaan. Tässä luvussa kerrataan tutkimuksen keskeisimmät tulokset ja vertaillaan niitä aiempiin tutkimuksiin ja niissä saatuihin tuloksiin. Tutkimuksessa selvisi opettajien suhtautuvan positiiviseen pedagogiikkaan myönteisesti ja kokevan sen olevan hyödyllinen lähestymistapa opetukseen. Suurin osa opettajista koki, että positiivisella pedagogiikalla on yhteyttä sekä luokkahenkeen että työrauhaan. Päätulosten esittelyn jälkeen pohditaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Lopuksi arvioidaan tutkimuksen hyödyntämismahdollisuuksia ja esitellään jatkotutkimusehdotuksia.

6.1 Tulosten tarkastelu ja vertailu aiempiin tutkimuksiin

Tutkittavien positiivisen pedagogiikan käyttö opetuksessa oli melko aktiivista, sillä puolet tutkittavista kertoi käyttävänsä positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan päivittäin ja kaikki yhtä lukuun ottamatta viikoittain. Vaikuttaa siltä, että positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan käyttävät opettajat käyttävät sitä hyvin säännöllisesti. Positiivisen pedagogiikan käyttö saattaa olla ilmiönä opettajien välillä polarisoitunut, jolloin sitä käytetään joko aktiivisesti tai ei ollenkaan. Toisaalta voidaan pohtia sitä, minkälaiset opettajat ovat osallistuneet positiivista pedagogiikkaa käsittelevään tutkimukseen. Tutkittavat ovat todennäköisesti erityisen kiinnostuneita positiivisesta pedagogiikasta, jonka vuoksi he pitävät tärkeänä osallistua aihetta käsittelevään tutkimukseen. Toki tutkittavilta myös edellytettiin positiivisen pedagogiikan säännöllistä käyttöä. Mikäli tutkittavilta ei olisi edellytetty säännöllistä positiivisen pedagogiikan käyttöä, tutkittavien positiivisen pedagogiikan käyttö olisi saattanut olla epäsäännöllisempää. POPS (2014) ei velvoita opettajia positiivisen pedagogiikan käyttöön, mutta monet tavoitteet ja sisällöt ovat sovellettavissa positiivisen pedagogiikan mukaisiksi.

Kaikki tutkittavat raportoivat positiivisen pedagogiikan näkyvän heidän opetuksessaan pedagogisina toimintatapoina. Eniten raportoidut pedagogiset toimintatavat liittyivät opettajan positiiviseen lähestymistapaan. Oppilaiden kannustaminen ja kehuminen oli

opettajien eniten käyttämä pedagoginen toimintatapa. Nuoret kaipaavatkin opettajilta kannustusta ja rohkaisua sekä uskoa heidän kykyihinsä, jotta heidän minäkäsityksensä muodostuu hyväksi (Brown 2004, 25–28). Myös POPS (2014) korostaa oppilaiden kannustamisen tärkeyttä. Lisäksi kehuminen hyvästä käytöksestä lisää oppilaiden toivottua käyttäytymistä ja on tehokkainta, kun palautetta annetaan usein ja pienistäkin asioista (Epstein ym. 2008, 33). Kannustamisen ja kehumisen suosio selittyy todennäköisesti osittain sillä, että ne ovat helposti ja vaivattomasti toteutettavissa. Kannustaminen ja kehuminen myös olennaisesti kuuluvat opettajien työn luonteeseen, käyttivät he opetuksessaan positiivista pedagogiikkaa tai eivät. Lisäksi kannustamisen ja kehumisen myönteiset vaikutukset oppilaaseen ja hänen tapaansa toimia välittyvät opettajalle yleensä välittömästi, jonka vuoksi se saatetaan kokea tehokkaana toimintatapana. Lisäksi kehuminen todennäköisesti lisää hyvää mieltä myös kehujalle itselleen, jolloin se voidaan kokea miellyttävänä ja hyödyllisenä.

Lähes kaikki tutkittavat raportoivat positiivisen pedagogiikan näkyvän opetuksessaan opettavina aiheina. Oppilaiden itsetuntemuksen kehittäminen oli opettajien yleisimmin opettama positiivisen pedagogiikan aihekokonaisuus. POPS (2014) sisällyttää itsetuntemuksen kehittämisen opetuksen sisältöihin ja tavoitteisiin, joten opettajien tulee käsitellä aihetta opetuksessaan. Tämä varmasti osaltaan vaikuttaa siihen, että itsetuntemus oli opettajien eniten opettama positiivisen pedagogiikan aihe. Itsetuntemuksen kehittäminen nähdään myös yleisesti tärkeänä nyky-yhteiskunnassa, ja itsensä tunteminen helpottaa todennäköisesti hakeutumista omien vahvuuksien mukaisiin jatko-opintoihin ja työtehtäviin, jonka vuoksi opettajat saattavat pitää aihetta tärkeänä.

Yli puolet tutkittavista ilmaisivat käyttävänsä opetuksessaan positiivista pedagogiikkaa hyödyntäviä opetusmenetelmiä. Yhteistoiminnallisuus ja erityisesti ryhmätyöt olivat opettajien eniten käyttämät opetusmenetelmät. Leskisenojan (2016) mukaan tiimityöskentely ja yhteistoiminnallinen oppiminen vahvistavat luokan sosiaalisia rakenteita, yhteishenkeä ja tuottavat oppilaille iloa (Leskisenoja 2016, 153). Yhteistoiminnallisen oppimisen kautta opettaja pystyy sekä sitouttamaan oppilaat opetussuunnitelman mukaisiin oppimistehtäviin että samanaikaisesti tarjoamaan heille luonnollisia tilanteita sosiaalisten taitojen harjoitteluun ja vertaistuen hyödyntämiseen (Leskisenoja 2016, 62). Ryhmätyö- ja vuorovaikutustaidot nähdään nykyisin tärkeinä niin opiskelu- kuin työelämässäänkin. Esimerkiksi moniammatillisen yhteistyön tärkeyttä korostetaan monella alalla, joten yh-

teistyötaitoja on tärkeää harjoitella ja kehittää jo peruskoulussa. Ryhmätyöt ovat muutenkin suosittu opetusmenetelmä, jota opettajat varmasti käyttävät opetuksessaan hyvin laajasti, vaikkeivat positiivista pedagogiikkaa muuten käyttäisikään.

Yli puolet tutkittavista kertoi luokassaan olevan säännöllisesti käytettäviä positiiviseen pedagogiikkaan pohjautuvia rutiineja. Erilaisia rutiineja mainittiin tasaisesti, eikä mikään yksittäinen rutiini noussut muiden yläpuolelle. Mainitut rutiinit liittyivät seuraaviin yläluokkiin: yhteisöllisyyden vahvistaminen, päivän ja viikon kulku, rauhoittuminen, positiivisen käytöksen huomaaminen ja oppilaiden palkitseminen. Chenin ja Mcnameen (2011) mukaan oppilaiden positiivisen käyttäytymisen huomioiminen lisää hyvää ja toivottua käyttäytymistä luokkahuoneessa (Chen & Mcnamee 2011, 71–78). Tässä tutkimuksessa tutkittavat ovat saattaneet huomata samanlaisia vaikutuksia, jonka vuoksi he ovat sisällyttäneet positiivisen pedagogiikan mukaisia ja positiivisen käytöksen huomaamiseen liittyviä rutiineja myös omaan opetukseensa. Alakoulussa ja etenkin pienten lasten kanssa toimiessa säännöllisiä rutiineja pidetään myös yleisesti tärkeinä, jonka vuoksi niitä varmasti käytetään muutenkin paljon. Tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät positiivista pedagogiikkaa todennäköisesti tärkeänä lähestymistapana, sillä heistä jokainen kertoi käyttävänsä sitä opetuksessaan säännöllisesti. Tästä syystä on ymmärrettävää, että positiivinen pedagogiikka näkyy heidän opetuksessaan erilaisina säännöllisinä rutiineina, joiden avulla sitä saa sisällytettyä opetukseen jatkuvasti.

Positiivisen pedagogiikan käytölle mainittiin useita syitä. Suurin osa tutkittavien mainitsemista syistä käyttää positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan liittyi yksittäisten oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen. Suurimmiksi yksittäisiin oppilaisiin liittyviksi syiksi tutkittavat mainitsivat positiiviset vaikutukset oppilaiden itsetuntoon, motivaatioon ja käyttäytymiseen. Positiivisen pedagogiikan onkin havaittu ohjaavan lapsia ja nuoria saavuttamaan myönteisiä tunnekokemuksia, lisäämään sinnikkyyttä sekä löytämään ja hyödyntämään omia vahvuuksiaan (Leskisenoja & Sandberg 2019, 18). Lisäksi positiivisen pedagogiikan mukaisten käytäntöjen on havaittu lisäävän positiivista suhtautumista elämään, tehostavan oppimista ja suojaavan masennukselta (Seligman ym. 2009, 293). Tämän tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että opettajat saattavat kokea pystyvänsä vaikuttamaan positiivisella pedagogiikalla erityisesti yksilön hyvinvoinnin tukemiseen. Yksilön hyvinvoinnin yleensä myös katsotaan vaikuttavan ryhmän yleiseen hyvinvointiin ja ilmapiiriin, jolloin vaikuttamalla yksilöihin opettajat saattavat kokea vaikuttavansa myös koko ryhmään.

Positiivisen pedagogiikan käytön syitä opetusryhmän ja opettajan oman hyvinvoinnin kannalta mainittiin tasaisesti yhtä paljon. Opetusryhmään liittyvistä syistä eniten mainittiin vuorovaikutustaitoihin, luokkahenkeen sekä hyvään ilmapiiriin liittyviä syitä. Onkin havaittu, että opettajan keskittyessä positiivisen ilmapiirin muodostamiseen luokassa oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus ja siten myös luokkahenki voivat parantua (Barr 2016). Opettajien tehtäväksi voidaan katsoa ryhmän toiminnan kehittämisen mahdollisimman toimivaksi, sillä ryhmän toimivuus on kaiken toiminnan edellytys. Tutkittavien mukaan positiivinen pedagogiikka vaikuttaisi olevan hyvä lähestymistapa ryhmän toiminnan kehittämiseen.

Opettajan hyvinvointiin liittyvistä syistä eniten mainittiin työrauhan ja positiivisten vuorovaikutussuhteiden luomiseen liittyviä syitä sekä opettajan työhyvinvointiin ja jaksamiseen liittyviä syitä. Opettajien työssä jaksaminen onkin kääntynyt huonompaan suuntaan (Länsikallio ym. 2018, 32) ja työn ilo on laskenut (Länsikallio ym. 2018, 26), joten ratkaisuja tilanteen parantamiseksi on tärkeä löytää. Närhen ym. (2014, 274–280) mukaan opettajien antama positiivinen palaute oppilailleen voi parantaa oppilaiden käyttäytymistä oppitunneilla, mikä voi puolestaan vähentää opettajien kokemaa työstressiä. Mikäli positiivinen pedagogiikka esimerkiksi lisää oppilaiden asianmukaista käyttäytymistä ja intoa koulunkäyntiä kohtaan, opettaja voi mahdollisesti keskittyä varsinaiseen opetukseen paremmin ja ongelmatilanteet oppitunneilla voivat vähentyä, mikä saattaa olla yhteydessä opettajan työssä jaksamisen parantumiseen. Leskisenojan (2016, 222) mukaan olisikin tarpeen tutkia, miten positiivisen pedagogiikan avulla voisi tukea opettajien työhyvinvointia ja työssä viihtymistä.

Positiivisen pedagogiikan käyttötilanteet olivat opettajien mukaan hyvin moninaisia. Mainitut käyttötilanteet liittyivät seuraaviin yläluokkiin: haastavien tilanteiden selvittely, koulun arkeen liittyvät tilanteet, opetustuokiot ja teemaviikot, arviointitilanteet ja tutustumistilanteet. Eniten tutkittavat mainitsivat käyttävänsä positiivista pedagogiikkaa koulun arkeen liittyvissä tilanteissa ja haastavien tilanteiden selvittelyssä. Opettajat saattavat käyttää positiivista pedagogiikkaa erityisesti haastavissa tilanteissa, mikäli he ovat huomanneet positiivisen palautteen vähentävän epätoivottua käyttäytymistä. Antamalla oppilaille positiivista palautetta toivotusta käyttäytymisestä epätoivotun käyttäytymisen onkin havaittu vähenevän (Epstein ym. 2008, 29). Positiivinen pedagogiikka korostaa myös empatiakykyyn liittyviä taitoja, joista katsotaan yleisesti olevan hyötyä hankalissa tilanteissa.

Kysyttäessä positiivisen pedagogiikan yhteydestä luokkahenkeen lähes kaikki tutkittavat raportoivat havainneensa yhteyden. Positiivista pedagogiikkaa hyödynnettäessä oppilaiden oli havaittu kykenevän työskentelemään toistensa kanssa paremmin. Oppilaiden vuorovaikutustaitojen ja tunnetaitojen havaittiin myös kehittyvän hyvän huomaamisen myötä. Positiivisen pedagogiikan koettiin lisäävän oppilaiden keskinäistä kannustamista ja kunnioitusta sekä ymmärrystä erilaisuudesta. Lisäksi positiivisen pedagogiikan koettiin yhtenäistävän luokkaa, rohkaisevan oppilaita olemaan omia itsejään ja lisäävän ystävällistä käytöstä oppilaiden välillä. Myös Whiten ja Kernin (2018) tutkimuksessa puolet oppilaista koki positiivisen pedagogiikan mukaisen toimintakulttuurin vaikuttaneen todella paljon parempien kaverisuhteiden muodostamiseen (White & Kern 2018, 7–8).

Aiemmin määritellyistä Barrin (2016) luokkahengen osa-alueista positiivisella pedagogiikalla oli tutkittavien mukaan yhteyttä erityisesti oppilaiden yhteenkuuluvuuden lisääntymiseen, oppilaiden tyytyväisyyden lisääntymiseen sekä vuorovaikutuksellisuuden lisääntymiseen opettajan ja oppilaiden välillä. Suurin yhteys koettiin oppilaiden tyytyväisyyden lisääntymiseen luokassa. Eryilmazin (2015, 28) mukaan positiivisen pedagogiikan mukaiset käytännöt voivat olla merkittäviä ryhmädynamiikan ja luokkahengen parantamisessa. Tämän tutkimuksen tulokset olivat hyvin samansuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa. Positiivisella pedagogiikalla vaikuttaa olevan runsaasti myönteisiä vaikutuksia luokan ryhmädynamiikkaan ja vuorovaikutussuhteisiin. Tyytyväisyyden lisääntymisellä viitataan oppilaiden parempaan viihtymiseen luokassa, joten positiivinen pedagogiikka näyttäisi olevan yhteydessä myös oppilaiden parempaan kouluviihtyvyyteen.

Kysyttäessä positiivisen pedagogiikan yhteydestä työrauhaan kaikki tutkittavat yhtä luokkaan ottamatta raportoivat havainneensa yhteyden. Positiivista pedagogiikkaa hyödynnettäessä opettajan ja oppilaiden välisen kunnioituksen oli havaittu lisääntyvän. Lisäksi positiivisen palautteen antamisen toisia huomioivasta käyttäytymisestä oli havaittu lisäävän oppilaiden toivottua käyttäytymistä. Positiivisen pedagogiikan uskottiin olevan yhteydessä myös oppilaiden parempaan keskittymiskykyyn. Lisäksi positiivisen pedagogiikan käytön myötä oppilaat oli saatu rauhoittumaan nopeammin ja kuuntelemaan opettajaa paremmin. Työrauhan koettiin myös pysyvän paremmin yllä, kun positiivista pedagogiikkaa hyödynnettiin opetuksessa. Saloviidan (2008, 9) mukaan oppilaiden käytöshäiriöt ja työrauhaongelmat kuuluvat opettajien suurimpiin huolenaiheisiin koulutyössä. Karhun (2018) mukaan työrauhan ylläpitoa ja käyttäytymistä voidaan opetella, ja opettaja voi

omalla toiminnallaan vahvistaa pätevyyden ja onnistumisen kokemusta huomioimalla pienetkin onnistumiset ja antamalla niistä jatkuvaa, säännöllistä ja kohdennettua palautetta (Karhu 2018, 20). POPS:n (2014) mukaan pedagogisia ratkaisuja kehittämällä sekä luottamuksen ja välittämisen ilmapiiriä vahvistamalla luodaan edellytykset hyvän työrauhan rakentumiselle (POPS 2014, 36).

Aiemmin määritellyistä Erätuulen ja Puurulan (1990) työrauhan osa-alueista positiivisella pedagogiikalla oli tutkittavien mukaan yhteyttä erityisesti oppilaiden verbaalisten häiriöiden vähenemiseen, oppilaiden epätarkoituksenmukaisen käytöksen vähenemiseen sekä oppilaiden tunnepurkausten vähenemiseen. Suurin yhteys koettiin oppilaiden tunnepurkausten vähenemiseen. Tulos on looginen, sillä positiivisen pedagogiikan avulla harjoitellaan usein tunteiden säätelyä, ja tunteiden tunnistaminen ja sanoittaminen olikin yksi opettajien käyttämistä positiivisen pedagogiikan aiheista. Tunteiden säätelyn kehittyessä myös ylimääräiset tunnepurkaukset vähenevät, kun oppilaat oppivat säätämään tunteitaan paremmin. Myös Reinken ym. (2008) sekä Kiisken ja Kärkkäisen (2011) mukaan on saatu näyttöä siitä, että opettajan välittömällä, positiivisella ja kannustavalla luokka- ja oppilaskohtaisella palautteella on positiivista vaikutusta luokkien työrauhaan ja ei-toivotun käyttäytymisen vähenemiseen (Reinke ym. 2008, 327; Kiiski & Kärkkäinen 2011, 35). Toisaalta Sullivanin ym. (2012) mukaan opettajan kannalta vaikeimmin hallittavia työrauhahäiriöitä ovat koulutehtävien välttely, muiden työskentelyn häiritseminen, irrottautuminen luokan toiminnasta, luvaton puhuminen ja myöhästeleminen (Sullivan ym. 2012, 51). Näihin vaikeimmin hallittaviin työrauhan häiriöihin positiivinen pedagogiikka ei tämän tutkimuksen perusteella välttämättä juurikaan tehoa.

Tutkimusongelmia 3 ja 4 tarkasteltaessa havaittiin, että lähes kaikki tutkittavat kokivat positiivisella pedagogiikalla olevan yhteyttä sekä parempaan luokkahenkeen että parempaan työrauhaan. Tämä on linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa, mutta yhteys koettiin odotettua suurempana. Tietoa tutkittavien opettajien luokkien luokkahengen tai työrauhan nykyisestä tilasta ei ole, joten on vaikea sanoa, koettaisiinko yhteys yhtä suurena luokkahengeltään ja työrauhaltaan erityisen ongelmallisten luokkien kohdalla. Ainoastaan yksi tutkittava toi ilmi, ettei positiivinen pedagogiikka korjaa ongelmia työrauhassa etenkin haastavien ja oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden kohdalla. Täten myös luokkahengen kohdalla voisi olettaa, että mikäli luokkahenki on valmiiksi todella huono,

positiivisella pedagogiikalla ei voida sitä täysin korjata. Yleisesti ottaen positiivinen pedagogiikka vaikuttaisi kuitenkin olevan toimiva lähestymistapa sekä luokkahengen että työrauhan parantamiseen.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimusta tehtäessä toimittiin tutkittavia ja heidän yksityisyyttään kunnioittaen. Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista, ja koska kyseessä oli sähköisesti täytettävä kysely, sen pystyi jättämään kesken milloin tahansa. Tutkimuslupa katsottiin saaduksi, mikäli tutkittava oli täyttänyt ja lähettänyt lomakkeen, ja siitä kerrottiin tutkittaville kyselyn saateviesteissä (Liite 3 & Liite 4). Tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin lisäämään myös huolehtimalla tutkittavien anonymiteetistä. Kyselylomakkeessa ei kysytty tunnistamisen kannalta olennaisia taustatietoja, ja saatu aineisto säilytettiin huolellisesti. Lisäksi tutkittavista käytettiin analysoinnissa ja tulosten esittelyssä koodinimiä (esim. OPE1). Kyselyn vahvuus onkin anonymiteetin varmistaminen, ja tutkittavien tieto anonymiudesta yleensä rohkaisee heitä osallistumaan tutkimukseen, kun tutkijat eivät pysty tunnistamaan heitä vastausten perusteella (Cohen ym. 2007, 318).

Tutkimustulosten luotettavuuteen on varmasti osaltaan vaikuttanut kyselylomakkeen rakenne. Kyselylomake esitettiin, mikä omalta osaltaan lisää luotettavuutta, mutta siitä huolimatta aineistonkeruun suorittamisen jälkeen huomattiin, että kyselylomakkeessa oli joitain pieniä puutteita. Kyselylomake sisälsi suurimmaksi osaksi avoimia kysymyksiä, ja aineistoa läpikäydessä havaittiin, että etenkin viimeisiin kysymyksiin saadut vastaukset olivat paikoitellen niukkoja. Tutkittavat ovat siis saattaneet väsyä vastaamiseen kesken kyselyn. Yksi tutkittava oli lopettanut vastaamisen kyselyn puolella välissä, jonka jälkeen hän oli kuitannut kysymykset yksittäisillä kirjaimilla, joten hänen vastauksiaan ei voitu ottaa huomioon tuloksia analysoitaessa. Kyselyyn siis vastasi alun perin yhteensä 21 henkilöä, joista yksi jouduttiin jättämään pois.

Kyselyn luotettavuutta tiedonkeruumenetelmänä lisää huolellisesti suunniteltu rakenne. Kyselyssä ei tule kysyä mitä tahansa sellaista, jota olisi mukavaa tai mielenkiintoista tietää, vaan siinä tulee kysyä vain tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimusongelmien kannalta merkityksellisiä kysymyksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87.) Tässä tutkimuksessa tämä

pyrittiin varmistamaan tarkkaan suunnitelluilla kysymyksillä, jotka muodostettiin tutkimusongelmien pohjalta. Jokainen tutkimusongelma käytiin yksityiskohtaisesti läpi, ja sen alle pohdittiin tarkoituksenmukaiset kysymykset, joiden avulla saataisiin mahdollisimman kattava vastaus kyseiseen ongelmaan. Näin pyrittiin varmistamaan, että kaikki kysymykset antaisivat uutta tietoa ja olisivat tarkoituksenmukaisia.

Pitkähköstä kyselystä kertoo se, että Webropolin mukaan kysely oli avattu 829 kertaa ja siihen oli aloitettu vastaamaan 37 kertaa, mutta silti vain 21 ihmistä oli suorittanut kyselyn loppuun saakka ja palauttanut sen. Toisaalta kyselyä edeltävissä saateviesteissä (Liite 3 & Liite 4) ilmoitettiin kyselyn tekoon kuluva arvioitu aika, jolloin kyselyn pituus ei tullut tutkittaville täysin yllätyksenä. Mikäli kysymyksiä olisi ollut vähemmän, tutkittavia olisi todennäköisesti saatu enemmän. Todennäköisesti ainakin suurin osa kyselyn avanneista henkilöistä oli ollut jollakin tasolla kiinnostunut aiheesta ja pohtinut osallistumista. Jo kyselyn etusivulla oli nähtävissä, että kysely on viisisivuinen, joten moni oli varmasti jo siinä vaiheessa päättänyt olla osallistumatta tutkimukseen. Tutkittavia saatiin kuitenkin 20 yhden tutkittavan jäädessä suppeiden vastausten vuoksi pois, joten aineisto oli riittävä kvalitatiiviseen tutkimukseen. Vastauksia luettaessa huomattiin, että joihinkin kysymyksiin saatiin melko samankaltaisia vastauksia, joten joukossa oli mahdollisesti joitain päällekkäisiäkin kysymyksiä. Toisaalta kysymällä samaa asiaa monella eri tavalla mahdollistettiin aiheen laajempi ymmärtäminen, sillä kyselyä käytettäessä tiedonkeruumenetelmänä tutkittavilta ei voida kysyä tarkentavia kysymyksiä, kun heidän kanssaan ei keskustella kasvotusten, eikä heidän henkilöisyytensä ole tiedossa. Mahdollisimman kattavien vastausten saamiseksi tuntui perustellulta sisällyttää kyselyyn osittain päällekkäisiäkin kysymyksiä, sillä jokainen kysymys tuntui kuitenkin olennaiselta tiedonkeruun kannalta.

Vaikka kysymykset oli tutkittavien puolelta pääosin ymmärretty ja niihin oli vastattu tarkoituksenmukaisella tavalla, vastausten laatua heikensi paikoitellen se, että osa tutkittavista oli saattanut lukea kysymykset hieman huolimattomasti ja vastata aiheen vierestä. Tutkittavien ollessa aikuisia ja luokanopettajia oletuksena oli, että kysymykset olisi paikoitellen luettu huolellisemmin. Toki voi kuitenkin pohtia sitä, olivatko kaikki tutkittavat varmasti luokanopettajakoulutuksen saaneita, sillä esimerkiksi Facebookin Alakoulun aarreaitta -ryhmään pystyy käytännössä liittymään kuka tahansa. Vaikka tutkittavilta edellytettiin sekä luokanopettajan pätevyyttä että säännöllistä positiivisen pedagogiikan käyttöä opetuksessa, kyselyyn on käytännössä voinut osallistua kuka tahansa. Vastausten

perusteella kaikki tutkittavat kuitenkin toimivat luokanopettajina, eikä vastaukset aiheutaneet syytä epäillä asiaa. Lisäksi kyselyn ollessa pitkä ja melko työläs riski kriteerejä täyttämättömien henkilöiden osallistumiseen on todennäköisesti pienempi kuin silloin, jos kysely olisi ollut lyhyempi.

Positiivinen pedagogiikka on aiheena ja käsitteenä vielä suhteellisen tuore. Tämän vuoksi tutkimuksen ja kyselyn kannalta oleelliset termit selitettiin kyselylomakkeen alussa tiivistetysti, jolloin varmistettiin kaikkien osallistujien ymmärtävän käsitteet samalla tavalla. Tämä nähtiin välttämättömänä tutkimuksen luotettavuuden kannalta, sillä kyselyyn vastatessa mahdollisia väärinkäsityksiä ei tutkimuksen toteuttajan toimesta pystytä oikaisemaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85). Tästä huolimatta muutama tutkittava oli joissakin kysymyksissä sekoittanut termejä keskenään. Tämä saattaa tosin johtua myös huolimattomuudesta, eikä varsinaisesti termien ymmärtämättömyydestä.

Tutkimuksen ekologinen validiteetti pyrittiin varmistamaan sopivan tutkimusjoukon valinnalla sekä mahdollistamalla tutkimukseen osallistuminen koko Suomen alueella. Ronkaisen ym. (2013) mukaan ekologinen validiteetti viittaa siihen, miten hyvin tutkimuksen aineisto tavoittaa ilmiötä koskevan aidon tiedon ja miten hyvin tutkimuksen tulokset pätevät muualla kuin juuri nimenomaisen tutkimuksen yhteydessä (Ronkainen ym. 2013, 130). Luokanopettajien valinta tutkittavaksi joukoksi nostaa tutkimuksen ekologista validiteettia, sillä heidän voidaan todeta olevan aiheen asiantuntijoita opetuksen toteuttajina. Tulosten pätevyyttä muualla kuin tässä nimenomaisessa tutkimuksessa nostaa se, että tutkimukseen on voinut osallistua mistäpäin Suomea tahansa, joten esimerkiksi kaupunkien välillä esiintyvät vaihtelut opetuskäytänteissä eivät vaikuta tuloksiin.

Toisaalta luokanopettajat saattavat olla puolueellisia arvioidessaan omaa työtään ja panostaan siihen. Tutkittaessa opetusryhmien luokkahenkeä ja työrauhaa opettajat saattavat arvioida oman toimintansa, tässä tapauksessa positiivisen pedagogiikan käytön opetuksessa, vaikutukset liiankin optimistisesti. Oma työpanos halutaan yleisesti ottaen nähdä merkityksellisenä, jolloin sen arviointi saattaa olla vääristynyttä. Siinä missä opettaja voi kokea positiivisen pedagogiikan parantaneen esimerkiksi luokan työrauhaa, oppilailta tai vanhemmilta kysyttäessä syyt työrauhan parantumiselle saattaisivat olla täysin erilaiset. Tämä vaikuttaa osaltaan siihen, kuinka todenmukaisina tutkittavien näkemyksiä voidaan pitää. Koska on kuitenkin kyse opettajien näkemyksistä ja kokemuksista, on selvää, että tarkastelun kohteena on heidän subjektiiviset arvionsa. Tällöin on luotettava siihen, että

he ovat omien näkemystensä ja kokemustensa asiantuntijoita, jolloin he osaavat myös arvioida omaa toimintaansa hyvin. Lisäksi opettajat työskentelevät jatkuvasti arvioinnin parissa, jolloin heidän itsearviointikykynsä on oletettavasti melko hyvä.

6.3 Tutkimuksen hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset

Kuten kaikista uusista oppimiseen ja opettamiseen liittyvistä menetelmistä ja lähestymistavoista, myös positiivisesta pedagogiikasta sekä sen hyödyistä ja rajoituksista on tärkeää saada tutkimuksiin perustuvaa tietoa. Tarvitaan näyttöä sille, että positiivisen pedagogiikan käyttö opetuksessa on pedagogisesti perusteltua. Tämän tutkimuksen avulla saatiin tietoa siitä, miten ja miksi positiivista pedagogiikkaa käytetään opetuksessa ja millaisia hyötyjä sillä koetaan olevan.

Opettajan näkökulmasta tässä tutkimuksessa saadut tulokset ovat mielenkiintoisia ja antavat ideoita omaan opetukseen. Työrauhahäiriöiden ja luokkahenkeen liittyvien ongelmien yleisyydestä johtuen vaikuttaa myös siltä, että opettajat tarvitsevat lisää työkaluja näiden ongelmien ratkaisuun. Jatkossa aihetta voisi tutkia havainnoimalla positiivista pedagogiikkaa käyttävien opettajien oppitunteja, jolloin saataisiin luotettavampaa tietoa siitä, miten he käyttävät positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan. Samalla voitaisiin haastatella positiivista pedagogiikkaa käyttäviä opettajia, sillä haastattelututkimuksella voitaisiin saada vielä yksityiskohtaisempaa tietoa positiivisen pedagogiikan käytön hyödyistä. Tutkimusta voisi tehdä myös yläkoulun, toisen asteen ja korkeakoulujen puolella, jotta saataisiin selville, onko kohderyhmän iällä vaikutusta positiivisen pedagogiikan käytön hyödyllisyyteen. Lisäksi positiivista pedagogiikkaa voisi tutkia myös kvantitatiivisilla menetelmillä, jolloin osallistujia saataisiin enemmän ja tällöin tulokset olisivat myös paremmin yleistettävissä.

Myös pitkittäistutkimus positiivisen pedagogiikan käytön yhteydestä luokkahenkeen, työrauhaan ja esimerkiksi oppimiseen olisi tarpeen. Tällöin voitaisiin ottaa huomioon luokan lähtötilanne ja tarkastella mahdollisia muutoksia luotettavammin. Pitkittäistutkimuksella saataisiin mahdollisesti hyvinkin konkreettista näyttöä siitä, miten positiivisen pe-

pedagogiikan käyttö opetuksessa vaikuttaa esimerkiksi luokkahenkeen ja työrauhaan. Lisäksi voisi haastatella positiivista pedagogiikkaa käyttävien opettajien oppilaita ja kysellä heidän mielipiteitään sen käytöstä. Tällöin voisi esimerkiksi vertailla, millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja opettajien ja oppilaiden näkemyksissä on.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: Bookwell Oy.
- Adelman, H. S. & Taylor, L. 2005. Classroom climate. In S. W. Lee, P. A. Lowe, & E. Robinson (toim.) *Encyclopedia of School Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ahtola, A. (toim.) 2016. Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Barr, J. 2016. Developing a Positive Classroom Climate. IDEA Paper #61. The IDEA center.
- Brown, H. 2004. Action Research in the Classroom: A Process that Feeds the Spirit of the Adolescent. *International Journal Of Qualitative Methods*, 3 (1).
- Chen, J., & Mcnamee, G. 2011. Positive approaches to learning in the context of pre-school classroom activities. *Early Childhood Education Journal*, 39 (1).
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. Research methods in education. London and New York: Routledge.
- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D. Kutash, K. & Weaver, K. 2008. Reducing behavior problems in the elementary school classroom. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences. U.S. Department of Education.
- Eryilmaz, A. 2015. Positive Psychology in the Class: The Effectiveness of a Teaching Method Based on Subjective Well-Being and Engagement Increasing Activities. *International Journal of Instruction*. 8 (2).
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua – Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Holopainen, P. Järvinen, R. Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Hongisto, S. 2018. Hyvinvointia tekemässä. *Opettaja-lehti*. Luettu 17.10.2019 <https://www.opettaja.fi/tyossa/hyvinvointia-tekemassa>

- Julin, S. & Rumpu, N. 2018. Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus
Julkaisut 6: 2018. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Karhu, A. 2018. Check in, check out! Käyttätymisen tehostettua tukea lähikoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Kiiski, T. & Kärkkäinen, H. 2011. Työrauha kaikille – tukitoimia yläkoulun työrauhaongelmiin. NMI-bulletin: Niilo Mäki instituutin tiedotteita ja raportteja.
- Lehtomäki, S. & Mikkilä-Erdmann, M. 2018. Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Prologi – puheviestinnän vuosikirja 2018.
- 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.
- Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä. Lapin yliopisto. Väitöskirja.
- Leskisenoja, E. 2017. Positiivisen pedagogiikan työkalupakki. Juva: Bookwell Digital.
- Leskisenoja, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lewis, T., & Sugai, G. 1999. Effective Behavior Support: A Systems Approach to Proactive Schoolwide Management. *Focus On Exceptional Children*, 31 (6).
- Länsikallio, R., Kinnunen K. & Ilves, V. 2018. Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5:2018. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ.
- Markkanen, E-L. 2012. Kuulun! Välineitä ryhmän toiminnan tukemiseen. Mannerheimin lastensuojeluliitto: Esa print.
- Marttunen, M. & Karlsson, L. 2013. *Masennusoireilu ja masennustilat* Teoksessa Marttunen, M., Huurre, T., Strandholm, T., Viialainen, R. (toim.) 2013. Nuorten mielenterveyshäiriöt – Opas nuorten parissa työskenteleville aikuisille. Opas: 25 THL/2013.
- Nuorten hyvinvointikertomus. 2019. Luettu 8.4.2020. <https://www.nuortenhyvinvointikertomus.fi/indikaattorit/tunteet-ja-vuorovaikutus/luokkahenki>

Närhi, V., Kiiski, T., Peitso, S., & Savolainen, H. (2014). Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in middle schools. *European Journal Of Special Needs Education*, 30 (2).

Ojamies, M. 2018. Positiivisuudella syrjäytymistä ja kiusaamista vastaan. *Opettaja-lehti*. Julkaistu 10.1.2019.

<https://www.opettaja.fi/tyossa/positiivisuus-tepsii/> Luettu 17.10.2019.

Ollikainen, T. 2012. Tyttöjen kaverisuosio ja luokkahenki yläkoulussa. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.) *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot -vuosikirja*. Helsinki: Unigrafia Oy, 143–155.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. Kiusaamisen ehkäisy sekä työrauhan edistäminen varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa sekä toisella asteella. Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018: 16. Helsinki 2018.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuslaki 1998/628 § 35. Viitattu 14.8.2019.

Positive Education Oy. Luettu 2.5.2020. <https://www.positiivinenoppiminen.fi/opettajan-koulutus/>

Reinke, W., Lewis-Palmer, T., & Merrell, K. 2008. The Classroom Check-Up: A Class-wide Teacher Consultation Model for Increasing Praise and Decreasing Disruptive Behavior. *School Psychology Review*, 37 (3).

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2013. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Ross, S., Romer, N., & Horner, R. 2012. Teacher Well-Being and the Implementation of School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports. *Journal Of Positive Behavior Interventions*. 14 (2).

Saloviita, T. 2008. Työrauha luokkaan – Löydä omat toimintamallisi. Juva: PS-kustannus.

Sandberg, E. & Vuorinen, K. 2015. Kohti vahvuusperustaista opetusta positiivisen pedagogiikan keinoin. *ADHD*. 26 (1).

Seligman, M. E. P. 2011. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. New York: Simon & Schuster.

Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive psychology: An introduction. *The American Psychological Association*, 55 (1).

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. 2009. Positive education: Positive psychology and classroom interventions. Oxford Review of Education.

Sullivan, A., Johnson, B., Conway, R. Owens, L., & Taddeo, C. 2012. Punish them or engage them? Behaviour at School Study: Technical Report 1. University of South Australia.

Swinson, J. & Harrop, A. 2012. Positive Psychology for Teachers. Routledge.

Taajamo, M. & Puhakka, E. 2019. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018. Perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 ensituloksia, osa 1. Raportit ja selvitykset 2019:8. Helsinki: Opetushallitus.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). 2010. Suomalaisten hyvinvointi 2009. M. Vaarama, P. Moisio & S. Karvonen (toim.) Helsinki: Yliopistopaino.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). 2019. Suomalaisten hyvinvointi 2018. L. Keskilä & S. Karvonen (toim.) Helsinki: PunaMusta Oy.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Valli, R. 2015. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Väljjarvi, J. 2017. PISA 2015. Oppilaiden hyvinvointi (in Finnish). Koulutuksen tutkimuslaitos.

Välivaara, H., Paakkari, L., Aro, T. & Torppa, M. 2018. Kouluhyvinvointi oppilaiden kuvaamana. *Kasvatus* 49 (1).

Waters, L. 2011. A review of school-based positive psychology interventions. The Australian Educational and Developmental Psychologist.

Way, S., 2011. School Discipline and Disruptive Classroom Behavior: The Moderating Effects of Student Perceptions. *The Sociological Quarterly*, 52 (3).

White, M. A. 2016. Why won't it stick? Positive psychology and positive education. Psychology of Wellbeing: *Theory, Research and Practice*. 6 (2).

White, M. A. & Kern, M. L. 2018. Positive education: Learning and teaching for well-being and academic mastery. *International Journal of Wellbeing*. 8 (1).

LIITTEET

LIITE 1. Tutkittavat.

TUTKIT-TAVA	Työko-kemus	Tutustunut positiiviseen pedagogiikkaan	Positiivisen pedagogiikan opinnot ja koulutukset	Positiivisen pedagogiikan käyttö
OPE1	30	Itsenäisesti Koulutuksen kautta	Tunnekoulutus	Päivittäin
OPE2	10	Työpaikalla Koulutuksen kautta	Kaisa Vuorisen Huomaa hyvä! - koulutus Työpaikan koulutus	Jokaisella oppi- tunnilla
OPE3	4	Koulutuksen kautta	Työpaikan koulutus	Viikoittain
OPE4	3	Itsenäisesti	Ei	Päivittäin
OPE5	20	Muu	Kaisa Vuorisen Huomaa hyvä! - koulutus Positiivisen pedagogiikan koulu- tukset Luennot	Päivittäin
OPE6	10	Itsenäisesti Koulutuksen kautta	Luennot	Päivittäin
OPE7	24	Koulutuksen kautta	Aihetta sivuavia psykologisia kou- lutuksia	Jokaisella oppi- tunnilla
OPE8	3	Itsenäisesti	Ei	Päivittäin
OPE9	7	Työpaikalla	Ei	Päivittäin
OPE10	1.5	Itsenäisesti Koulutuksen kautta	Erasmus-kurssi, jossa aiheina posi- tiivinen psykologia ja positiivinen pedagogiikka	Viikoittain
OPE11	27	Koulutuksen kautta	Laaja-alaiset positiivisen pedago- giikan opettajan opinnot	Jokaisella oppi- tunnilla
OPE12	38	Itsenäisesti	Ei	Jokaisella oppi- tunnilla
OPE13	8	Koulutuksen kautta Työpaikalla	Positiivisen pedagogiikan kurssi	Kuukausittain
OPE14	Yli 20	Työpaikalla	Ei	Viikoittain
OPE15	1	Koulutuksen kautta	Positiivisen pedagogiikan sisältöjä erityisopettajaopinnoissa	Jokaisella oppi- tunnilla

OPE16	Puoli vuotta	Koulutuksen kautta	Positiivisen pedagogiikan kurssit	Päivittäin
OPE17	Puoli vuotta	Muu	Ei	Päivittäin
OPE18	20	Koulutuksen kautta	Kaisa Vuorisen Huomaa hyvä! - koulutus	Päivittäin
OPE19	9	Työpaikalla	Erillisiä, yksittäisiä positiivisen pedagogiikan koulutuksia	Päivittäin
OPE20	31	Itsenäisesti	Ei	Jokaisella oppitunnilla

LIITE 2. Sähköinen Webropol-kysely.

Luokanopettajien näkemyksiä positiivisesta pedagogiikasta ja sen yhteydestä luokkahengen ja työrauhaan

Tutkimuksessa on tarkoitus kartoittaa positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan käyttävien luokanopettajien kokemuksia. Vastaathan kyselyyn vain, mikäli olet luokanopettaja ja käytät positiivista pedagogiikkaa opetuksessasi.

Lomakkeessa esiintyvien termien määritelmät:

Positiiviseen oppimiseen kuuluu positiivisen psykologian hyvinvointiopetuksen sisältöjä sekä myönteisen ja ratkaisukeskeisen opetuksen menetelmiä. Tässä tutkimuksessa positiivisella pedagogiikalla tarkoitetaan positiivisen psykologian periaatteiden ja menetelmien soveltamista opetus- ja kasvatustoiminnassa. Positiivinen pedagogiikka korostaa henkilön hyvää elämää ja keskittyy löytämään ja kehittämään yksilön vahvuuksia. Vahvuuksia korostavassa opetuksessa olennaista on, että lapsia ja nuoria autetaan tulemaan tietoisemmiksi vahvuuksista itsessään, läheisissään ja koko ympäröivässä maailmassa. Positiivinen pedagogiikka voi näkyä luokassa esimerkiksi opetusmenetelminä, pedagogisina toimintatapoina, opetettavina aiheina tai luokkaan omaksuttuina rutiineina.

Luokkahengellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa oppimisympäristön sosiaalista ulottuvuutta, joka rakentuu vuorovaikutuksen kautta ja ilmentää luokan yhteisöllisyyttä. Hyvä luokkahenki kattaa oppilaiden kyvyn työskennellä ja tulla toimeen kaikkien samassa oppimisympäristössä työskentelevien vertaistensa kanssa. Mikäli luokkahenki on hyvä, oppilaat pääosin viihtyvät ryhmässään ja heidän keskinäiset suhteensa ovat kunnossa.

Työrauhalla tarkoitetaan opetustilannetta, jossa oppimisen tavoitteet saavutetaan ilman suuria häiriöitä. Oppituntien aikaiseen häiriökäyttäytymiseen katsotaan lukeutuvan verbaliset häiriöt, häiritsevä motorinen toiminta, fyysiset kontaktit muihin oppilaisiin, melun aiheuttaminen jonkin esineen avulla, tunnepurkaukset, luvaton syöminen tunnilla, huolimattomuus koulutyössä, negatiivinen asenne auktoriteettiin sekä koulutyöskenteilyn kannalta epätarkoituksenmukainen käyttäytyminen.

Vastaa kysymyksiin oman opetuskokemuksesi perusteella.

Taustatiedot

1. Kuinka monta vuotta olet työskennellyt luokanopettajana? *

2. Milloin ja mitä kautta olet tutustunut positiiviseen pedagogiikkaan? *

3. Oletko käynyt opintoja tai koulutuksia positiiviseen pedagogiikkaan liittyen? Millaisia?

Positiivinen pedagogiikka opetuksessa

4. Mistä syistä käytät positiivista pedagogiikkaa opetuksessasi? *

5. Millaisissa tilanteissa käytät positiivista pedagogiikkaa? *

6. Kuinka usein käytät positiivista pedagogiikkaa opetuksessasi? Valitse yksi. *

- Jokaisella oppitunnilla
- Päivittäin
- Viikoittain
- Kuukausittain
- Harvemmin

7. Miten positiivinen pedagogiikka näkyy opetuksessasi?

Valitse yksi tai useampi vaihtoehto *

- Opetusmenetelminä, joihin sisältyvät esimerkiksi yhteistoiminnallinen työskentely sekä oppilaan autonomiaa ja osallistumista tukevat toimintatavat
- Pedagogisina toimintatapoina, joihin kuuluvat esimerkiksi opettajan antama myönteinen palaute sekä välittävä opettajuus
- Opetettavina aiheina, joita voivat olla esimerkiksi omien vahvuuksien tunnistaminen ja itsensä hyväksyminen
- Luokkaan omaksuttuina rutiineina, jotka sisältävät luokassa käytössä olevia positiiviseen psykologiaan pohjautuvia käytänteitä, kuten mindfulnessia tai päivän onnistujien kirjaamista päivän päätteeksi
- Jotenkin muuten, miten?

8. Mitä konkreettisia keinoja sinulla on positiivisen pedagogiikan käyttöön?

Vastaa edellä valitsemiesi kohtien osalta. *

- Opetusmenetelmät:
- Pedagogiset toimintatavat:
- Opetettavat aiheet:
- Luokkaan omaksutut rutiinit:
- Jotain muuta, mitä?

9. Mitä hyötyä tai etua positiivisen pedagogiikan käytöstä opetuksessa mielestäsi on *

- Opettajalle?
- Opetusryhmälle?
- Yksittäisille oppilaille?
- En ole havainnut hyötyä tai etua

10. Mitä haittaa tai haasteita positiivisen pedagogiikan käytöstä opetuksessa mielestäsi on *

- Opettajalle?
- Opetusryhmälle?
- Yksittäisille oppilaille?
- En ole havainnut haittoja tai haasteita

Positiivinen pedagogiikka ja luokkahenki

11. Oletko havainnut positiivisella pedagogiikalla olevan yhteyttä opettamiesi ryhmien luokkahenkeen? Perustele näkemyksesi, mikäli olet tai et ole havainnut yhteyttä. *

12. Mikäli yhteys on mielestäsi olemassa, mihin seuraavista luokkahengen osa-alueista koet positiivisen pedagogiikan vaikuttaneen? Valitse yksi tai useampi. *

- Vuorovaikutuksellisuuden lisääntymiseen opettajan ja oppilaiden välillä
- Oppilaiden osallisuuden lisääntymiseen luokassa
- Oppilaiden yhteenkuuluvuuden lisääntymiseen (oppilaat tuntevat toisensa, auttavat toisiaan ja ovat ystävällisiä toisilleen)
- Oppilaiden parempaan kykyyn työskennellä kaikkien kanssa
- Oppilaiden tyytyväisyyden lisääntymiseen luokassa (oppilaat viihtyvät ryhmässään)
- Oppilaiden tehtäväsuuntautuneisuuden lisääntymiseen
- Kiusaamisen vähenemiseen luokassa
- Johonkin muuhun, mihin?

13. Mihin edellä mainituista tekijöistä koet positiivisella pedagogiikalla olevan eniten vaikutusta? Valitse yksi ja perustele vastauksesi. *

14. Onko positiivisen pedagogiikan käytöllä ollut heikentävää vaikutusta edellä mainittuihin tai muihin luokkahankeen liittyviin tekijöihin? Millaista? *

Positiivinen pedagogiikka ja työrauha

15. Oletko havainnut positiivisella pedagogiikalla olevan yhteyttä opettamiesi ryhmien työrauhaan?

Perustele näkemyksesi, mikäli olet tai et ole havainnut yhteyttä. *

16. Mikäli yhteys on mielestäsi olemassa, mihin seuraavista työrauhan osa-alueista koet positiivisen pedagogiikan vaikuttaneen? Valitse yksi tai useampi. *

- Verbaalisten häiriöiden vähenemiseen (esim. puhuminen, huutelu, vastaaminen viittaamatta)
- Häiritsevän liikehdinnän vähenemiseen (esim. luvaton poistuminen paikalta, tuolilla kääntyily ja keikkuminen, tavaroiden heittäminen)
- Tunnepurkausten vähenemiseen (esim. tahallinen itku tai nauru)
- Huolimattomuuden vähenemiseen koulutyössä (esim. myöhästely, kotitehtävien laiminlyöminen, osallistumattomuus koulutyöhön)
- Negatiivisen asenteen vähenemiseen opettajaa kohtaan (esim. opettajan nimittely, vastustaminen tai sääntöjen rikkominen)
- Epätarkoituksenmukaisen käyttäytymisen vähenemiseen (esim. toisten oppilaiden tavaroiden ottaminen, opettajan kysymysten tai huomautusten huomiotta jättäminen)
- Johonkin muuhun, mihin?

17. Mihin edellä mainituista tekijöistä koet positiivisella pedagogiikalla olevan eniten vaikutusta? Valitse yksi ja perustele vastauksesi. *

18. Onko positiivisen pedagogiikan käytöllä ollut heikentävää vaikutusta edellä mainittuihin tai muihin työrauhaan liittyviin tekijöihin? Millaista? *

Yhteenveto

19. Muita ajatuksia positiivisesta pedagogiikasta tai sen yhteydestä luokkahenkeen ja työrauhaan?

20. Oletko havainnut positiivisen pedagogiikan käytöllä olevan yhteyttä muihin tekijöihin kuin luokkahenkeen tai työrauhaan opettamissasi ryhmissä? Millaista?

LIITE 3. Facebookissa ollut saateviesti sähköiseen kyselyyn.

Moikka!

Olemme Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoita ja teemme pro gradu -tutkielmaa aiheesta Luokanopettajien näkemyksiä positiivisesta pedagogiikasta ja sen yhteydestä luokkahenkeen ja työrauhaan. Tarkoitus on tutkia positiivisen pedagogiikan käyttöä ja merkitystä sekä sen yhteyttä luokkahenkeen ja työrauhaan.

Jos olet positiivista pedagogiikkaa opetuksessasi säännöllisesti käyttävä luokanopettaja ja työskentelet alakoulussa, olisit loistava vastaaja kyselyymme. Vastaamiseen kuluu aikaa noin 15 minuuttia ja se merkitsisi meille paljon. :)

Kyselyyn osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja se suoritetaan täysin anonymisti. Vastaamalla annat luvan vastaustesi käyttöön pro gradu -tutkielmassamme.

Kiitos jo etukäteen vastauksistanne!

Linkki kyselyyn:

<https://link.webpolsurveys.com/S/E38EDE85DE59ECDB>

Positiivisin terveisin

Karoliina Seittenranta ja Suvi Somela

LIITE 4. Opettajanhuoneissa ollut saateviesti sähköiseen kyselyyn.

Luokanopettajien näkemyksiä positiivisesta pedagogiikasta ja sen yhteydestä luokkahenkeen ja työrauhaan

Moikka!

Olemme Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoita ja teemme pro gradu -tutkielmaa aiheesta Luokanopettajien näkemyksiä positiivisesta pedagogiikasta ja sen yhteydestä luokkahenkeen ja työrauhaan. Tarkoitus on tutkia positiivisen pedagogiikan käyttöä ja merkitystä sekä sen yhteyttä luokkahenkeen ja työrauhaan.

Jos olet positiivista pedagogiikkaa opetuksessasi käyttävä luokanopettaja ja työskentelet alakoulussa, olisit loistava vastaaja kyselyymme. Vastaamiseen kuluu aikaa noin 15 minuuttia ja se merkitsisi meille paljon. :)

Kyselyyn osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja se suoritetaan täysin anonymisti. Vastaamalla annat luvan vastaustesi käyttöön pro gradu -tutkielmassamme.

Linkki kyselyyn:

<https://link.webpolsurveys.com/S/E38EDE85DE59ECDB>

Kiitos jo etukäteen vastauksistanne! Vastaaminen olisi suureksi avuksi.

Positiivisin terveisin

Karoliina Seittenranta ja Suvi Somela