



**TURUN
YLIOPISTO**

Positiivinen pedagogiikka käsityöopetuksessa
Vahvuusperustaisen opetuksen mahdollisuudet

Käsityökasvatuksen
pro gradu -tutkielma

Laatijat:

Rosalie Manzo

Aino Mäntylä

Ohjaaja:

Jaana Lepistö

6.5.2022

Rauma

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Käsityökasvatus

Tekijät: Rosalie Manzo, Aino Mäntylä

Otsikko: Positiivinen pedagogiikka käsityöopetuksessa

Ohjaaja(t): Dosentti Jaana Lepistö

Sivumäärä: 62 sivua

Päivämäärä: 6.5.2022

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien näkemyksiä käsityöoppitunneilla toteutettavasta positiivisesta pedagogiikasta. Yleissivistävässä perusopetuksessa on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti keskityttävä akateemisen osaamisen lisäksi myös oppilaiden hyvinvoinnin kehittämiseen. Positiivinen pedagogiikka on Suomessa vielä tuore opetuksellinen suuntaus. Positiivinen pedagogiikka pohjautuu positiiviseen psykologiaan. Positiivisen pedagogiikan avulla pyritään lisäämään oppilaan tietoutta omista ja muiden luonteenvahvuuksista. Tämä tutkimus keskittyy opettajien kokemuksiin perusopetuksen käsityön oppitunneilta. Halusimme selvittää, miten opettajat tukevat oppilaan myönteistä minäkäsitystä sekä myönteistä ilmapiiriä käsityön oppitunneilla.

Tutkimuksen tarkastelun kohteena on positiivisen pedagogiikan näyttäytyminen käsityötä opettavan opettajan näkökulmasta sekä opettajien omat kokemukset siitä, millaisilla tavoilla he ovat toteuttaneet positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan. Tutkimuksen teoriaosuudessa perehdytään positiivisen psykologian kautta positiiviseen pedagogiikkaan ja PERMA-teoriaan. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys nousee positiivisesta pedagogiikasta ja käsityöstä.

Tutkimuksen kohdejoukkona ovat käsityötä opettavat opettajat, jotka opettavat perusopetuksen vuosiluokilla 1-9. Tutkimukseen osallistui kuusi (N=6) peruskoulussa käsityötä opettavaa opettajaa. Tutkimus toteutettiin vuosien 2020–2022 aikana ja tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla maaliskuun 2022 aikana.

Tutkimustulosten perusteella havaittiin, että opettajat käyttävät tiedostamattaan positiivisen pedagogiikan elementtejä käsityöopetuksessa ja nämä elementit koetaan tärkeäksi osaksi opetusta. Opettajat kokivat käsityön olevan oppiaineena innostava, jossa tärkeään asemaan nousee myönteinen ilmapiiri ja kannustaminen. Tutkimustuloksista tehtävien johtopäätösten tarkoitus on auttaa käsityötä opettavia opettajia huomaamaan positiivisen pedagogiikan ja vahvuusperustaisen opettamisen mahdollisuudet käsityöopetuksessa. Tutkimus tarjoaa myös uutta tietoa käsityökasvatuksen ja positiivisen pedagogiikan yhteydestä.

Avainsanat: Positiivinen pedagogiikka, positiivinen psykologia, PERMA-teoria, opettaja-oppilasvuorovaikutus, käsityö

Sisällys

1 Johdanto	5
2 Teoriatausta	8
2.1 Positiivinen psykologia	8
2.2 Positiivinen pedagogiikka	9
2.3 Vahvuusperustainen opetus	12
2.4 PERMA-teoria	13
2.5 Opettaja-oppilasvuorovaikutus	16
3 Käsiyö	18
3.1 Mitä käsiyö on?	18
3.2 Käsiyö perusopetuksen oppiaineena	19
4 Tutkimuksen viitekehysmalli	21
5 Aikaisempia tutkimuksia	23
6 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	25
7 Tutkimuksen toteutus	28
7.1 Tutkimusmenetelmät	28
7.2 Haastattelu	29
7.3 Tutkimusjoukon kuvailu	30
7.4 Aineistonkeruumenetelmä	33
7.5 Aineiston analysointi	34
8 Tulokset	36
8.1 Tutkimustulokset	36
8.2 Ilmapiiri	36
8.3 Vuorovaikutus	39
8.4 Opettajien omat kokemukset	41
8.5 Yhteenveto tuloksista	43
9 Tutkimuksen luotettavuus ja etiikka	46
10 Pohdinta	49
10.1 Johtopäätökset	49
10.2 Jatkotutkimusehdotukset	50
Lähteet	52
Liitteet	58

Liite 1. Haastateltavien haku -kirje	58
Liite 2. Haastattelurunko	59

1 Johdanto

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan opettajien näkemyksiä ja kokemuksia positiivisen pedagogiikan näyttäytymisestä käsityöopetuksessa. Kokemusten lisäksi kartoitamme tutkimuksessa käsityökasvatuksen ja positiivisen pedagogiikan samankaltaisia elementtejä. Näiden ilmiöiden yhteys toisiinsa tuodaan esille tulosten tarkastelussa. Tutkielma toteutettiin teemahaastattelun avulla. Tutkimuksen kohdejoukkona toimi kuusi (N=6) perusopetuksen vuosiluokilla 1-9 käsityötä opettavaa opettajaa.

Perehdyimme positiivisen pedagogiikan maailmaan jo kandidaatin tutkielmaa tehdessämme. Silloin teimme kyselytutkimuksen liittyen opettajien kokemuksiin oppilaiden asenteista ja itsetunnosta sekä palautteen antamisen tärkeydestä. Halusimme saada nyt syvempää tietoa aiheesta. Tutkimuksia positiivisen pedagogiikan ja käsityöopetuksen yhteydestä ei juurikaan löydy. Tästä syystä halusimme jatkaa aiheen tutkimusta pro-gradu tutkielmassamme. Tässä tutkimuksessa syvennymme opettajien kokemuksiin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvopohjaan liittyy tiiviisti oppilaiden kiinnostuksen kohteiden huomiointi ja siinä painotetaan vahvasti positiiviseen pedagogiikkaan linkitettäviä asioita. Opetussuunnitelman mukaan tärkeänä asiana pidetään oppilaiden tukemista omien vahvuksiensa tunnistamisessa sekä löytämisessä. Opettajien kannustusta sekä rohkaisevaa ja myönteistä palautetta pidetään myös erittäin tärkeänä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17, 20.) Kumpulainen (2014) toteaaakin opetussuunnitelmassa esille nousevien asioiden olevan myös positiivisen pedagogiikan näkökulmasta juuri niitä asioita, joilla pystytään vahvistamaan oppilaan hyvinvointia, itsetuntoa ja aktiivista toimijuutta (Kumpulainen ym. 2014, 224). Nämä asiat vaikuttavat myös laajemmalla perspektiivillä ihmisen kokemukseen omasta merkityksellisyydestään sekä vahvistavat yksilön elämään sitoutumista (Seligman ym. 2009, 296).

Tämän tutkimuksen kohteena ovat opettajien henkilökohtaiset kokemukset ja näkemykset, sillä opettajat pystyvät omalla toiminnallaan vaikuttamaan oppilaiden kokemuksiin ja edesauttamaan kouluilon kokemusten syntymistä. Lähdimme pohtimaan, painottuuko positiivisen pedagogiikan arvot taito- ja taideoppiaineiden opetuksessa. Suomalaisessa kulttuurissa käsityöllä on pitkään ollut ainutkertainen asema koulun oppiaineena. Yleissivistävän koulun alusta asti käsityöllä on ollut oma

asemansa koulun oppiaineena. Suomessa käsityö ymmärretään edistävän oppilaan tietojen ja taitojen lisäksi myös oppilaan kokonaispersoonallisuuden tasapainoista kehitystä. (Kaukinen, 2004, 20.)

Luostarinen ja Peltomaa (2016) kertovat, että nykyisellä opetussuunnitelman perusteilla on mahdollisuus uudistaa suomalaista koulua toden teolla. Luostarisen ja Peltomaan mukaan uuden opetussuunnitelman perusteiden avulla mahdollistuu innostavan ja kukoistavan koulun rakentaminen, jossa opitaan elämälle tärkeitä tietoja ja taitoja. Suomalainen koulu on pysynyt yli sadan vuoden ajan varsin samantyyppisenä. Muuttuminen on vaativa prosessi mutta opetussuunnitelman perusteiden avulla keinoja löytyy hyvinvoivan kouluuyhteisön rakentamiseen ja ylläpitämiseen (Luostarinen & Peltomaa 2016, 11). Myös meidän mielestämme positiivinen pedagogiikan avulla suomalaisista kouluista voitaisiin saada entistä parempi ympäristö jokaiselle oppijalle.

Positiivinen pedagogiikka on Suomen tiedekentällä vielä suhteellisen tuore tieteellinen suuntaus. Positiivinen pedagogiikka pohjautuu positiiviseen psykologiaan. Positiivinen psykologia painottaa ihmisen hyvinvointia, vahvuuksia, voimavaroja sekä näiden vahvistamista. (Uusitalo-Malmivaara 2014, 14.) Käytäntöön siirrettynä positiivisessa pedagogiikassa opettajan tehtävä on tarjota oppilaalle sellaiset olosuhteet, oppimiseen sekä valita sellaiset opetusmenetelmät ja työvälineet, jotka auttavat oppilasta osallistumaan ja edistymään yksilönä sekä osana yhteisöä (Kumpulainen ym. 2014, 231). Positiivinen pedagogiikka ymmärretään tässä tutkimuksessa oppilaan hyvinvointia edistävänä, vahvuuksia huomaavana sekä oppilaan onnellisuutta lisäävänä hyvinvointina (Leskisenoja 2019, 13; Sandberg & Vuorinen 2015, 13).

Tutkimus toteutettiin teemahaastattelulla. Teemahaastattelussa tutkittavalla ei välttämättä ole aiempaa kokemusta aiheesta, vaan kaikki haastateltavan ajatukset, uskomukset sekä kokemukset ovat tutkittavissa ja otetaan huomioon tällä menetelmällä. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 47–48.) Teemahaastattelu antoi mahdollisuuden keskustella haastattelutilanteessa vapaammin sekä esittää tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä. Äänitimme haastattelut, jonka jälkeen analysoimme litteroidut aineistot käyttäen teoriasidonnaista sisällönanalyysiä.

Avaamme teoriaosassamme tutkimuksen kannalta merkittävät teoriat. Ensimmäisenä avaamme positiivista pedagogiikkaa, joka kiinnittää positiivisen psykologian koulumaailmaan. Positiivisen pedagogiikan jälkeen avaamme vahvuusperustaista opetusta, jota pidetään yhtenä tapana toteuttaa positiivista pedagogiikkaa koulukontekstissa. PERMA-teoria on positiivisesta pedagogiikasta johdettu teoria, joka tarjoaa selkeän ja konkreettisen kehyksen hyvinvointi opetuksen suunnittelulle ja toteutukselle. Näiden lisäksi tarkennamme opettaja-oppilassuhdetta teoriaosassamme. Käsiyöopetuksen määrittelyssä huomioimme käsityön yleisenä terminä sekä perusopetuksen oppiaineena. Teoriaosan jälkeen kuvaamme tutkimuksen toteutuksen, tulokset, tutkimuksen luotettavuuden sekä pohdinnan.

2 Teoriatausta

2.1 Positiivinen psykologia

Positiivinen psykologia tutkii ihmisen vahvuuksia sekä niiden lisäksi sellaisia taitoja, joilla ihmiset selviytyvät erilaisista ongelmista. Lisäksi positiivinen psykologia tutkii keinoja, joilla voitaisiin edistää ihmisten hyvinvointia. Psykologian alalla kiinnitetään paljon huomiota ihmisen negatiivisiin tunteisiin, sairauksiin ja häiriöihin. Sen lisäksi on myös keskitytty tutkimaan enemmän ihmisen negatiivisia kuin ihmisen positiivisia tunteita, hyveitä sekä vahvuuksia. (Ojanen, 2007, 10.)

Positiivisen psykologian tarkoituksena on ohjata vallitsevat toiminta- sekä ajatusmallit kohti myönteisyyttä ja ratkaisukeskeisyyttä (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins 2009). Positiivisessa psykologiassa keskittytään kehittämään olosuhteita, tekijöitä sekä hyviä ominaisuuksia (Seligman & Csikszentmihalyi 2000). Positiivinen psykologia keskittyy aineettoman hyvinvoinnin edistämiseen, vahvuuksien löytämiseen sekä ongelmista selviytymiseen. Sen taustalla on tutkittua tieteellistä tietoa näin ollen positiivinen psykologia ei ole pelkästään positiivista elämänasennetta. (Uusitalo-Malmivaara 2014, 15-17; Ojanen 2014, 16; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 20-21.)

Positiivisen psykologian keskiössä ovat yksilön voimavarat sekä vahvuudet puutteiden ja heikkouksien sijaan. Positiivinen psykologia on kiinnostunut ihmisten ominaisuuksista ja kokemuksista, jotka tuovat laatua elämään ja edistävät hyvinvointia. (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5.) Positiivinen psykologia tutkii myönteisten tunteiden merkitystä. Myönteiset tunteet lisäävät yksilön hyvinvoinnin kokemuksia. Lisäksi ne ohjaavat kohti henkilökohtaista kasvua sekä vahvistavat sosiaalisia rakenteita. (Fredrickson, 2001, 10.)

Positiivinen psykologian avulla on tuotettu kasvatustieteeseen liittyvää tutkimusta. Seligman ym. (2009) käyttävät käsitettä positiivinen kasvatusta (positive education), joka voidaan rinnastaa positiiviseen pedagogiikkaan. Positiivisessa kasvatuksessa huomio kiinnitetään oppimistavoitteiden lisäksi lasten kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Opetetaan lapsille omasta hyvinvoinnista

huolehtimista. Oppilaiden hyvinvointi nostaa heidän kompetenssiaan kohdata vastoinkäymisiä, lisäävän elämään tyytyväisyyttä sekä kehittää luovaa ajattelua. (Seligman ym. 2009, 293-294.)

Leskisenojan (2017) mukaan kokonaisvaltainen hyvinvointi voidaan määritellä positiivisen kasvatuksen kaksoiskierteen avulla. Positiivisen kasvatuksen kaksoiskierteessä on kaksi osaa perinteiset oppimistavoitteet sekä hyvän luonteen edistäminen ja hyvinvointitaidot. Nämä osat limittyvät toisiinsa. Hyvinvoinnin tukeminen ja oppiminen ovat vastavuoroisessa suhteessa ja näin ollen hyvinvointi tukee tehokasta oppimista ja oppiminen lisää hyvinvointia. Hyvällä luonteen edistämällä tarkoitetaan positiivisten luonteenpiirteiden tukemista. Hyvinvointitaidoilla tarkoitetaan niitä taitoja, jotka edistävät kokonaisvaltaista hyvinvointia sekä terveellistä elämää. (Leskisenoja 2017, 43-44.)

Positiivisen psykologian haasteita

Positiivinen psykologia herättää myös kritiikkiä. Positiivisen psykologian tavoitteita pidetään hyvinä ja tarkoituksenmukaisina, kuitenkin kritiikkiä herättää positiivisen psykologian teoria. Positiivisessa psykologiassa ei ole tarkoituksena negatiivisuuden kieltäminen (Kumpulainen ym. 2014, 228). Positiivisen psykologian suuntauksen tieteellisyys, myönteisten ja kielteisten tunteiden vastakkaisasettelu sekä tunteiden mittaamisen vaikeus saavat myös osakseen kritiikkiä (Lazarus 2003; Nussbaum 2008; Ojanen 2014; Held 2018). Toiset kokevat omien vahvuuksien löytämisen ja kukoistamisen positiivisena psykologiana, kun taas toiset kokevat suuntauksen myönteisten ja kielteisten tunteiden vastakkaisasetteluna (Lazarus 2003, 93-94).

2.2 Positiivinen pedagogiikka

Positiivinen pedagogiikka on Suomessa tutkimusalana uusi tulokas. Positiivinen pedagogiikka pohjautuu positiiviseen psykologiaan. Suomessa positiivisen pedagogiikan ja luonteenvahvuuspedagogiikan oppeja on noussut esille muutamien onnistuneiden ensikokemusten sekä tutkimusten kautta (mm. Leskisenoja 2016; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017; Vuorinen, Erikivi & Uusitalo-Malmivaara 2019).

Positiivinen pedagogiikka on pedagoginen suuntaus. Se perustuu käsitykseen lapsesta sekä aktiivisena toimijana että merkityksen rakentajana. (Kumpulainen, Lipponen, Hilppö & Mikkola, 2013, 226.) Positiivinen pedagogiikka on lapsen hyvinvoinnin edistämistä. Positiivinen pedagogiikka keskittyy hyväksymään lapsen sellaisena kuin hän on sekä suhtautumaan myönteisesti asioihin. (Leskisenoja 2019, 13.) Positiivisessa pedagogiikassa tärkeää on painottaa oppilaiden vahvuuksia sekä tähdätä onnellisuutta lisäävään oppilasta kannattelevaan hyvinvointiin (Sandberg & Vuorinen 2015, 13).

Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on tehdä oppilaasta aktiivinen toimija. Oppilaat omaavat erilaisia vahvuuksia ja näitä vahvuuksia yritetään nostaa positiivisessa pedagogiikassa tietoisesti esille. Positiivisessa pedagogiikassa tärkeää on myös korostaa myönteisiä tunteita. Positiivisen pedagogiikan avulla autetaan oppilasta voimaan hyvin, löytämään oppimisen ilo sekä tukea oppimista yhteisöllisesti toimien. (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2014, 223-225.)

Positiivisessa pedagogiikassa päähuomio on hyvinvoinnin sekä oppimisen kannalta niiden kulttuurisessa ja sosiaalisessa rakentumisessa. Oppilas tarvitsee hyvinvoinnin opetteluun turvallisen ympäristön. Vain opettaja, joka voi itse hyvin pystyy luomaan parhaimmat edellytykset hyvinvoinnin oppimiseen. Positiivisen pedagogiikan avulla halutaan tuoda lapselle mahdollisuus itsensä toteuttamiseen. Lisäksi pyritään korostamaan sosiaalisten taitojen merkitystä lasten elämässä. (Kumpulainen ym. 2014, 224-227.)

Positiivinen pedagogiikka on kytköksissä ratkaisukeskeiseen pedagogiikkaan. Sekä positiivisessa pedagogiikassa että ratkaisukeskeisessä pedagogiikassa keskitytään asioihin, jotka tuottavat oppilaalle hyvää oloa. Haasteellisia ja negatiivisia tunteita herättäviä tilanteita ei kuitenkaan suljeta pois. Ongelmat ratkaistaan ja sen jälkeen edetään kohti positiivista näkökulmaa. Näin jokaisen oppijan täytyy vain saada tietoiseksi omista kyvyistään ja löytämään ne. Omat kyvyt auttavat oppijaa ponnistamaan hankaluuksista eteenpäin. (Hirvihuhta & Litovaara 2009, 97; Kumpulainen ym. 2014, 228.)

Positiivinen pedagogiikka on nähtävissä selkeästi nykyisessä Perusopetuksen opetussuunnitelmassa perusteissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on uudenlainen käsitys oppimisesta sekä opetuksesta. Opetuksen ja oppimisen käsityksien muuttumisesta on keskusteltu paljon opetussuunnitelman uudistumisen myötä sekä opettajien että kasvattajien keskuudessa. Opetuksen ja oppimisen ajankohtainen näkemys korostaa oppilaan aktiivisuutta toimijana. Tarkoituksena on, että oppilas oppii ajattelemaan kriittisesti mutta luovasti, oppii suunnittelemaan, toimimaan yksin sekä osana yhteisöä. (POPS 2014, 14-15.)

Seuraava sitaatti toimii suorana esimerkkinä positiivisen pedagogiikan ajatusmaailman toteutumisesta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014.

Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että koulu yhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. Yhtä tärkeä on kokemus osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia. (POPS 2014, 15)

Positiivinen pedagogiikka on myös saanut kritiikkiä osakseen, aivan kuten positiivinen psykologiakin. Swinsonin ja Harropin (2012) mukaan positiivisen pedagogiikan käytännöt vastaavat hyvän opettajan normaaleja käytäntöjä. Positiivinen pedagogiikka on edustettuna opetuksessa joka tapauksessa, vaikka opettaja ei olisi koskaan kuullutkaan positiivisesta pedagogiikasta tai positiivisesta psykologiasta (Swinson & Harrop 2012, 141).

2.3 Vahvuusperustainen opetus

Vahvuusperustainen opetus on yksi tapa toteuttaa positiivista pedagogiikkaa koulukontekstissa. Jokainen ihminen omaa vahvuuksia ja vahvuusperustaisessa opetuksessa keskitytään näihin vahvuuksiin. Vahvuuksien huomaaminen ja vahvistaminen edesauttavat oppilaan oppimista. Vahvuusperustaisen opetuksen perustavoite on tunnistaa oppilaissa eri vahvuuksien piirteet sekä oppia hyödyntää niitä. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 24-25; Sandberg 2016, 86-87.) Vahvuusperustaisen kasvatuksen tavoitteena on auttaa oppilaita tulemaan tietoisiksi omista vahvuuksistaan, löytämään ne itsestään ja oppia käyttämään niitä arjessa. (Linkins, Niemiec, Gillhamc & Mayerson 2015, 65–66.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan opettajien tulisi huolehtia siitä, että jokainen oppilas saa oppitunneilla ja kouluympäristössä kannustavaa ja oppimista ohjaavaa palautetta sekä tietoa henkilökohtaisesta osaamisestaan ja edistymisestään. Onnistumisen kokemukset voivat kannustaa oppimaan lisää, toisinkuin epäonnistumiset tai virheelliset ratkaisut eivät saisi katkaista oppimisprosessia. Epäonnistumiset ja virheelliset ratkaisut ovat kuitenkin tärkeä osa oppimista. Niitä hyödynnetään opetuksessa vain oppilaita kunnioittavalla ja oppimista edistävällä tavalla. (POPS 2014, 49.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa myös mainitaan useaan kertaan oppilaiden vahvuudet. Kunkin oppilaan ja opetusryhmän vahvuudet sekä kehitystarpeet ovat opetuksen ja oppimisen perusta. Kunkin yksittäisen oppilaan tarpeet, edellytykset sekä vahvuudet tulee ottaa huomioon koulutyön järjestämisessä. Esimerkiksi arviointi on paikka, jossa näitä oppilaiden vahvuuksia ja kehittymistarpeita pyritään tunnistamaan. (Opetushallitus 2016, 34, 61 & 150.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan vahvuudet moneen kertaan. Alla on kolme opetussuunnitelmasta poimittua esimerkkiä, miten sana vahvuus tekstissä ilmenee (Opetushallitus 2014).

Perusopetus tarjoaa oppilaille mahdollisuuden laajan yleissivistyksen perustan muodostamiseen ja oppivelvollisuuden suorittamiseen. Se antaa valmiudet ja kelpoisuuden toisen asteen opintoihin. Se ohjaa oppilaita löytämään omat vahvuutensa ja rakentamaan tulevaisuutta oppimisen keinoin
(Opetushallitus 2014, 18).

Perusopetuksen tehtävänä on rohkaista oppilaita tunnistamaan oma erityislaatunsa, omat vahvuutensa ja kehittymismahdollisuutensa sekä arvostamaan itseään
(Opetushallitus 2014, 18).

Opetuksen suunnittelussa otetaan huomioon oppilaan vahvuudet (Opetushallitus 2014, 71).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa puhutaan siis paljon vahvuuksista, mutta suoranaisesti ei kuitenkaan viitata luontevahvuuksiin. Uusitalo-Malmivaara (2016) toteaaakin että opetussuunnitelman perusteiden ajatus on hyvä, mutta jättää asian yksilön oman tulkinnan varaan. Hänen mukaansa kaikki oppiminen kuitenkin rakentuu niiden varaan. Myös luontevahvuuksien opetuksesta hyötyvät eniten oppilaat, joiden vahvuutena ei ole akateeminen oppiminen. (Uusitalo-Malmivaara 2016, 135–136.)

2.4 PERMA-teoria

Seligman (2011) on kehittänyt onnellisuuden syntymekanismista ja onnellisuuden laaduista PERMA-teorian. PERMA-teorian käsite koostuu sanoista Positive emotion (myönteiset tunteet), Engagement (sitoutuminen), Positive Relationships (ihmissuhteet), Meaning (merkityksellisyys) sekä Accomplishment (saavuttaminen). Seligmanin mukaan myönteiset tunteet ovat onnellisuuden kannalta merkityksellisempiä kuin negatiiviset tunteet. Onnellisuus voi esiintyä tekemiseen uppoutumisena. Esimerkiksi flow-tila on yksi tunnetuimista onnellisuuden muodoista. Positiiviset ihmissuhteet lisäävät ihmisten onnellisuutta. Merkityksellisyyttä pidetään myös onnellisuuden muotona, sitä syntyy etenkin silloin, kun ihminen kokee palvelevansa jotain itseään suurempaa. PERMA-teorian mukaan myös aikaansaaminen on merkittävä tekijä onnellisuuden kannalta. (Seligman 2011, 16–22.)

PERMA-teoria soveltuu kouluympäristöön erinomaisesti. Teoria tarjoaa selkeän ja konkreettisen kehyksen hyvinvointi opetuksen suunnittelulle ja toteutukselle. PERMA-teorian avulla positiivinen

pedagogiikka saadaan juurrutettua kouluympäristön toimintakulttuuriin sujuvasti. (Leskisenoja 2017, 48-49.) PERMA-teorian osa-alueiden ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustan väliltä löytyy yhtäläisyyksiä. Perusopetuksen opetussuunnitelma perusteissa korostetaan oppimisen iloa sekä positiivisten tunteiden merkitystä, jotka liittyvät kouluympäristöön. Positiivista pedagogiikkaa siellä ei erikseen mainita (POPS 2014, 17). Yhteys on kuitenkin selvä koska positiivisen pedagogiikan kaiken toiminnan päämääränä on vahvuuksien ja myönteisten tunteiden esille tuominen sekä oppimisen ilon saavuttaminen. (Kumpulainen ym. 2014, 225-227.)

Myönteiset tunteet

Ensimmäinen komponentti PERMA- teoriassa on myönteiset tunteet. Näillä myönteisillä tunteilla on positiivinen vaikutus niin elämään kuin myös toimintakykyyn. (Leskisenoja 2017, 52-53.) Isenin (2006) mukaan myönteiset tunteet edistävät ongelmaratkaisukykyä, luovaa ajattelua sekä kykyä omaksua eri näkökulmia (Isen 2006, 191). Leskisenojan (2016) mukaan ilo, sinnikkyys, optimistisuus, toivo ja kiitollisuus ovat tunteita, joita oppilaan olisi toivottavaa koulussa kokea. Kouluympäristössä myönteiset tunteet voidaan nähdä oppilaiden hyvinvointia parantavana tekijänä. Hyvinvoinnin lisäksi myönteiset tunteet voivat parantaa oppilaan koulu suoriutumista. (Leskisenoja 2016, 40.)

Sitoutuminen

Toinen PERMA- teorian komponentti on sitoutuminen. Sitoutuminen on mielihyvän tunteen löytämistä johonkin tehtävään paneutumisesta ja mahdollisesti myöhemmin tavoitteiden saavuttamisesta. Oppilaan voi sitouttaa tekemiseen paremmin jos hän pystyy käyttämään siihen omia vahvuuksiaan. (Leskisenoja 2016, 52-54). Sitoutuminen on myös yhteydessä flow`n käsitteeseen. Chikszentmihalyin (1990) Flow-teoria tarkoittaa oppilaan sitoutumista. Oppilas on samaan aikaan keskittynyt, kiinnostunut sekä nauttii opiskelustaan. Kun nämä kaikki kolme tekijää toimivat samaan aikaan on sitoutuminen suurimmillaan. Oppilas ei ole tietoinen tunteistaan flow-tilassa ja hänen ajantajunsa saattaa kadota täysin. Toiminnan päättyessä oppilas kuitenkin kokee toiminnan nautinnollisena ja palkitsevana.

Ihmissuhteet

Kolmas PERMA- teorian komponentti on ihmissuhteet. Onnellisille ihmisille ominaista on hyvä taito hoitaa ystävyysuhteitaan. Läheisten, kannustavien ja turvallisten ihmissuhteiden merkitys on suuri. Seligmanin (2011) mukaan hyvinvoinnin tunteet voivat olla voimakkaampia, kun ne koetaan yhdessä muiden kanssa. Esimerkiksi ilon hetkien jakaminen voidaan kokea voimakkaampana yhdessä kuin yksin. Tähän osa-alueeseen liitetään myös muiden auttaminen. Toista auttaessaan myös auttaja itse voi saada hyvän olon. Sosiaaliset tilanteet sekä tuttujen että tuntemattomien kanssa nostavat hyvinvoinnin tunnetta. (Seligman 2011, 20-21.) Koulu ympäristössä oppilaille erityisen merkityksellisiä ihmissuhteita ovat oppilaiden väliset suhteet sekä opettaja-oppilas suhde. Näiden lisäksi myös koulun ja kodin välinen suhde voi vaikuttaa merkittävästi oppilaiden kokemuksiin koulusta. (Leskisenoja 2016, 54-55.)

Merkityksellisyys

Neljäntenä komponenttina PERMA-teoriassa on merkityksellisyys. Kun oppilas kokee koulunkäynnin itselleen merkitykselliseksi, on hän sitoutuneempi oppimiseen. (Leskisenoja 2017, 52-57.) Merkityksellisyyden tunteen voidaan ajatella hyvinvointia lisäävänä tunteena. Tämä osa-alue on mitattavissa sekä yksilön että yhteisön näkökulmasta. Kun oppilas kokee asian itselleen tärkeäksi, on hänen mahdollista myös kokea sama asia itselleen helpommin merkitykselliseksi. (Seligman 2011, 17-18.) Merkityksellisyyttä koulu ympäristössä lisäävät oppilaan mahdollisuus osallistua päätöksentekoon sekä kokemus siitä, että hän on tullut kuulluksi. (Leskisenoja 2016, 72-74.)

Saavuttaminen

PERMA-teorian viimeisin komponentti on saavuttaminen. Saavuttamisella tarkoitetaan ajattelutapaa ja toivetta saavuttaa määrättyjä tavoitteita. (Leskisenoja 2017, 52–57.) Saavuttamisella tarkoitetaan tavoitteisiin pääsemistä, onnistumista sekä menestymistä. Asia itsessään on tekijälle saavuttamisen arvoinen. (Seligman 2011, 18-20.) Kouluympäristöön saavuttaminen sopii erityisesti sen kehämäisyyden vuoksi. Kun tavoiteltu asia saavutetaan, sillä voidaan kasvattaa tekijän hyvinvointia, ja toisinpäin tekijän hyvinvoinnilla taas voidaan kasvattaa hänen saavutuksiaan. (Leskisenoja 2016, 74-75.)

2.5 Opettaja-oppilasvuorovaikutus

Vuorovaikutustaitojen merkitys korostuu positiivisen pedagogiikan toteuttamisessa. Hyvät ihmissuhteet vaikuttavat aivojen kehittymiseen. Ihmissuhteet vaikuttavat yksilön emotionaaliseen, kognitiiviseen ja sosiaaliseen kehitykseen. Jo lapsen varhaisessa lapsuudessa vuorovaikutusta vanhempien kanssa tarvitaan. Näin ollen koulussa oppilaan ja opettajan välisistä suhteista syntyy huolenpitoa sisältävä ihmissuhde. (Karppinen & Pihlava, 2016, 118.)

Opettaja-oppilassuhteeseen voidaan viitata myös pedagogisena suhteena. Kansanen (2004) mukaan tällainen pedagoginen suhde kattaa kaiken oppilaan ja opettajan välisen tai oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen. Yleisesti koulumaailmassa pedagoginen suhde on oppilaan ja aikuisen välinen suhde. Pedagogisen suhteen aikuiselta eli koulumaailmassa opettajalta löytyy tiedot ja taidot, joka oppilaalta saattaa vielä puuttua. Tästä syystä pedagoginen suhde on asymmetrinen. Asymmetrisestä luonteestaan huolimatta pedagoginen suhde voi olla täysin tasa-arvoinen sekä demokraattinen. Pedagogisessa suhteessa tarkoitus on aina toimia lapsen parhaaksi. Koulumaailmassa vallitseva ihmis- ja oppimiskäsitys toimii määrittävänä tekijänä, vaikkakin lapsen paras määritelläänkin eri tavoin eri aikakausina. Pedagogisen suhteen ylläpidosta huolehtiva aikuinen on välttämätön lapselle ja lapsen normaalille kehitykselle. Lapsen täytyy voida luottaa ja tukeutua pedagogisen suhteen aikuiseen aina tarvittaessa. (Kansanen, 2004, s. 75-78.)

Opettajien välittäminen ja läsnäolo ovat tärkeitä asioita oppilaan turvallisuuden tunteen rakentumisessa. (Nurmi, Sillanpää & Hannukkala 2015, 34). Opettaja opettaa oppilaille sosiaalisia taitoja ja näin vaikuttaa lasten käyttäytymiseen vertaistensa joukossa. Nämä opitut sosiaaliset taidot heijastuvat oppilaan käytökseen. Oppilaiden kannalta on tärkeää, että opettaja on kannustava. Kannustavan opettajan avulla oppilaat ovat todennäköisemmin kiinnostuneempia ja vähemmän ahdistuneita luokkatoiminnoista. (Ahmed, Minnaert, van der Werf & Kuyper 2010, 36.)

Välittävä opettaja pystyy vaikuttamaan luokan myönteiseen ilmapiiriin, luokan oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen sekä oppilaiden keskinäisten suhteiden muodostumiseen. Koulu on

tärkeä kehitysympäristö lasten ja nuorten elämässä. Koulussa opitaan sellaisia taitoja, jotka tukevat onnistunutta kasvua ja kehitystä (Norrish, Williams, O'Connor & Robinson 2013, 147-148).

3 Käsityö

3.1 Mitä käsityö on?

Käsityökasvatuksen ollessa tutkimuksemme toisena pääaiheena, on luontevaa määritellä käsityö käsitteenä. Anttila (1993) liittää käsityön tekemiseen positiivisia tekijöitä. Anttilan mukaan käsityö on yleisesti merkitykseltään positiivista. Käsityö voi olla tekijälleen tyydytyksen aihe. Itsensä ilmaisu onnistuu käsityön kautta ja käsityön tekeminen on yleensä viihtymistä. Anttila liittää käsityön tekemisen edellä mainittujen lisäksi myös luovuuteen puhumalla käsityöstä luovana toimintana.

Käsityötä ja käsin tekemistä voidaan tarkastella toimintana, jossa yksilö on kokonaisvaltaisesti läsnä sekä fyysisesti että henkisesti. Käsillä tekeminen ei siis ole pelkästään materiaalin työstämistä ja muokkausta vaan niiden tekeminen kehittää myös ihmisen fyysisiä ja motorisia taitoja sekä luovuutta ja älyllisyyttä. Käsityöt kehittävät myös muita osa-alueita ihmisessä kuten ongelmanratkaisukykyä, kriittistä arviointikykyä sekä riskinottoa. Käsityöiden tekemiseen tarvitaan motorisia kykyjä, ongelmanratkaisukykyä, mielikuvitusta sekä kykyä luoda uutta. (Kojonkoski-Rännäli 1993, 32; 1998, 55; 2002, 234; 2014, 50; Lepistö 2004, 32.)

Käsityöiden tekeminen todetusti kohottaa mielialaa ja lisää tyytyväisyyttä. Näiden lisäksi käsillä tekeminen rauhoittaa tekijän mieltä ja antaa hallinnan tunteen. (Nuutinen ym. 2014, 206.) Fernström ja Laamanen (2005) taas puhuvat yksilön mahdollisuuksista käsillä omia ajatuksiaan ja tunteitaan työstäessään käsityöitä. Käsityöt voidaan näin nähdä myös eräänlaisena terapiamuotona. (Fernström & Laamanen 2005, 138.)

Yhteiskunnan muutoksista johtuen myös käsityön merkityksen on ajateltu muuttuvan. Teollistumisen myötä ajateltiin, että käsityön merkitys muuttuu kulttuurissamme. Samoja ajatuksia on herättänyt tietoyhteiskuntaan siirtyminen. Näin ei ole kuitenkaan käynyt. (Kojonkoski-Rännäli 2006, 109.) Käsityöiden tekeminen on osa ihmisen luomaa kulttuuria ja näin ollen sillä on myös vahva asema kulttuurissamme tänä päivänäkin. Käsityö tarjoaa yksilölle mahdollisuuden

luovuuteen sekä kasvattaa yksilön ymmärrystä itsestään ja ympäröivästä maailmasta. (Ihatsu 2005, 19-20.)

3.2 Käsityö perusopetuksen oppiaineena

Suomalaisessa kulttuurissa käsityöllä on erityinen asema koulun oppiaineena. Käsityön merkitys on ymmärretty oppilaan tietoja, taitoja ja tasapainoista kokonaispersoonallisuuden kasvua edistävänä aineena (Kaukinen 2004, 20).

Käsityö oppiaineena on kuulunut Suomessa perusopetukseen kansakoulun perustamisesta lähtien. Suomen kansakoulun isä Uno Cygnaeus oli jo vuonna 1842 vakuuttunut käsityön kasvatuksellisuuden merkityksestä. Nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelma onkin samoilla linjoilla Cygnaeuksen ajatusten kanssa. Käsillä tekeminen ja koko tekemisen prosessi on käsityössä tärkeää oppilaalle. Kupiainen toteaaakin käsityön olevan oppilaan tietoja ja taitoja yhdistävä oppiaine. (Kupiainen 2004, 20.)

Lepistön mukaan koulukäsityö on kokonaisvaltainen systeemi, jossa yksilön käsityöllinen toiminta tapahtuu kasvatuksellisissa yhteyksissä (Lepistö 2004, 72). Yhteiskunnan muutoksissa käsityön merkitystä on pohdittu ja muutokset ovat myös vaikuttaneet käsityöopettajien koulutukseen ja käsityöopetuksen sisältöihin opetussuunnitelmassa. Käsityön oppiaineen tehtävänä onkin ohjata oppilaita kokonaiseen käsityöprosessin hallintaan, johon sisällytetään monimateriaalisia menetelmiä esimerkiksi: muotoilu ja teknologia. Kaukinen (2009) mukaan käsityöoppiaineena ei ole menettänyt merkitystään, vaan pikemminkin muuttanut muotoaan ja tullut siten entistä tärkeämmäksi osaksi kasvatusta. Käsityössä tapahtuva innovaatiokasvatus on perusta luoville aloille, kuten muotoilun sekä teknologian aloille. (Kaukinen 2009, 7.)

Nykyisessä perusopetuksen valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa (2014) käsityöopetuksessa painotetaan oppilaiden erilaisia kiinnostuksen kohteita sekä korostetaan yhteisöllistä toimintaa. Käsityössä kehitetään oppilaiden tuntoaistia ja käsillä tekemistä sekä avaruudellista hahmottamista. Nämä kaikki edistävät oppilaiden suunnittelutaitoja, luovuutta sekä motorisia taitoja. Näin opetuksella saadaan vahvistettua edellytyksiä mahdollisimman

monipuoliseen työskentelyyn. (POPS, 2014, 270.) Peltosen mukaan käsityö perusopetuksen oppiaineena perustuu tapahtumatodellisuuteen, joka poikkeaa perusopetuksessa olevien tietopillisten oppiaineiden tietotodellisuudesta. (Peltonen 1988, 36; 1993, 9.)

4 Tutkimuksen viitekehysmalli

Tutkielman viitekehysmallimme koostuu positiivisesta psykologiasta, positiivisesta pedagogiikasta sekä käsityönoppiaineesta. Näiden aihealueiden lisäksi positiivisen pedagogiikkaan on rinnastettu PERMA-teoria, joka nähdään tärkeänä osana positiivista pedagogiikkaa, kun se siirretään kouluympäristöön ja käytäntöön. (Kuvio 1.) Tässä tutkimuksessa käsite positiivinen psykologia tarkoittaa tieteen alaa, joka keskittyy yksilön vahvuuksiin ja voimavaroihin. Positiivisessa psykologiassa tutkitaan ihmisten ominaisuuksia ja kokemuksia, jotka edistävät yksilön hyvinvointia (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5).



Kuvio 1. tutkimuksen viitekehysmalli (Manzo & Mäntylä 2022)

Käsite positiivinen psykologia on vahvassa yhteydessä positiivisen pedagogiikan ja PERMA-teorian käsitteiden kanssa. Käsitteellä positiivinen pedagogiikka tarkoitetaan lapsen hyvinvoinnin edistämistä. Positiivinen pedagogiikka painottaa lapsen vahvuuksien huomaamista sekä tähtää onnellisuutta lisäävään hyvinvointiin. (Leskisenoja 2019, 13; Sandberg & Vuorinen 2015, 13.)

PERMA-teoria kuvastaa tapaa, jolla positiivinen pedagogiikka saadaan juurrutettua kouluympäristöön. PERMA-teoria tarjoaa selkeän ja konkreettisen kehyksen hyvinvointi opetuksen suunnittelulle ja toteutukselle. (Leskisenoja 2017, 48-49.)

5 Aikaisempia tutkimuksia

Leskisenoja (2016) toteutti PERMA-hyvinvointiteoriaan pohjautuvien käytänteiden mukaisen tutkimuksen pohjoissuomalaisessa koulussa. Tutkimuksessa kartoitettiin kouluilon edistämistä. Tutkimus toteutettiin monimenetelmällisesti. (Leskisenoja 2016, 7, 37, 82-85.) Leskisenojan tutkimuksessa pyrittiin tukemaan oppilaiden myönteistä käyttäytymistä. Myönteistä käyttäytymistä tuettiin muun muassa antamalla reilusti myönteistä palautetta. Tutkimuksen tulosten perusteella positiivisen pedagogiikan käytänteet vaikuttivat oppilaiden kouluilon edistämiseen. Koulumyönteisyys lisääntyi ja luokan yhteisöllisyys vahvistui. Lisäksi vahvuustreenien harjoittaminen opetti suvaitsevuuutta ja toisten arvostamista. (Leskisenoja 2016, 184-185, 191.)

Positiivisen pedagogiikan osuutta on tutkittu myös liikunnan opetuksen kontekstissa. Toomingas (2018) tutki pro gradu- tutkielmassaan positiivisen pedagogiikan käyttömahdollisuuksia lukion liikuntatunneilla. Toomingaksen ajatuksena oli opiskelijalähtöisen tutkimusmenetelmän valinta sekä pyrkimys tuottaa tietoa, joka tukisi positiivisen pedagogiikan käyttöä liikuntatunneilla. Toomingaksen tutkimusaineiston perusteella luonteenvahvuudet voidaan jakaa teemoihin. Luonteenvahvuuksia vahvistavista tekijöistä löytyi viisi ja heikentävistä tekijöistä löytyi kahdeksan teemaa. Luonteenvahvuuksia vahvistavia tekijöitä olivat: rohkeus kohdata ennakkoluuloja, kannustaminen, kehuminen, kunnioittava keskinäinen käyttäytyminen sekä sääntöjen kunnioittaminen. Luonteenvahvuuksia heikentävät tekijöitä olivat: epäonnistumisen pelko, syrjäyttäminen, itsensä vertailu, toiminnan keskeyttäminen, kiusaaminen, keskinäinen epäkunnioittava käytös, epäoikeudenmukaiset joukkuevalinnat sekä piittaamattomuus säännöistä. Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että positiivisen pedagogiikan käyttömahdollisuudet lukiossa olivat moniulotteinen kokonaisuus. (Toomingas 2018, 58.)

Liikunnan opetuksen lisäksi positiivista pedagogiikkaa on tutkittu myös osana vahvuusperustaista opetusta alakoulu kontekstissa. Tikkanen (2017) tutki pro gradu- tutkielmassaan vahvuusperustaista opetusta alakoulussa. Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla kuutta alakoulun opettajaa. Tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien näkemyksiä vahvuusperustaisesta opetuksesta. Opettajien vastauksista nousi esiin tunne- ja ryhmätyötaitojen puute. Oppilaiden hyvinvointiin ja turvallisuuden tunteen kokemukseen vaikutti merkittävästi ryhmän toimivuus. Opettajat pitivät tärkeänä asiana, että oppilaat tunnistaisivat omien vahvuuksien lisäksi myös toisten oppilaiden

vahvuuksia. Tässä tutkimuksessa opettajat olivat jo ottaneet käyttöönsä erilaisia menetelmiä positiivisen pedagogiikan edistämiseksi. (Tikkanen, 2017, 70-78.) Tikkanen toteaaakin pohdinnassaan, että vahvuusperustainen opetus vaatii toteutuakseen ja onnistuakseen koko koulun toimintakulttuuriin muutosta. Yksittäinen opettaja ei pysty yksin viemään läpi toimintakulttuurin muutosta.

Avola on myös tutkinut positiivisen pedagogiikan aihealueita. Avola (2017) käsitteli pro-gradu tutkielmassaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 sekä positiivisen pedagogiikan sisällöllisiä yhtäläisyyksiä. Tutkimuksen mukaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on selkeä sisällöllinen yhtäläisyys positiivisen pedagogiikan kanssa. (Avola 2017, 2.) Avola summaa tutkimuksessaan selkeästi positiivisen pedagogiikan mahdollisuudet arjen koulutyössä:

Positiivinen pedagogiikka on yksi vaihtoehto Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 hyvinvointiin tähtäävän tavoitteen toteuttamiselle arjen koulutyössä, koska sen ja positiivisen pedagogiikan sisällöllinen yhtäläisyys on selkeää. Tämän tutkimuksen perusteella opettajien kannattaisi keskittyä opetustyössään erityisesti yhteistyön tekemiseen ja yhteisöllisyyden korostamiseen sekä oppilaiden yksilölliseen, kunnioittavaan ja kannustavaan ohjaamiseen. (Avola 2017, 2.)

6 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien näkemyksiä käsityöopetuksessa toteutettavasta positiivisesta pedagogiikasta ja vahvuusperustaisesta opetuksesta. Halusimme selvittää, näkyvätkö positiivinen pedagogiikka ja vahvuusperustainen opetus peruskoulun käsitöissä. Tunnistavatko opettajat positiivisen pedagogiikan osa-alueita ja hyödyntävätkö he sen oppeja omassa työskentelyssään.

Tutkimuksen kohteena ovat opettajien henkilökohtaiset kokemukset ja näkemykset, sillä opettajan ja oppilaan vuorovaikutus vaikuttaa oppilaan asenteisiin koulua ja koulutyötä kohtaan. Pelkän vuorovaikutuksen sijaan tärkeämpää on kuitenkin keskittyä vuorovaikutuksen laatuun (Noble & McGrath 2016, 49). Mielestämme tähän opettajat pystyvät vaikuttamaan omilla kokemuksillaan ja näkemyksillään.

Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat muodostettu Seligmanin (2011) PERMA-teorian pohjalta. PERMA-teoria on perusta positiiviselle pedagogiikalle. Seligmanin mukaan ihmisen hyvinvointi koostuu viidestä eri elementistä, jotka ovat mitattavissa. (ks. Kuvio 2). PERMA-teorian ensimmäinen elementti on myönteiset tunteet. Näillä myönteisillä tunteilla tarkoitetaan mielihyvää tuottaviin tuntemuksiin sisältyviä tuntemuksia, kuten onnellisuutta. Sitoutuminen viittaa tiettyyn kiinnostuksen tai uppoutumisen kokemukseen. Voidaan kutsua myös toisella nimellä flow-tilaksi. PERMA-teorian ja positiivisen psykologian ydin on teorian kolmas elementti eli ihmissuhteet. (Seligman 2011, 20.) Parasta lääkettä vastoinkäymisissä ovat hyvät ja terveet ihmissuhteet. Ne ovat myös nopea keino kohentaa mielialaa. (Seligman 2011, 20.) Hyvinvointiteorian neljäs elementti on merkityksellisyys. Merkityksellisyys tarkoittaa kuuluvudentunnetta ja yksilön näkemystä oman elämänsä arvokkuudesta. Erityisesti lapsen normaalissa kehityksessä kuuluvuuden tunteella on suuri merkitys. PERMA-teorian viimeisin elementti on saavuttaminen. Saavuttamisella viitataan menestymiseen sekä hyviin suorituksiin suorittajan itsensä vuoksi. (Seligman 2011, 18-19.) Näiden elementtien pohjalta lähdimme rakentamaan tutkimuskysymyksiä, jotka antaisivat meille vastauksia tutkimukseemme.

Mistä hyvinvointi rakentuu?

	Myönteisyys (Positive emotion)	Myönteinen näkemys nykyisyydestä ja tulevaisuudesta
	Uppoutuminen (Engagement)	Omien vahvuuksien varassa toimiminen, flow-tila
	Ihmissuhteet (Relationships)	Aito ja merkityksellinen yhteys muihin
	Merkitys (Meaning)	Merkityksellinen ja omien arvojen mukainen elämä
	Aikaansaaminen (Accomplishment)	Onnistumisen kokemukset, positiivisen palautteen saaminen

Lähde: Seligman, M. E. P. 2012. *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Free Press.

Kuvio 2. Seligman M.E.P. 2012 Flourish: A visionary New Understanding of happiness and well-being.

Tutkimuskysymykset:

Näyttäytykö käsityöopetuksessa positiivista pedagogiikkaa?

Millainen vaikutus positiivisella pedagogiikalla mahdollisesti on oppilaisiin?

Päätutkimuskysymyksen 1. Näyttäytykö käsityöopetuksessa positiivista pedagogiikkaa? avulla selvitimme, näyttäytykö positiivista pedagogiikkaa käsityöopetuksessa ja millä konkreettisilla tavoilla se mahdollisesti näyttäytyy. Päätutkimuskysymyksen avulla selvitämme positiivisen pedagogiikan mahdollisia toteutustapoja käsityöopetuksessa. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus näkyy sekä oppimisessa sekä oppilaan motivaatiossa (Lerikkanen 2014, 367). Lerkkasen (2014) mukaan opettajan antama emotionaalinen tuki on vahvassa yhteydessä oppilaan hyvinvoinnin kanssa. Oppilaan myönteinen käsitys omasta oppimisestaan kasvaa opettajan antaman emotionaalisen tuen myötä. (Lerikkanen 2014, 368-369.) Oppilaan saama tunnetuki koostuu luokan ilmapiiristä, opettajan käytöksestä sekä motivaattorina toimimisesta. (Sajaniemi & Mäkelä 2014, 134-137.)

Toisen tutkimuskysymyksemme: 2. Millainen vaikutus positiivisella pedagogiikalla mahdollisesti on oppilaisiin? avulla selvitimme opettajien kokemuksia siitä, miten mahdollinen positiivisen pedagogiikan käyttö on vaikuttanut oppilaisiin ja tunnin kulkuun. Oppilaat ovat hyvin erilaisista lähtökohdista ja jokainen yksilö oppii asioita eri tavoilla. Oppilaat omaavat hyvin erilaisia vahvuuksia ja vahvuuksiin keskittyvä opetus hyödyttää monia oppilaita. (Pollari & Koppinen 2010, 69-70.) Leskisenojan (2016) mukaan opetuksessa täytyisi yhä enemmän edetä oppilaiden vahvuuksien mukaan. Oppilaiden vahvuudet, kiinnostuksen kohteet sekä tarpeet ja niiden kautta opiskelu on yhteydessä kouluun liittyvien myönteisten tunteiden syntyyn.

7 Tutkimuksen toteutus

7.1 Tutkimusmenetelmät

Tämä tutkimus on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Tämä tutkimus toteutettiin vuosien 2020–2022 aikana. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä, ilmiön ominaisuuksia sekä sen merkityksiä kokonaisvaltaisesti. (Eskola & Suoranta 1998, 19-20.)

Laadullinen tutkimus pyrkii kuvaamaan todellista elämää. Tutkija on kiinnostunut merkityksistä. Laadullisessa tutkimuksessa tarkoitus ei ole todentaa olemassa olevia väittämiä. Tarkoitus on tutkia tutkittavaa kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti sekä löytää ja paljastaa tosiasioita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 137, 161.) Tutkimuksen aineistossa pyritään etenemään mahdollisimman vähäisin ennakko-oletuksin, koska ennakko-oletuksista on kuitenkin mahdotonta päästää kokonaan irti, on ne hyvä tiedostaa koko prosessin ajan (Eskola & Suoranta 1998, 19-20).

Laadullinen tutkimus etenee tietynlaisena prosessina. Tutkimusotetta voidaan kuvata avoimena ja joustavana otteena. Tutkimuksen aineistoon liittyvät näkökulmat voivat muovautua koko tutkimusprosessin aikana. Laadullisen tutkimuksen analyysi on luonteeltaan suuntaa antavaa. (Kiviniemi 2010, 70, 79.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustehtävä saattaa muuttua vielä tutkimuksen aikana (Hirsjärvi ym. 2009, 119-120).

Tutkimuksemme tutkimusote on fenomenografinen. Fenomenografisessa tutkimusotteessa nähdään, että eri ihmiset kokevat, käsittelevät sekä ajattelevat eri tavalla eri asioita (Järvinen & Järvinen 2004, 83). Valitsimme tämän tutkimusotteen, sillä se sopii tutkimuksemme luonteeseen. Tarkoituksenamme onkin saada selville opettajien eli yksittäisten henkilöiden käsityksiä, näkemyksiä sekä kokemuksia positiivisen pedagogiikan ja vahvuusperustaisen oppimisen olemassaolosta ja esiintymisestä käsityöopetuksessa. Fenomenografian myötä valitsimme tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun. Haastattelun avulla saamme selville tutkittavien erilaisia käsityksiä ja kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. (Syrjälä ym., 1994, 114, 121.)

Tutkimus toteutettiin perusopetuksen kontekstissa ja tutkittava joukko koostui 1.–9. luokkalaisille käsityötä opettavista opettajista. Päädyimme tutkimaan opettajien kokemuksia ja näkemyksiä, sillä halusimme tutkia positiivisen pedagogiikan esiintymistä koulukontekstissa opettajien näkökulmasta.

7.2 Haastattelu

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui haastattelu. Haastattelun avulla on mahdollista kerätä tutkittavista moniulotteista aineistoa. Haastattelun alussa käydään läpi haastateltavan taustatiedot, jotka tutkijat ovat miettineet tarpeellisiksi. Näiden taustatietojen tarkoituksena on selvittää, onko opettajien näkemyksillä eroja esimerkiksi työvuosien tai iän kannalta. Ikäjakauma haluttiin selvittää, sillä tarkoituksena on vertailla opettajien näkemyksiä positiivisen pedagogiikan esiintymisestä käsityönoppiaineessa. Haastattelun kysymykset (liite 2) on laadittu pohjautuen positiivisen pedagogiikan PERMA-teoriaan. Haastattelun jälkeen aineiston pohdinnassa on tiedostettava, että haastatteliijoilla on tietty näkökulma tutkittavaan asiaan ja heidän kysymyksensä ovat saattaneet johdatella ja ohjata haastateltavien vastauksia tiettyyn suuntaan.

Kahden tutkijan takia tutkimukseemme parhaiten soveltui haastattelutyypiksi puolistrukturoitu teemahaastattelu. Puolistrukturoidun haastattelun ajatuksena on, että haastattelun näkökulma on sama jokaisessa haastattelussa. Puolistrukturoiduissa haastatteluissa tutkittavilta kysytään samat kysymykset. Tarkoitus on, että tutkittavat vastaavat kysymyksiin oman kokemusmaailmansa kautta (Eskola & Vastamäki 2015, 29). Teemahaastattelulle ominaista onkin, että kaikkien tutkittavien kanssa käydään läpi samat aihepiirit sekä teemat mutta kysymysten järjestys sekä muotoilu voivat vaihdella eri haastateltavien kanssa. Teemahaastattelu antaa mahdollisuuden ihmisten erilaisille näkökulmille. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47.)

Teemahaastattelu on hyvin joustava malli ja antaa tutkijalle vapauksia esittää jatkokysymyksiä ja näin ollen tutkija pystyy haastattelun aikana ohjaamaan keskustelua ilman suurta kontrollia. Haastattelussa on mahdollista, että myös tutkittava nostaa esille jonkin aiheita koskevan tärkeän asian, jota haastattelijalla ei osannut etukäteen huomioida. Näin ollen haastattelun aikana myös tutkittava voi päästä valitsemaan teemoja, joista keskustellaan. Haastattelussa tärkeää on kannustaa tutkittavia keskustelemaan vapaasti. (Hyvärinen 2017, 18–29; Puusa 2020, 112; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

Hirsjärven ja Hurmeen (2009) mukaan teemahaastattelun yksi tärkeimpiä vaiheita ja erityisesti aineiston analyysia paljon helpottava vaihe on haastattelun teemoittelu. Teemoittelun avulla haastattelunrunko jaetaan teemoihin, joiden avulla tutkija kyselee kysymyksiä valikoitujen teemojen alla. Näin ollen tutkijan on helppo tarkistaa haastattelun aikana, että etukäteen mietityt teemat on käyty läpi. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 48-49, 66.) Haastattelu itsessään ei varsinaisesti tarvitsisi valmiita yksityiskohtaisia kysymyksiä, mutta käsiteltävän aiheemme teoriapohjan takia koimme sen aiheelliseksi. Lisäksi koska tutkimuksemme haastatteluja keräsi kaksi eri haastattelijaa totesimme, että suhteellisen tarkka haastattelurunko olisi tarpeen. (Eskola & Suoranta 2008, 86.)

7.3 Tutkimusjoukon kuvailu

Tämän tutkimuksen tutkimusjoukko koostuu kuudesta (N=6) perusopetuksen opettajasta, jotka opettavat käsitöitä luokka-asteilla 1-9. Opettajia oli tutkimuksessa mukana kuusi (N=6) ja he työskentelivät kuudessa eri koulussa.

Haastateltavat valittiin harkinnanvaraisella otoksella eli tutkijan asettamien kriteereiden mukaisesti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 51). Tutkimukssamme ainoa kriteeri haastateltaville oli, että he opettavat nykyisessä työsuhteessa käsityötä. Pohtiessamme muita kriteerejä tulimme siihen tulokseen, ettei haastateltavien valintaan vaikuta onko positiivisen pedagogiikan teoriatausta tuttu tai tuntematon. Muodostimme tutkimuskysymyksemme niin, että kuka tahansa käsityötä opettava opettaja pystyy niihin vastaamaan.

Haastateltavista koottiin tutkimusta varten myös taustatietoja. Kysytyt taustatiedot koskivat haastateltavien ikää, työkokemusta, tämänhetkistä työtehtävää, käsityön opetuksen viikkotuntimäärää sekä opetettavia luokka-asteita. Näiden taustatietojen lisäksi haastattelun taustatiedoissa kysyttiin, onko positiivinen pedagogiikka ja vahvuusperustainen opettaminen haastateltavalle ennestään tuttuja käsitteitä.

Tutkittavat toimivat käsityönaineenopettajina ja luokanopettajina, jotka opettavat käsitöitä. Tutkimukseen haluttiin eri työkokemusta omaavia ja eri ikäisiä opettajia, jotta tutkimus kuvaisi

mahdollisuuksien mukaan eri lähtökohdista olevia opettajia. Tutkimuksemme kannalta saamme käsitystä, onko opettajien kokemuksissa merkittäviä samankaltaisuuksia tai eroja. Kokosimme (*taulukko 1.*) haastateltavien opettajien ikäjakauman taulukkoon 1. Tutkimusjoukon ikäjakauma oli seuraavanlainen: kaksi (2) alle 30-vuotiasta, kaksi (2) 30-40-vuotiasta ja kaksi (2) 51-60-vuotiasta.

Taulukko 1. Haastateltavien ikäjakauma

Haastateltavan ikä:	Haastateltavien lukumäärä:
alle 30-vuotias	2
30-40-vuotias	2
41-50-vuotias	0
51-60-vuotias	2
yli 60-vuotias	0
Yhteensä:	6

Toisena taustatekijänä selvitimme haastateltavien opettajien työkokemusta vuosina. Opettajilla oli takanaan hyvin vaihtelevat määrät työkokemusta. Työkokemus vuosina vaihtelee 1-30 vuoden välillä. (*Taulukko 2.*) kuvaa haastateltavien opettajien työkokemusta vuosina.

Taulukko 2. Haastateltavien työkokemus vuosina

Haastateltavan työkokemus:	Haastateltavien lukumäärä:
1-5 vuotta	3
5-10 vuotta	1
10-20 vuotta	0

Haastateltavan työkokemus:	Haastateltavien lukumäärä:
20-30 vuotta	0
yli 30 vuotta	2
Yhteensä:	6

Tutkimusjoukon työkokemus vuosina jakaantui seuraavanlaisesti: kolmella (3) opettajalla oli työkokemusta takanaan 1-5 vuotta. Yhdellä (1) opettajalla oli työkokemusta takanaan 5-10 vuotta. Kahdella (2) opettajalla oli työkokemusta takanaan yli 30 vuotta.

Haastattelun taustatiedoissa kysyttiin myös, onko positiivinen pedagogiikka ja vahvuusperustainen opettaminen haastateltavalle ennestään tuttuja käsitteitä. Tutkimusjoukon vastaukset tämän kysymyksen osalta on koottu taulukkoon 3.

Taulukko 3. Ovatko positiivinen pedagogiikka ja vahvuusperustainen opetus käsitteinä tuttuja?

Tutkittava	Ovatko positiivinen pedagogiikka ja vahvuusperustainen opetus käsitteinä tuttuja?
opettaja 1	Kyllä
opettaja 2	Kyllä
opettaja 3	Kyllä
opettaja 4	Ei
opettaja 5	Ei
opettaja 6	Kyllä

Taulukko 3. kuvaa tutkittavien taustaa positiivisen pedagogiikan osalta. Yhteensä kuudesta haastateltavasta neljälle haastateltavalla positiivisen pedagogiikan ja vahvuusperustaisen opetuksen

käsitteet olivat ennestään tuttuja. Kahdelle haastateltavalle positiivisen pedagogiikan ja vahvuusperustaisen opetuksen käsitteet eivät olleet ennestään tuttuja.

7.4 Aineistonkeruumenetelmä

Tämän pro gradu -tutkielman aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui teemahaastattelu. Haastattelun avulla hankitaan tietoa haastateltavasta henkilöstä. Kun tutkimusaineisto kerätään haastatteluna, perustuu se usein haastateltavien kokemuksiin puheen muodossa. Yksilöhaastattelu soveltuu aineistonkeruumenetelmäksi, kun halutaan tutkia tutkittavan omakohtaisia kokemuksia. (Vilka 2015, 122, 123.)

Haastattelut suoritettiin maaliskuun 2022 aikana. Haastattelut suoritettiin vallitsevien olosuhteiden vuoksi kokonaan etäyhteyksin. Käytimme haastatteluissa apuna ZOOM-ohjelmaa ja puhelinyhteyttä. ZOOM-ohjelmalla haastattelut saatiin toteutettua haastateltavan kanssa tietokoneen web-kameran sekä mikrofoniin avulla. Lisäksi ZOOM-ohjelman käyttö mahdollisti haastattelujen samanaikaisen tallentamisen litterointia varten. Puhelinyhteydellä toteutetut haastattelut tallennettiin myös ZOOM-ohjelman avulla. Näin saatiin tutkimuksen aineistot kaikki samaan muotoon ja tallennuspaikkaan. Haastattelu suoritettiin yhdellä kerralla alusta loppuun ja haastattelujen keskipituus oli noin 25 minuuttia.

Haastatteluja varten suunniteltiin haastattelurunko (Liite 2), joka myös esitettiin ennen haastattelujen aloittamista. Esitestaus toteutettiin luokan- ja käsityönaineenopettaja opiskelijan kanssa. Esitestauksessa havaittiin selkeitä ennakko-oletuksia, jotka näkyivät kysymyksissä. Esitestauksen jälkeen haastattelurunkoa muutettiin yksinkertaisempaan muotoon ja jätettiin ennakko-oletuksia tukevat kysymykset pois. Haastattelut nauhoitettiin ja nauhoituksen jälkeen litteroitiin. Haastattelujen litteroitu kirjallinen muoto oli molempien tutkijoiden saatavilla. (Nikander 2010, 363).

7.5 Aineiston analysointi

Sisällönanalyysi jaetaan aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen sekä teorialähtöiseen analyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2002). Päätimme tutkielmamme aineiston analyysi muodoksi teoriasidonnaisen analyysin. Teoriasidonnaista analyysiä kuvataan aineistolähtöisen sekä teorialähtöisen analyysin välimalliksi. Tuomen & Sarajärven (2002) mukaan teoriasidonnaisessa analyysissä esiintyy tiettyjä teoreettisia yhteyksiä, mutta analyysiyksiköt valitaan aineistosta samoin kuten aineistolähtöisessä analyysissä. Analyysin kulkua joko ohjaa aikaisempi tieto tai se toimii analyysin apuna. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98, 110.)

Tässä tutkielmassa ei ole tarkoitus testata teoriaa toisin kuin tehdään teorialähtöisessä analyysissä. Teoriasidonnaisessa analyysissä aikaisempi tieto toimii uusien ajatusten tuottajana.

Aineistolähtöisessä sekä teoriasidonnaisessa analyysissä analyysien ero perustellaan päättelyn logiikan avulla. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98-99, 110; ks. myös Eskola 2001, 137.)

Teoriasidonnaisen analyysin päättelyn logiikka on abduktiivista. Abduktiivinen päättely tarkoittaa sitä, että tutkija yhdistelee analyysissä teoreettisia malleja sekä aineistoaan. Aineistolähtöisessä analyysissä käytetään induktiivista päättelyä. Induktiivinen päättely tarkoittaa sitä, että yksittäisestä ilmiöstä muodostetaan yleinen ilmiö. Näiden analyysien lisäksi teorialähtöisessä analyysissä päättely tehdään deduktiivisesti. Deduktiivinen päättely tarkoittaa sitä, että yleisestä ilmiöstä muodostetaan yksi yksittäinen ilmiö. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95- 96, 99.)

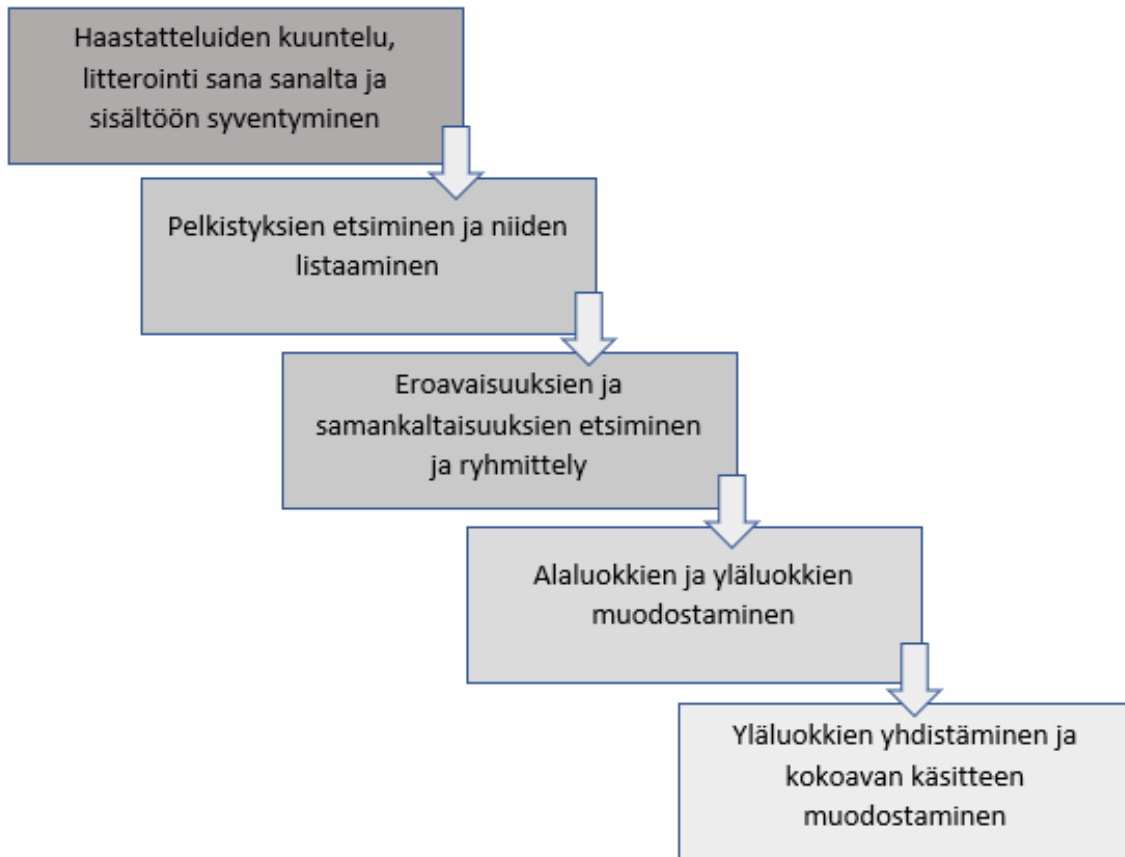
Pro gradu- tutkielmaamme ja analysointityyliimme sopii teoriasidonnainen analyysi.

Teoriasidonnainen analyysi jakaa aineistomme aikaisempaan tietoon ja teorioihin perustuvien teemojen mukaan. Tutkielman käsittelyn pohjana on vahvasti positiivisen pedagogiikan PERMA-teoria (PERMA-teoria: Seligman 2012). Tutkimuksen lähtökohta on selvittää teorian merkittävyys käsityönopetuksessa.

Teoriasidonnaisessa analyysissä edetään aluksi samoin kuin aineistolähtöisessä analyysissä.

Aineisto voidaan kerätä vapaamuotoisesti. Analyysin loppuvaiheessa analyysiä ohjaavat teoriat ohjaavat analyysin kulkua. Näin empiirinen aineisto yhdistetään tutkimuksen teoreettisiin käsitteisiin. Empiirisen aineiston yhdistäminen tutkimuksen teoreettisiin käsitteisiin tapahtuu näiden

teoreettisten käsitteiden luomisvaiheessa eli abstrahointivaiheessa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 99-100, 116.)



Kuvio 3. Aineiston analyysi etenee Tuomen & Sarajärven (2002) aineistolähtöisen analyysin vaiheiden mukaisesti. (mukaillen Tuomi & Sarajärvi 2002, 111).

Aluksi haastattelijat kuuntelivat aineistot ja litteroivat haastattelut sana sanalta sekä syventyivät sisältöön. Haastattelijat litteroivat erikseen haastattelut, jotka olivat itse pitäneet. Tämän pohjalta haastattelijat lähtivät yhdessä etsimään pelkistyskäsitteitä. Haastattelijat perehtyivät kaikkiin litteroituihin haastatteluihin. Haastateltavilta kysyttiin tutkimustehtävän mukaisia kysymyksiä ja vastaukset kerättiin yksittäisiksi ilmaisuiksi. Pelkistetyt ilmaukset listattiin yhteiseen excel-taulukkoon, jolloin kaikkien haastatteluiden tulokset saatiin yhtä aikaa näkyville. Excel-ohjelman välilehdille oli helppo siirtää litteroidusta aineistosta löydetty asiat. Välilehtien avulla luokiteltiin pelkistettyjen lauseiden eroavaisuudet ja samankaltaisuudet. Etsimisen jälkeen tutkijat aloittivat alaluokkien ja yläluokkien muodostamisen. Lopulta kun samankaltaisia mainintoja oli löytynyt tarpeeksi, sisällöt nimettiin kuvaavilla käsitteillä, kuten *ilmapiirin merkitys* ja *oppilaissa näkyvä vaikutus*.

8 Tulokset

8.1 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksen tulokset. Esitämme tuloksiemme tueksi suoria lainauksia haastatteluista. Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää opettajien näkemyksiä ja kokemuksia käsityönopetuksessa toteutettavasta positiivisesta pedagogiikasta ja vahvuusperustaisesta opetuksesta. Halusimme selvittää näkyvätkö positiivinen pedagogiikka ja vahvuusperustainen opetus peruskoulun käsityön oppitunneilla. Tunnistavatko opettajat positiivisen pedagogiikan osa-alueita ja hyödyntävätkö he sen oppeja omassa työskentelyssään.

Tutkimuksessamme on kolme pääteemaa, jotka linkittyvät positiivisen pedagogiikan PERMA-teoriaan (luku 2.4, s. 13). Teemat ovat ilmapiiri, vuorovaikutus ja opettajan omat kokemukset. Haastatteluiden kysymykset jaoteltiin näiden kolmen pääteeman pohjalta. Käymme myös tutkimuksen tulokset läpi näiden pääteemojen mukaan.

8.2 Ilmapiiri

Ensimmäisessä pääteemassamme tutkimme käsityönoppituntien oppimisilmapiiriä. Hyvä ilmapiiri on tavoittelemisen arvoista luokassa. Hyvän ilmapiirin on tutkittu vaikuttavan myönteisesti oppilaan oppimistuloksiin (Hamre & Pianta 2005, 951). Ilmapiirin teema on jaettu alakappaleisiin, joissa tarkastellaan haastateltavien vastauksia oppimisilmapiiriin vaikuttavista tekijöistä PERMA-teorian ensimmäisen ja toisen komponentin avulla. PERMA-teorian ensimmäinen komponentti on myönteiset tunteet (positive emotions) ja toisena elementtinä PERMA-teoriassa on sitoutuminen (engagement).

Ilmapiiriin vaikuttavista asioista nousi esille salliva ja turvallinen ympäristö. Ilmapiiri, jossa oppilas uskaltaa olla toimijana. Opettajien vastauksissa hyvä ilmapiiri koostui seuraavista elementeistä:

“Rento. Varsinkin käsityötunnilla tärkeää olla rento ilmapiiri ja tekemisen meininki. hmmm, ylläpidän. Nooh annan oppilaille vastuuta ja tehtäviä, jotta turhaa sähläystä ei tulis.”

-Opettaja 1

“No semmonen et kaikki uskaltaa toimia siellä, uskaltaa kysyä ja vastata. Et olis hyvä tekemisen meininki, että työtehtävät olis sopivia sille ryhmälle, että oppilaat osais myös itsenäisesti tehdä tehtäviä eteenpäin.”

-Opettaja 2

“Turvallinen, avoin ja innostunut. Näillä kolmella kuvailisin.”

-Opettaja 3

“No se on semmoinen missä ensinnäkin on työrauha ja toiseks semmonen et oppilaat uskaltaa kommentoida ja sanoa asioita.”

-Opettaja 4

Merkittävä osa myös haastatteluissa mainituista ilmapiiriin vaikuttavista tekijöistä koskivat opettaja-oppilassuhteita. Suoraan positiiviseen pedagogiikkaan ja vahvuusperustaiseen opetukseen viittasivat kaksi opettajaa (opettaja 3 ja opettaja 6). Opettajat nostivat esille minä-pystyvyyden sekä kannustamisen ja oppilaan vahvuuksien huomioimisen, jotka ovat tärkeitä elementtejä PERMA-teoriassa.

“Kannustuksella ja huomaamalla hyvän. Ja kehun paljon. Se tuntuu musta parhaimmalta. Etenkin käsitöissä katot silmiin ja kehut oppilaan omaa työtä. Se minä-pystyvyys kasvaa kun kannustat ja just yksilölle ”kato miten hienosti teit”. Eli joo kannustamalla. Ja vielä kohtaamalla. Eli sanoisin kannustamalla ja kohtaamalla.”

-Opettaja 3

“Täytyy tietää oppilaan taustaa, millä tavoin hän reagoi mihinkin asiaan ja mitkä ovat hänen vahvuutensa ja heikkoudet ja kun niiden kanssa oppii tulemaan toimeen niin oppii tuntemaan sitä oppilasta ja huomaaman jahas nää asiat toimii näin hänen kanssa.”

-Opettaja 6

Kolme opettajaa koki hyvän opettaja-oppilassuhteen perustan rakentuvan ottamalla kaikki oppilaat huomioon, olemalla oikeudenmukainen sekä läsnä oppilaille (opettaja 1, opettaja 4 ja opettaja 5). Yksi opettajista (opettaja 2) koki rakentavansa hyvän opettaja-oppilassuhteen tiedostomattaan ja asiana, jota ei tarvitse hirveästi ajatella.

“No ehkä se jo nykyään menee silleen vähän tiedostamatta et ei kauheesti tarvi aatella. Suurimman osan kanssa se käy huomaamatta.”

-Opettaja 2

Ilmapiiriin vaikuttaa myös opetettava oppiaine. Kysyimme opettajilta; *poikkeavatko heidän mielestään käsityönoppitunnit muista oppitunneista?*

Jos opettaja vastasi kysymykseen myöntävästi, esitimme haastatteluissa jatkokysymyksen: *miten käsityönoppitunnit poikkeavat muista oppitunneista?*

Havaintoja käsityönoppituntien eroavuuksista verrattuna muihin oppitunteihin kertyi haastatteluissa useampia. Useammin opettajat mainitsivat rentouden oppituntien ilmapiirissä ja käsillä tekemisen vaikutuksen oppitunteihin (opettaja 1, opettaja 3 ja opettaja 6).

”Juu todellakin. Rennompia. Voidaan kuunnella musiikkia ja oppilaat saavat mennä aika omassa tahdissa.”

-Opettaja 1

”On! Siis jopa taideaineista poikkeava. Varsinkin nyt Ilk kanssa he on tosi innoissaan käsitöistä. Ja monet (oppilaat) just sanoo aina et kiva kun saa tehdä käsillä ja jutella. Mä aina sanon oppilaille et käsitöissä kuuluu jutella ja ei tarvii olla hiljaa. Uskon et käsityö on vapauttavampaa, rentouttavaa ja jotenkin terapeutista.”

-Opettaja 3

”Kyl ne sillee poikkee et on pienempi ryhmä ja just se et tehdään käsillä. Myös monet oppilaat, jotka ei tykkää lukuaineista voi innostuu käsitöistä. Ja opetus ei oo niin opettajajohtoista, oppilaat tunnin alussa voi hakea oman työn ja ryhtyä hommiin.”

-Opettaja 6

8.3 Vuorovaikutus

Toisena pääteemana tutkimme vuorovaikutusta. Lähestyimme tutkimuksessamme vuorovaikutusta palautteen annon ja oppilaiden vahvuuksien käytön kautta, jotka mielestämme nousevat erityisen hyvin esille käsityöopetuksessa. Myös opettajan ja oppilaan vuorovaikutus ovat tärkeässä asemassa. Olennainen osa opetuksessa on opettaja-oppilassuhde, jonka tärkeyttä ei voida väheksyä. Noble & McGrathin (2016) mukaan opettajan ja oppilaan vuorovaikutus vaikuttaa oppilaan asenteisiin koulua ja koulutyötä kohtaan. Pelkän vuorovaikutuksen sijaan tärkeämpää on kuitenkin vuorovaikutuksen laatu (Noble & McGrath 2016, 49).

Vuorovaikutus teema pitää sisällään PERMA- teorian kolmannen komponentin ihmissuhteet (relationship). Seligmanin (2011) mukaan läheisten, kannustavien ja turvallisten ihmissuhteiden merkitys on suuri. Kysyimme opettajilta palautteen antamisesta ja vahvuuksien ilmentämisestä käsityön oppitunneilla. Haastateltavien vastauksista voi todeta, että jokainen opettaja koki antavansa positiivista palautetta suullisesti oppilaille sekä työskentelystä että valmiista töistä. Kirjallista palautetta suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajista ei käyttänyt.

“Kyllä annan. Suullisesti kylläkin. Wilma jäänyt aika pimentöön käsityötunneilla, mut tarvii varmaa ottaa käyttöön.”

-Opettaja 1

“No enimmäkseen suullista mutta sitten meillä on käytössä toi gridi aika monen ryhmän kanssa niin siellä on sitten helppo antaa myös sitä kirjallista palautetta.”

-Opettaja 2

”Kyllä annan. Joka kerta kun menen oppilaan luokse tai hän tulee mun luokse katson silmiin ja kehun heitä.”

-Opettaja 3

“Sekä että, että tota ihan semmonen hyvä sana on paljon käytössä tunneilla ja sitten aina kun työ on palautettu ni mul on semmone pieni moniste missä on sitte itsearviointi ja mä aina sanon et sinne taakse sitte kun se on täytetty niin mä sinne sitten kirjotan

jotain pientä palautetta siitä miten työskentely on sujunut ja ehkä siitä onko se työ siisti vai kaipaako se aika paljonkin parantamista.”

-Opettaja 4

PERMA-teoriassa myös oppilaiden väliset ihmissuhteet ovat osa vuorovaikutusta. Kysyimme opettajilta ryhmäytymisen mahdollisuuksista, jota opettaja voisi käyttää opetuksessa apunaan. Vastausten perusteella opettajat eivät juuri koskaan teetä käsityönoppitunneilla oppilaiden kesken yhteisiä töitä, mutta vertaistutorointi nousi vastauksissa myönteisesti esiin.

“Aika paljon tehdään yksilötöitä. Mutta esimerkiksi “nopeimmat” auttaa aina muita ja pitävät huolen ettei ketään jää jälkeen. Eli ei varsinaisesti, mutta saa tehdä yhdessä työvaiheita ja auttaa.”

-Opettaja 3

”Aika vähän kyllä ryhmätöitä. Siinä tietysti kun lähdetään eriyttämään, nopeimmat saavat työn jo valmiiksi niin aika usein tarjoo simmosia projekteja jossa saa tehdä jotain koko luokalla.”

-Opettaja 6

8.4 Opettajien omat kokemukset

Viimeisessä teemassa tutkimme opettajien omia kokemuksia. Opettajien omat kokemukset on jaettu alakappaleisiin, joissa tarkastellaan syvemmin opettajien kokemuksia PERMA- teorian neljännen ja viidennen komponentin avulla. Merkityksellisyys (meaning) on PERMA-teorian neljäs komponentti. Merkityksellisyys liittyy oppilaan suoriutumiseen. Kun oppilas kokee koulunkäynnin itselleen merkitykselliseksi, on hän todennäköisesti sitoutuneempi oppimaan uusia asioita koulussa. Viimeisenä PERMA-teorian komponenttina on saavuttaminen (accomplishment). Saavuttamisella tarkoitetaan ajattelutapaa, jossa syntyy toive tavoitteiden saavuttamisesta. (Leskisenoja, 2017, 52–57.)

Merkityksellisyys käsityössä voi ilmentyä monin tavoin. Kysyimme opettajilta kokevatko he käsityön oppiaineen olevan kiinnostava ja innostava oppiaine. Tämän tutkimuksen aikana saatujen vastausten perusteella käsityö vaikutti olevan ainakin jossain määrin merkityksellinen oppiaine suurimmalle osalle oppilaista. Kolme opettajaa kuudesta totesivat käsitöiden olevan kiinnostava ja innostava oppiaine (opettaja 2, opettaja 3 ja opettaja 5). Kaksi opettajaa mainitsivat kiinnostuksen riippuvan paljon oppilaista sekä vaihtelevan paljon eri oppilaiden välillä.

”On, ainakin alakoulun puolella, tosi kiinnostava ja innostava.”

-Opettaja 2

“On ehdottomasti. Just sen takia kun saa tehdä käsillä. Jo mun ykkösluokkalaiset oppilaat toteaa että ”onpa kiva kun saa sormilla tehdä eikä tarvii koko ajan tehdä padilla, kännykällä tai kynällä”

-Opettaja 3

”Kyl must tuntuu. Suurin osa tykkää. Toki niitäkin on ketkä ei saa mitään aikaseksi, mutta painottuu, että kiinnostusta löytyy. ”

- Opettaja 5

Vahvuusperustainen opetus nousi esille vastauksista, kun kysyimme opettajilta käyttävätkö he oppilaiden eri vahvuuksia hyväksi käsityöaiheiden suunnittelussa. Vastauksista selvisi, että oppilaiden vahvuuksien käyttämistä osana opetuksen suunnittelua tapahtuu joissain määrin. Se ei kuitenkaan ollut opetusta määrittävä tekijä tämän tutkimusjoukon opetuksessa.

“hmmh no kyl mä yleensä sen ”pääsuunnittelun” teen ite. Mutta luokassa simmosta pientä tuutorointia oon tehny. Jos huomaa et joku oppilas on selvästi asiasta perillä ja haluaa auttaa muita. Eli periaattees eriytän ylöspäin!”

-Opettaja 1

“Kyllä käytän oppilaiden eri vahvuuksia suunnittelussa. Skaalaan töitä, nopeimmille ehkä haastavimpia työvaiheita ja sitten niille kenelle tietty tekniikka on vaikeampaa, madalletaan ja skaalataan.”

-Opettaja 3

“Suunnittelen pohjan itse. Mutta töitä pystyy laajentamaan miten oppilas haluaa. Valmiiseen työhön voi lisätä omia visioita ja jalostaa alkuperästä ideaa. Tietyt raamit ja sit oma luovuus mukaan.”

-Opettaja 4

Oppilaiden motivointi uuteen työhön tuntui olevan monelle opettajalle helppoa. Kaksi kuudesta opettajasta totesi, ettei heidän tarvitse omille luokilleen oikeastaan edes motivoida uutta työtä. Työ kuin työ otetaan helposti vastaan varsinkin alakoulun puolella (opettaja 2, opettaja 3, opettaja 4 ja opettaja 5).

”Juu siis saan oppilaat mun mielestä aika helppo alakoulun puolella ei kauheasti tarvitse mitään niinku valtavaa motivointia.”

-Opettaja 2

”Saan. Oppilaat saa innostumaan todella helposti. Esimerkiksi lahjat ovat tosi innostavia. (äitiensä päivä tulossa). Ja myös työt mitkä tuodaan heidän maailmaan. Lukukirjan papun tekeminen. Eli kun kertoo mikä työstä on tarkoitus tulla ni heti innostuu.”

-Opettaja 3

”Oikeastaan mitä luokkia mulla tossa on 4-6lk ei kyl tarvii sen enempää motivoida. Sanotaan mitä ollaan tekemässä niin kyl ne lähtee mukaan. Toki jotkut työvaiheet voi olla uuvuttavia esimerkiksi sahaaminen, mut sitten menee ite vähän auttamaan ja taas oppilas on motivoitunut. Eli auttamalla motivoi.”

-Opettaja 4

”Oikeastaan mitä luokkia mulla tossa on 4-6lk ei kyl tarvii sen enempää motivoida. Sanotaan mitä ollaan tekemässä niin kyl ne lähtee mukaan.”

-Opettaja 5

8.5 Yhteenveto tuloksista

Tutkimuksemme tulosten perusteella voidaan todeta, että opettajat toteuttivat positiivisen pedagogiikan käytänteitä opetuksessaan ja toiminnassaan, vaikka he eivät olisi ennestään olleet tuttuja positiivisen pedagogiikan ja vahvuusperustaisen opetuksen kanssa. Swinson ja Harrop (2012) vahvistavat tulostamme. Swinsonin ja Harropin mukaan positiivisen pedagogiikan käytännöt vastaavat hyvän opettajan normaaleja käytäntöjä. Näin ollen positiivinen pedagogiikka on aina edustettuna opetuksessa, vaikka opettaja ei olisi koskaan kuullutkaan positiivisesta pedagogiikasta tai positiivisesta psykologiasta (Swinson & Harrop 2012, 141).

Tutkimukseen osallistuneilta kysyttiin samat taustatiedot (*Taulukko 1. s. 31, taulukko 2. s. 32, taulukko 3. s. 32*). Haastateltavilta kysyttiin ikä, työkokemus vuosina, tämänhetkistä työtehtävää, käsityön opetuksen viikkotuntimäärää sekä opetettavia luokka-asteita. Näiden taustatietojen lisäksi haastattelun taustatiedoissa kysyttiin, onko positiivinen pedagogiikka ja vahvuusperustainen opettaminen haastateltavalle ennestään tuttuja käsitteitä. Tutkimuksen kannalta taustatiedoista ei syntynyt merkittävää hajontaa ja kyseiset tiedot eivät olleet tulosten kannalta merkittäviä.

Tutkimuksessa oli kaksi tutkimuskysymystä. Ensimmäinen tutkimuskysymys oli: *”Näyttäytyykö käsityönopetuksessa positiivista pedagogiikkaa?”*

Tutkimusjoukon vastauksien perusteella voimme todeta, että positiivinen pedagogiikka näyttäytyy käsityönopetuksessa. Positiivinen pedagogiikka näyttäytyi käsityönopetuksessa eri osa-alueiden avulla, riippumatta siitä oliko opettajalla entuudestaan vahvaa osaamista sekä tuntemista positiivisen pedagogiikan ja PERMA-teorian teoriataustoille.

Toisen tutkimuskysymyksemme: ”*Millainen vaikutus positiivisella pedagogiikalla on oppilaisiin?*” avulla tarkoituksenamme oli selvittää opettajien henkilökohtaisia kokemuksia siitä, miten mahdollinen positiivisen pedagogiikan käyttö on vaikuttanut oppilaisiin ja tunnin kulkuun käsityönopetuksessa. Oppilaat ovat hyvin erilaisista lähtökohdista ja jokainen yksilö oppii asioita eri tavoilla. Oppilaat omaavat hyvin erilaisia vahvuuksia ja vahvuuksiin keskittyvä opetus hyödyttää monia oppilaita (Pollari & Koppinen 2010). Toiseen tutkimuskysymykseen vastaukseksi nousi opettajien eriyttämis- mahdollisuudet, kannustamisen tärkeys ja pieni ryhmäkoko, jossa pystyy huomioimaan oppilaat paremmin yksilöinä. Käsityötä pidettiin opettajien mielestä kivana ja innostavana oppiaineena ja lisäksi kun opettaja pitää opettamastaan oppiaineesta pystyy hän siirtämään myös oman innostuksensa oppilaisiin. Näin voidaan todeta, että ilo tarttuu opettajista oppilaisiin.

Tutkimuksen aineistosta nousevien kokemusten perusteella voidaankin todeta, että käsityökasvatuksesta ja positiivisesta pedagogiikasta löytyy monia samoja elementtejä. Tämän takia on perusteltua nostaa asia esille, koska haastateltavien omat kokemukset tukevat sekä positiivista pedagogiikka, että onnistunutta käsityökasvatusta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan käsityönoppiaineen tehtävänä on kehittää oppilaiden tuntoaistia ja käsillä tekemistä sekä avaruudellista hahmottamiskykyä. Käsityö on pitkäjänteistä sekä innovatiivista työskentelyä, jossa edistetään oppilaan suunnittelutaitoja, luovuutta sekä oppilaan motorisia taitoja. (POPS 2014, 146, 270, 430.) Käsityönoppiaineen tavoitteet painottavat oppilaan itsetunnon vahvistamista ja mielihyvän tuottamista. Samankaltaisuuksia löytyy positiivisen pedagogiikan PERMA-teoriasta, joka oli osa tutkimuksemme teoriataustaa.

Tutkimuksemme tärkeimpänä tuloksena voimme todeta, että opettajat käyttävät tiedostomattaan tai tiedostaen positiivisen pedagogiikan elementtejä käsityönoppiaineessa. Tähän vaikuttavat osaksi käsityöoppiaineena, sillä se luo erilaisen oppimisilmapiirin ja antaa mahdollisuuden luoda asioita itse omilla käsillä. Käsityö on itsessään luovuutta ruokkivaa. Tämän tutkimuksen tuloksia ei voida kuitenkaan yleistää, tutkimuksen pienen tutkimusjoukon vuoksi. Tutkimuksen tulokset antavat kuitenkin joitain suuntaviivoja käsityöopetuksessa ilmenevästä positiivisesta pedagogiikasta.

9 Tutkimuksen luotettavuus ja etiikka

Tässä luvussa arvioimme tutkimuksen luotettavuutta ja tarkastelemme kriittisesti omaa toimintaamme tutkijoina. Tutkimuksen luotettavuutta on hyvä arvioida koko tutkimusprosessin ajan. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida painottamalla hyvin eri asioita. Arviointiin ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158, 163.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulee tiedostaa oma objektiivisuutensa. Tutkijan tulee tiedostaa suodattaako hän tutkimuksen toteutusta ja tulkintaa omien kehystensä läpi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135-136.) Vaikka kuinka pyrimme objektiivisuuteen tutkimuksessamme, emme pysty sitä milloinkaan täysin saavuttamaan. Tutkijoiden omat arvot ja ennako-olettamukset vaikuttavat tapaan käsitellä tutkimuksessa esille nousevia asioita. (Hirsjärvi ym., 2007,161.) Pohja tälle tutkimukselle luotiin tutkijoiden oman mielenkiinnon mukaan. Näin ollen voidaan olettaa, että tutkijoilla on väistämättä jossain määrin myönteinen asenne positiivista pedagogiikkaa kohtaan. Tämä asenne vaikuttaa tulkintaamme joissain määrin ja sen tiedostaminen on erityisen tärkeää. Pyrimme kuitenkin tarkastelemaan kriittisesti omia näkemyksiä koko tutkimuksen ajan.

Kun arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta, on tärkeää ottaa huomioon tutkimuksen vastaavuuteen, siirrettävyyteen sekä luotettavuuteen liittyvät kysymykset, joita käsitellään tässä kappaleessa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 120–121). Kuten usein laadullisissa tutkimuksissa tämän tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä pienen otannan vuoksi. Otanta kuvastaa vain eräiden opettajien käsityksiä, joten tutkimuksen toistettavuus ja siirrettävyys on tältä osin verrattain huono. Tutkimuksen luotettavuuden arviointia helpottaa selvä, havainnollinen sekä yksityiskohtainen kerronta tutkimuksen eri vaiheista (Puusa & Juuti 2020, 172). Tutkimuksen tarpeellisuuden ja siirrettävyyden lisäämiseksi analysoidessamme aineistoa teimme tarkkoja kirjauksia eri vaiheista. Käytimme suoria lainauksia aineistosta ja kuvioita, jotta lukijan on helpompi seurata tutkimusta ja sen tuloksia.

Luotettavuutta arvioidessa tulee ottaa myös huomioon tutkimuksen aineistonkeräys menetelmä. Tutkimuksemme aineisto kerättiin teemahaastattelulla. Teemahaastattelun luotettavuuden arvioinnissa yhtenä asiana pidetään sitä, miten hyvin tutkija pystyy muodostamaan teoreettista

viitekehystä vastaavia muuttujia ja kuinka hyvin tutkittavien maailmankuva voidaan niiden avulla tavoittaa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 142-145.) Vastaajien maailmankuva tuli mielestämme hyvin esille teemahaastattelun avulla, mutta aineistonkeruu valinnassa luotettavuutta ja kattavuutta olisi voinut tuoda lisää esimerkiksi; monimenetelmällisellä aineistonkeruulla *mixed-methods*. Tällaisella monimenetelmällisellä aineistonkeruumenetelmällä tutkimuksessa olisi pystynyt vastaamaan erityyppisiin tutkimuskysymyksiin ja tutkimuskohteesta voidaan saada syvällisempää kuvaa. Tutkimuksen aikana teoria vahvistuu ja lisäksi sitä pystytään muodostamaan lisää. (Teddlie & Tashakkori 2003, 16.)

Tutkimuksessa noudatettiin koko tutkimuksen ajan tieteellisen tutkimuksen periaatteita. Tutkittavien on tärkeää tutkimuksen eettisyyden kannalta tiedostaa osallistuvansa tutkimukseen sekä se, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 5). Tutkimuksessa tutkittavia ei voida tunnistaa tutkimusjulkaisusta. Näin huolehditaan tutkittavien yksityisyydensuojasta. (Kuula 2006, 108.) Saatekirjeessämme lupasimme ja painotimme, että vastaukset käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti sekä täysin anonymisti. Yksittäisiä opettajia ei pystytä tunnistamaan tutkimusraportista. Tämän takia emme raportoineet esimerkiksi; tutkittavien koulujen sijaintia tai sellaisia opettajien kommentteja, joista heidät voisi tunnistaa.

Haastateltavat valittiin harkinnanvaraisella otoksella eli tutkijan asettamien kriteereiden mukaisesti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 51). Tutkimuskysymykset ja teoriatausta vaikuttivat haastateltavien valinnassa asetettuihin kriteereihin. Haastateltavilla tuli olla nykyisessä työsuhteessaan käsityönopetuksen viikkotunteja. Näin varmistimme, että jokaisella haastateltavalla on jokin käsitys nykyisestä käsityön opetuksesta. Ennen haastatteluja tutkittaville informoitiin tutkimuksen tavoite, tutkijoiden yhteystiedot, tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus sekä aineistonkeruutapa (haastattelu) ja aineiston keruussa suunnilleen kuluva aika. Näiden lisäksi informoitiin aineiston käyttökohde sekä käsittely.

Kumpikin tutkimuksen tekijöistä opiskelee sekä luokanopettajaksi että käsityön aineenopettajaksi, jolloin tekijöiden tieto ja teoriapohja ovat vahvalla tasolla myöskin oman mielenkiinnon takia. Teimme haastattelua varten yhteisen haastattelurungon, jota molemmat käyttäisivät haastattelussa.

Teemahaastattelun luonteen mukaisesti tutkimusasetelma saattoi hieman vaihdella haastattelun aikana. Uskomme kuitenkin, että tämä ei vaikuttanut tutkimuksen tuloksiin. Laadullisessa tutkimuksessa on tarkoituksena antaa teoreettisesti mielekäs kuvaus ja tulkinta tutkittavalle ilmiölle ei niinkään tuottaa tilastollista yleistystä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86.)

10 Pohdinta

10.1 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää opettajien näkemyksiä ja kokemuksia käsityönopetuksessa toteutettavasta positiivisesta pedagogiikasta ja vahvuusperustaisesta opetuksesta. Positiivinen pedagogiikka on Suomessa vielä tuore pedagoginen suuntaus, mutta sen tulokset ovat jo nyt näyttäneet hyviä oppimistuloksia peruskoulun kontekstissa. Tuloksissa nousi esille palautteen antamisen tärkeys, ilmapiiri ja käsillä tekemisen nautinto. Aineiston perusteella voimme päätellä, että positiivisen pedagogiikan elementit ja käsityökasvatus kulkevat käsikädessä. Opettajat tunnistivat positiivisen pedagogiikan elementtejä, vaikka eivät olleet asiaan aiemmin perehtyneet. Haastatteluun osallistuneista opettajista vain yhdellä opettajalla oli aikaisempaa kokemusta Huomaa hyvä! -materiaalin ja luontevahvuuksiin keskittyvän opetuksen käytöstä. Tämän opettajan vastaukset eivät kuitenkaan nousseet erityisesti esille verraten muiden opettajien vastauksiin.

Tutkimusjoukkomme oli monin tavoin yhtä mieltä positiivisen pedagogiikan elementeistä, vaikka he eivät olleet perehtyneet positiiviseen pedagogiikan teoriaan. Kuitenkin positiivisen pedagogiikan toteuttaminen omassa opetuksessa vaatii opettajalta oikeanlaista asennetta, mitä tutkittavamme edustivat. Tämä asenne on hyvään keskittyvää ja se lähtee opettajan omasta hyvinvoinnista. Opettajan on ymmärrettävä oman hyvinvointinsa tila sekä se, miten sitä ylläpidetään. Kun opettajan oma hyvinvointi on kunnossa, voidaan positiivista pedagogiikkaa käyttää opettamisessa pedagogisena menetelmänä. (Avola 2017, 12-21.) Myös luontevahvuuksiin keskittyvä opetus ja sen onnistuminen vaativat opettajalta omien vahvuksiensa löytämistä ja tarkastelua. Näin opettaja on valmis etsimään vahvuuksia myös oppilaistaan. Kun oppilaiden vahvuudet on löydetty, voi opettaja niiden avulla suunnitella ja toteuttaa vahvuuksia tukevia toimintatapoja opetuksessaan. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 39-43.)

Tärkeä tulos käsityönopetuksen kannalta nousi haastattelussa, kun haastateltavilta kysyttiin, eroaako käsityönoppitunnit muista oppitunneista. Jokainen opettaja koki käsityönoppituntien eroavan muista oppiaineista ja yksi opettaja koki käsityönoppiaineena eroavan myös muista taideaineista. Kuten aikaisemmin Uusikylä (1999) on todennut, käsityönopetus painottuu taitokasvatukseen, joka saattaa

tuoda uusia ulottuvuuksia oppimiseen. Omakohtainen osaaminen antaa käsityön tekijälle itseluottamusta sekä merkitystä olemassaololle. Tämä kokemus painottuu erityisesti sellaisilla ihmisillä, joiden maailma pyöri enemmän tekojen kuin sanojen ympärillä. (Uusikylä 1999, 65.)

Tähän tutkimukseen kerätty haastatteluotanta (N=6) oli pieni. Pienen otannan vuoksi tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää laajemmassa mittakaavassa. Kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensä voidaan kuitenkin todeta, että tutkimus antaa joitain suuntaviivoja opettajien kokemuksista käsityöopetuksessa esiintyvistä positiivisista pedagogiikasta ja vahvuusperustaisen opetuksen mahdollisuuksista. Laadullisessa tutkimuksessa tarkoituksena on antaa teoreettisesti mielekäs kuvaus ja tulkinta tutkittavalle ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85).

10.2 Jatkotutkimusehdotukset

Käsitöillä on tutkimuksemme tulosten mukaan lasten kehityksessä kasvattava merkitys. Käsiyö nähdään merkittävänä oppiaineena, jonka suosio opettajien näkökulmasta ei ole vähentynyt oppilaiden keskuudessa. Tutkimusaiheena positiivinen pedagogiikka ja vahvuusperustainen opetus ovat ajankohtaisia. Tutkimuksemme pohjalta aihetta voitaisiin lähteä tutkimaan laajemmin ja ottaa tarkastelun kohteeksi erityisesti oppilaiden näkökulman. Oppilaiden näkökulmasta olisi mielenkiintoista selvittää onko heillä samankaltaisia kokemuksia käsityöopetuksesta, kuulluksi tulemisesta, myönteisestä ilmapiiristä sekä omien vahvuuksien löytämisestä. Miten oppilaat kokisivat PERMA-teorian elementtejä ja miten oppilaat sanallistaisivat omia kokemuksiaan.

Seuraava jatkotutkimus voisi myös kohdistua isompaan kohdejoukkoon, koska tutkimuksemme tulosten pohjalta olisi kiinnostavaa tietää olisiko otoksen suuremmalla koolla ollut erilaisia vaikutuksia tulokseen ja mitä siitä nousisi esille. Myös tutkimukseen osallistuneiden eri rajaus olisi mielenkiintoista toteuttaa. Tässä tutkimuksessa ei vaadittu teoriataustan tuntemusta, mutta aihealueeseen syventyneiden opettajien ajatuksia olisi mielenkiintoista tutkia ja tuoda positiivisen pedagogiikan hyödyt ja haitat vahvemmin esille. Tässä tutkimuksessa vain yksi opettaja oli perehtynyt positiivisen pedagogiikan ja vahvuusperustaisen opettamisen elementteihin ja tavoitteellisesti käyttänyt näitä opetusmenetelmiä.

Kuten tuloksissamme tuli ilmi käsityökasvatus ja positiivinen pedagogiikka jakavat monia samankaltaisia elementtejä. Tämän tutkimuksen avulla pääsimme syventämään omaa tietouttamme positiivisesta pedagogiikasta ja käsityökasvatuksen monipuolisuudesta kasvatuksen välineenä.

Lähteet

- Ahmed, W., Minneart, A., van der Werf, G. & Kuyper, H. 2010. Perceived social support and early adolescents' achievement: The meditational roles of motivational beliefs and emotions. *Journal of Youth Adolence* 39, 36.
- Avola, P. 2017. Positiivinen pedagogiikka opetussuunnitelmassa. Positiivisen pedagogiikan aihealueiden ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 sisällölliset yhtäläisyydet. Tampereen yliopisto: Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma.
- Cygnaeus, U. 1910. Uno Cygnaeuksen kirjoitukset. Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fernström, P. & Laamanen, T-K. 2005. Tarinat ja mielikuvat käsityön suunnittelun lähtökohtina. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) *Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta*. Tampere: Akatiimi, 137-148.
- Hamre, B. K. & Pianta, R.C. 2005. Can instructional and emotional support in the first-grade CLASSroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development* 76 (5), 949-967. <http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.jyu.fi/doi/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x/epdf> Luettu 14.7.2016
- Held, B. 2018. Positive Psychology's A Priori Problem. *Journal of Humanistic Psychology* 58 (3), 313-342.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi
- Hirvihuhta, H. & Litovaara, A. 2009. *Ratkaisun taito*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa: M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino

Järvilehto, L. 2014. Hauskan oppimisen vallankumous. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ihatsu, A-M. 2005. Käsiyö-uusiutuva luonnonvara. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.)
Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Tampere:
Akatiimi, 19- 31.

Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.

Karppinen, A. & Pihlava, P. 2016. Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana.
Teoksessa A. Ahtola, Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 115-
141.

Kaukinen, L. 2004. Käsiyöt institutionaalisina genreinä. Teoksessa: T. Kupiainen (toim.) 2004.
Käsillä tehty. Helsinki: Edita Prima Oy, 15-28.

Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2010.
Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen
teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-85.

Kojonkoski-Rännäli, S. 1998. Ajatus käsissämme. Käsiyön käsitteen merkityssisällön analyysi.
Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.

Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J. & Mikkola, A. 2013. Building on the positive in
children`s lives: A co-participatory study on the social construction of children`s sence of
agency. Early Child Development and Care, 184.

Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen
pedagogiikan jäljillä. Teoksessa: L. Uusitalo-Malmivaara (toim.). Positiivisen psykologian
voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 224–242.

Kupiainen, T. 2004. Käsillä tehty. Helsinki: Edita.

- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka, Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Gummerus.
- Lazarus, R. S. 2003. Does the Positive Psychology Movement Have Legs? *Psychological Inquiry* 14 (2), 93-109.
- Lerkkanen, M-K. 2014. Mihin opettajaa tarvitaan? Opettajan merkitys oppimisprosesseissa. *Kasvatus* (4) 2014, 367–372.
- Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilun edistäjinä. Lapin yliopistopaino.
- Leskisenoja, E. 2017. Positiivisen pedagogiikan työkalupakki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Toteuta käytännössä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lepistö, J. 2004. Käsiyö kasvatuksen välineenä. Seurantatutkimus opiskelijoiden käsitysten jäsentyneisyydestä ennen luokanopettajakoulutuksen käsityön peruskurssin opintoja ja niiden jälkeen. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 219.
- Linkins, M., Niemiec, R. M., Gillhamc, J. & Mayerson, D. 2015. Through the lens of strength: A framework for educating the heart. *The Journal of Positive Psychology* 10 (1), 64–68.
- Luckner, A. & Pianta, R. 2011. Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of applied developmental psychology* 32 (5), 264.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 363–375.
- Noble, T. & McGrath, H. 2016. The PROSPER school pathways for student wellbeing. Policy and Practices. Cham: Springer.
- Norrish, J. M., Willimas, P., O'Connor, M. & Robinson, J. 2013. An applied framework for positive education. International Journal of Well-being 3 (2), 147- 148.
- Nurmi, R., Sillanpää, A. & Hannukkala, M. 2015. Hyvää mieltä yhdessä. Käsikirja alakoululaisten mielenterveyden edistämiseen. Suomen mielenterveysseura. Jaarli Oy.
- Nurmi, V. 1988. Uno Cygnaeus. Suomalainen koulumies ja kasvattaja. Helsinki: Kouluhallitus.
- Nussbaum, M. C. 2008. Who is the happy warrior? Philosophy Poses Questions to Psychology. The Journal of Legal Studies 37 (2), 81-113.
- Ojanen, M. 2014. Positiivinen psykologia. Helsinki: Edita: Bookwell Oy.
- Peltonen, J. 1988. Käsiyökasvatuksen perusteet. Koulukäsityön ja sen opetuksen teoria sekä teoreettinen ja empiirinen tutkimus peruskoulun yläasteen teknisen työn oppisisällöistä ja opetuksesta. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 132.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. POPS 2014. Opetushallitus.
- Pollari, J. & Koppinen, M. 2010. Ketä kannattaa opettaa? Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. 1. painos. Helsinki: Gaudeamus.

- Saaranen-Kauppinen, A & Puusniekka, A. 2009. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Tampereen yliopisto, 51.
- Sajaniemi, N. & Mäkelä, J. 2014 Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 136–159.
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M. & Mäkelä, J.E. 2015. Stressin säätely. Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sandberg, E. 2018. ADHD ja oppimisen tuki. Huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet. PS-kustannus.
- Sandberg, E. & Vuorinen, K. 2015. Kohti vahvuusperustaista opetusta positiivisen pedagogiikan keinoin. Helsinki: ADHD-liitto ry, 12-15.
- Seligman, M. E. P. 2011. Flourish: A New understanding of happiness and well-being -and how to achieve them. New York: Simon & Schuster.
- Swinson, J. G Harrop, A. 2012. Positive psychology for teachers. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge. Viitattu 18.3.2021
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=496671&site=ehost-live>
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Teddle, C. & Tashakkori, A. 2003. Major Issues and Controversies in the Use of Mixed Methods in the Social and Behavioral Sciences. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddle (toim.) Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research. Thousand Oaks: Sage, 16.
- Toomingas, L. 2018. Positiivinen pedagogiikka lukio-opetuksessa-vahvuusopetuksen käyttömahdollisuudet liikuntatunneilla. Tampereen Yliopisto.

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

Uusikylä, K. 1999. Taito löytää, rohkeus toteuttaa. Jyväskylä: Atena

Uusitalo-Malmivaara, L. 2014. Positiivinen psykologia –mitä se on? Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 14-22.

Uusitalo-Malmivaara, L. 2016. Puutekeskeisyydestä vahvuuskeskeiseen opetukseen. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) Kansankynttilä keinulaudalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 127–149.

Vilkkä, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.

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

Liitteet

Liite 1. Haastateltavien haku -kirje

Hei!

Opiskelemme Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksella käsityön aineenopettajiksi ja luokanopettajiksi. Teemme pro gradu -tutkielmaa opettajien kokemuksista käsityönoppitunneilla esiintyvistä positiivisista pedagogiikasta ja vahvuusperustaisesta opetuksesta. Ohjaajana toimii dosentti Jaana Lepistö.

Tutkimuksessa haastatellaan käsityötä peruskoulussa opettavia opettajia. Sinulla ei tarvitse olla aikaisempaa kokemusta positiivisen pedagogiikan käytöstä. Tutkimuksessa aineisto kerätään teemahaastattelulla. Haastattelu kestää n. 15 min. Haastattelu voidaan toteuttaa puhelimitse tai zoom-yhteyden kautta. Toivomme, että tutkimustulokset auttavat käsityötä opettavia opettajia huomaamaan vahvuusperustaisen opettamisen vahvuudet ja heikkoudet.

Tutkimukseen osallistuvien haastattelut käsitellään siten että haastateltavat säilyvät täysin anonymineinä. Kerättyä aineistoa ei luovuteta ulkopuolisille tahoille ja se tuhoetaan, kun niitä ei enää tarvita tähän tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Pyydämme ystävällisesti, että osallistuisitte tutkimukseemme. Mikäli teillä on kysymyksiä tutkielmaan liittyen, olkaa rohkeasti yhteydessä.

Terveisin,

Aino Mäntylä ja Rosalie Manzo

ahmant@utu.fi ja rtmanz@utu.fi

Liite 2. Haastattelurunko

Kysymysten pohjana käytetty PERMA-teorian elementtejä.

P = Positive emotion = Myönteisyys

E = Engagement = uppoutuminen

R = Relationship = Ihmissuhteet

M = Meaning = Merkitys

A = Accomplishment = aikaansaaminen

“Tutkimuksessamme on kolme pääteemaa, jotka linkittyvät positiivisen pedagogiikan PERMA-teoriaan. Teemat ovat ilmapiiri, vuorovaikutus ja opettajan omat kokemukset. Kysymysten konteksti pohjautuu käsityön oppitunneille.”

Taustatiedot:	<p>Ikä</p> <p>Työkokemus</p> <p>Tämänhetkinen työtehtävä (luokka-aste, aineenope vai luokanope)</p> <p>Käsityön opetuksen viikkotuntimäärä ja luokka/luokat.</p> <p>Onko positiivinen pedagogiikka ja vahvuusperustainen opettaminen sinulle ennestään tuttuja käsitteitä?</p>	
---------------	--	--

<p>Teemat:</p>	<p>Ilmapiiiri</p> <p>(positive emotions & engagement)</p>	<p>Minkälainen on mielestäsi hyvä oppimisilmapiiri?</p> <p>Miten ylläpidät hyvää oppimisilmapiiriä tunneillasi?</p> <p>Saavatko oppilaat itse päättää istumapaikkansa käsityönoppitunneilla?</p> <p>Miten rakennat hyvän opettaja-oppilas suhteen?</p> <p>Onko käsityönoppitunnit poikkeavia muista oppitunneista? Jos niin miten?</p> <p>Toteutatko tunneillasi positiivista pedagogiikkaa?</p> <p>(Jos toteutat, niin tapahtuuko se yksittäisinä harjoitteina vai kulkeeko se koko ajan opetuksessa mukana?)</p>
	<p>Vuorovaikutus</p> <p>(relationship)</p>	<p>Annatko rakentavaa palautetta tunneilla? (Vaikuttaako palautteen antamiseen muiden oppilaiden läsnäolo?)</p> <p>Entä kun olet oppilaan kanssa kaksin, eroavatko nämä palautteenanto tilaisuudet toisistaan?</p> <p>Annatko oppilaille positiivista palautetta työskentelystä? Suullista/kirjallista?</p>

		<p>Annatko oppilaille positiivista palautetta valmiista työstä? Suullista/kirjallista?</p> <p>Teetätäkö käsityöntunneilla pari tai ryhmätöitä?</p> <p>Käytäkö oppilaiden eri vahvuuksia käsityöaiheiden suunnittelussa hyväksesi? (vai miltä pohjalta teet valintoja?)</p>
	<p>Opettajan omat kokemukset (meaning & accomplishment)</p>	<p>Mitä pidät tärkeimpänä opittavana asiana käsityönoppitunneilla?</p> <p>Onko käsityö oppilaita kiinnostava/innostava oppiaine?</p> <p>Saatko oppilaat innostumaan uusista töistä? -kerro esimerkki miten yrität saada oppilaan kiinnostumaan? Mitä keinoja sinulla on motivointiin ja kiinnostumisen lisäämiseen?</p> <p>Asetatko itsellesi käsityönopettajana suorita tavoitteita toiminnallesi? (Jos niin minkälaisia?)</p> <p>Miten pidät huolta, että oppilaat viihtyvät tunneillasi?</p> <p>Täytyykö koulussa mielestäsi viihtyä?</p>

		Tuleeko vielä jotain mieleen mitä haluaisit sanoa mutta ei kysytty?
--	--	--