

Luokanopettajien näkökulmia positiivisesta pedagogiikasta osana oppilaiden kouluhyvinvointia

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Maria Johansson

24.4.2025
Rauma

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Maria Johansson

Otsikko: Luokanopettajien näkökulmia positiivisesta pedagogiikasta osana oppilaiden kouluhyvinvointia

Ohjaaja: Professori Janne Lepola

Sivumäärä: 58 sivua

Päivämäärä: 24.4.2025

Tutkimuksessa tarkasteltiin luokanopettajien näkökulmia positiivisesta pedagogiikasta osana oppilaiden kouluhyvinvointia. Tutkimuksessa analysoitiin, miten luokanopettajat hyödyntävät positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan ja mitkä ovat luokanopettajien näkemykset positiivisen pedagogiikan menetelmien vaikutuksesta oppilaiden kouluhyvinvointiin alakoulussa.

Tämä kvalitatiivinen tutkimus toteutettiin puolistrukturoituna haastatteluna. Tutkimukseen osallistui kahdeksan opettajaa, jotka työskentelivät haastatteluhetkellä alakoulussa luokanopettajina. Aineistonkeruu toteutettiin yksilöhaastatteluina syksyn 2024 aikana etäyhteyksin Zoom-verkkotyöskentelyalustalla. Tutkimuksen haastatteluaineisto analysoitiin hyödyntämällä aineisto- ja teorialähtöistä sisällönanalyysiä.

Tutkimustulosten mukaan opettajat hyödyntävät positiivisen pedagogiikan menetelmiä monipuolisesti ja opettajat pitävät kehumista, kannustamista ja positiivista palautetta tehokkaina opetuksen organisoinnin välineinä tukien opettajan ja oppilaiden välistä myönteistä vuorovaikutusta. Tuloksissa ilmeni neljä teemaa, jotka kuvaavat opettajien näkemyksiä siitä, miten positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen ilmenee oppilaiden kouluhyvinvoinnissa. Opettajat kokivat positiivisen pedagogiikan vaikuttavan myönteisesti oppilaiden minäkuvaan ja itseilmaisuun, koulumyönteisyyteen, psyykkiseen hyvinvointiin sekä kouluyhteisön ilmapiiriin.

Tutkimus toi esille opettajan merkityksellisen roolin oppilaan kouluhyvinvoinnin tukemisessa. Tutkimus antoi arvokasta, opettajien työtä kehittävää tietoa positiivisen pedagogiikan keinoista, joilla voidaan edistää oppilaiden hyvinvointia koulussa. Positiivisen pedagogiikan integroiminen opetukseen ei ainoastaan tue oppilaan psyykkistä ja sosiaalista kehitystä, vaan se myös vahvistaa koko kouluyhteisön ilmapiiriä. Tuloksia voidaan hyödyntää opettajankoulutuksessa ja koulun toimintakulttuurin kehittämisessä.

Avainsanat: positiivinen pedagogiikka, kouluhyvinvointi, luokanopettaja, alakoulu

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Tutkimuksen teoreettinen viitekehys	6
2.1	Kouluhyvinvointi	6
2.2	Positiivinen pedagogiikka	9
2.2.1	PERMA-teoria	12
2.2.2	Vahvuustaidot ja luonteenvahvuudet	14
2.2.3	Positiivinen pedagogiikka koulussa	16
2.3	Opettajan rooli oppilaiden kouluhyvinvoinnissa	18
3	Tutkimuskysymykset	21
4	Tutkimusmenetelmät	22
4.1	Osallistujat	22
4.2	Aineistonkeruumenetelmä	23
4.3	Haastatteluaineiston analyysi	24
4.3.1	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	25
4.3.2	Teorialähtöinen sisällönanalyysi	26
4.4	Eettisyys	29
5	Tulokset	30
5.1	Positiivisen pedagogiikan hyödyntämiskeinot	31
5.2	Positiivisen pedagogiikan vaikutus oppilaiden kouluhyvinvointiin	37
6	Pohdinta	44
6.1	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	49
6.2	Jatkotutkimusehdotukset	50
	Lähteet	52

1 Johdanto

Samalla kun yhteiskunta kehittyy ja tietoa kertyy enemmän, myös näkemykset siitä, mihin koulun tulisi vaikuttaa, muuttuvat (Ahtola 2016, 14). Koulu muodostaa tärkeän ja hedelmällisen ympäristön, jossa voidaan kehittää ja ylläpitää oppilaiden positiivisia ominaisuuksia, psyykkisiä voimavaroja ja luontevahvuuksia (Furlong ym., 2014, 5). Kouluhyvinvointi on jokaiselle lapselle taattu oikeus, ja Suomen peruskoululla perusopetuslaissa määritelty velvollisuus tukea oppilaiden hyvinvointia (Perusopetuslaki 1998/628). YK:n (1989) lapsen oikeuksien yleissopimus sisältää joukon periaatteita ja ohjeita, jotka korostavat hyvän, tasa-arvoisen ja oikeudenmukaisen lapsuuden merkitystä, ja monet näistä periaatteista voidaan liittää osaksi kouluhyvinvoinnin arviointia. Kouluissa on monia käytänteitä, joilla pyritään erityisesti edistämään oppilaiden hyvinvointia. Lisäksi hyvinvointiopetus on perusteltua, koska se lisää lasten yleistä tyytyväisyyttä elämäänsä ja parantaa oppimista (Seligman 2011; Norrish ym., 2013; Leskisenoja 2017, 46) sekä sen on nähty olevan yhteydessä ongelmakäyttäytymisen vähenemiseen. (Epstein ym., 2008, 29).

Koulu-uupumus alakoulussa on kasvanut, sillä tuoreimman kouluterveyskyselyn (THL 2023) mukaan perusopetuksen 4. ja 5. vuosiluokan oppilaista 15,8 % kokee koulu-uupumusta, kun taas vuoden 2021 kouluterveyskyselyssä oppilaista 13,7 % koki koulu-uupumusta. Samasta kouluterveyskyselystä ilmenee oppilaiden kouluinnostuksen lasku. Onneksi huolestuttaviin tutkimustuloksiin on alettu reagoimaan ja ryhdytty toimimaan oppilaiden kouluhyvinvoinnin tukemiseksi (Leskisenoja 2016, 23). Näistä syistä olen kiinnostunut tutkimaan alakouluikäisten oppilaiden kouluhyvinvointia tukevia tekijöitä ja valitsin näkökulmaksi positiivisen pedagogiikan, sillä näen sen merkityksellisenä ja tehokkaana tapana tukea oppilaiden hyvinvointia koulussa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten luokanopettajat hyödyntävät positiivista pedagogiikkaa ja millaisia vaikutuksia opettajat näkevät sen hyödyntämisessä olevan oppilaiden kouluhyvinvointiin.

Positiivinen kasvatus tuo kouluihin optimistisen ja voimavaralähtöisen lähestymistavan, joka keskittyy oppilaiden vahvuuksiin ja kykyihin. Tämän ajattelutavan taustalla on näkemys, että taidot ja ajatusmallit, jotka tukevat myönteisiä tunteita ja ihmissuhteita sekä luontevahvuuksia, edistävät myös oppimista ja koulumenestystä. (Leskisenoja 2019, 25.) Kouluilla on ainutlaatuinen mahdollisuus toimia positiivisena voimana ja hyvinvoinnin edistäjänä. Oikeilla toimenpiteillä koulun vaikutus voi olla erittäin myönteinen ja pitkäkestoinen nuoren elämässä. On tärkeää hyödyntää tämä mahdollisuus entistäkin

tehokkaammin ja työskennellä suunnitelmallisesti sen varmistamiseksi, että jokainen nuori saa koulusta parhaat mahdolliset valmiudet tulevaisuutta varten. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 14.) Tutkimusta aiheesta on vielä melko vähän, joten on perusteltua tutkia aihetta lisää. Mikäli positiivisen pedagogiikan havaitaan olevan myönteisesti yhteydessä oppilaiden kouluhyvinvointiin, on sitä perusteltua hyödyntää enemmän opetuksessa.

2 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

2.1 Kouluhyvinvointi

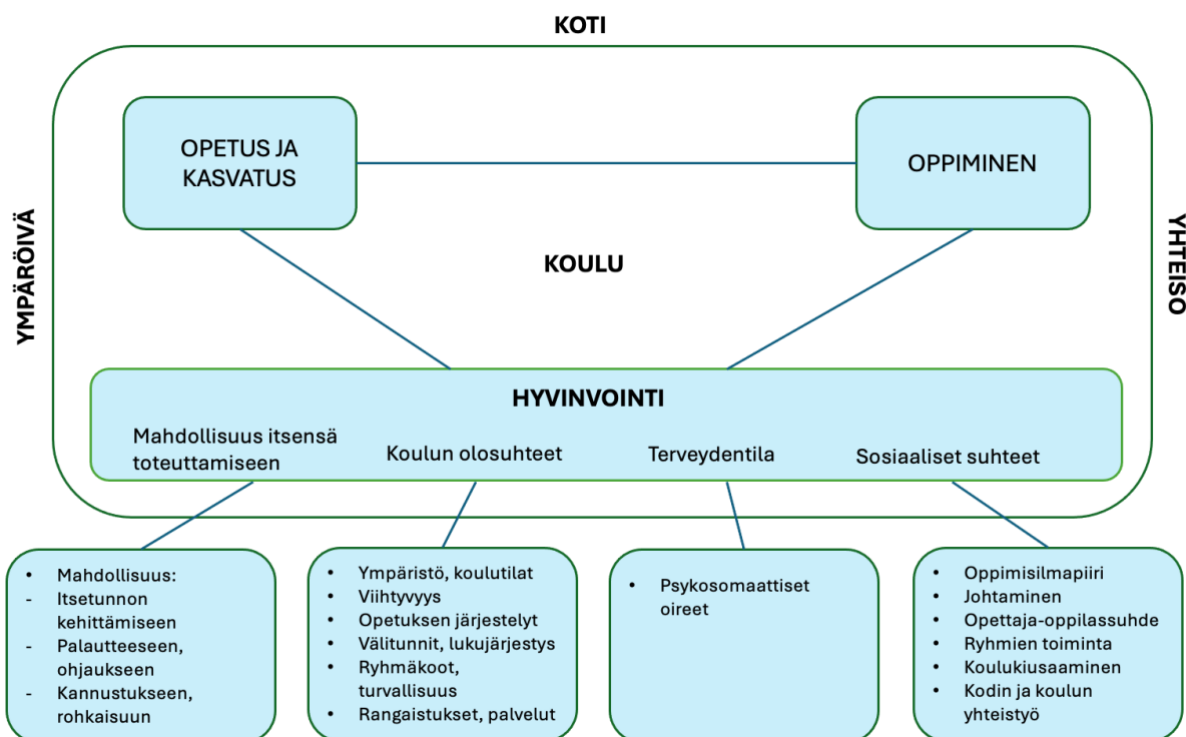
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia niin fyysisen, sosiaalisen kuin psyykkisen hyvinvoinnin osalta. Tavoitteena on, että koulupolku olisi lapselle mahdollisimman turvallinen ja terveellinen tasapainoisen kehityksen ja kasvun takaamiseksi. Kouluhyvinvointia voidaan tarkastella oppilaiden yleisen hyvinvoinnin tilana, joka kattaa fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin eri osa-alueet (Janhunen 2013, 18).

Rimpelän (2008, 38) mukaan koulu yhteisönä voidaan käsittää terveyden, hyvinvoinnin ja oppimistavoitteiden kokonaisuutena. Tässä näkemyksessä koulun toiminta suuntautuu terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseen, jotta kouluhyvinvointi toteutuisi (Janhunen, 2013, 17). Kouluhyvinvointiin voidaan liittää käsitteet kouluviihtyvyys ja koulutytytyväisyys, jotka molemmat perustuvat elämänlaadun käsitteeseen. Lisäksi voidaan puhua kouluelämänlaadusta, kun tarkastellaan oppilaiden kokonaisvaltaista kouluviihtyvyyttä ja koulutytytyväisyyttä. Näin ollen kouluelämänlaadun voidaan nähdä olevan olennaisesti sidoksissa kouluhyvinvoinnin käsitteeseen. (Janhunen 2013, 19). Koulussa viihtyminen on keskeistä oppilaiden hyvinvoinnille, sillä huono kouluviihtyvyys on todettu olevan yhteydessä lasten ja nuorten koulunkäynnistä syrjäytymiseen (Joronen 2005, 81). Puolestaan Unicefin (Harinen ym. 2012, 18) julkaisussa todetaan, että kouluviihtyvyyteen vaikuttavat ensisijaisesti oppilaiden väliset suhteet, heidän emotionaalinen kiintymyksensä toisiin oppilaisiin ja opettajiin sekä koulun yleinen ilmapiiri.

Helenius ja Matikka (2022) raportoivat oppilaiden kokemalla kouluinnostuksella olevan keskeinen rooli oppilaiden hyvinvoinnissa, kun taas sen vastakohtana voidaan nähdä merkityksettömyyden tunteista kumpuava koulu-uupumus. Huolestuttavaa on, että vain alle puolet 4. ja 5. luokkalaisista oppilaista kokee kouluinnostusta. Tähän ilmiöön vaikuttavat monet tekijät, kuten oppilaiden käsitys omasta pätevyydestään ja toimijuudestaan, jotka voivat olla yhteydessä oppilaan minäkuvaan. Erityisen huolestuttavaa on kuitenkin ilmiön laajuus, mikä viittaa siihen, että koulun yhteisöllisellä toimintakulttuurilla on merkittävä rooli oppilaiden kokemuksissa. (Helenius & Matikka 2022.)

Nuorten hyvinvointi muodostuu useista eri ympäristöistä, joissa aikuisten käytös ja ohjaus ovat keskeisessä roolissa. Vaikka koulun merkitys nuorten hyvinvoinnille on kiistaton, myös koulun ulkopuoliset toimijat ja ympäristöt ovat tärkeitä taitojen oppimisen ja palautteen saamisen näkökulmasta. Nuoren kehitys saa osin voimansa ympäröivän yhteisön antamasta palautteesta. Kouluympäristöissä parhaimmillaan tuetaan jokaisen nuoren osaamista, vahvuuksia ja itseluottamusta sekä tarjotaan heille merkityksellisiä onnistumisen kokemuksia. Yhteistyöllä voimme edistää jokaisen nuoren vahvuuksien kehittymistä kaikilla elämän osa-alueilla kohti vahvaa aikuisuutta. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 87.)

Konu (2002) on kehittänyt koulun hyvinvointimallin, joka yhdistää hyvinvoinnin, kasvatuksen ja saavutukset koulussa. Konun (2002) koulun hyvinvointimallissa oppilaiden hyvinvointi rakentuu neljän osan kautta: mahdollisuus itsensä toteuttamiseen, koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, ja terveydentila. Näissä osa-alueissa kasvatusta ja opetusta vaikuttavat jokaisessa hyvinvoinnin osa-alueessa. Mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen kattaa työn merkityksen ja arvostuksen sekä mahdollistaa itsetunnon kehittämiseen, palautteeseen, kannustukseen, rohkaisuun ja vaikuttamiseen. On ensiarvoisen tärkeää, että oppilas saa kehittää tietojansa ja taitojaan itselleen merkityksellisissä aiheissa ja omassa tahdissaan. Myönteiset oppimiskokemukset tukevat itsensä toteuttamista. Jokaiselle oppilaalle sopiva, ohjaava ja kannustava opetus luo onnistumisen kokemuksia ja tukee oppimista erilaisilla oppijoilla. Koulun olosuhteet kattavat koulun fyysiset olosuhteet, turvallisuuden, opetuksen järjestelyt, säännöt ja rangaistukset, viihtyvyyden sekä erityispalvelut, kuten kuraattoritoiminnan. Terveydentila kattaa psyykkiset ja fyysiset oireet. Sosiaaliset suhteet sisältävät oppimisilmapiirin, johtamisen, oppilaiden väliset suhteet, koulukiusaamisen, opettajaoppilassuhteet sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön. (Konu 2002.) Konun (2002) koulun hyvinvointimalli on esiteltyä kuviossa 1.



Kuvio 1 Koulun hyvinvointimalli (Konu 2002 mukaillen)

Oppilaiden hyvinvointiin keskittyminen on perusteltua monesta syystä. Lapset, jotka kokevat voimattomuutta ja riittämättömyyttä, tuntevat itsensä usein myös ulkopuolisiksi. Tällaiset ulkopuolisuuden kokemukset voivat puolestaan johtaa yleiseen psyykkiseen pahoinvointiin ja kapinalliseen asenteeseen. Tällöin oppilaan ja kouluyhteisön välille syntyy pitkäkestoinen konfliktisuhde. (Harinen ym. 2012, 19.) Tutkimustiedon mukaan myönteisten tunteiden kokeminen tuottaa monenlaisia positiivisia vaikutuksia elämäämmme. Ne muun muassa vähentävät negatiivisten tunteiden haitallisia vaikutuksia, lisäävät resilienssiä, tukevat tavoitteiden saavuttamisessa ja vahvistavat ihmissuhteita. (Leskisenoja 2022, 79.) Tiilikainen kollegoineen (2025) määrittelevät resilienssin viittaavan myönteiseen sopeutumiseen vaikeista kokemuksista huolimatta. Resilienssin avulla ihminen kykenee ylläpitämään hyvinvointiaan ja toimintakykyään sekä arjen haasteissa että poikkeuksellisissa vaikeuksissa.

Heinosen (2019, 5) mukaan keskeistä kouluhyvinvoinnin edistämässä on ehkäistä negatiivisia kehiiä ja negatiivisten kehien tukemisen sijaan ruokkia ja tukea myönteisten kehien syntymistä ja rakentumista. Tähän ajatukseen sopii mainiosti positiivinen pedagogiikka, joka luo myönteistä suhtautumista oppimiseen ja kasvamiseen. Lisäksi hyvinvoinnin opettamista kouluissa voidaan perustella sillä, että se muun muassa vahvistaa luovaa ajattelua ja lisää yleisen elämään tyytyväisyyden tunnetta. (Seligman ym. 2009, 295;

Seligman 2011, 80). Hyvinvoinnin kasvulla on myös yhteys oppimiseen. Ja oppiminen on koulutuksen tavoite. Hyvä mieliala parantaa keskittymistä oppitunneilla ja liittyy luovempaan ja laaja-alaisempaan ajatteluun, toisin kuin huono mieliala, joka heikentää tarkkaavaisuutta ja liittyy kriittisempään ja analyttisempaan ajatteluun. Molemmat ajattelutavat ovat tärkeitä, mutta koulut painottavat enemmän kriittistä ajattelua luovan ajattelun sijaan, ja luokkahuoneiden yleinen negatiivinen ilmapiiri ruokkii vain kriittistä ajattelua. Olisi siis tärkeää antaa tilaa myös luovalle ajattelulle, joka edistää positiivista ilmapiiriä. (Seligman ym. 2009, 294–295.)

2.2 Positiivinen pedagogiikka

Positiivinen pedagogiikka saa teoreettisen perustansa positiivisen psykologian tieteestä. Koska positiivisella pedagogiikalla on vahva teoreettinen perusta, on siitä syntynyt pysyvä ja suosittu suuntaus kasvatusalalla. (Leskisenoja 2022, 78.) Avolan ja Pentikäisen (2019, 25) mukaan positiivinen psykologia tieteenalana on keskittynyt tutkimaan hyvinvointia ja onnellisuutta, kun taas perinteinen psykologia diagnosoi ja hoitaa ihmismielen vikoja (Leskisenoja & Sandberg 2019, 11). Positiivisessa psykologiassa otetaan huomioon yksilön vahvuudet ja tekijät, jotka kasvattavat yksilön hyvinvointia. Tämän lähestymistavan avulla opitaan tunnistamaan, mitkä tekijät toimivat yksilön elämässä ja miten niitä voidaan entisestään parantaa keskittymällä positiivisiin näkökulmiin. (Hoy & Tarter, 2011.) Leskisenojan ja Sandbergin (2019, 11) mukaan positiivisen psykologian näkökulmasta hyvinvoinnin takaamiseksi tarvitaan paljon muutakin kuin pelkästään pahoinvoinnin ehkäisemistä ja poistamista: tavoitteena on rakentaa hyvää ja tavoitella keskinkertaisuudesta kohti erinomaisuutta aktiivisesti ja tieteellisesti perustelluin keinoin.

Positiivisen psykologian tieteenhaara sai alkunsa Yhdysvalloissa 2000-luvun alussa, mutta sen juuret ylettyvät kauemmas (Leskisenoja & Sandberg 2019, 11). Muun muassa 1960-luvulla opettajat ja kasvatopsykologit tulivat tietoisiksi tutkimuksista, jotka osoittivat, että lasten käyttäytymiseen vaikutti voimakkaasti se, kuinka aikuiset käyttävät sosiaalista palkitsemista, kuten kehuja, huomiota, läheisyyttä tai muita hyväksynnän eleitä. (Swinson & Harrop 2012, 19.) Positiivisen psykologian tavoitteena on edistää myönteistä suhtautumista menneisyyteen, nykyhetkeen ja tulevaisuuteen. Tämä ilmenee käytännössä tyytyväisyytenä menneisiin tapahtumiin, onnellisuutta lisäävien asioiden vahvistamisena sekä optimistisen ja

toiveikkaan näkökulman omaksumisena tulevaisuutta varten. (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5.)

Positiivisessa psykologiassa korostetaan onnellisuuden lähikäsitteenä käsitettä "kukoistus" (engl. *flourishing*), joka viittaa ihmisen myönteiseen ja toivottavaan elämäntilaan. Tavoitteena on, että tämä tila olisi pitkäkestoinen ja sisältäisi ihmisyyden tilan, jossa yksilö pystyy hyödyntämään lahjojaan, vahvuuksiaan ja positiivista inhimillistä potentiaaliaan. Kukoistuksessa sekä yksilö että hänen lähipiirinsä ja ympäristönsä hyötyvät runsaasti onnellisuudesta, myönteisyydestä ja hyvinvoinnista. Kukoistukseen tarvitaan monia tekijöitä, kuten sitoutumista, positiivisia tunteita, tarkoituksellisuutta, kiinnostusta, itsetuntoa, optimismia, selviytymiskykyä, positiivisia ihmissuhteita ja vireyttä. (Seligman 2011; Avola & Pentikäinen 2019, 30.)

Swinsonin ja Harropin (2012, 134) tutkimuksen mukaan positiivisen psykologian hyödyntäminen opetuksessa edistää oppilaiden toivottua käyttäytymistä, oppimistehokkuutta ja itsetunnon kehittymistä. Opettajat, jotka soveltavat positiivisen psykologian periaatteita, voivat tukea oppilaiden myönteistä kehitystä ja luoda oppimisympäristön, jossa hyvinvointi ja akateeminen menestys kulkevat rinnakkain. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna oppilaiden hyvinvointi ei ole ainoastaan itsessään tärkeä tavoite, vaan se myös muodostaa keskeisen osan laadukasta opetusta. Näin ollen voidaan todeta, että hyvinvointi ja tehokas oppiminen ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa, mikä korostaa positiivisen psykologian merkitystä opetuksessa.

Leskisenoja (2017, 13) määrittelee positiivisen pedagogiikan sisältöjen tarkoittavan opetusmenetelmiä ja lähestymistapoja, jotka keskittyvät luontevahvuuksiin, kannustukseen ja oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseen perinteisen opetuksen rinnalla. Positiivinen pedagogiikka muodostuu kokonaisuudeksi, jossa yhdistyvät laadukkaat ja ajanmukaiset opetuskäytännöt sekä positiivisen psykologian tarjoama tieteellinen tieto. Sen päämääränä on edistää kukoistusta sekä kouluympäristöissä että yksilöissä. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 17; Avola & Pentikäinen 2019, 30.) Opettajat, jotka soveltavat positiivista pedagogiikkaa, käyttävät opetuksessaan strategioita, jotka keskittyvät tukemaan jokaisen oppilaan hyvinvointia. (Chen & McNamee 2011, 71–78; Leskisenoja & Sandberg 2019, 18.)

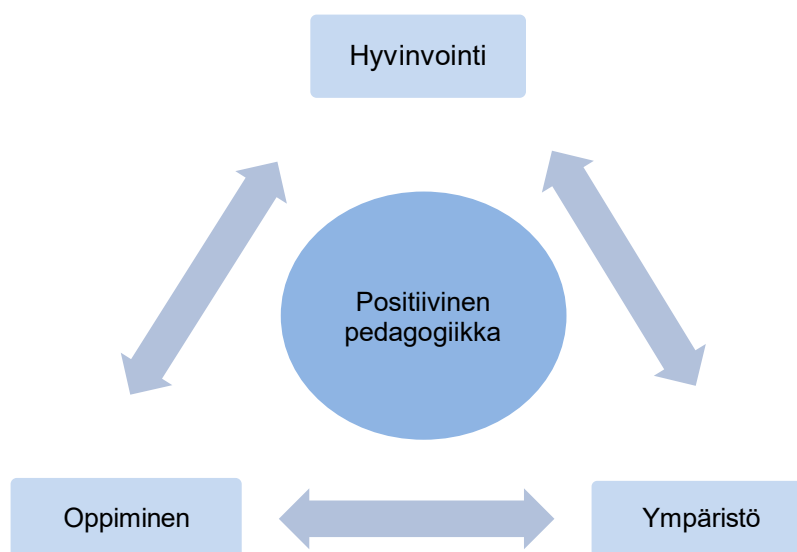
O'Brienin ym. tutkimuksen (2017) tulokset osoittavat, että positiivisen pedagogiikan menetelmät tukevat oppilaiden myönteisten oppimisidentiteettien ja oppimisresurssien kehittymistä. Opettajien tietoisesti suunnittelemaat pedagogiset käytännöt lisäsivät oppilaiden

sitoutumista, motivaatiota ja kykyä kohdata oppimisen haasteita koulussa. Tutkimuksessa kehitetty PALs-malli (*Positive Agile Learners*) tarjosi konkreettisen työkalun oppilaiden positiivisten oppimiskäyttäytymisten tukemiseen. Tulokset viittaavat siihen, että hyvinvointia tukeva pedagogiikka voidaan integroida luontevasti opetukseen, mikä hyödyttää sekä oppilaita että opettajia. Myös Pantin ja Rastogin (2024) tutkimuksen mukaan positiivinen pedagogiikka edistää oppilaiden hyvinvointia, motivaatiota ja oppimista yhdistämällä opetukseen positiivisen psykologian periaatteita. Sen mukaan käytännön menetelmät parantavat kouluilmapiiriä ja oppimistuloksia sekä lisäävät opettajien tyytyväisyyttä.

Sandholm (2022) kollegoineen raportoivat positiivisen kasvatuksen myönteisistä vaikutuksista sekä opettajissa että oppilaissa: tutkimuksessa opettajat kokivat sekä henkilökohtaista että ammatillista kasvua. He näkivät myös positiivisia muutoksia oppilaissaan: oppilaiden minäpystyvyys vahvistui ja sen myötä he kykenivät hallitsemaan paremmin negatiivisia tunteita. Opettajat käyttivät positiivisen kasvatuksen keinoja esimerkiksi uuden asian opettelussa ja vaikeista asioista keskusteltaessa. Lisäksi opettajat käyttivät luonteenvahvuuksia vähentääkseen oppilaiden itsekriittisyyttä ja motivoidakseen oppilaita työskentelemään oppitunnilla.

Yhdysvalloissa alettiin tehdä 1960-luvulla tutkimuksia, joiden avulla selvitettiin, kuinka paljon opettajat voisivat muuttaa oppilaidensa käyttäytymistä käyttämällä positiivista palautetta oppilailleen. Tutkimuksissa opettamisesta tehtiin tehokkaampaa ja luokkahuoneista tehtiin oppilaille oppimista edistäviä paikkoja. (Swinson & Harrop 2012, 19). Swinsonin ja Harropin tutkimuksen (2012, 54) mukaan opettajien positiivisen palautteen lisääntynyt käyttö näytti johtavan oppilaiden koulutyöhön sitoutumisen kasvuun, häiriöiden vähentymiseen ja sitä kautta sanktioiden tarpeen laskuun. Positiivisella palautteella on valtava vaikutus psyykkiseen hyvinvointiin, ja sen on todettu muuttavan paitsi ihmisten käsitystä itsestään, myös heidän ajattelutapaansa yleisesti.

Avola (2017) on jakanut positiivisen pedagogiikan sisällöt kolmeen pääsisältöön: ympäristö, hyvinvointi ja oppiminen. Ympäristö kuvaa sitä, millaiseen vuorovaikutukseen, ilmapiiriin, asenteisiin ja tavoitteisiin koulussa tulisi keskittyä. Hyvinvointi kuvaa sitä, millä toimenpiteillä kouluyhteisön jäsenten hyvinvointia voidaan kasvattaa. Oppimisen sisältö keskittyy siihen, miten tieto, oppiminen, oppilaat ja oppimisen seuranta tulisi nähdä positiivisen pedagogiikan mukaan. Nämä kolme pääsisältöä ovat vuorovaikutuksessa keskenään. (Avola 2017; Avola & Pentikäinen 2019, 30–31.)



Kuvio 2 Positiivisen pedagogiikan sisällöt (Avola & Pentikäinen 2019 mukailleen)

Positiivinen pedagogiikka on maailmalla vielä nuori suuntaus, jonka vuoksi siihen saattaa liittyä tiedonpuutteen takia vääriä mielikuvia. Usein ajatellaan, että positiivisessa pedagogiikassa on kyse epätieteellisestä ”positiivisuushömpästä”. Sana ”positiivinen” saattaa johtaa harhakuvitelmaan, että positiivinen pedagogiikka antaisi tilaa vain myönteisille kokemuksille ja tunteille. Näin ei kuitenkaan ole. (Avola & Pentikäinen 2019, 38; Leskisenoja 2019, 13; Leskisenoja 2022, 79.) Negatiivisilla tunteilla on myös merkityksensä ja paikkansa, vaikka myönteisillä tunteilla on merkittäviä hyviä vaikutuksia yksilön elämään. Ajantasainen tutkimustieto kertookin, että sopiva määrä negatiivisia tunteita edistää tuloksia niin työelämässä kuin ihmissuhteissa. Keskeistä kuitenkin on negatiivisten ja positiivisten tunteiden tasapaino. (Leskisenoja 2022, 79.)

2.2.1 PERMA-teoria

Martin Seligmanin (2011) luoma PERMA-teoria on hyvinvointiteoria, jonka viisi elementtiä edistävät hyvinvointia. Hyvinvointiteorian elementtejä tavoitellaan itseisarvoisesti niiden itsensä takia, eikä niiden avulla muita hyvinvointiin tähtääviä elementtejä. Elementit ovat mitattavissa ja itsenäisesti määriteltävissä. PERMA-teoria saa nimensä teorian elementtien ensimmäisistä kirjaimista muodostetusta lyhenteestä. PERMA-teorian elementit ovat myönteiset tunteet ($P = Positive\ emotions$), sitoutuminen ($E = Engagement$), ihmissuhteet (R

= *Relationships*), merkityksellisyys (M = *Meaning*) ja saavuttaminen (A = *Accomplishment*). (Seligman 2011, 16.)

PERMA-teorian ensimmäisellä elementillä, myönteisillä tunteilla tarkoitetaan onnellisuutta, mielihyvää ja kiitollisuuden tunnetta (Seligman 2011, 16). Hyvinvointimme perusta rakentuu myönteisistä tunteista, joilla on olennainen ja positiivinen vaikutus toimintakykyymme ja elämämme laatuun (Leskisenoja 2017, 50). PERMA-teorian toinen elementti, sitoutuminen, tarkoittaa intensiivistä kiinnostusta tai syvää uppoutumista tiettyyn toimintaan. Tätä tilaa kutsutaan myös flow-kokemukseksi, jossa yksilö usein menettää ajantajunsa. Toiminnan jälkeen yksilö saattaa kokea toiminnan palkitsevana ja erittäin nautinnollisena (Seligman 2011, 16–17; Leskisenoja 2017, 51.) Flow-kokemus on hyödyllinen, koska se saa aikaan myönteisiä tunteita ja kehittää sinnikkyyttä tehdä haasteellisia tehtäviä (Leskisenoja 2017, 51). Kolmantena elementtinä on ihmissuhteet, jota voidaan pitää positiivisen psykologian ytimenä (Seligman 2011, 20). Ihmissuhteita pidetään kaikkein arvokkaimpana ja keskeisempänä edellytyksenä yksilön hyvinvoinnille, sillä myönteisiin kokemuksiin, tunteisiin ja elämäntilanteisiin kuuluu vahvasti yhteisöllisyys. Tutkimusten valossa toimivin tapa nostattaa omaa hyvinvointia on toimia ystävällisesti. (Seligman 2011, 20; Leskisenoja 2017, 52.) Lisäksi ihmissuhteiden tukeminen voidaan yhdistää muun muassa parempaan fyysiseen terveyteen ja masennuksen ehkäisyyn (Khaw & Kern 2014, 5).

Teorian neljäs elementti, merkityksellisyys, voidaan määritellä elämän tarkoituksena ja suuntana. Leskisenojan (2017, 54) mukaan se viittaa toimintoihin, jotka palvelevat jotakin itseä suurempaa. Kun motivoitua oppilaita löytämään merkityksellisyyttä elämäänsä, lisääntyy heidän hyvinvointinsa. Merkityksellisyyden kokemus on sekä tärkeä edellytys yksilön kukoistukseen että kehityksellinen resurssi. Yksilön kokiessa elämänsä elämisen arvoiseksi, vastoinkäymisistä ja haastavista elämän tilanteista selviytyminen on helpompaa. Lisäksi merkityksellisyydellä on vaikutusta suoriutumiseen: Oppilaan kokiessa opiskelunsa merkitykselliseksi, on hänellä sitoutuneempi ja innostuneempi asenne oppimista kohtaan. (Leskisenoja 2017, 54.) Viides ja viimeinen PERMA-teorian elementti on saavuttaminen. Se viittaa suotuisiin suorituksiin ja menestymiseen niiden itsensä takia. Saavuttamisessa on kyse pitkän tähtäimen menestymisestä, jolla saadaan aikaan toiveikkautta tavoitteiden saavuttamisesta ja sinnikkyyttä mahdollisista vastoinkäymisten ylittämistä. Saavuttamisessa yhteys hyvinvointiin on kaksisuuntainen, sillä saavuttaminen lisää hyvinvointia, ja hyvinvointi edistää saavutuksia. (Leskisenoja 2017, 56.)

2.2.2 Vahvuustaidot ja luonteenvahvuudet

Luonteenvahvuuksiin liittyvä tutkimus on ollut positiivisen psykologian tutkimuksessa mukana sen syntymästä saakka (Avola & Pentikäinen 2019, 100). Vahvuusajattelussa keskiö ei ole kognitiivisissa ominaisuuksissa, vaan niissä piirteissä, jotka edesauttavat ihmisen toimimista ja mahdollistavat muun muassa kognitiivisen tiedon käytön. Esimerkiksi oppilaiden, joiden akateeminen osaaminen on heikompaa, vahvuuksien esille saaminen on merkityksellistä. (Räsänen 2020, 265.) Jokaisella yksilöllä on vahvuuksia, joita tulisi korostaa ja opettaa kouluissa sekä muissa yhteisöissä, joissa lapsia ja nuoria on (Avola & Pentikäinen 2019, 100). Seligmanin ja kollegoidensa (2009) mukaan pelkästään jo vahvuuksien tiedostaminen kohottaa itsetuntoa ja voimaannuttaa. Lisäksi Seligmanin ja kollegoidensa (2005) tutkimusten mukaan vahvuusperustaiset interventiot, joissa yksilöt oppivat tunnistamaan ja hyödyntämään omia vahvuuksiaan, lisäävät positiivisia tunteita, koettua merkityksellisyyttä ja elämäntyytyväisyyttä. Näin ollen Seligmanin ja kollegoidensa (2009) väite vahvuuksien tunnistamisen vaikutuksista ei ole pelkästään teoreettinen oletus, vaan sitä tukevat empiiriset tutkimukset positiivisen psykologian ja hyvinvointitieteen piirissä.

Keskeistä vahvuuksia painottavassa opetuksessa on se, että lapset ja nuoret ohjataan kasvamaan tietoisemmiksi omista vahvuuksistaan, heidän läheistensä vahvuuksista sekä laajemmin ympäröivästä maailmasta löytyvistä vahvuuksista (Leskisenoja & Sandberg 2019, 27). On huomattu, että kyky tunnistaa omat vahvuudet ja kehittää onnellisuustaitoja voi auttaa suojaamaan masennukselta, edistää oppimista sekä lisätä myönteistä asennetta elämään (Seligman ym. 2009, 293). Positiivinen pedagogiikka painottaa lapsen vahvuuksia ja hyviä kokemuksia sekä niiden hyödyntämistä ja vahvistamista. Sen tavoitteena on löytää keinoja, menetelmiä ja näkökulmia, joiden avulla lapset voivat kokea oppimisen riemua ja innostua uuden oppimisesta. Näitä taitoja ja vahvuuksia voidaan opettaa, sillä ne ovat opittavia kykyjä, eivät pelkästään synnynnäisiä piirteitä. (Avola & Pentikäinen 2019, 32.)

Peterson ja Seligman (2004) ovat luoneet VIA-luokittelun (*Values In Action*) kuvaamaan tieteellisesti perustellun ja mahdollisimman universaalien luokittelun luonteenvahvuuksista ja hyveistä, joita eri filosofiat, uskonnot ja kulttuurit arvostavat. Peterson ja Seligman (2004) luokittelevat luonteenvahvuudet kuuden hyveen mukaan: viisaus ja tieto, rohkeus, inhimillisyys, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus sekä henkisyys. Nämä hyveet pitävät sisällään 24 luonteenvahvuutta, jotka ovat esiteltyinä taulukossa 1.

Taulukko 1 Hyveet ja luontevahvuudet Petersonin ja Seligmanin (2004) VIA-luokittelua mukaillen

Hyve	Luontevahvuus
Viisaus ja tieto Kognitiiviset vahvuudet, jotka tukevat tiedon omaksumista ja hyödyntämistä.	Luovuus Uteliaisuus Kriittinen ajattelu Oppimisen ilo Näkemyksellisyys
Rohkeus Emotionaaliset vahvuudet, jotka tukevat tavoitteiden saavuttamista vastustuksesta huolimatta.	Urheus Sinnikkyys Rehellisyys Innokkuus
Inhimillisyy Sosiaaliset vahvuudet, jotka tukevat toisten huomioimista ja ystävyysuhteiden rakentamista.	Rakkaus Ystävällisyys Sosiaalinen älykkyys
Oikeudenmukaisuus Taidot, jotka auttavat toimimaan vastuullisesti ja rakentavasti osana toimivaa yhteisöä.	Yhteistyökyky Tasapuolisuus Johtajuus
Kohtuullisuus Vahvuudet, jotka auttavat säilyttämään tasapainon ja välttämään kohtuuttomuutta.	Anteeksianto Nöyryys Harkitsevaisuus Itsesäätely
Henkisyys Vahvuudet, jotka tuovat elämään syvempää tarkoitusta.	Kauneuden arvostus Kiitollisuus Toiveikkuus Huumori Hengellisyys

Ihmiset, jotka tunnistavat omat vahvuutensa ja osaavat hyödyntää niitä, kokevat elämässään todennäköisemmin myönteisiä ja toivottavia asioita verrattuna niihin, jotka eivät ole tietoisia vahvuuksistaan tai eivät hyödynnä niitä. Positiivisen pedagogiikan näkökulmasta koulun rooli on tukea oppilaita heidän potentiaalinsa löytämisessä ja auttaa heitä näkemään omat vahvuutensa, jotka pohjautuvat aitoihin havaintoihin ja niiden tarkoitukselliseen esiin tuomiseen (Avola & Pentikäinen 2019, 100–101.) Lasten vahvuudet rakentuvat ja vahvistuvat erityisesti merkityksellisissä arjen tilanteissa sekä sosiaalisessa kanssakäymisessä heidän lähipiirinsä kanssa (Kumpulainen ym. 2014). Tämän vuoksi vahvuuksien näkyväksi tekeminen ja opettaminen koulussa on olennaista.

Positiivisessa pedagogiikassa huomiota kiinnitetään perinteisten oppimisenäkökulmien lisäksi kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Oppilaiden itsetuntoa tuetaan tunnistamalla heidän vahvuutensa sekä tarjoamalla heille myönteisiä oppimiskokemuksia. Koulussa opettaja tukee, rohkaisee ja auttaa oppilaita tunnistamaan ja käyttämään omia vahvuuksiaan. Oppilaiden huomio suunnataan negatiivisesta kohti positiivista. Tämä edistää oppilaiden myönteistä käsitystä itsestään oppijoina, mikä taas lisää heidän sinnikkyyttään, itseluottamustaan, oppimistaan sekä motivaatiotaan. Opetusmenetelmillä, jotka tukevat lapsen autonomiaa, luovaa ajattelua sekä ongelmanratkaisutaitoja, saadaan aikaan myönteisiä kokemuksia. Merkityksellistä on myös oppilaan vahvuuksiin perustuva palautteen anto. (Ranta, Uusiautti & Hyvärinen 2020, 1–3.) Jotta lapsi voi kokea jonkin taidon, kyvyn tai persoonallisuuden piirteen vahvuudekseen, hänen on saatava tunnustusta ja positiivista palautetta joltakulta tärkeältä ulkopuoliselta henkilöltä. Opettaja onkin erityisen sopiva henkilö tukemaan lapsen vahvuuksien tiedostamista, sillä hän toimii merkittävänä auktoriteettina lapsen elämässä. Tämä vahvistaa lapsen itsearvostusta ja itseluottamusta. Kun lapsi tunnistaa vahvuutensa ja kehittää niitä edelleen, hän oppii hyödyntämään niitä myös tilanteissa, joissa hänellä on kehittymisen varaa, ja näin hän kykenee paremmin selviytymään epäonnistumisista ja haasteista. (Sointu ym., 2023, 183–184.)

Luontevahvuudet muodostavat oman hyvinvointiteoriansa, ja niiden hyödyntämisellä voidaan vahvistaa jokaista PERMA-teorian osa-aluetta. Vahvuuksia voidaan käyttää myönteisten tunteiden lisäämisessä, ja ne ovat välttämättömiä flow-kokemuksen toteutumiseksi. Vahvuuksien hyödyntämisestä on hyötyä itsetuntemuksessa ja tavoitteiden asettamisessa, ja ne johdattavat kasvua kohti kukoistusta. (Avola & Pentikäinen 2019, 100.)

2.2.3 Positiivinen pedagogiikka koulussa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppilaan oppimisprosessiin ja motivaatioon vaikuttavat keskeisesti hänen tunteensa, kiinnostuksen kohteensa sekä käsityksensä itsestään oppijana. Oppilaan minäkuva, itsetunto ja kokemus omasta pystyvyydestään ohjaavat hänen tavoitteenasetteluaan ja oppimiseen liittyviä valintojaan. Tässä prosessissa rohkaiseva ja kannustava ohjaus sekä oppimisprosessin aikana saatu tuki ovat merkittävässä roolissa, sillä ne vahvistavat oppilaan uskoa omaan kyvykkyyteensä. Lisäksi monipuolinen, myönteinen mutta realistinen palaute on olennainen osa koulussa tapahtuvaa vuorovaikutusta, joka tukee oppimista ja laajentaa oppilaan kiinnostuksen

kohteita. Oppilas tarvitsee yksilöllistä tukea sekä kokemuksen siitä, että hän tulee kuulluksi ja arvostetuksi. Oppimista ja itsensä kehittämistä edistävät erityisesti myönteiset kokemukset ja oppimisen ilo, jotka vahvistavat oppilaan sisäistä motivaatiota ja oppimisen jatkuvuutta. (Opetushallitus 2014, 15–20.)

Lisäksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan koulun tehtävästä ohjata ymmärtämään, että jokainen voi vaikuttaa toiminnallaan sekä omaan kuin toisenkin hyvinvointiin, turvallisuuteen ja terveyteen. Oppilaita ohjataan huolehtimaan itsestä ja toisista, harjoittelemaan elämän kannalta merkittäviä taitoja sekä edistämään ympäristönsä hyvinvointia. Perusopetuksen aikana oppilas oppii tuntemaan hyvinvointia ja terveyttä lisäävien ja sitä haittaavien tekijöiden merkitystä sekä kehittämään tunnetaitojaan ja sosiaalisia taitojaan. (Opetushallitus 2014, 22.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaiset tavoitteet tukevat monella tapaa positiivisen pedagogiikan periaatteita, jotka keskittyvät yksilön kasvun tukemiseen, oppilaan pystyvyyden vahvistamiseen ja myönteisten oppimiskokemusten luomiseen.

Positiivisessa pedagogiikassa oppiminen ja viihtyminen tukevat toisiaan ja edistävät toistensa kehittymistä. Ja koska koulu on oppilaiden niin kutsuttu työpaikka, miksi emme panostaisi oppilaiden työssä viihtymiseen kuten missä tahansa työpaikalla panostetaan työntekijöiden työssä viihtymiseen. Tutkimustulosten perusteella myönteiset tunteet ja koulutytytyväisyys lisäävät oppilaiden hyvinvointia, koulumenestystä ja kouluviihtyvyyttä. Positiivisen pedagogiikan näkökulmasta oppilaat motivoituvat ja viihtyvät koulussa, kun koulutyö on merkityksellistä ja mielenkiintoista, ja opiskelu tapahtuu positiivisessa sekä lämpimässä ympäristössä. (Leskisenoja 2017, 14.) Hyvinvoinnin edistäminen ei ole niin kaukana koulun perinteisestä opetustehtävästä kuin usein ajatellaan, sillä psyykkisen hyvinvoinnin osa-alueita voidaan opettaa myös. Ahtola (2016, 16) toteaaakin, että esimerkiksi taito tulla toimeen itsensä ja muiden kanssa on yhtä opetettavissa kuin monet muutkin taidot.

Positiivinen pedagogiikka ei merkitse sitä, että koulutyö olisi helppoa tai vaatimustaso matala. Opettaja, joka soveltaa positiivista pedagogiikkaa, luottaa oppilaidensa kykyihin ja potentiaaliin. Hän uskoo, että osaamistasoa voidaan kasvattaa sitkeällä työllä, sopivilla oppimisstrategioilla ja muiden antamalla tuella. Tämä on keskeistä, jotta oppilaan toiveikkuus ja pystyvyyden tunne vahvistuu. (Leskisenoja 2016, 75; Leskisenoja 2017, 16.) Positiivinen ja välittävä opettaja kiinnittää huomiota opetuksessaan korkealaatuiseen opetukseen ja luo luokasta ympäristön, jossa tehdään töitä saavutusten eteen. Opettaja voi järjestää oppilaille

mahdollisuuksia uppoutua työskentelyyn ja ponnistelemaan tavoitteiden saavuttamiseksi hyödyntämällä yhteisöllisiä työtapoja ja monipuolisia tehtäviä. Ruokkimalla oppilaiden sisäistä motivaatiota ja yhteensovittamalla oppilaiden kyvyt ja oppimistehtävien vaatimustason johtaa parhaimmillaan laadukkaaseen oppimiseen ja flow-tilaan. (Leskisenoja 2017, 16.)

Positiivisen pedagogiikan käytänteet ovat positiivisen psykologian tutkimustietoon pohjautuvia menetelmiä ja harjoitteita. Leskisenojan (2016) mukaan ne voivat olla luokkaan omaksuttuja rutiineja, opetettavia aiheita sekä opettajan pedagogisia toimintatapoja tai opetusmenetelmiä, joita opettaja hyödyntää luokassa. Watersin ja Lotonin (2019) tutkimuksen mukaan kouluympäristössä tunnustetaan menestyvien positiivisen pedagogiikan käytön keskeiset ominaisuudet. Tutkimuksen mukaan erityisesti interventiot, joilla on selkeät tavoitteet ja päämäärät sekä sellaiset, jotka ovat osoittaneet toivottuja ja pitkäaikaisia tuloksia arvioidaan kouluissa kaikkein toivotuimmiksi.

Positiivisen pedagogiikan juurruttaminen osaksi koulutusjärjestelmää on saanut kasvavaa huomiota, mutta sen laajamittainen toteutus kohtaa joitakin esteitä. White (2016) esittää tutkimuksessaan haasteita, jotka voivat hidastaa tai olla esteenä positiivisen pedagogiikan vakiintumista opetuskäytäntöihin. Nämä haasteet liittyvät erityisesti taloudellisiin resursseihin, koulutuksen painopisteisiin, hallinnollisiin rakenteisiin sekä koulutusjärjestelmän toimintakulttuuriin. Myös Pant ja Rastogi (2024) toteavat merkittäväksi haasteeksi resurssien puutteen. Positiivisen pedagogiikan integrointi koulutukseen vaatii heidän mukaansa aikaa, koulutusmateriaaleja ja taloudellisia investointeja. Paint ja Rastogi (2014) huomauttavat, että monilla kouluilla ei ole riittäviä resursseja tarjota systemaattista hyvinvointia tukevaa opetusta, ja koulutusbudjetit ohjautuvat usein ensisijaisesti akateemisten tulosten parantamiseen. Tämä johtaa siihen, että hyvinvointiin liittyvät toimenpiteet jäävät toissijaisiksi, vaikka niiden hyödyllisyys oppilaiden oppimisen ja koulukokemuksen kannalta on kiistaton.

2.3 Opettajan rooli oppilaiden kouluhyvinvoinnissa

Parhaiten ja aidoimmin positiivista pedagogiikkaa toteuttaa opettaja, joka on omaksunut sen periaatteet omaan elämäänsä. Opettaja, joka huolehtii omasta hyvinvoinnistaan ja kokee elämässään positiivisia tunteita, sitoutumista, merkityksellisyyttä ja onnistumisen

kokemuksia, toimii erinomaisena kannustimena ja roolimallina oppilailleen. Opettajan kiitollinen asenne ja käyttäytyminen vaikuttavat myös oppilaiden asenteisiin, mikä edistää myönteisen ja arvostavan ilmapiirin leviämistä koko luokkaympäristöön. (Leskisenoja 2017, 188.) Myös Swinsonin ja Harropin tutkimuksen (2012) mukaan oppilaiden ongelmakäyttäytymistä voitiin vähentää ja hyvinvointia edistää opettajien käyttäytymisen muutoksilla: omaksumalla positiivisen ajattelutavan kaikilla työnsä osa-alueilla niin koulussa kuin elämässä yleisesti.

Oppilaat viettävät huomattavan paljon aikaa luokkahuoneessa – vuorovaikutteisessa ympäristössä – joka on täynnä erilaisia tunteita. Tunteet ovat tärkeitä, koska ne ovat olennainen osa henkilökohtaista hyvinvointia ja ennustavat myös merkittäviä oppimiseen ja uraan liittyviä tuloksia, kuten oppimisstrategioita, akateemista suoriutumista ja uravalintoja tulevaisuudessa. (Becker ym. 2014, 3.) Beckerin ja kollegoiden (2014, 27) tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että opettajien ja oppilaiden tunteet ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa ja että opettajien tunteilla on isompi vaikutus oppilaiden tunteisiin, kuin opettajien ohjauksellisella toiminnalla. Myös Ulmanen kollegoineen (2023) korostavat opettajan keskeistä roolia oppilaidensa oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisessa. Päivittäisessä koulutyössä opettajan antama ohjaus, tuki, palaute ja kannustus muodostavat merkittävän sosiaalisen voimavaran, joka auttaa oppilaita suoriutumaan tehtävistään sekä käsittelemään kouluarjen tuomista tunteista. (Ulmanen ym., 2023.)

Hyvinvointia tarkastellaan yhä enemmän yhteisön tasolla tapahtuvana ilmiönä, jota tapahtuu yksilöiden välisessä ja keskinäisessä kanssakäymisessä. Pienetkin muutokset koulu yhteisön vuorovaikutuksessa voivat ajan myötä johtaa merkittäviin positiivisiin vaikutuksiin. Monimutkaisessa systeemissä yhden osan muuttaminen voi johtaa koko järjestelmän uudelleen järjestäytymisen. Tällaisessa tilanteessa opettajilla on keskeinen rooli hyvinvoinnin edistäjinä, vaikuttaen paitsi omaan oppilasryhmäänsä, myös laajemmin koko koulu yhteisön hyvinvointiin. (Leskisenoja 2024, 49.) Opettaja-oppilassuhteessa piilee valtavia voimavaroja, jotka ovat merkittäviä oppilaan koulunkäynnin ja elämän kannalta. Kun opettaja aidosti välittää ja näkee jokaisessa oppilaassa vahvuuksia, se voi vaikuttaa oppilaisiin positiivisesti, lisäten heidän sitoutumistaan koulutyöhön, koulumenestystä ja -hyvinvointia. (Leskisenoja 2017, 106.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan opettaja kantaa vastuun opetusryhmänsä toiminnasta. Opettajalla on vastuu oppilaiden oppimisesta ja hyvinvoinnista,

joihin opettajat vaikuttavat pedagogisilla valinnoillaan. Opettajan tehtäviin kuuluu seurata ja edistää oppilaiden oppimista, työskentelyä ja hyvinvointia. (Opetushallitus 2014, 34.) Laajat, yksityiskohtaiset ja työntäyteiset opetussuunnitelmat voivat aiheuttaa opettajille kiireen tuntua, mikä voi tehdä erillisten hyvinvointituntien järjestämisestä haastavaa. Jos hyvinvoinnin edistäminen nähdään enemmänkin lähestymistapana tai opetusmetodina kuin erillisenä opetettavana sisältönä, voidaan sen periaatteita sujuvasti integroida perinteisiin akateemisiin oppitunteihin. (Leskisenoja 2024, 52.)

Oppilaiden oppimiseen ja hyvinvointiin liittyvien haasteiden yleistymisen luo uusia vaatimuksia luokanopettajan työlle ja oppilasryhmän ohjaamiselle. Koska oppiminen rakentuu hyvinvoinnin varaan, sen puutteet edellyttävät opettajilta entistä suurempaa panostusta hyvinvoinnin tukemiseen osana opetusta. (Yli-Pietilä ym. 2023.) Positiivisen pedagogiikan toteuttaminen vaatii opettajalta kärsivällisyyttä ja pitkäjänteisyyttä. Kouluyhteisössä syntyneiden hyvinvointivajeiden korjaaminen ei tapahdu hetkessä, vaan se vaatii aikaa, sitoutumista ja johdonmukaista työtä.

Hyvinvointikulttuurin rakentaminen on jatkuva prosessi, jossa matka on yhtä tärkeä kuin päämäärä. Opettajalta vaaditaan pitkäjänteisyyden lisäksi realismia ja toiveikkuutta. Vaikka muutos vie aikaa, positiivinen pedagogiikka tuo arkeen iloa ja merkitystä, jotka vahvistavat motivaatiota jatkaa hyvinvointikulttuurin kehittämistä. (Leskisenoja 2024, 84.)

3 Tutkimuskysymykset

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää, miten luokanopettajat hyödyntävät positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan sekä mitkä ovat luokanopettajien näkemykset positiivisen pedagogiikan menetelmien vaikutuksesta oppilaiden kouluhyvinvointiin alakoulussa. Tutkimusta ohjaavat tarkemmat tutkimuskysymykset ovat:

1. Millä keinoin luokanopettajat hyödyntävät positiivista pedagogiikkaa?
2. Miten luokanopettajat kokevat positiivisen pedagogiikan menetelmien vaikuttavan oppilaiden kouluhyvinvointiin alakoulussa?

4 Tutkimusmenetelmät

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaaran (2009) mukaan laadullisessa tutkimusmenetelmässä tiedonkeruu pyrkii olemaan kattavaa ja aineistonkeruussa suositaan luonnollisia tilanteita ja laadullisia menetelmiä. Esimerkiksi haastattelut tarjoavat luontevan ympäristön, jossa tutkittavan ajatukset, kokemukset ja tuntemukset tulevat esille. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimusjoukko valitaan tarkasti satunnaisotannon sijaan, ja ihmisten kanssa työskentely on keskeistä aineistonkeruussa. Analyysivaiheessa kvalitatiivinen tutkimus tyypillisesti noudattaa induktiivista lähestymistapaa, jossa tutkija pyrkii löytämään odottamattomia tuloksia tutkimalla aineistoa monipuolisesti ja perusteellisesti. Tutkimussuunnitelma ohjaa tutkimusprosessia, mutta kvalitatiivisessa tutkimuksessa on mahdollisuus joustaa ja tehdä muutoksia suunnitelmaan tarvittaessa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009.) Lisäksi laadullisessa tutkimuksessa korostetaan määrän sijaan laatua (Eskola & Suoranta 1998, 15).

4.1 Osallistujat

Tutkimuksen kohteena olivat positiivista pedagogiikkaa aiemmin toteuttaneet tai sitä tällä hetkellä toteuttavat alakoulun opettajat ja heidän näkemyksensä kouluhyvinvoinnin tukemisesta positiivisen pedagogiikan keinoin. Tutkimukseen osallistui 8 luokanopettajaa. Opettajien osallistuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista, mutta kriteerinä oli luokanopettajan pätevyys, työskentely luokanopettajana alakoulussa sekä positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen osana opetusta. Näiden kriteerien avulla voitiin varmistaa, että kohderyhmä oli oikea, mikä taas mahdollisti tarkasti rajattuun aiheeseen liittyvien vastausten saamisen. Tutkimus toteutettiin alakoulun kontekstissa ja tutkimukseen osallistuneet toimivat aineistonkeruuhetkellä alakoulussa opettajina, joiden sukupuoli, ikä, nimi tai asuinpaikka eivät olleet tutkimuksen kannalta olennaisia. Tähän tutkimukseen osallistuneet tutkittavat on nimetty numeroilla Opettaja1-Opettaja8 anonymiteetin varmistamiseksi.

Tutkimukseen osallistuneita lähestyttiin lähettämällä haastattelukutsu koulujen rehtoreille sekä sosiaalisen median kautta. Sosiaalisen median kautta haastattelukutsu julkaistiin Facebook-ryhmässä ”Alakoulun aarreaitta”, joka koostuu pääosin luokanopettajista. Lisäksi osa haastateltavista löytyi hyödyntämällä tutkijan henkilökohtaisia kontakteja.

4.2 Aineistonkeruumenetelmä

Tutkimuksen aineisto kerättiin syksyllä 2024 haastattelumenetelmällä etäyhteyksin Zoom - verkkotyöskentelyalustalla. Haastatteluiden kesto vaihteli, mutta keskipituus haastattelulle oli noin 30 minuuttia. Yksi yleisimmin käytetyistä aineistonkeruumenetelmistä laadullisessa tutkimuksessa ovatkin haastattelut. Haastattelu toimii vuorovaikutustilanteena, jossa tutkija ohjaa keskustelun kulkua. Hyvin toteutetun haastattelun avulla tutkija voi syventyä haastateltavan ajatuksiin, käsityksiin ja kokemuksiin tutkimusaiheesta. (Puusa & Juuti 2020, 101.) Etäyhteyksin Zoom -verkkotyöskentelyalustalla haastattelujen toteuttaminen mahdollisti monipuolisemman ja laajemman osallistujajoukon sekä helpotti haastateltavien osallistumista tutkimukseen.

Haastattelun metodinen etu on siinä, että haastateltaviksi voidaan valita henkilöitä, joilla on etukäteen tiedossa olevaa kokemusta tai tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tämä viittaa tarkoituksenmukaiseen ja harkinnanvaraiseen näytteeseen. Haastattelu tarjoaa joustavan menetelmän, joka mahdollistaa tutkijan pyytää haastateltavaa selventämään tai tarkentamaan sanomaansa. Lisäksi haastattelun käyttö avaa mahdollisuuden havainnoida ei-kielellistä viestintää, mikä voi tarjota arvokkaita vihjeitä tutkijalle. Tällaiset vihjeet voivat ohjata tutkijan huomiota tärkeisiin seikkoihin, joita hän voi haluta tutkia tarkemmin. Haastattelun tavoitteena on kerätä mahdollisimman paljon tietoa halutusta aiheesta ja muodostaa monipuolinen kuva tutkittavasta ilmiöstä. (Puusa & Juuti 2020, 102.) Tästä syystä Tuomi ja Sarajärvi (2018) perustelevatkin haastattelukysymysten antamista tutkimukseen osallistujalle etukäteen: tällöin saadaan mahdollisimman paljon tietoa halutusta aiheesta. On kuitenkin tärkeää huomioida, että haastateltavalle annettu etukäteistieto haastattelukysymyksistä saattaa ohjata, rajoittaa tai jopa vääristää tutkittavan ajatuksia, mikä voi vaikuttaa ei-toivotulla tavalla haastatteluiden sisältöön. (Puusa & Juuti 2020, 102.) Siitä syystä on tärkeää muotoilla haastattelukysymykset niin, että niistä ei tule ilmi tutkijan omia oletuksia.

Puusa ja Juuti (2020, 103) mainitsevat haastattelututkimuksessa luottamuksen rakentamisen ensisijaisen tärkeänä. Tutkijan tehtävänä on luoda haastattelutilanteeseen avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri, joka kannustaa haastateltavaa osallistumaan aktiivisesti. On olennaista tiedostaa, että ihmisillä saattaa olla taipumus antaa vastauksia, jotka ovat sosiaalisesti hyväksytyjä, erityisesti tietyistä aihepiireistä keskusteltaessa. Tutkijan onkin tärkeää ottaa tämä huomioon ja pyrkiä luomaan tilanne, jossa haastateltava tuntee olevansa vapaa ilmaisemaan omia mielipiteitään ja kokemuksiaan ilman pelkoa tuomitukseksi tulemisesta.

(Puusa & Juuti 2020, 103.) Tämä on otettu huomioon myös arvioitaessa osallistujien anonymiteettia aineistonkeruuhetkellä.

Haastattelumenetelmäksi valikoitui puolistrukturoitu haastattelu. Puolistrukturoitu haastattelu eroaa strukturoidusta haastattelusta siinä, että se antaa tutkijalle enemmän vapautta. Tämä mahdollistaa sen, että haastattelussa voi nousta esiin näkökulmia, joita tutkija ei ehkä olisi osannut ennakoida valmistellessaan valmiita vastausvaihtoehtoja. Puolistrukturoidun haastattelun merkittävä etu on siinä, että se mahdollistaa jokaisen haastateltavan näkemysten esiin tuomisen tutkimuksessa keskeisiin ja etukäteen määriteltyihin aiheisiin, ja tämä tapahtuu haastateltavan omilla sanoilla. (Puusa & Juuti 2020, 106.)

Tutkimuksen haastattelurunko koostui kolmesta osiosta, joita ohjailivat tutkimuksen tutkimuskysymykset. Ensimmäisen osion taustakysymyksillä kartoitettiin haastateltavien opettajuuteen liittyviä asioita. Toinen osio koski positiivisen pedagogiikan määritelmää, käytötapoja, haastateltavan suhtautumista positiiviseen pedagogiikkaan sekä sen hyötyjä ja haasteita. Haastattelurungon kolmas osio koski kouluhyvinvoinnin määritelmää ja positiivisen pedagogiikan yhteyttä kouluhyvinvointiin. Kun kaikki haastattelurungon kysymykset oli esitetty, haastateltaville annettiin mahdollisuus tarkentaa vastauksiaan tai lisätä aiheisiin liittyvää tietoa. Tämä mahdollisti kattavan aineiston ja mahdollisen lisätiedon saannin.

4.3 Haastatteluaineiston analyysi

Analyysivaiheen tarkoituksena on kuvata, tulkita ja syventyä tutkimuskohteen ilmiöön. Tässä vaiheessa pyritään luomaan aineistosta ymmärrettävä kokonaisuus, joka mahdollistaa rikkaan ja perustellun tulkinnan sekä johtopäätösten tekemisen tutkittavasta ilmiöstä. (Puusa & Juuti 2020, 140–143.) Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi suoritettiin laadullisella sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysi on keskeinen menetelmä laadullisen tutkimuksen aineiston käsittelyssä, ja sitä voidaan soveltaa monipuolisesti eri tutkimustyypeissä. Menetelmän avulla voidaan jäsentää ja tulkita aineistoa järjestelmällisesti ja objektiivisesti. Laadullinen sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen lähestymistapaan: aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriasidonnaiseen analyysiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

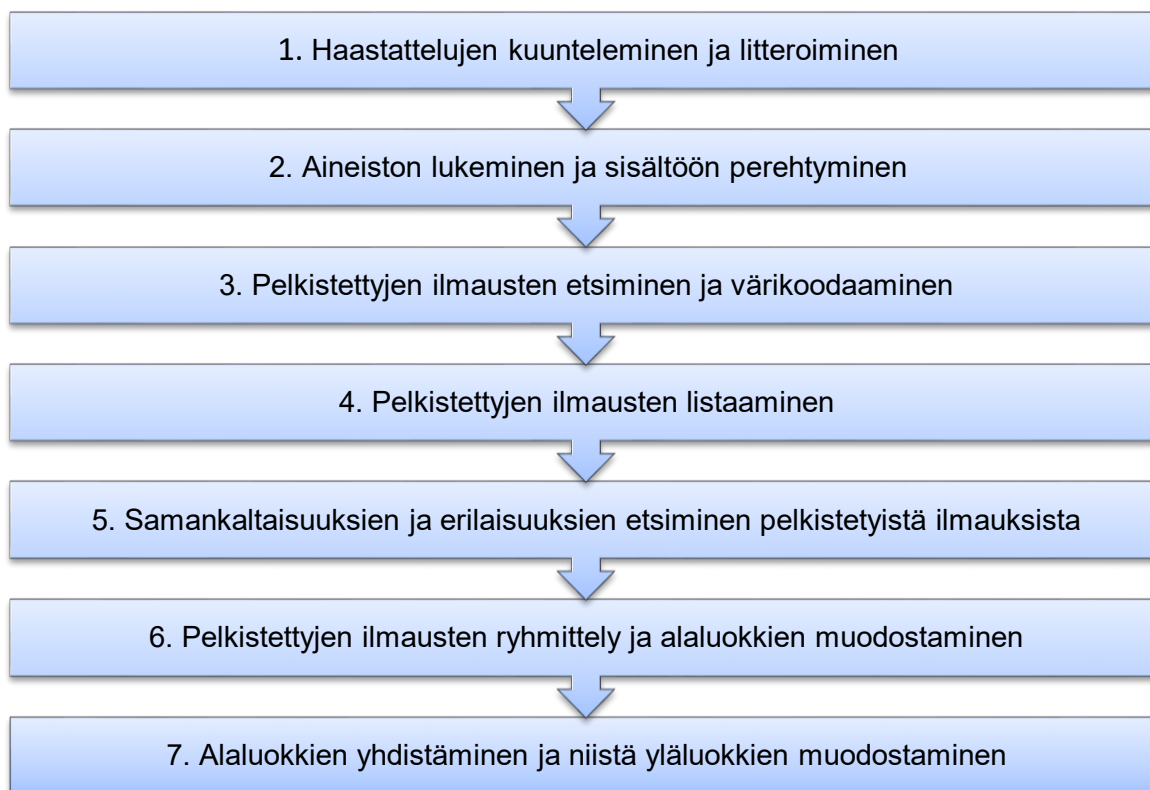
Tässä tutkimuksessa on käytetty sekä teorialähtöistä että aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analysoinnissa hyödynnettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia ja toisen tutkimuskysymyksen analysoinnissa teorialähtöistä

sisällönanalyysiä. Aineiston analyysi aloitettiin kummassakin analyysitavassa käymällä koko aineisto perusteellisesti läpi. Ensin tarkasteltiin jokaisen osallistujan vastauksia erikseen lukemalla ne yksitellen. Tämän jälkeen vastaukset luettiin uudelleen, mutta kysymyskohtaisesti koko osallistujajoukon osalta. Näin muodostui kattava käsitys aineistosta sekä yksittäisten osallistujien näkemyksistä että koko osallistujajoukon näkemyksistä kunkin kysymyksen osalta. Seuraavaksi vastaukset ryhmiteltiin sen mukaan, kumpaan tutkimusongelmaan ne liittyvät. Tutkimusongelmien alle koottiin kaikki vastaukset, jotka olivat peräisin siihen liittyvistä haastattelukysymyksistä.

4.3.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkimusaineisto toimii analyysin ensisijaisena ohjaavana tekijänä. Menetelmän tavoitteena on muodostaa kerätystä aineistosta systemaattinen ja teoreettisesti jäsennelty kokonaisuus. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysimenetelmäksi valittiin aineistolähtöinen sisällönanalyysi, koska se mahdollistaa tutkimusaineiston systemaattisen tarkastelun ilman ennalta määrättyjä kategorioita (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tällöin aineiston pohjalta voitiin muodostaa uusia, ilmiöitä kuvaavia luokkia ja teemoja, ilman valmiita teoreettisia viitekehyksiä.

Aineiston analyysi aloitettiin kuuntelemalla ja litteroimalla aineisto. Litterointi on nauhoitetun puhemuotoisen aineiston puhtaaksi kirjoittamista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Litteroitua aineistoa luettiin moneen otteeseen, jotta saatiin muodostettua kokonaiskuva aineistosta. Litteroinnin jälkeen siirryttiin redusointiin, jossa aineistosta etsittiin pelkistetyt ilmaukset, jotka värikoodattiin. Redusointivaiheessa luodaan pohjaa seuraavalle vaiheelle, klusteroinnille (Tuomi & Sarajärvi 2018). Pelkistetyistä ilmauksista etsittiin samankaltaisuudet ja eroavaisuudet. Klusterointi aloitettiin pelkistettyjen ilmausten yhdistelemisellä ja alaluokkien muodostamisella. Tämän jälkeen alaluokat yhdistettiin ja niistä muodostettiin yläluokat. Lopuksi kirjoitettiin tutkimustulokset, joissa kuvattiin luokittelujen pohjalta muodostetut kategoriat ja niiden sisällöt. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet ovat kuvattuna kuviossa 3.



Kuvio 3 Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen (Tuomi & Sarajärvi 2018 mukailten)

4.3.2 Teorialähtöinen sisällönanalyysi

Toinen tutkimuksessa hyödynnetyistä laadullisen sisällönanalyysin menetelmistä oli teorialähtöinen sisällönanalyysi. Teorialähtöisessä lähestymistavassa teoria toimii ensisijaisena ohjaavana tekijänä aineiston analyysissä (Puusa & Juuti 2020). Useimmiten teorialähtöinen analyysi noudattaa deduktiivista lähestymistapaa, jossa päätelmien tulee olla johdonmukaisia ja teoriapohjaan liittyviä. Deduktiivisessa analyysissä keskeistä on, että tutkimuksen taustateoria ohjaa analyysin kulkua, ja mallin tai teorian rakenne on ennalta kuvattu. Tulosten tavoitteena on tuottaa uutta tietoa tutkittavasta aiheesta ja laajentaa ymmärrystä kyseisellä tutkimusalueella. Tuomi & Sarajärvi 2018, 109.)

Tämän tutkimuksen teorialähtöinen sisällönanalyysi perustuu Konun (2002) kehittämään koulun hyvinvointimalliin, jonka käsitteitä ja sisältöä on kuvattu luvussa 2.1. Tutkimuksessa sovelletaan ja arvioidaan Konun (2002) koulun hyvinvointimallin sisältämää tietoa positiivisen pedagogiikan kontekstissa.

Aineiston analyysi aloitettiin jo aineistonkeruuvaiheessa. Tutkimuksen aineisto ja analyysin perusta koostuivat nauhoitetuista haastatteluista, joita litteroimalla jatkettiin analyysiä.

Litteroitua aineistoa luettiin moneen otteeseen, jotta saatiin muodostettua kokonaiskuva aineistosta. Tämän jälkeen jatkettiin analyysirungon rakentamiseen, joka rakentui Konun (2002) koulun hyvinvointimallin osa-alueista. Analyysirungon yläluokat ovat 1) mahdollisuus itsensä toteuttamiseen, 2) koulun olosuhteet, 3) terveydentila ja 4) sosiaaliset suhteet. Seuraavaksi aineistosta etsittiin pelkistettyjä ilmauksia, joita värikoodattiin. Koodauksessa tutkija merkitsee aineistoon tutkimuksen kannalta keskeisiä asioita tutkimuskysymysten näkökulmasta ja pyrkii tekemään aineiston sisällöstä selkeämmän. Värikoodaamisen avulla voidaan hahmottaa aineiston monipuolisuutta ja tunnistaa, millaista tutkimusaiheeseen liittyvää tietoa se sisältää. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Värikoodaamisen jälkeen ilmaukset sijoitettiin analyysiluokkiin. Taulukossa 1 on kuvattuna tutkimukseen osallistuneiden alkuperäisilmauksia, joista edetään pelkistettyjen ilmausten kautta alaluokkiin. Taulukko sisältää esimerkin kustakin yläluokasta sekä sen analyysin muodostumisesta havainnollistaen, miten analyysi on rakentunut. Analyysiä jatkettiin etsimällä aineistosta nousseita yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, minkä jälkeen yhdistettiin tarvittaessa pelkistettyjä ilmauksia analyysiluokkien sisällä. Jos siis sama haastateltava käsitteli samaa aihetta useassa eri kohdassa aineistoa, yhdistettiin hänen ilmauksiaan selkeämmän kokonaiskuvan saamiseksi. Analyysi päättyi tutkimustulosten auki kirjoittamiseen.

Teorialähtöisen sisällönanalyysin käyttö oli tutkimuksen toisen tutkimuskysymyksen kohdalla perusteltua, koska tutkimuksessa pyrittiin saamaan tietoa opettajien näkemyksiä suhteessa ennalta määriteltyyn, teoreettisesti vahvistettuun viitekehykseen. Konun (2002) koulun hyvinvointimalli tarjosi jäsentävän pohjan kouluhyvinvoinnin eri osa-alueiden tarkasteluun.

Taulukko 2 Teorialähtöisen sisällönanalyysin muodostuminen

Yläluokka	Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Mahdollisuus itsensä toteuttamiseen	"Noi menetelmät tuo oppilaille uskomattoman paljon itseluottamusta ja uskoa itseensä et se niiden tekeminen on ihan eri luokkaa ku he luottaa itseensä ja kannustaa toisiaan."	Lisääntynyt itseluottamus, joka tukee oppilaan työskentelyä	Oppilaan myönteinen minäkuva ja itseilmaisu
Koulun olosuhteet	"Ku oppilaat tulee viikonlopun vietosta maanantaina kouluu ni jotkut on ihan intoo ja energiaa täynnä ku selkeesti on hyvä tulla takas sinne kouluu, et se on kyl ihana huomata."	Koulumotivaatio ja -innostus on lisääntynyt	Koulumyönteisyys
Terveystila	"Jos oppilas voi huonosti ja kamppailee huonojen olojen kanssa niin positiivisen pedagogiikan vahvuusopetuksella ja sellasella myönteisellä suhtautumisella sitten oppilas löytää itsestään hyviä puolia ja saa vahvistusta sille, että hän on hyvä ja tärkeä tyyppi niin sitten ei ehkä niin herkästi enää pura sitä paha oloaan muihin tai sitten oireilemalla muuten."	Oppilas voi hyvin koulussa	Psyykinen hyvinvointi
Sosiaaliset suhteet	"Mulla oli sellanen yksi oppilasporukka ja siitähän hioutui niin hyvä semmoinen niin hyvä ryhmähenki kun käytin noita positiivisen pedagogiikan työkaluja. Siinä ne osas puhua tunteista ja kuunnella toisiaan ja olla avoimia. Että kyllä se sitten kannatti kun siihen pysty sitte satsaamaan."	Ryhmähenki on parantunut	Kouluyhteisön ilmapiiri

4.4 Eettisyys

Tutkimusetiikka muodostaa merkittävän osan tieteellistä tutkimusta. Laadukkaan laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkeinä korostuvat eettinen kestävyys ja sisäinen loogisuus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 113). Luotettavuutta arvioitaessa ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita laadullisessa tutkimuksessa. Tutkijan on tärkeää tarkastella tutkimusta kokonaisuutena ja huomioida luotettavuuteen liittyvät näkökulmat kunkin tutkimuksen vaiheen aikana. Tutkijan on tarpeellista tarjota lukijalle yksityiskohtaista tietoa tutkimuksen eri vaiheista, jotta lukija pystyy tekemään perusteltuja arvioita tutkimuksen tuloksista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122.)

Tässä tutkimuksessa kunnioitettiin tutkimukseen osallistujien itsemääräämisoikeutta rekrytointiprosessissa. Tutkimukseen osallistujille ilmoitettiin osallistumisen olevan täysin vapaaehtoista sekä haastateltavien yksityisyyteen ja tietosuojaan liittyvät asiat turvattiin tietosuojailmoituksen mukaisesti. Haastateltavien äänitallenteet tuhottiin litteroinnin yhteydessä ja litteroitu aineisto hävitetään, kun tutkimus valmistuu. Tutkimuksen aineiston analyysi toteutettiin täysin anonymisti ja luottamuksellisesti. Tutkimukseen osallistuneita informoitiin haastatteluprosessin aikana tutkijan yhteystiedoista, haastattelun aikataulusta ja paikasta, osallistumisen vapaaehtoisuudesta sekä tutkimusaineiston säilyttämisestä tietoturvalisessä Turun yliopiston Seafire -pilvipalvelussa. Osallistujille tiedotettiin tietosuojailmoituksella tutkimukseen liittyvistä asioista. Lisäksi osallistujille tiedotettiin, että tutkimuksesta vetäytyminen kesken tutkimuksen on sallittua.

5 Tulokset

Seuraavaksi tutkimuksen tulokset esitellään tutkimusongelmien järjestyksen mukaisesti. Ensimmäisessä alaluvussa vastataan siihen, millä keinoin luokanopettajat hyödyntävät positiivista pedagogiikkaa. Toisessa alaluvussa vastataan siihen, miten luokanopettajat kokevat positiivisen pedagogiikan menetelmien vaikuttavan oppilaiden kouluhyvinvointiin alakoulussa.

Aineiston perusteella tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat tutustuneet ensimmäistä kertaa positiiviseen pedagogiikkaan opinnoissa, sosiaalisen median kautta, positiivisen pedagogiikan koulutuksissa ja mainosten avulla sekä lukemalla tutkimuksia aiheesta. Kuitenkin yleisimmäksi osoittautui työpaikka: opettajat raportoivat tutustuneensa positiivisen pedagogiikan menetelmiin työpaikalla esimerkiksi kollegan kautta. Opettajat kertoivat positiivisen pedagogiikan hyödyntämisestä melko yksimielisesti, mikä näkyy myös opettajien suhtautumisessa positiiviseen pedagogiikkaan, opettajat kuvailivat positiivisen pedagogiikan olevan tärkeää myös heille itselleen työssä jaksamisen kannalta ja kokevat sen olevan lähellä sydäntä. Viisi kahdeksasta opettajasta raportoi positiivisen pedagogiikan käytänteiden ja menetelmien olevan jokapäiväistä. He kuvailivat positiivista pedagogiikkaa luonnollisena tapana toimia ja sen olevan lähtökohta opetuksessa. Kaksi haastatelluista opettajista kertoi hyödyntävänsä positiivista pedagogiikkaa lähes joka päivä ja yksi opettajista kuvaili hyödyntävän positiivista pedagogiikkaa kerran viikossa hyvinvointiopetukseen varatulla oppitunnilla.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat toivat esiin joitakin haasteita positiivisen pedagogiikan toteuttamisessa. Keskeisimpinä haasteina mainittiin ajan rajallisuus ja opetustyöhön liittyvä kiire, mikä vaikeuttaa positiivisen pedagogiikan menetelmien systemaattista käyttöä. Lisäksi haasteeksi koettiin tilanne, jossa opettajan henkilökohtaiset arvot eivät vastaa positiivisen pedagogiikan periaatteita, mikä saattaa vaikuttaa menetelmien omaksumiseen ja soveltamiseen käytännössä. Myös erilaiset näkemykset oppilaiden huoltajien kesken voivat hankaloittaa positiivisen pedagogiikan juurruttamista koulutyöhön. Tämän lisäksi eräs opettaja toi esiin materiaalin saavutettavuuden ongelmat sekä suuret ryhmäkoot, jotka voivat vaikeuttaa yksilöllisen tuen ja positiivisen pedagogiikan periaatteiden tehokasta toteuttamista opetustilanteissa.

Haastateltavat opettajat määrittivät kouluhyvinvoinnin monipuolisena ilmiönä, joka koostuu sekä psyykkisistä, fyysisistä että sosiaalisista tekijöistä. Keskeisenä kouluhyvinvoinnin edellytyksenä pidettiin turvallisuutta, joka kattaa sekä fyysisen ympäristön että psyykkisen turvallisuuden tunteen. Tähän liittyy kokemus siitä, että koulussa ei tarvitse pelätä kiusaamista ja että oppilas voi luottaa siihen, että hänellä on joku, jolle puhua. Lisäksi oppimisympäristön viihtyisyys ja fyysiset olosuhteet, kuten koulun tilat ja ravitseva ruoka, mainittiin hyvinvointia tukeviksi tekijöiksi. Sosiaalisten suhteiden merkitys korostui opettajien määritelmässä kouluhyvinvoinnista, ja hyvä vuorovaikutus sekä kavereiden että aikuisten kanssa nähtiin keskeisenä osana kouluhyvinvointia. Oppilaan tunne ryhmään kuulumisesta sekä merkityksellisyyden kokemus kouluyhteisöissä nähtiin tärkeinä hyvinvointia tukevinä tekijöinä. Lisäksi kouluhyvinvointiin liittyy haastateltavien mukaan myönteinen suhtautuminen kouluun, koulumotivaatio sekä oppilaan kokemus onnistumisista ja itsensä toteuttamisesta.

5.1 Positiivisen pedagogiikan hyödyntämiskeinot

Haastatteluaineiston perusteella opettajien positiivisen pedagogiikan hyödyntämiskeinot voidaan jakaa kolmeen yläluokkaan: 1) organisointi, 2) positiivinen ohjaus ja 3) myönteinen vuorovaikutus. Yläluokat on havainnollistettu taulukkoon 3, josta ilmenee myös yläluokkien tarkemmat sisällöt. Seuraavaksi tutkimuksen aineistosta nousseet tulokset raportoidaan yläluokkien mukaan.

Taulukko 3 Positiivisen pedagogiikan hyödyntämiskeinot

Positiivisen pedagogiikan hyödyntämiskeinot		
Organisointi	Positiivinen ohjaus	Myönteinen vuorovaikutus
Konkreettiset työvälineet	Kehotukset kieltojen sijaan	Myönteinen ilmapiiri
Hyvinvointitunnit	Kehuminen	Arvostava kohtaaminen
Projektit	Kannustaminen	Kiireettömyys
Fyysinen oppimisympäristö	Kiittäminen	Vahvuuskieli
	Positiivinen palaute	

Organisointi

Jokainen haastateltava toi haastattelussa esiin jonkin konkreettisen positiiviseen pedagogiikkaan liittyvän työvälineen, jonka avulla suunnittelee ja toteuttaa positiivista

pedagogiikkaa osana opetusta. Tällaisia konkreettisia työvälineitä olivat muun muassa naulakkomerkit, helmipurkki, postilaatikko ja luokan maskotti. Organisointi -yläluokkaan lukeutui myös opettajien suunnitellut hyvinvointi- ja ryhmätunnit, projektit sekä fyysisen oppimisympäristön tekeminen viihtyisäksi.

Haastateltavien näkemykset osoittavat, että positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen opetuksen organisoinnissa ilmenee myönteisen toiminnan näkyväksi tekemisenä. Opettajat hyödyntävät visuaalisia ja konkreettisia keinoja, kuten nimien kirjaamista myönteisessä merkityksessä, oppilaiden vahvuuksia esiin tuovia naulakkomerkkejä sekä ystävällisten tekojen kokoamista luokan seinälle.

”On kerätty myös hyviä tekoja sydänlapuille tai ihan vaan post-it lapuille luokanseinälle. On kerätty vaikkapa tekoja ystävällisyydestä ja sitten oppilaat kirjoittaa sinne lappuihin sitten niinku mitä he bongaa ystävällisiä tekoja. Mä koen sen tärkeänä, että tosiaan olisi niinku näkyvillä ne asiat konkreettisesti.” (Opettaja 5)

Useampi opettajista raportoi myönteisen vahvistamisen periaatteista, jotka tukevat oppilaiden motivaatiota, hyvinvointia ja oppimista. Opettaja 3 kuvaili helmipurkki-menetelmää, jossa onnistumiset tuodaan esiin ääneen. Sen avulla oppilaat oppivat tunnistamaan ja arvostamaan yhteistä edistymistä luokahuoneessa.

”Onnistumiset sanotaan ääneen ja kun onnistutaan tai huomataan joku hyvä asia niin lisätään helmiä purkkiin ja sitten saadaan joku palkinto siitä, kun niitä helmiä on siellä purkissa riittävästi.” (Opettaja 3)

”Meillä luokassa on sellanen luokan oma maskotti, joka istahtaa jonkun oppilaan pulpetille, kun on erityisen onnistunu jossain esim. käyttäytynyt muita kohtaan hienosti tai muuta. Et noi ykköset tykkää kauheesti leikillisyydestä ja siitä maskotista.” (Opettaja7)

Aineiston perusteella myös kiitollisuuden tunteen korostaminen osana luokkayhteisöä koettiin tärkeäksi positiivisen pedagogiikan hyödyntämiskeinoksi. Muun muassa opettajan 6 kuvaamalla postilaatikkomenetelmällä ja opettajan 7 raportoimalla kiitollisuuspäiväkirjalla oppilaat oppivat tunnistamaan ja ilmaisemaan myönteisiä tunteita ja kokemuksia, mikä auttaa heitä kiinnittämään huomiota elämän arvokkaisiin ja hyviin hetkiin.

”Meil on sellanen postilaatikko mihin oppilaat saa jättää viestejä viikon tai pidemmän aikavälin ajalta hyviä hetkiä. Ja sit me yleensä maanantaisin tai ennen viikonloppuu käydää avaamas se postilaatikko ja luetaan niit lappuja. Ja sit me käydää niit hyvii hetkii läpi ja mietitää et kuin hieno porukka meil on. Se tuo sellasta kiitollisuuden tunnetta toisistamme ja hyvistä hetkistä. Siitä jää niinku sellanen hyvä mieli esim. ennen viikonlopun alotusta meil kaikil.” (Opettaja 6)

”Meillä on luokassa kiitollisuuspäiväkirja käytössä. Kiitollisuuspäiväkirjaan me kirjataan asioita, joita oppilaat on kokenu luokassa merkityksellisiks itelleen ja toisilleen ja sellasta,” (Opettaja 7)

Opettajan 1 kuvaus osoittaa, että positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen voi tapahtua myös rakenteellisten ja yksilöllisesti räätälöityjen menetelmien kautta. Check In – Check Out -menetelmä toimii systemaattisena tukimuotona, jossa oppilaalla on päivittäiset tavoitteet, joiden toteutumista seurataan.

”Meillä on käytetty semmoista cico-menetelmää -- se on semmoinen check in check out menetelmä eli oppilaalla on niinku semmoinen oma vihko ja sitten hänellä on semmoinen oma cico-ohjaaja. Ja hän menee aina aamulla cico-ohjaajan luo, ja tää kertoo siinä pari tavoitetta, että ne voi olla vaikka tän päivän jokaisella oppitunnilla on niinku tavoitteena että. En pamputa pulepttia ja menen välitunnille, kun tunti loppuu. Sitten hän saa niistä pisteitä, jotka katsotaan sitten päivän päätteeksi. Niin jos hän on saavuttanut jonkun tietyn pistemäärän tai tietyn prosentin pisteistä, niin sitten hän voi saada jonkun pienen palkinnon.” (Opettaja 1)

Usea opettaja raportoi hyödyntävänsä positiivista pedagogiikkaa sille kalanteroiduin hyvinvointitunnein. He kuvailivat hyvinvointitunneilla hyödyntävänsä positiivisen pedagogiikan materiaalia, kuten Huomaa hyvä! -digimateriaalia, Kukoistava kasvatus - materiaalia tai Vahvuusvaris -työkirjaa. Hyvinvointituntien aiheiksi kuvailtiin tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettelu, luontevahvuuksiin perehtyminen sekä hyvän huomaaminen. Opettajien mukaan hyvinvointitunneille oli järjestetty yksi viikkotunti ja yleensä se sijoittui äidinkielen oppitunnille.

”Tähtitunneilla me keskitytään varta vasten positiivisen pedagogiikan elementteihin niin et me kirjotetaan vaiks lappuja, joissa oppilaat on maininnut hyviä asioita itestään ja toisistaan ja koulupäivän onnistumisen hetkistä. Et se on tosi hieno huomata, miten

oppilaat sit käyttää kouluarjessa niitä lausahduksia niistä lapuista esimerkiksi kehuu kaveriaan tai kiinnittää huomiota työrauhaan tai siihen et tänään on oppinut uuden asian kun oli ahkera ja sinnikäs.” (Opettaja 8)

Opettaja 3 raportoi, että positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen perustuu koulutasolla laadittuun ja systemaattisesti päivitettyyn suunnitelmaan, joka takaa johdonmukaisen ja yhtenäisen positiivisen pedagogiikan toteutuksen. Tällainen rakenteellinen lähestymistapa tukee opetuksen suunnitelmallisuutta ja antaa opettajille selkeät suuntaviivat positiivisen pedagogiikan soveltamiseen. Opettajat korostivatkin positiivisen pedagogiikan hyödyntämisen olevan osa koko koulun toimintakulttuuria, mikä lisää sen kestävyyttä opetuksen organisoinnissa.

”Meidän koulussa on tehty tämmönen positiivisen pedagogiikan suunnitelma, mikä kattaa toimintatavat niinku jokaiselle vuosiluokalle ja sitä aina joka vuosi päivitetään ja sitä (positiivista pedagogiikkaa) opettajat toteuttaa sitten sen suunnitelman mukaisesti.” (Opettaja 3)

Opettajat kokivat myös tärkeänä positiivisen pedagogiikan dokumentoinnin ja sen, että fyysinen oppimisympäristö on viihtyisä. Viihtyisä, järjestetty ja inspiroiva luokkahuone koettiin myönteistä mielialaa lisäävänä oppimisympäristönä, jossa sekä opettaja että oppilaat viihtyvät. Luokkahuoneen visuaalinen ilme ja järjestys nähtiin merkittävinä tekijöinä, joita positiivinen pedagogiikka ohjaa.

”Mä koen tärkeeks tehdä siitä luokasta kauniin ja sellasen et siellä oppilaat ja mä itse viihdyn. Silleen et tavarat on järjestykses ja oppilaiden töitä on esillä ja vahvuudet ja tsemppilauseita on seinillä suomeks ja englanniks.” (Opettaja 6)

Positiivinen ohjaus

Aineiston perusteella opettajat hyödyntävät positiivista pedagogiikkaa positiivisen ohjauksen keinoin. Tulosten mukaan positiivinen ohjaus näyttäytyy oppilaiden kehottamisena kieltämisen sijaan, positiivisen asenteen kohdistamisena oppimiseen, kehumisena ja kannustamisena sekä kiittämisenä. Opettajat pitivät tärkeänä kiinnittää huomiota tapaan, jolla antaa ohjeita oppilaille: opettajat korostivat negatiivissävytteisten ohjeiden välttämistä. Sen sijaan opettajat raportoivat positiivissävytteisten ohjeiden ja kehotusten antamista tärkeänä

oppilaan toimintaa ohjaavana periaatteena ja toivotun käyttäytymisen vahvistajana, joka tukee oppilaan myönteistä asennetta oppimiseen.

”Ehkä silleen vähemmän olisi niinku kieltoja siinä opetuksessa ja sitten enemmän semmoisia kehotuksia, että esimerkiksi se, jos joku oppilas nyt juoksee portaissa, niin yrittää sanoa, että kävellään mieluummin. Eikä niin, että heti huudetaan, että ei ei saa juosta ja älä juokse. Että ehkä semmoista niinku lapsen kohtaamista, että ei aina kieltojen kautta.” (Opettaja 1)

”Vähemmän semmoista negatiivista puhetta lapsille ja enemmän yrittää kaikkia tilanteita ratkaista tota semmoisten onnistumisten kautta. Semmoisista ihan pienistä asioista löytyy pieniä positiivisia hetkiä myös.” (Opettaja 8)

Osalla haastateltavista positiivinen pedagogiikka ei näyttäyty yksittäisenä menetelmänä tai erillisenä toimintatapana, vaan kokonaisvaltaisena lähestymistapana ja suhtautumisena opetukseen ja vuorovaikutukseen. Esimerkiksi opettaja 3 hahmottaa positiivisen pedagogiikan jatkuvasti läsnä olevana toimintafilosofiana, joka ohjaa niin oppituntien toteutusta, oppilaiden kohtaamista kuin arjen käytänteitä luokassa. Opettaja raportoi sen ilmenemistä erityisesti opettajan tavassa kommunikoida oppilaiden kanssa sekä siinä, kuinka hän luo ja ylläpitää myönteistä ilmapiiriä koulussa.

”Positiivinen pedagogiikka on tavallaan tapa toimia ja olla ja tehdä työtä. Että on vaikeempi sanoa, että se olisi mikään tietty asia, koska se on tavallaan koko ajan läsnä siinä toiminnassa. Mitä sinä teet ja se niinku vaikuttaa kaikkeen siihen työhön miten siellä täällä luokassa toimit, miten sie puhut oppilaille ja ja tavallaan miten sie tätä arkea pyörität.” (Opettaja 3)

”Meidän luokassa positiivinen pedagogiikka näkyy sellasena positiivisena asenteena ja suhtautumisena asioihin tai niitä niinku korostetaan.” (Opettaja 8)

Opettajat raportoivat hyödyntävänsä positiivisen pedagogiikan periaatteita erityisesti myönteisen palautteen ja mallintamisen kautta. Opettaja 5 raportoi käyttävänsä niin sanottua ”viereisen kehua”, jossa hän nostaa esiin oppilaiden toivottua käyttäytymistä ja antaa tunnustusta niille oppilaille, jotka toimivat esimerkkinä muille. Sen sijaan, että huomio keskittyisi epätoivottuun käyttäytymiseen, opettaja ohjaa oppilaita positiivisen vahvistamisen avulla.

”Käytän viereisen kehua, että kiitos Maija ja Matti että ootte jo tässä ja että vautsi miten hienosti näyttää esimerkkiä meille tuossa Eeva ja on jo ihan valmiina aloittamaan tuntia.” (Opettaja 5)

Myönteinen vuorovaikutus

Aineiston perusteella luokanopettajat hyödyntävät positiivista pedagogiikkaa monipuolisin vuorovaikutuksen keinoin. Yleisimpiä myönteiseen vuorovaikutukseen liittyviä keinoja olivat kiireettömyyden vaaliminen kouluarjessa, vahvuuskieli, opettajana esimerkkinä oleminen oppilaille, turvallisuudentunteen luominen ja arvostava kohtaaminen.

Opettajat raportoivat positiivisen pedagogiikan hyödyntämiskeinoiksi muun muassa rauhallisen ilmapiirin ylläpitämisen. Rauhallista ilmapiiriä opettaja 4 korosti kiireettömyyden vaalimisella. Kiireettömyyden vaaliminen ja läsnäolon korostaminen nähtiin tärkeinä elementteinä positiivisen pedagogiikan hyödyntämiselle.

”Yrittää semmoista kiireettömyyttä arjessa vaalia, että aina on aika jutella ja siitä ollaan ihan niinku koulun keskenkin yritetty tehdä periaate.” (Opettaja 4)

Haastateltavat opettajat toivat esiin, että positiivinen pedagogiikka ilmenee heidän opetuksessaan ja koulun arjessa oppilaiden vahvuuksien tunnistamisena. He pitivät tärkeänä, että oppilaiden vahvuuksia ei ainoastaan havaita, vaan niitä myös tuodaan esiin ja hyödynnetään osana koulutyötä. Lisäksi opettajat raportoivat vahvuuksien sanallistamisen ja niihin liittyvien harjoitusten merkitystä, jotta oppilaat oppisivat tunnistamaan omat ja toistensa vahvuudet osana myönteistä oppimisympäristöä.

”Meil on luokan kans erilaisii leikkejä liittyen positiiviseen pedagogiikkaan missä me tunnistetaan toisissamme vahvuuksia ja ollaan opeteltu sellasta vahvuuskieltä et kerrotaan toisistamme erilaisii vahvuuksii. Et esimerkiks niinku Emmiin vahvuus on toisten auttaminen ja Villellä on taito puhua muista kauniisti.” (Opettaja 6)

Opettajan rooli myönteisen käyttäytymisen mallintajana korostuu positiivisen pedagogiikan toteuttamisessa. Opettaja 6 raportoi tietoisesti kiinnittävänsä huomiota oppilaiden hyviin tekoihin ja käyttäytymiseen sekä sanallisesti että eleiden avulla. Hän myös korosti, että myönteisen esimerkin ja kannustavan ilmapiirin avulla oppilaat omaksuvat rakentavia vuorovaikutustapoja ja kehittävät valmiuksiaan tunnistaa sekä vahvistaa hyviä käytänteitä

omassa ympäristössään. Opettaja 8 raportoi pyrkivänsä toimimaan esimerkkinä oppilaille, välittäen ajattelua, jonka mukaan sinnikkyys ja usko omaan potentiaaliin ovat keskeisiä tekijöitä onnistumisessa.

”Sit mä ite opettajana kiinnitän oppilaiden hyvään käytökseen ja tekoihin huomiota sanoin ja elein niin et ne oppilaat itekki oppii huomaamaan sitä hyvää mitä tapahtuu siel meidän koulussa. Uskon et ku ite opettajana niinku kylvän sitä hyvää ni ne oppilaat myös oppii siitä.” (Opettaja 6)

”Sit itse opettajana pyrin olemaan sellanen roolimalli oppilaille, että kaikesta selviää kun tarpeeksi yrittää ja uskoo siihen omaan potentiaaliin. Ja sit kun oppilas on onnistunut tai vaikka ei olisi onnistunut niin mä sitten sanon, että riittää kun parhaansa tekee.” (Opettaja 8)

Opettaja 7 korosti turvallisen ja positiivisen vuorovaikutusilmapiirin merkitystä opetuksessa. Hän piti fyysistä ja henkistä turvallisuudentunnetta jokaisen oppilaan perustavanlaatuisena oikeutena. Opettajat pitivät tärkeänä sellaisten vuorovaikutuskäytänteiden luomista, jotka tukevat oppilaiden itseluottamusta ja osallisuuden kokemusta kouluyhteisössä.

”Pyrin luomaan vuorovaikutuksesta positiivista ja sellasta, et kaikkien on turvallista olla ja tuoda itseään esille siinä ilmapiirissä. Et se on kyl jokasen oppilaan oikeus saada olla turvallisessa vuorovaikutuksessa, niin fyysisesti ku henkisestikin.” (Opettaja 7)

5.2 Positiivisen pedagogiikan vaikutus oppilaiden kouluhyvinvointiin

Tässä luvussa esitellään aineiston pohjalta tuloksia siitä, miten luokanopettajat kokevat positiivisen pedagogiikan menetelmien vaikuttavan oppilaiden kouluhyvinvointiin. Toista tutkimusongelmaa tarkentavat alaluokat on muodostettu Konun (2002) koulun hyvinvointimallin pohjalta. Kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksia kuvaaviksi luokiksi muodostuivat oppilaan myönteinen minäkuva ja itseilmaisu, koulumyönteisyys, psyykkinen hyvinvointi ja kouluyhteisön ilmapiiri (Taulukko 4).

Taulukko 4 Ulottuvuudet positiivisen pedagogiikan merkityksestä oppilaiden kouluhyvinvoinnissa

Oppilaiden kouluhyvinvointi			
Oppilaan myönteinen minäkuva ja itseilmaisuus	Koulumyönteisyys	Psyykkinen hyvinvointi	Kouluyhteisön ilmapiiri

Oppilaan myönteinen minäkuva ja itseilmaisuus

Tutkimukseen osallistuneet haastateltavat raportoivat, että oppilaiden kouluhyvinvointi ilmenee oppilaiden itsetunnon ja oppijaminäkuvan vahvistumisena, itseluottamuksen kasvuna sekä rohkeutena ilmaista itseään. Opettajien näkemykset positiivisen pedagogiikan vaikutuksista oppilaiden kouluhyvinvoinnissa näkyvät sinnikkään työn ja pitkän aikavälin tuloksena. Kuitenkin oppilaiden rohkeus tuoda esiin omia mielipiteitä nähtiin nopeana vaikutuksena oppilaiden kouluhyvinvoinnissa.

Opettajien mukaan oppilaiden myönteinen minäkuva ja itseilmaisuus näkyvät lisääntyneenä osallistumisena ja aktiivisuutena oppitunneilla. Positiivisen palautteen ja kannustavan ilmapiirin myötä oppilaat ovat oppineet luottamaan itseensä ja omiin kykyihinsä, mikä puolestaan vaikuttaa myönteisesti taitoon tukea toisiaan koulussa. Lisäksi opettajat raportoivat, että oppilaiden kyky ilmaista itseään kehittyy erityisesti silloin, kun he kokevat tulevansa kuulluiksi ja arvostetuiksi. Vuorovaikutuksen avoimuus ja turvallisuus näyttäytyvät keskeisinä tekijöinä, jotka tukevat oppilaiden itsevarmuutta ja osallisuutta oppimisprosessissa.

”Mä koen opettajana ja oppilaat kokee, että ne uskaltaa sanoa niinku rohkeammin omia mielipiteitään.” (Opettaja 3)

”Noi positiivisen pedagogiikan menetelmät tuo oppilaille uskomattoman paljon itseluottamusta ja uskoa itseensä, et se niiden tekeminen on ihan eri luokkaa, ku he luottaa itseensä ja kannustaa toisiaan.” (Opettaja 7)

Opettaja 5 koki tärkeäksi sen, että oppilaalla on heti koulun alussa myönteinen ja vahva tunne omasta pystyvyydestä. Opettajat raportoivatkin hyödylliseksi aloittaa positiivisen pedagogiikan hyödyntämisen jo alkuopetuksesta lähtien, jotta oppilaat omaksuvat positiivisen pedagogiikan käsitteet ja käytänteet osaksi kouluarkea.

”Ehdottomasti koen että kouluhyvinvointia edistää. En varmaan ehkä sitä muuten käyttäisikään, että kyllähän se on vahvistanut oppilaiden itsetuntoa ja käsitystä itsestä oppijana. Ja toivottavasti luo semmoista niinku myönteistä minäkuvaa, oppijaminäkuvaa. Että jotenki mulla on hirveän tärkeitä se, että lapsi saisi semmoisen tunteen heti tosiaan alkuopetuksesta lähtien, että mä pystyn tähän, mä selviän, mä opin tän.” (Opettaja 5)

Koulumyönteisyys

Opettajista lähes jokainen raportoi oppilaiden koulumyönteisyyden kasvaneen positiivisen pedagogiikan hyödyntämisen myötä. Koulumyönteisyys näkyy opettajien mukaan muun muassa oppilaiden kouluviihtyvyytenä sekä koulumotivaation ja -innostuksen kasvuna. Opettajat mainitsivat myös koulun ympäristön vaikuttaneen oppilaiden kouluhyvinvointiin. Positiivisen pedagogiikan käytänteillä voidaan muokata oppimisympäristöä oppilaiden kouluhyvinvointia tukevaksi.

Opettaja 6 kuvaili oppilaiden koulumotivaation- ja innostuksen näkyvän oppilaiden innostuksena saapua kouluun. Kun koulu koetaan positiiviseksi ja innostavaksi ympäristöksi, jossa on hyvä olla, se voi myös vahvistaa oppilaiden sitoutumista oppimiseen.

”Ku oppilaat tulee viikonlopun vietosta maanantaina kouluu ni jotkut on ihan intoo ja energiaa täynnä ku selkeesti on hyvä tulla takas sinne kouluu, et se on kyl ihana huomata.” (Opettaja 6)

Opettaja 3 korostaa keskustelun merkitystä oppilaan kanssa sekä pienten onnistumisten huomaamisen merkityksen oppilaan koulumotivaation tukemisessa. Myönteinen ympäristö auttaa oppilasta näkemään koulun mielekkäämpänä paikkana, jossa hänen onnistumisensa huomataan.

”Oppilas, jolla on haasteita tulla kouluun tai ei hirveästi koulu nappaisi, niin semmoisella niinku yhdessä asioista keskustelemalla ja semmoisella pientenkin onnistumisten nostamisella on saatu kivasti asioita aikaan” (Opettaja 3)

Opettajat raportoivat myös fyysisen luokkaympäristön vaikuttaneen oppilaiden koulussa viihtymiseen. Opettaja 8 kertoo saaneen myös oppilailta sanallista palautetta luokkahuoneen viihtyvyydestä. Kun oppilaat näkevät kannustavia sanoja ympärillään, se voi auttaa heitä

suhtautumaan kouluun ja oppimiseen positiivisemmin, mikä tukee oppilaiden koulumyönteisyyttä.

”Me ollaan yhdessä oppilaitten kans sisustettu mejän luokkaa erilaisin heijän kuviksessa tekemin tsemppi- ja motivointijulistein ja he on hirveesti tykänny niistä. Ja oppilailta on tullu ihan palautettakin et mejän luokka on kivan näkönen ja viihtyisä kun seinällä on kivoja sanoja.” (Opettaja 8)

Opettaja 8 nosti haastattelussa esiin isojen ryhmäkokojen vaikuttavan oppilaiden kouluhyvinvointiin. Hän kokee, että isossa oppilasryhmässä huomion ja positiivisen palautteen antaminen yksilöllisesti vaikeutuu.

”Yks sellanen haaste oppilaiden kouluhyvinvoinnin tukemisessa on isot ryhmäkoot. et jos on tosi iso oppilasryhmä niin kyl se aika positiiviselle pedagogiikalle jää pienemmäksi. Et sehän olisi ihan ihanne että olis pienempi luokka niin vois antaa enemmän tukea yksilöllisesti ja kun kyllä jokainen oppilas kaipaa ja tarvitsee sitä huomiota ja positiivista palautetta niin välillä se jää vähemmälle kun on niin monta oppilasta yhtä aikaa. et siinä kohtaa tulee resurssit vastaan että ei sitä aikaa jää niin paljon sille jokaisen huomioimiselle mikä on tosi harmi.” (Opettaja 8)

Psyykinen hyvinvointi

Tutkimukseen osallistuneet opettajat raportoivat positiivisen pedagogiikan hyödyntämisen näkyvän oppilaiden kouluhyvinvoinnissa muun muassa negatiivisen oirehdinnan vähentymisenä, myönteisenä suhtautumisena itseän ja muihin ja tunteiden kehittymisenä.

Opettaja 6 nosti tunteiden säätelyn ja positiivisten asioiden löytämisen merkityksellisiksi kouluhyvinvoinnin kannalta. Kun oppilaat osaavat käsitellä tunteitaan ja suhtautua itseensä myönteisesti, he kokevat vähemmän stressiä ja ahdistusta, mikä lisää kouluhyvinvointia.

”Oppilaat voi siel koulus paremmin ku ne oppii säätelee tunteita ja löytää asioist positiivist. Et kyl sen näkee oppilaiden voinnissa kun ne suhtautuu itseensä ja muihi myönteisesti ja sellanen ylimääräinen stressaava ilmapiiri on vähentyny mejän luokassa tosi paljon.” (Opettaja 6)

Opettaja 8 korosti positiivisen pedagogiikan merkitystä oppilaiden tunnetaitojen kehittymiselle. Kun oppilaat oppivat tunnistamaan ja sanoittamaan tunteitaan, heidän käyttäytymisensä muuttuu hallitummaksi. Positiivisella pedagogiikalla on ollut myös ennalta ehkäisevä vaikutus oppilaiden psyykkiseen hyvinvointiin. Oppilaiden pahan olon ehkäisemiseksi opettaja 8 on kokenut tärkeäksi hyödyntää myönteistä suhtautumista ja vahvuusperustaista pedagogiikkaa.

”Koen kyllä et oppilaat hyötyy, sen takii mä sitä (positiivista pedagogiikkaa) käytänkin. Huomaan et oppilaiden vuorovaikutus ja tunnetaidot on kehittyny ihan hirveesti ku ollaan opeteltu niitä taitoja ja sellaset raivopuuskat on vähentyny ku oppilaat osaa sanottaa että väsyttää tai ärsyttää. Oppilailla sellanen ylikierroksilla oleminen on vähentyny kun ne osaa säädellä omia tunteitaan ja kertoa jos joku harmittaa. Sitten myös koen positiivisen pedagogiikan sellasena ennalta ehkäisevänäkin metodina, et se ennalta ehkäisee oppilaiden huonoa oloa. Et jos oppilas voi huonosti ja kamppailee huonojen olojen kanssa niin positiivisen pedagogiikan vahvuusopetuksella ja sellasella myönteisellä suhtautumisella sitten oppilas löytää itsestään hyviä puolia ja saa vahvistusta sille, että hän on hyvä ja tärkeä tyyppi niin sitten ei ehkä niin herkästi enää pura sitä pahaa oloaan muihin tai sitten oireilemalla muuten.” (Opettaja 8)

Oppilaiden huomaaminen vertaisten ja aikuisten toimesta tukee oppilaan perustarvetta tulla nähdyksi ja hyväksytyksi yhteisössä. Oppilaiden huomaaminen raportoitiin edesauttavan oppilaiden omien vahvuuksien löytämistä ja kukoistusta. Opettajat raportoivat positiivisen pedagogiikan sopivan koko oppilasryhmälle, mutta erityisesti niille oppilaille, jotka kamppailevat heikon psyykkisen hyvinvoinnin kanssa.

”Mun luokassa on yksittäisiä lapsii, joille selkeesti muita paremmin auttaa positiivisen pedagogiikan noi menetelmät, et huomaa selkeen eron heidän psyykkisessä voinnissa positiivisempaa suuntaa että, kun aikuinen ja vertaset huomaa heidät, että se on mahtavaa nähdä miten he alkaa löytämään ittestänsä sitä omaa vahvuutta ja alkavat oikeen kukoistaa.” (Opettaja 7)

Koulu yhteisön ilmapiiri

Tämän kategorian voidaan monipuolisen ja rikkaan aineiston perusteella todeta olevan merkityksellisin teema, joka näkyy haastateltujen opettajien kuvauksissa oppilaiden

kasvaneena kouluhyvinvointina. Aineiston perusteella oppilaiden kouluhyvinvointi näkyy positiivisen pedagogiikan myötä parantuneena työrauhana, oppilaiden kokemuksena siitä, että opettajat ovat kiinnostuneita heidän asioistaan, koulukiusaamisen ja häiriökäyttäytymisen vähentymisenä, kehittyneenä kodin ja koulun välisenä yhteistyönä sekä vahvistuneena ryhmähenkenä.

Opettajat raportoivat oppilaiden häiriökäyttäytymisen ja koulukiusaamisen vähentyneen positiivisen pedagogiikan hyödyntämisen myötä. Tuloksista nousi häiriökäyttäytymisen vähentyminen luokassa opetuksen aikana, mutta myös luokan ulkopuolella.

”On ollut vaikutusta ihan niinku tavallaan niille kenelle positiivista pedagogiikkaa on toteutettu enemmän, mutta sitten myös sille muulle luokalle, kun sitä häiriökäyttäytymistä on saatu vähemmälle.” (Opettaja 1)

Opettajat raportoivat kodin ja koulun välisen yhteistyön merkityksestä oppilaan kouluhyvinvoinnin kannalta. He kokivat, että positiivisen pedagogiikan hyödyt kantavat oppilaiden koteihin asti.

”Huoltajien kanssa tehdään yhteistyötä, et jos mun ja huoltajien välinen yhteistyö toimii ja on lapsen oppimista tukevaa niin kyllä se näkyy myös oppilaan kouluhyvinvointina.” (Opettaja 8)

Yhteisöllisyyden vahvistumisen merkitys korostui haastatteluissa. Opettajat raportoivat positiivisen pedagogiikan edistävän oppilaiden ryhmähenkeä ja tuovan yhteisöllisyyttä luokkaan, mikä tukee ristiriitatilanteiden ratkomista. Opettaja 2 huomautti, että vahvuuspedagogiikka edistää luokan vuorovaikutusta. Kun oppilaat oppivat käyttämään kannustavaa ja myönteistä kieltä, se luo myönteisemmän oppimisilmapiirin luokkaan. Lisäksi opettaja 2 raportoi positiivisen pedagogiikan edistävän yhteishenkeä.

”Se kieli millä me voidaan esimerkiksi puhua luokassa, on ihan erilaista. Et kun sitä vahvuuskieltä harjoittelee niin mun mielestä se kyllä kasvaa siellä luokassa. Ja tota oppilaat niinku oppii toisiaankin huomioimaan näillä sanoilla ja pystyy keskustelemaan näissä ristiriitatilanteissakin ihan eri tavalla, niin kyllä mä koen että se tuo semmoista niinku luokkahenkeä ja yhteisöllisyyttä luokkaan.” (Opettaja 2)

”Mulla oli sellanen yksi oppilasporukka ja siitähän hioutui niin hyvä semmoinen niin hyvä ryhmähenki kun käytin noita positiivisen pedagogiikan työkaluja. Siinä ne osas

kuunnella toisiaan ja olla avoimia. Että kyllä se sitten kannatti kun siihen pysty sitte satsaamaan.” (Opettaja 4)

Myönteinen suhde opettajan ja oppilaan välillä raportoitiin merkitykselliseksi oppilaiden kouluhyvinvoinnin kannalta. Opettaja 5 raportoi oppilaiden tunteen hyväksytyksi tulemisesta tärkeänä. Myös oppilaiden yleinen kokemus siitä, että opettajat ovat kiinnostuneita juttelemaan ja kuuntelemaan, mitä oppilailla on sanottavaa, koettiin tärkeänä oppilaiden kouluhyvinvoinnin edistävänä tekijänä.

”Mä niinku uskon siihen, että totta kai se (positiivinen pedagogiikka) vaikuttaa. Että kun heillä on semmoinen hyväksyty olo koulussa ja he tietää että ope ajattelee heistä hyvää niin niin varmasti se vaikuttaa siihen kouluhyvinvointiin heillä.” (Opettaja 5)

Osa opettajista raportoi työrauhan merkityksestä oppilaiden kouluhyvinvointiin. He kokivat, että positiivisen pedagogiikan menetelmät vaikuttavat luokkahuoneen työrauhaan myönteisesti. Opettaja 1 mainitsi samassa asiayhteydessä kieltojen vähentymisen vaikutuksesta yleiseen tunnelmaan.

”Todellaki koen et oppilaat hyötyy positiivisest pedagogiikast. Sen huomaa ihan luokan työrauhassa ja siinä et oppilaat on positiivisin mielin enemmän koulussa niinku et heillä tuntuu olevan hyvä yhteishenki ja hyvä olla siel koulus.” (Opettaja 6)

”Mun mielestä positiivinen pedagogiikka kyllä myös rauhoittaa aika paljon sitä ilmapiiriä luokkahuoneessa, että sitten just kun ne kiellot jää vähemmäksi ja oppilas kohdataan silleen aidosti, niin se luokan semmoinen yleinen tunnelma on huomattavasti rauhallisempi.” (Opettaja 1)

6 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tutkittiin, millä keinoin luokanopettajat hyödyntävät positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan sekä sitä, miten luokanopettajat kokevat positiivisen pedagogiikan vaikuttavan oppilaiden kouluhyvinvointiin alakoulussa. Tutkimuksen tavoitteena oli saada uutta ja arvokasta, opettajien työtä kehittävää tietoa keinoista, joilla voidaan edistää oppilaiden hyvinvointia koulussa positiivisen pedagogiikan keinoin. Tutkimukseen osallistui kahdeksan luokanopettajaa, jotka toteuttavat tai ovat joskus toteuttaneet positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan. Aiemman tutkimustiedon perusteella oletettiin, että positiivisella pedagogiikalla on myönteisiä vaikutuksia oppilaiden kouluviihtyvyyteen ja sosiaalisiin suhteisiin koulussa. Tässä luvussa esitellään tutkimuksen päätuloksia ja vertaillaan niitä aiempiin tutkimuksiin.

Tutkimuksen aineisto analysoitiin aineisto- ja teorialähtöisellä sisällönanalyysillä. Tutkimuksen toisessa tutkimusongelmassa teoreettisena viitekehyksenä oli Konun (2002) koulun hyvinvointimalli, jonka kategorioista tuloksia analysoitiin omiksi alaluokiksi tähän tutkimukseen.

Tutkimuksen opettajahaastattelut toivat esiin kattavan kuvan opettajien keinoista hyödyntää positiivista pedagogiikkaa. Tuloksissa ilmeni, että positiivisen pedagogiikan menetelmiä hyödynnetään monipuolisesti ja niitä pidetään erityisesti tehokkaina opetuksen organisoinnin välineinä, kehumiseen, kannustamiseen ja positiiviseen palautteeseen pohjautavana positiivisena ohjauksena sekä opettajan ja oppilaiden välisenä myönteisenä vuorovaikutuksena, jossa luodaan myönteinen ilmapiiri. Nämä kolme teemaa toistuivat opettajien vastauksissa, ja ne voidaan myös liittää aiempaan tutkimustietoon positiivisen pedagogiikan hyödyntämisestä koulun kontekstissa. Tutkimuksessa korostui positiivisen pedagogiikan hyödyntämiskeinona vahvuusperustainen opetus, joka tähtää positiivisten tunteiden, merkityksellisyyden ja elämäntyytyväisyyden kokemiseen (Seligman ym. 2005). Vahvuusperustainen opetus näkyi opettajien järjestämällä hyvinvointitunneilla sekä vahvuuskielenä, jota opettajat hyödyntävät oppilaiden kanssa. Avolan ja Pentikäisen (2019) mukaan luontevahvuuksien hyödyntäminen tukee itsetuntemuksen kasvua, mikä näkyy myös tutkimuksen tuloksissa kouluhyvinvoinnin kasvuna: opettajat kokivat positiivisen pedagogiikan menetelmien käytön myötä, että oppilaiden itseluottamus on kasvanut ja rohkeus tuoda omia mielipiteitään esiin on lisääntynyt.

Vahvuusperustaiseen opetukseen voidaan liittää myös kiitollisuus, joka tässä tutkimuksessa koettiin tärkeäksi positiivisen pedagogiikan hyödyntämiskeinoksi. Kun koulussa korostetaan kiitollisuutta, oppilaat oppivat huomaamaan ja kertomaan asioista, jotka tekevät heidät iloisiksi. Se auttaa heitä keskittymään elämän hyviin ja tärkeisiin hetkiin. Petersonin ja Seligmanin (2004) VIA-luokittelussa kiitollisuus luokitellaan luonteenvahvuudeksi, joka tuo elämään syvempää tarkoitusta. Myös Seligmanin (2011) PERMA-teorian ensimmäisellä elementillä, myönteisillä tunteilla, tarkoitetaan muun muassa kiitollisuuden tunnetta. Tutkimusten mukaan kiitollisuus on vahvasti yhteydessä psykologiseen hyvinvointiin sekä sen on havaittu parantavan resilienssiä (Bono ym., 2022). Kingin ja kollegoiden (2023) tutkimuksessa puolestaan havaittiin, että kiitollisuutta kokevilla opiskelijoilla sisäinen motivaatio on korkeampi kuin niillä, jotka eivät koe kiitollisuutta. Tästä syystä kouluissa voitaisiin hyödyntää kiitollisuutta vahvistavia interventioita tukemaan paitsi oppilaiden hyvinvointia, myös heidän oppimistaan.

Opettajien positiivisen ohjauksen hyödyntämisessä korostuivat kehuminen, kannustaminen ja positiivinen palaute. Aiemman tutkimustiedon perusteella positiivisella palautteella on vaikutusta psyykkiseen hyvinvointiin, koulutyöhön sitoutumiseen ja häiriöiden vähentymiseen (Swinson & Harrop 2012), jotka näkyvät myös tässä tutkimuksessa. Opettajat kuvasivat käyttävänsä positiivista palautetta muun muassa toivotun käyttäytymisen kohdalla. Tutkimuksen tuloksista palautteen merkitys on linjassa Pöysän ym. (2021) VOPA-mallin kanssa. Aineiston perusteella positiivinen palaute vahvistaa oppilaan motivaatiota ja sitoutumista koulutyöhön, mikä nähdään keskeisenä osana oppimista ohjaavaa vuorovaikutusta myös VOPA-mallissa. Kehuminen ja kannustaminen nähtiin keskeisinä positiivisen pedagogiikan toimintatapoina, jotka vahvistivat oppilaiden taitoa tukea myös toisiaan koulussa. Kannustamisella on merkittävä vaikutus oppilaisiin, sillä tutkimusten mukaan oppilaiden välisellä kannustuksella ja toimivalla yhteistyöllä on havaittu olevan vaikutusta parempiin oppimistuloksiin (Heinimäki & Vauras 2025, 196).

Tutkimuksen tuloksissa käy ilmi, että opettajan ja oppilaiden välisellä myönteisellä vuorovaikutuksella on keskeinen merkitys kouluhyvinvoinnin rakentumisessa. Kiireetön, arvostava ja myönteinen ilmapiiri vahvistavat yhteisöllisyyttä (Leskisenoja 2022). Erityisesti oppilaiden kohtaaminen yksilönä näyttäytyy opettajien kokemusten perusteella olennaisena osana positiivista pedagogiikkaa. Tämä tukee aiempaa tutkimusta siitä, että opettajien sensitiivinen ja kannustava suhtautuminen oppilaisiin edistää oppilaan kouluun kiinnittymistä ja kouluhyvinvointia (Ulmanen ym. 2023; Swinson & Harrop 2012). Tutkimuksen tulokset

tukevat näkemystä siitä, että kouluhyvinvointi rakentuu pitkälti yksilön tasolla tapahtuvan vuorovaikutuksen kautta. Haastatteluissa korostui, kuinka pienillä, mutta johdonmukaisilla positiivisen pedagogiikan käytännöillä – kuten kiittämällä, kehumisella ja kiireettömällä kohtaamisella – oli merkittävä vaikutus luokan ilmapiiriin ja yhteisöllisyyden kokemukseen. Tämä vahvistaa Leskisenojan (2024) näkemystä, jonka mukaan kouluyhteisön vuorovaikutuksessa tapahtuvat pienet muutokset voivat ajan myötä synnyttää positiivisia kehiä, jotka vahvistavat sekä yksilöiden että koko yhteisön hyvinvointia.

Tutkimustulokset osoittavat, että positiivisen pedagogiikan menetelmät ovat opettajien mukaan merkittävässä roolissa oppilaiden kouluhyvinvoinnin edistämässä. Tulokset ovat yhteneväisiä aiemman tutkimustiedon kanssa ja vahvistavat käsitystä siitä, että positiivinen pedagogiikka tukee oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia koulun kontekstissa. Esimerkiksi Seligmanin (2009) mukaan positiivisen pedagogiikan käytäntöjen on todettu vahvistavan myönteistä elämänasennetta, tukevan oppimista ja ehkäisevän masennusoireiden kehittymistä. Tuloksissa ilmeni neljä teemaa, jotka kuvaavat opettajien näkemyksiä siitä, miten positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen ilmenee oppilaiden kouluhyvinvoinnissa. Opettajien näkemysten mukaan positiivisen pedagogiikan hyödyntämisellä voidaan vaikuttaa myönteisesti oppilaan minäkuvaan ja itseilmaisuuksiin, koulumyönteisyyteen, psyykkiseen hyvinvointiin sekä kouluyhteisön ilmapiiriin.

Tuloksissa korostui opettajan rooli oppilaan minäpystyvyyden tukemisessa, mikä vastaa VOPA-mallin (Pöysä ym. 2021) tavoitetta tunnistaa oppilaiden yksilöllisiä tarpeita ja reagoida niihin sensitiivisesti. Opettajan roolin merkitystä oppilaan kouluhyvinvoinnin tukemisessa vahvistavat myös Ulmasen ym. (2023), Leskisenojan (2017) sekä Swinsonin ja Harropin (2012) näkemykset siitä, että opettajan suhtautuminen, vuorovaikutustaidot ja pedagogiset valinnat vaikuttavat keskeisesti oppilaiden hyvinvointiin. Tutkimuksessa keskeisenä nähtiin opettajan kyky luoda luokkaan turvallinen ja arvostava ilmapiiri, joka tukee oppilaiden itsevarmuutta ja osallisuutta oppimisprosessissa. Tuloksissa ilmeni opettajan rooli myös oppilaiden sinnikkyuden tukemisessa. Opettajan rooli nähtiin tärkeänä mahdollisuutena tukea oppilasta näkemään ponnistelun arvon ja löytämään motivaation jatkaa eteenpäin, vaikka haasteita tulee vastaan. Peterson ja Seligman (2004) ovatkin luokitelleet sinnikkyuden luonteenvahvuudeksi, joka tukee tavoitteiden saavuttamista vastustuksesta huolimatta.

Koulumyönteisyys nähtiin yhtenä kouluhyvinvoinnin tekijänä, joka ilmeni kouluviihtyvyytenä ja -motivaationa sekä innostuksena saapua kouluun. Aiemman tutkimustiedon mukaan kouluviihtyvyyteen vaikuttavat ensisijaisesti oppilaiden väliset suhteet ja koulun yleinen ilmapiiri (Harinen ym. 2012). Tässä tutkimuksessa oppilaiden viihtyvyyteen vaikuttivat keskeisesti positiivinen ja kannustava oppimisympäristö sekä fyysinen luokkaympäristö. Jorosen (2005) mukaan koulussa viihtyminen on merkityksellistä oppilaan hyvinvoinnille, sillä huono kouluviihtyvyys on todettu olevan yhteydessä nuorten koulunkäynnistä syrjäytymiseen. Näin ollen voidaan todeta, että koulumyönteisyyttä tukevat tekijät eivät edistä ainoastaan hetkellistä kouluviihtyvyyttä, vaan ne toimivat ennaltaehkäisevinä tekijöinä oppilaiden syrjäytymistä vastaan.

Tässä tutkimuksessa psyykinen hyvinvointi nähtiin oppilaiden psyykkisen oirehdinnan vähentymisenä, myönteisenä suhtautumisena itseän ja muihin sekä tunnetaitojen vahvistumisena. Aineistossa korostui positiivisen pedagogiikan ennalta ehkäisevä vaikutus oppilaiden pahoinvointiin. Opettajat tukivat positiivisen pedagogiikan keinoin oppilaiden tunteidensäätelyä ja tunteiden sanoittamista. Näillä taidoilla oli opettajien mukaan myönteinen vaikutus oppilaiden stressiin ja ahdistukseen. Tämä tukee myös aiempaa tutkimusta, jonka mukaan sosioemotionaaliset taidot voivat vahvistaa oppilaiden motivaatiota ja toimia suojaavana tekijänä stressin kielteisiä vaikutuksia vastaan (Upadyaya ym., 2025). Tutkimuksessa korostui monessa osa-alueessa se, kuinka tärkeää on edistää myönteistä suhtautumista asioihin, itseensä ja muihin, mikä onkin yksi positiivisen psykologian tavoitteista (Seligman & Csikszentmihalyi 2000). Oppilaiden tapaa suhtautua asioihin tuettiin vahvuusperustaisella opetuksella. Upadyaya ym. (2025) raportoivat akateemisesta kimmoisuudesta, jolla he tarkoittavat oppilaan kykyä toipua haastavista koulunkäyntiin liittyvistä tilanteista säätelemällä omia tunteita. Tässä tutkimuksessa tunteiden säätely koettiin tärkeäksi keinoksi tukea psyykkistä hyvinvointia ja sillä oli opettajien mukaan vaikutusta oppilaiden psyykkiseen oirehdintaan. Akateeminen kimmoisuus voidaan liittää tärkeäksi osaksi oppilaiden koulutaitoja, jotta motivaatio ja kiinnostus koulua kohtaan säilyy haastavissakin tilanteissa.

Seligmanin (2011) PERMA-teorian osa-alue *ihmissuhteet* korostaa yhteisöllisyyden, tuen ja positiivisen vuorovaikutuksen merkitystä yksilön hyvinvoinnille. Tässä tutkimuksessa sosiaalisilla suhteilla oli keskeinen merkitys oppilaiden kouluhyvinvoinnille.

Tutkimustuloksista voidaan huomata positiivisen pedagogiikan myönteinen vaikutus oppilaiden työrauhaan, koulukiusaamisen vähentymiseen, kodin ja koulun välisen yhteistyön

kehittämiseen sekä ryhmähengen parantumiseen. Lisäksi eräs opettaja nosti haastattelussa esiin, että positiivisen pedagogiikan myötä oppilaat kokevat opettajien olevan kiinnostuneita heidän asioistaan. Leskisenojan (2017) mukaan oppilaan koulutyöhön sitoutumista, hyvinvointia ja koulumenestystä lisääkin opettajan aito kiinnostus. Kun oppilaat kokevat tulevansa kuulluksi ja nähdyksi, he motivoituvat osallistumaan koulutyöhön ja kokevat koulun merkityksellisempänä osana arkeaan.

Oppilaiden hyvinvoinnin kannalta merkittävä tulos oli koulukiusaamisen vähentyminen positiivisen pedagogiikan myötä. Koulukiusaamisen on havaittu tutkimusten mukaan aiheuttavan oppilaille muun muassa turvattomuutta, keskittymiskyvyn alenemista, koulusta syrjäytymistä sekä ahdistusta (Dumitru & Ciucă 2019), minkä vuoksi on ensiarvoisen tärkeää kiinnittää huomiota keinoihin, joilla koulukiusaamista voidaan vähentää.

Kodin ja koulun välisen yhteistyön opettajat raportoivat parantuneen positiivisen pedagogiikan hyödyntämisen myötä. Opettajat toivat haastatteluissa esiin, että myönteinen viestintä vanhempien kanssa lisää luottamusta, parantaa vuorovaikutusta ja tukee yhteistä tavoitetta lapsen kouluhyvinvoinnin edistämiseksi. Lerkkanen ja Pakarinen (2021) toteavatkin, että toimiva yhteistyö kasvattajien välillä vahvistaa lapsen kokemusta siitä, että aikuiset huolehtivat hänestä, arvostavat toisiaan ja toimivat yhdessä lapsen edun puolesta. Tämä korostaa kodin ja koulun yhteistyön keskeistä roolia oppilaan kouluhyvinvoinnin tukemisessa.

Vaikka tutkimus toi esiin positiivisen pedagogiikan monipuolisia ja oppilaiden kouluhyvinvointia tukevia vaikutuksia, haastatteluaineistosta ilmeni myös haasteita, jotka voivat estää sen laaja-alaisen ja systemaattisen käyttöönoton. Esimerkiksi ajankäytölliset haasteet, isot oppilasryhmäkoot ja resurssien riittämättömyys vaikeuttavat haastateltavien mukaan positiivisen pedagogiikan systemaattista hyödyntämistä. Tämä havainto tukee White'n (2016) sekä Pantin ja Rastogin (2024) esittämiä näkemyksiä siitä, että positiivisen pedagogiikan laaja-alainen juurruttaminen kouluihin vaatii rakenteellisia ja koulutuksellisia muutoksia sekä resursseja. Näin ollen on perusteltua jatkaa positiivisen pedagogiikan tutkimusta. Tarvitaan lisätietoa siitä, millaiset rakenteet, koulutusmuodot ja toimintamallit tukevat kestävästi positiivisen pedagogiikan soveltamista kouluissa. Samalla tutkimus voi tuoda tietoa keinoista, joilla opettajien kokemuksiin liittyvät esteet voidaan ylittää. Tämän avulla positiivisen pedagogiikan hyödyt voivat toteutua mahdollisimman laajasti ja tasapuolisesti kaikille oppilaille kouluhyvinvoinnin tukemiseksi.

Tutkimus toi uutta tietoa erityisesti siitä, miten positiivista pedagogiikkaa toteutetaan käytännössä osana koulun arkea sekä millaisia konkreettisia keinoja opettajat käyttävät. Lisäksi tutkimus valotti niitä rakenteellisia haasteita, jotka voivat estää positiivisen pedagogiikan täysipainoista hyödyntämistä. Positiivisen pedagogiikan menetelmien soveltamisen yhteys oppilaiden kouluhyvinvoinnin eri osa-alueisiin sekä sen vaikutukset oppilaiden kouluarkeen nousivat esiin tutkimuksen tuomana uutena tietona. Tuloksia voidaan hyödyntää opettajankoulutuksessa ja koulun toimintakulttuurin kehittämisessä. Opettajien esimerkit tarjoavat konkreettisia malleja siitä, miten positiivista pedagogiikkaa voidaan rakentaa systemaattiseksi osaksi koulun arkea, jossa tuetaan oppilaiden kouluhyvinvointia.

6.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tutkimuksessa haastateltavien anonymiteetti ja luottamuksellisuus turvattiin. Tutkimuksen analysoinnissa ja tulosten esittelyssä haastateltavista käytettiin nimityksiä Opettaja1 - Opettaja8, mikä estää tutkimukseen osallistujien tunnistamisen. Tutkimustulosten luotettavuutta lisää se, että tulososioon on sisällytetty haastateltavien tarkasti sanamuodoltaan toistettuja ilmauksia. Tämä antaa lukijalle todenmukaisen kuvan haastateltavien näkemyksistä. Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimuksen kohderyhmän selkeä rajaus, joka tässä tutkimuksessa oli positiivista pedagogiikkaa joskus toteuttaneet tai tällä hetkellä toteuttavat luokanopettajat, jotka työskentelevät alakoulussa. Tutkimuksen läpinäkyvyyttä on pyritty tukemaan kuvaamalla yksityiskohtaisesti tutkimusprosessi, aineistonkeruun vaiheet, haastattelurungon rakentuminen sekä analyysimenetelmät. Tämän avulla lukijalla on mahdollisuus arvioida tutkimuksen kulkua ja muodostaa oma käsitys tutkimuksen luotettavuudesta. Tutkimusprosessin aikana myös tutkijakollegat ovat perehtyneet työhön ja arvioineet sen etenemistä.

Tässä laadullisessa tutkimuksessa aineistosta saatiin monipuolisia ja toistuvia havaintoja. Kaikki tutkimukseen osallistuneet täyttivät tutkijan asettamat kohderyhmän rajauksen kriteerit. Lisäksi osallistujat olivat eri kouluista, mikä parantaa aineiston vaihtelua, vaikka määrällisesti osallistujia oli melko vähän.

Tutkijan ennakkokäsitykset ja kiinnostuksen kohteet ovat voineet vaikuttaa sekä kysymysten muotoiluun että aineiston tulkintaan. Vaikka tutkimuksessa pyrittiin minimoimaan ohjailua muun muassa etukäteisvalmistelun ja haastattelurungon huolellisen laatimisen avulla, on silti

mahdollista, että tutkijan omat ennakko-oletukset tai kiinnostuksen kohteet ovat jossain määrin ohjanneet aineiston sisältöä ja sen tulkinnallisia painotuksia. Lisäksi tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat kaikki jollakin tavalla kiinnostuneita positiivisesta pedagogiikasta ja sen hyödyntämisestä, mikä saattoi osaltaan vaikuttaa aineiston sisältöön. Näin ollen tutkimuksen osallistujajoukko ei täysin kata opettajakunnan moninaisuutta, mikä rajoittaa osaltaan tulosten yleistettävyyttä ja edustavuutta. Tutkimuksen uskottavuutta on pyritty vahvistamaan aineiston systemaattisella analyysillä, jossa yhdistettiin sekä aineisto-että teorialähtöinen sisällönanalyysi. Tutkimuksessa pyrittiin kriittisesti tarkastelemaan tutkijan subjektiivista näkökulmaa aineistoa analysoitaessa.

Tutkimuksessa pyrittiin tavoittamaan opettajia eri kouluista ja taustoista ympäri Suomen, mutta osallistujien tarkat taustatiedot, kuten ikä, sukupuoli tai työskentelyalue eivät olleet tutkimuksen kohteena. Tämän vuoksi voi jäädä epäselväksi, kuinka monipuolinen otos osallistujista oli. Tulevissa tutkimuksissa olisikin hyödyllistä tarkastella, miten opettajien taustatekijät vaikuttavat heidän näkemyksiinsä positiivisesta pedagogiikasta ja kouluhyvinvoinnista ilman, että anonyymiteetti kärsii.

Tutkimuksen tulokset pohjautuvat opettajien kertomiin käsityksiin ja kokemuksiin, näin ollen ei tutkittu oppilaiden kokemusta (positiivisesta pedagogiikasta). Tutkimus toteutettiin haastattelemalla opettajia. Haastattelut tarjosivat arvokasta tietoa opettajien näkemyksistä, mutta havainnointi olisi mahdollistanut, miten positiivinen pedagogiikka toteutuu kouluarjessa.

6.2 Jatkotutkimusehdotukset

Tämä laadullinen tutkimus tarkasteli luokanopettajien näkemyksiä siitä, vaikuttaako positiivisen pedagogiikan menetelmät oppilaiden kouluhyvinvointiin. Tutkimuksen perusteella voidaan esittää jatkotutkimusaiheita, joiden avulla ilmiötä voidaan syventää ja laajentaa. Jatkotutkimuksessa olisi perusteltua tuoda esiin oppilaiden oma näkökulma positiivisen pedagogiikan vaikutuksista. Tässä tutkimuksessa keskityttiin opettajien kokemuksiin, mutta oppilaiden käsitykset siitä, mikä tukee heidän hyvinvointiaan ja koulumotivaatiotaan, ovat keskeisiä kouluhyvinvoinnin kokonaiskuvan ymmärtämiseksi. Ryhmähaastattelut tai oppilaskyselyt voisivat tarjota arvokasta tietoa siitä, miten oppilaat kokevat positiivisen pedagogiikan menetelmät koulussa. Lisäksi havainnointimenetelmän

avulla voitaisiin tarkastella, miten positiivinen pedagogiikka ilmenee konkreettisesti luokkahuoneen vuorovaikutuksessa.

Kiinnostava ja arvokasta tietoa tarjoava jatkotutkimuksen kohde olisi positiivisen pedagogiikan pitkäaikaisvaikutusten tarkastelu. Pitkittäisasetelma voisi tuottaa syvempää ymmärrystä siitä, miten positiivisen pedagogiikan vaikutukset oppilaiden kouluhyvinvointiin kehittyvät ajan kuluessa. Tällainen tutkimus toisi esiin mahdollisia pysyviä vaikutuksia sekä sitä, millaisia rakenteellisia muutoksia tarvitaan menetelmien juurruttamiseksi kouluarkeen.

Laadullisen tutkimuksen ohella kvantitatiivinen lähestymistapa voisi tarjota laajempaa yleistettävyyttä. Esimerkiksi kyselytutkimuksen avulla olisi mahdollista kartoittaa positiivisen pedagogiikan käyttöä eri kouluissa sekä sen koettuja vaikutuksia suuremmassa opettaja- tai oppilasjoukossa. Tällainen lähestymistapa tukisi aiempien laadullisten havaintojen laajempaa validoimista.

Lähteet

- Ahtola, A. (toim.) 2016. *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Avola, P. 2017. Positiivinen pedagogiikka opetussuunnitelmassa. Positiivisen pedagogiikan aihealueiden ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 sisällölliset yhtäläisyydet. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Avola, P. & Pentikäinen, V. 2019. *Kukoistava kasvatus. Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. Espoo: BEEhappy Publishing.
- Becker, E.S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. 2014. The importance of teachers' emotions and instructional behaviour for their students.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002> (Luettu 1.8.2024)
- Bono, G., Duffy, T., Moreno, S., Allen, K.-A., Vella-Brodrick, D., Suldo, S. M., & Furlong, M. J. 2022. *Gratitude in School: Benefits to Students and Schools*. In *Handbook of Positive Psychology in Schools* (3rd ed., pp. 118–134). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003013778-10> (Luettu 10.3.2025)
- Chen, J., & Mcnamee, G. 2011. Positive Approaches to Learning in the Context of Preschool Classroom Activities. *Early Childhood Education Journal*, 39 (1).
- Dumitru, C., & Ciucă, R. E. 2019. Understanding School Bullying. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, 437–444.
<https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.08.03.52>
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino. Tampere.
- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D. Kutash, K. & Weaver, K. 2008. *Reducing behavior problems in the elementary school classroom*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences. U.S. Department of Education.

- Furlong, M. J., Gilman, R., & Huebner, E. S. 2014. *Handbook of positive psychology in schools*. New York, NY: Routledge.
- Harinen, P., Halme, J., & Suomen Unicef-yhdistys, julkaisija. 2012. Hyvä, paha koulu: kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen Unicef. <https://doi.org/10.57049/nts.327> (Luettu 20.8.2024)
- Heinimäki, O-P. & Vauras, M. 2025. *Opettajan moninaiset roolit oppilaiden vertaisvuorovaikutuksen ohjaamisessa*. Teoksessa Lerkkanen, M.-K., Salmela-Aro, K. & Vauras, M. (toim.) *Koulun resilienssi*. Santalahti kustannus.
- Helenius, J. & Matikka, A. 2022. Moni tekijä haastaa 4.–5. -luokkalaisten arkea, mutta suurin osa heistä voi hyvin. Kouluterveyskysely 2021. Tutkimuksesta tiiviisti 50/2022. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos [THL]. 2022. <https://www.julkari.fi/handle/10024/145457> (Luettu 29.2.2025)
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Tammi.
- Hoy, W. K. & Tarter, C. J. 2011. Positive Psychology and Educational Administration: An Optimistic Research Agenda. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 427–445. <https://doi.org/10.1177/0013161X10396930> (Luettu 21.7.2024)
- Janhunen, K-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Doctoral dissertation, Itä-Suomen yliopisto.
- Joronen, K. 2005. Adolescents' Subjective Well-Being in Their Social Contexts. *Acta Universitatis Tamperensis* 1063. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://www.acqol.com.au/uploads/theses/thesis-joronen-k.pdf> (Luettu 4.8.2024)
- Khaw, D., & Kern, M. 2014. *A cross-cultural comparison of the PERMA model of wellbeing*. *Undergraduate Journal of Psychology at Berkeley, University of California*, 10–23.

- King, R. B., Zhang, R., Wen, J., Xie, F., & Cai, Y. (2023). Gratitude is its own reward: how grateful students have better motivation and engagement. *Educational Psychology, 43*(4), 284–303. <https://doi.org/10.1080/01443410.2023.2205069> (Luettu 13.4.2023)
- Konu, A. 2002. *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Väitöskirja, Tampereen yliopisto. Tampere University Press. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67186/951-44-5445-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 17.3.2025)
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. *Positiivisen pedagogiikan jäljillä*. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.). *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. 2016. *Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Leskisenoja, E. 2017. *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. Juva: Bookwell Digital.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. 2019. *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Leskisenoja, E. 2022. Onnelliset oppilaat oppivat paremmin – työotteena positiivinen pedagogiikka. Teoksessa Forsström, S. ym. 2022. *'Kun me harjoitellaan niin me kaikki opitaan'*: Itä-Suomen #Paraskoulu-hankkeen loppuraportti. Joensuu: Itä-Suomen yliopiston harjoittelukoulu, Itä-Suomen yliopisto.
- Leskisenoja, E. 2024. *Kun koulu ei kukoistakaan: miten saada positiivinen pedagogiikka toimimaan*. Jyväskylä: Santalahti.
- Lerikkanen, M.-K. & Pakarinen, E. 2021. Parental trust in teachers and children's interest in reading and math: A longitudinal study. *European Education, 53*(3–4), 152–167. <https://doi.org/10.1080/10564934.2022.2080562> (Luettu 10.3.2025)

- Norrish, J.M., Williams, P., O'Connor, M. & Robinson, J. 2013. An applied framework for positive education. *International Journal of Well-being* 3 (2), 147–161.
<https://doi.org/10.5502/ijw.v3i2.2> (Luettu 31.7.2024)
- O'Brien, M. P., & Blue, L. 2017. Towards a positive pedagogy: designing pedagogical practices that facilitate positivity within the classroom. *Educational Action Research*, 26(3), 365–384. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1339620> (Luettu 10.3.2025)
- Pant, D., & Rastogi, A. 2024. Development of wellbeing among school learners through positive pedagogy. *International Journal of Wellbeing*, 14(2), 1–27.
<https://doi.org/10.5502/ijw.v14i2.3203> (Luettu 17.3.2025)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Perusopetuslaki (628/1998). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P31a>
(Luettu 19.2.2024)
- Peterson, C., & Seligman, M.E.P. 2004. *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (1st ed.). American Psychological Association.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Pöysä, S., Pakarinen, E., Ketonen, L., Lehesvuori, S., & Lerkkanen, M.-K. 2021. Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista (VOPA) -toimintamallin vaiheittaiset kuvaukset. Opettajien arviointiosaaminen oppimisen, osallisuuden ja tuen toteutumisen edistäjänä (OPA) -hanke. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/75754/2/VOPA-toimintamallin_vaiheittaiset_kuvaukset.pdf (Luettu 27.3.2025)
- Ranta, S., Uusiautti, S., & Hyvärinen, S. 2020. The implementation of positive pedagogy in Finnish early childhood education and care: A quantitative survey of its practical

- elements. *Early child development and care*. Routledge.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1763979> (Luettu 6.8.2024)
- Rimpelä, M. 2008. *Oppilashuolto hyvinvoinnin ytimenä*. Teoksessa Suortamo, M., Laaksola, H. & Välijärvi, J. 2008. *Opettajan vuosi: teemana hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Räsänen, J. 2020. *Valitsen vahvuuden: uuden koulun luonne, periaatteet ja mahdollisuudet: ulkoisesta hallinnasta opastavaan vahvuuspedagogiikkaan*. Helsinki: Lector Kustannus Oy.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.
- Sandholm, D., Simonsen, J., Ström, K. & Fagerlund, Å. 2022. Teacher's experiences with positive education, *Cambridge Journal of Education*, 53:2.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2022.2093839> (Luettu 20.12.2024)
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive psychology: An introduction. *The American Psychological Association*, 55 (1).
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. 2009. Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education* 35(3).
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. 2005. Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421. <http://dx.doi.org.ezproxy.utu.fi/10.1037/0003-066X.60.5.410> (Luettu 4.3.2025)
- Seligman, M. E. P. 2011. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. New York: Simon & Schuster.

- Sointu, E., Hotulainen, R. & Lappalainen, K. 2023. *Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen*. Teoksessa Uusitalo, L. & Hautakangas, M. 2023. *Positiivisen psykologian voima*. 3., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 176–194.
- Swinson, J., & Harrop, A. 2012. *Positive psychology for teachers* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203800065> (Luettu 20.12.2024)
- Terveyden- ja hyvinvoinninlaitos 2023. Kouluterveyskysely. https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk2/lapset/fact_ktk2_lapset?row=measure-878980&row=952647L&column=alue-886778.&column=vuosi-886824.952479.&column=taustatekija-888288&column=sp-888243&fo=1# (Luettu 19.2.2024)
- Tiilikainen, M., Lepola, J. & Kajamies, A. 2025. Opetusvuorovaikutteinen resilienssi oppilaiden opiskelukyvyn vahvistamisena – käsiteanalyttinen tarkastelu. *Kasvatus*, 56(1), 20–35.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 10. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Ulmanen, S., Rautanen, P., Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. 2023. How do teacher support trajectories influence primary and lower-secondary school students' study well-being. *Frontiers in Psychology*, 14, 1142469–1142469. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1142469> (Luettu 29.2.2025)
- Upadyaya, K., Huttunen, I., Hietajärvi, L. & Salmela-Aro, K. 2025. *Oppilaiden Sosioemotionaaliset taidot ja kouluhyvinvointi*. Teoksessa Lerkkanen, M.-K., Salmela-Aro, K. & Vauras, M. (toim.) *Koulun resilienssi*. Santalahti kustannus.
- Waters, L., & Loton, D. 2019. SEARCH: A Meta-Framework and Review of the Field of Positive Education. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 4(1–2), 1–46. <https://doi.org/10.1007/s41042-019-00017-4> (Luettu 4.8.2024.)

White, M.A. 2016. Why won't it Stick? Positive Psychology and Positive Education. *Psych Well-Being* 6, 2. <https://doi.org/10.1186/s13612-016-0039-1> (Luettu 16.3.2025)

Yhdistyneet Kansakunnat. 1989. Lapsen oikeuksien sopimus. UNICEF.
<https://www.unicef.fi/tyomme/lapsen-oikeudet/lapsen-oikeuksien-sopimus/lapsen-oikeuksien-sopimuksen-koko-teksti/> (Luettu 13.3.2025)

Yli-Pietilä, R., Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. 2023. How is students' well-being related to their class teacher's professional agency in primary school? *European Journal of Psychology of Education*, 2023–12. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00781-7> (Luettu 29.2.2025)