

**"Mä oon päässy jotenki hirveen lähelle tällä  
toimintatavalla"**

Opettajien kokemuksia positiivisen pedagogiikan menetel-  
mien käytöstä alakoulussa

Heidi Isopahkala

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2019  
Luokanopettajan aikuiskoulutus  
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Isopahkala, Heidi. 2019. "Mä oon päässy jotenki hirveen lähelle tällä toimintatavalla" Opettajien kokemuksia positiivisen pedagogiikan menetelmien käytöstä alakoulussa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 145 sivua + 5 liitesivua.**

Tässä tutkielmassa tarkastellaan opettajien kokemuksia positiivisen pedagogiikan menetelmien käytöstä alakoulussa. Tarkoituksena on selvittää, kuinka opettajat kuvailevat positiivista pedagogiikkaa ja vahvuusperustaista opetusta. Tarkastelun kohteena on myös, miten positiivinen pedagogiikka näyttäytyy koulun arjessa, millaisilla tavoilla opettajat ovat toteuttaneet positiivista pedagogiikkaa omassa työssään ja millaisia vaikutuksia menetelmän käytöllä on ollut.

Tutkimusaineisto koostuu seitsemän peruskoulun opettajan haastattelusta. Opettajilla on vankkaa työkokemusta opetustyöstä sekä positiivisen pedagogiikan menetelmien soveltamisesta siinä. Teoriaosuudessa perehdytään ensin positiiviseen psykologiaan, josta tutkielman teoreettisena viitekehyksenä kulkeva positiivinen pedagogiikka nousee. Esille tuodaan myös muita positiiviseen pedagogiikkaan linkittyviä teorioita. Aineisto on kerätty teemahaastattelumenetelmää käyttäen ja aineiston analysoinnissa käytetään Amadeo Giorgin kehittämää ja Juha Perttulan tarkentamaa fenomenologista analyysimenetelmää.

Tutkimuksen tuloksina voidaan todeta, että positiivisen pedagogiikan menetelmiä käyttämällä oppilaiden hyvinvointia voidaan lisätä. Myönteiset vaikutukset näkyivät erityisesti luokkailmapiiirissä, vuorovaikutussuhteissa, oppilaan minäkuvan vahvistumisessa sekä myös akateemisissa taidoissa. Myös opettajan työn merkityksellisyyden nähtiin lisääntyvän.

Positiivinen pedagogiikka ei ole vielä kovin tunnettu suomalaisessa perusopetuksessa. Se on joustavuudessaan ja vaivattomuudessaan kuitenkin helposti käyttöön otettava menetelmä. Tutkimustulokset osoittavat, että jopa pienilläkin muutoksilla voidaan saada aikaan merkittäviä tuloksia.

Asiasanat: positiivinen psykologia, positiivinen pedagogiikka, luonteenvahvuudet, hyvinvointi

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>TAUSTALLA POSITIIVINEN PSYKOLOGIA</b> .....	<b>10</b>
	2.1 Positiivisen psykologian määrittelyä .....	10
	2.2 Positiivisen psykologian arvioivaa tarkastelua .....	15
<b>3</b>	<b>POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA</b> .....	<b>18</b>
	3.1 Positiivinen pedagogiikka oppimisen tukena .....	18
	3.1.1 PERMA-hyvinvointiteoria koulukontekstissa .....	20
	3.1.2 Tunteiden merkitys opetuksessa ja oppimisessa .....	22
	3.2 Positiivinen pedagogiikka opetussuunnitelmassa.....	25
	3.3 Hyvinvointi itseohjautuvuusteorian mukaan .....	28
	3.4 Minäpystyvyyden yhteys hyvinvointiin .....	30
<b>4</b>	<b>VAHVUUSPERUSTAINEN OPETUS</b> .....	<b>34</b>
	4.1 Oppilaan vahvuuksien painottaminen.....	34
	4.2 Vahvuuskieli vuorovaikutuksessa .....	36
	4.3 Työvälineitä vahvuuksien arvioimiseen .....	40
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET</b> .....	<b>43</b>
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>44</b>
	6.1 Laadullinen tutkimus .....	44
	6.1.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote .....	45
	6.1.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä .....	48
	6.2 Tutkimuksen kulku .....	50
	6.2.1 Tutkimukseen osallistujat.....	50
	6.2.2 Aineiston keruu .....	50
	6.3 Laadullisen tutkimuksen analyysi .....	52
<b>7</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>61</b>
	7.1 Positiivisen pedagogiikan toiminta-ajatus .....	61
	7.2 Vahvuusperustainen opetus koulun käytänteissä .....	66
	7.3 Omien vahvuuksien tunnistaminen.....	71
	7.4 Vahvuudet arvioinnissa .....	74
	7.5 Kodin ja koulun yhteistyö .....	76

7.6 Positiivinen pedagogiikka opetussuunnitelmassa.....	79
7.7 Positiivinen pedagogiikka työyhteisössä .....	80
7.8 Johtamistapa .....	81
7.9 Myönteiset vaikutukset.....	82
7.10Haasteet ja ongelmat .....	85
7.11Kehittämisaajatukset .....	88
7.12Tulosten tarkastelua ja yhteenvetoa.....	93
<b>8 POHDINTA.....</b>	<b>113</b>
8.1 Positiivinen pedagogiikka hyvinvoinnin edistäjänä .....	113
8.2 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointia .....	122
8.3 Jatkotutkimushaasteet .....	130
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>133</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>146</b>

# 1 JOHDANTO

Positiivinen pedagogiikka on suhteellisen uusi tieteellinen alue, jonka pohja on positiivisessa psykologiassa. Positiivinen psykologia painottaa ihmisen hyvinvointia, vahvuuksia, voimavaroja ja näiden vahvistamista. (Uusitalo-Malmivaara 2014a, 14.)

Tämän pro gradu -tutkielmani aihe kumpuaa omasta työhistoriastani erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden parissa. Usein tällaisilla oppilailla minä- ja oppijakuva on negatiivinen, sillä heidän oppimistaan tai pikemminkin oppimisen estettä tarkastellaan vaikeuksien näkökulmasta, joko diagnoosista johtuvasta oppimisen haasteesta tai muusta esillä olevasta ongelmasta, kuten käyttäytymisen tai sosioemotionaalisten pulmien näkökulmasta. Ongelmakeskeisyys saattaa peittää liikaa allena niitä vahvuuksia, joita oppilaalla on ja joiden tunnistamisen ja hyödyntämisen kautta oppilaan oppimista ja myönteistä kasvua voitaisiin tukea. Oppilaan vahvuuksien tunnistaminen, niiden sanoittaminen ja vahvistaminen voisi toimia positiivisena interventiona oppimisen tai koulunkäynnin pulmiin. Toisaalta pro graduni aiheen valintaan vaikutti myös huoli lasten ja nuorten pahoinvoinnista. Masentuneisuus ja ahdistuneisuus ovat Suomessa lisääntyneet samaan aikaan kun aineellinen hyvinvointi on kasvanut. Masennuslääkkeiden myynti kasvoi Suomessa vuosina 1990-2013 kymmenkertaiseksi ja tällä hetkellä lähes puoli miljoonaa suomalaista käyttää masennuslääkkeitä. Myös lasten ja nuorten masennus ja mielialahäiriöt ovat yleistyneet. Suomessa on arvioilta yli 90 000 lasta, jotka kärsivät jonkinasteisesta mielenterveyden ongelmasta. Mielenterveysongelmista kuten masennuksesta on alettu puhumaan jo kansantautina.<sup>1</sup> Tutkimusten mukaan mielenterveyden ongelmia voisi ehkäistä muun muassa

---

<sup>1</sup> Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen tutkimuksia 2018. Saatavilla: <https://thl.fi/fi/web/mielenterveys/mielenterveyshairiot/nuorten-mielenterveyshairiot>. Lisäksi mm. Yle Uutiset uutisoi 28.11.2018, että lapsen elämä on monimutkaistunut ja psykiatrasta hoitoa haetaan enemmän kuin koskaan. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-10527451>

optimismia, toivoa sekä rohkeutta kasvattamalla (Seligman & Csikszentmihályi 2000, 7).

Materiaalisen hyvinvoinnin kasvu ei ole lisännyt henkistä hyvinvointia vaan päinvastoin. Hyvinvointivaltio voi pahoin ja se näkyy myös koulussa. Vaikka suomalainen koulu on niittänyt mainettaan maailmalla hyvien oppimistulosten ansiosta, samaan aikaan tutkimustulokset kertovat, että suomalaisista lapsista ja nuorista vain alle kymmenesosa sanoo pitävänsä koulunkäynnistä. Kouluviihtyvyyden osalta Suomi jää muita Euroopan maita huomattavasti alhaisemmalle tasolle.<sup>2</sup> Huonon kouluviihtyvyyden yhdeksi syyksi on noussut oppilaiden kokema heikko turvallisuuden tunne koulussa. Turvallisuus pitää sisälleen fyysisten turvallisuuden lisäksi myös psyykkisen ja sosiaalisen turvallisuuden, kuten hyväksytyksi tulemisen kokemuksen tai kiusaamisen kohteeksi joutumattomuuden. (Piispanen, 2008, 146-156.)

Voisiko uudenaikaisilla pedagogisilla ratkaisuilla vaikuttaa oppilaiden hyvinvoinnin parantamiseen ja sitä kautta myös kouluviihtyvyyden kohenemiseen? Näen, että oppilaiden hyvinvoinnin lisäämisessä koulut ovat avainasemassa. Opettajien ammattitaito, vuorovaikutustaidot, käytössä olevat työtavat ja opetusmenetelmät, kuten myös työtä ohjaava oppimiskäsitys vaikuttavat siihen, kuinka oppilaat koulussa kohdataan, kuinka opetusta suunnitellaan ja toteutetaan sekä kuinka oppilaita arvioidaan. Perusopetuksen opetussuunnitelma, joka on opettajan työtä ohjaava ja tukeva käsikirja, antaa tärkeitä ohjeita edellä mainittuihin seikkoihin. Se ohjaa vahvasti oppilaiden hyvinvoinnin huomioimiseen, kannustavan ja rohkaisevan palautteen antamiseen sekä oppimisen iloa tuottavien kokemusten tarjoamiseen.<sup>3</sup>

Seligman, Ernst, Gillham, Reivich ja Linkins (2009) kirjoittavat, että keskustelua koulujen hyvinvointipainotteisesta opetuksesta on paljon. Vanhemmat

---

<sup>2</sup> Suomi oli kolmenkymmenen OECD-maan vertailussa sijalla 18 tutkittaessa koulussa tapahtuvaa kiusaamista ja koulunkäynnistä pitämistä. UNICEF Innocenti Research Centre, Report Card 7, 2007: Child Poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7\\_eng.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7_eng.pdf)

<sup>3</sup> Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 17-28) arvoperusta sekä oppimiskäsitys tuovat esille mm. oppilaan ainutlaatuisuuden ja arvokkuuden huomioimisen sekä myönteisen minäkuvan vahvistamisen. Koulun toimintakulttuurin rakentamisessa yhdeksi tärkeäksi avainsanaksi nostetaan hyvinvointi ja turvallinen arki.

ovat huolissaan siitä erityisesti siitä, että opetussuunnitelmat sisältävät asioita, jotka ovat kasvattajien tai poliitikkojen määrittämiä ja jotka poikkeavat sellaisista arvoista, joita he toivoisivat lapsilleen opetettavan. Kouluihin laadittavat hyvinvointiohjelmat ja positiivinen pedagogiikka voisi edistää taitoja ja vahvuuksia, joita useimmat, ehkä kaikki vanhemmat arvostaisivat. Lisäksi ne tuottavat mittavia parannuksia oppilaiden hyvinvointiin ja käyttäytymiseen sekä helpottavat oppilaiden sitoutumista oppimiseen ja koulumenestykseen. (Seligman ym. 2009, 295.)

Koulun tulisi ilmentää kulloiseenkin aikaan ja aikakauteen liittyviä yhteiskunnallisia tarpeita ja pyrkiä osaltaan vastaamaan näihin tarpeisiin. Vaikutus on myös vastakkaista. Yhteiskunta muutosprosesseineen ja ilmiöineen vaikuttavat tavalla tai toisella koulun kaikkeen toimintaan, lähtien kansalliselta, jopa globaalilta ja poliittiselta tasolta, paikallisen ja organisaatiotason kautta aina luokkahuonetyöskentelyn tasolle. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa sanotaan, että yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat väistämättä oppilaiden kehitykseen ja hyvinvointiin sekä koulun toimintaan (POPS 2014, 18). Koulun tehtävä ei ole vain kasvattamista ja kouluttamista, vaan myös oppilaiden sivistämistä ja yhteiskunnan ylläpitämistä. Koulun opetus- ja kasvatustehtävä on myös oppilaiden kasvattaminen yhteiskunnan hyväksi niin, että he ovat tulevaisuudessa kykeneväisiä vaalimaan omalla toiminnallaan ja valinnoillaan yhteiskunnan säilymistä ja kehittämistä. (Värri 2004, 151-152.) Oppilaat ovat tulevia yhteiskunnan rakentajia, vaikuttajia ja tekijöitä. Ei ole siis yhdentekevää, millaisella arvopohjalla koulut toimivat ja kuinka opetus- ja kasvatustyötä toteutetaan. Opettajat toimivat kaikessa myös itse esimerkkinä kasvamassa ja kehittymässä oleville lapsille ja nuorille. Millaisia malleja ja oppeja koulu tarjoaa ja millaisia muistoja jättää? Nämä kaikki ovat eväsrepussa lapsilla ja nuorilla, kun he etsivät paikkaansa yhteiskunnassa aikuisiän kynnyksellä. Koulujärjestelmää kehitetään jatkuvasti, mutta pystyykö kehitys vastaamaan muutostarpeisiin siten, että se ei unohda tärkeitä, kehittymässä ja kasvamassa olevaa, omaa yksilöllistä identiteettiään rakentavaa ainutlaatuista yhteiskunnan tulevaa rakentajaa?

Opetussuunnitelma lupaa, että perusopetuksessa kohdataan muutostarpeita avoimesti, arvioidaan niitä kriittisesti ja otetaan vastuuta tulevaisuutta rakentavista valinnoista. Erityisesti laaja-alaisen osaamisen tarpeen nähdään nousevan ympäröivän maailman muutoksista. Ihmisenä kasvaminen, opiskelu, työnteko sekä kansalaisena toimiminen yleensäkin edellyttävät laajaa ja monipuolista osaamista. Perusopetuksen yksi tehtävä on tukea ihmisenä kasvamista, ja tärkeänä pohjana sille on se, että rohkaistaan oppilaita tunnistamaan oma erityislaatunsa, omat vahvuutensa ja kehittymismahdollisuutensa sekä arvostamaan itseään. (POPS 2014, 18- 20.)

Positiivinen pedagogiikka painottuu oppilaiden vahvuuksien huomaamiseen sekä tähtää onnellisuutta lisäävään, oppilasta kannattelevaan hyvinvointiin (Sandberg & Vuorinen 2015, 13). Tulevana luokanopettajana minua kiinnostaa, kuinka positiivista psykologiaa voidaan soveltaa opetus- ja kasvatustyössä, kuinka positiivinen pedagogiikka teorioineen sekä käytäntöineen suhteutuu tämän päivän koulukontekstiin, jota on kovastikin kritisoitu siitä, että se edelleen painottuu ongelmalähtöisyyteen sekä akateemisten taitojen ylikorostamiseen. Tässä pro gradu- tutkielmassani selvitän, kuinka opettajat hahmottavat positiiviseen pedagogiikkaa ja vahvuusperustaista opetusta ja millaisia keinoja he käyttävät oppilaiden vahvuuksien huomioimiseen ja niiden hyödyntämiseen opetustyössä ja koulun arjessa. Vahvuusperustainen opetus ammentaa ajatuksensa positiivisesta pedagogiikasta, joka kulkee tutkielmassani teoreettisena viitekehyksenä.



## 2 TAUSTALLA POSITIIVINEN PSYKOLOGIA

### 2.1 Positiivisen psykologian määrittelyä

Positiivinen psykologia on tämän vuosituhanen puolella syntynyt psykologian osa-alue, joka on kiinnostunut ihmisen käyttäytymisen ja ilmiöiden tutkimisesta. Keskeiseksi positiivisen psykologian uranuurtajaksi voi nostaa yhdysvaltalaisen psykologi Martin Seligmanin, joka toi psykologisen tutkimuksen kentälle uudenlaisen tarkastelukulman perinteisen sairaus- tai ongelmalähtöisyyden sijaan. Seligman alkoi kiinnostumaan siitä, mitkä tekijät tekevät ihmisestä onnellisen ja saavat tavoittelemaan sellaista subjektiivista hyvinvointia, joka saa ihmisen kukoistamaan. Ihmiselämän myönteisten tekijöiden tutkimiselle on ollut tarvetta, sillä pahoinvoinnin tai sairauden poistaminen ei näytä takaavan hyvinvointia.

Vaikka positiivinen psykologia on melko uusi psykologian haara, sen alkujuurten voidaan ajatella olevan lähtöisin jo antiikin moraalifilosofiasta, erityisesti Aristoteleen opeista<sup>4</sup>. Aristoteleen hyve-etiikan mukaan hyveet saavat ihmisen kukoistamaan. Hyve-etiikassa hyveillä tarkoitetaan käyttäytymistä ja tunteita. Aristoteles ajatteli, että hyveiden kehittäminen on suorassa yhteydessä ihmisen hyvinvointiin. Aristoteleen mielestä harjoittaessaan hyveitä eli tehdessään arvokkaita asioita, ihminen voi kehittää hyvää luonnettaan. Tieto hyvästä ei kuitenkaan riitä, vaan pitää olla myös kykyä toteuttaa hyvää elämää. Aristoteleen näkemys hyvinvoinnista painottui eudaimonisen onnellisuuden ajatukseen, jossa hyvinvointi toteutuu hyvän elämän elämisenä ja omien mahdollisuuksien toteuttamisena. Hyvä elämä toteutuu siis toiminnassa. (Deci & Ryan 2008, 2; Knuuttila 2001, 31; Uusitalo-Malmivaara 2014b, 55, 64.)

Eudaimonisen onnellisuusnäkökulman lisäksi puhutaan hedonistisesta onnellisuudesta, jolla tarkoitetaan mielihyvän tunteita, nautintoa sekä mukavaa elämää. Hedonistinen onnellisuus voidaan nähdä hetkellisenä ja niissä korostuu subjektiivisuus, yksilön oma tuntemus ja tunnekokemukset. Hedonistinen

---

<sup>4</sup> Aristoteles: Nikomakhoksen etiikka. (Ethica Nicomachea) 300-luku eaa. Suomentanut Simo Knuuttila. 2. tarkistettu painos (1. painos 1989) teokset 7. Helsinki: Gaudeamus, 2005

mukava elämä on mahdollista tavoittaa mielihyvän kokemuksen kautta saaduista myönteisistä tunteista. Positiivisen psykologian tutkimukset eivät keskity mielihyvän kokemukseen vaan hyvän elämän elämiseen eli eudaimonisen onnellisuuden tai hyvinvoinnin kokemiseen. Kokonaisvaltaista onnellisuutta tavoitellaan sellaisen toiminnan kautta, joka ei tuota onnea vain itselle vaan myös toisille. Eudaimonisessa ajattelussa hyvinvointi nähdään laajempänä käsitteenä, jonka sisällä vain yhtenä osana on subjektiivinen kokemus onnellisuudesta. (Seligman 2008, 313; Ojanen 2018, 20.)

Aristoteles jakaa hyveet intellektuaalisiin ja moraalisiin eli luonteen hyveisiin. Intellektuaaliset hyveet ihminen saavuttaa toisaalta syntymälahjana ja toisaalta niiden kehittyminen sekä esille tuominen edellyttää ohjausta ja opettamista. Moraalisten eli luonteen hyveiden ihmisen on mahdollista hankkia kasvatuksen avulla, niitä ei voi oppia pelkästään tiedollisina asioina. (Rask 2011, 218-219; Knuuttila 2001, 30-31.) Aristoteleen mukaan ihmiselämän perimmäinen päämäärä on onnellisuus, jolla tarkoitetaan hyvää, tyydyttävää ja onnistunutta elämäkokonaisuutta (Kotkavirta & Nyyssönen 2002, 47). Vaikka hyveajattelun juuret juontavat jo antiikin ajalle, niiden opettaminen on jäänyt ajan saatossa vähäiselle huomiolle (Ojanen 2014, 113-114).

Positiivisen psykologian keskeisintä tutkimusaluetta ovat onnellisuus, psyykkinen hyvinvointi ja positiiviset tunteet sekä hyveet ja vahvuudet. Positiivinen psykologia keskittyy aineettoman hyvinvoinnin edistämiseen, ongelmista selviytymiseen ja vahvuuksien löytämiseen. Positiivinen psykologia ei ole sama kuin positiivinen elämänsäsenne, sillä positiivinen psykologian taustalla on tutkittu tieteellinen tieto. (Uusitalo-Malmivaara 2014a, 15-17; Ojanen 2014, 16; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 20-21.) Vahtera (2013) kirjoittaa positiivisen psykologian olevan viime vuosikymmenen aikana yksi voimakkaimmin kasvanneista psykologian suuntauksista. Suomessa positiivinen psykologia ei ole vielä kovin tunnettu, mutta esimerkiksi Pohjois-Amerikassa ja Isossa-Britanniassa sekä monissa muissa Euroopan maissa se on jo keskeinen osa psykologian opetusta. (Vahtera 2013, 67.)

Positiivinen psykologia saatetaan mieltää helposti pinnalliseksi, päälle liimattavaksi ratkaisuksi peittämään todellisia ongelmia. Tosiasiassa positiivinen psykologia on tuonut psykologisen tutkimuksen keskiöön monia tärkeitä aiheita, kuten sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä ja sitä edistäviä teemoja, mutta myös monien motivaatiopsykologiaan liittyvien aiheiden, kuten kiinnostuksen ja flow-tunteen merkityksellisyyttä hyvinvointiin. (Vahtera 2013, 67.) Mihaly Csíkszentmihályi (2005) on tutkinut flow-ilmiötä ja toteaa, että flow-tilassa ihminen ikään kuin irtoaa itsestään keskittyen ja paneutuen omaan toimintaansa ja sen kehittämiseen. Kyseessä on ympäristön ja yksilön vuorovaikutuksellinen tila. Flow-kokemuksen syntymisen edellytyksenä on, että yksilön toimintamahdollisuudet vastaavat hänen kykyjään, jolloin toiminta alkaa tuottaa iloa. Toiminnan haasteellisuuden tasoa nostetaan taitojen kehittyessä. Tällaisesta tilanteesta yksilö voi löytää mitä suurinta tyydytystä ja haluaa kokea sen uudelleen, jolloin flow-kokemuksista voi tulla jatkuva kasvun ja uusien löytöjen lähde. (Csíkszentmihályi 2005, 40-42, 87- 89, 118.) Flow-tunteen kokemisen yksi tärkeimmistä asioista on, että se auttaa unohtamaan elämän epämiellyttävyyden ja ihminen tuntee olevansa täynnä tarmoa. Flow-kokemuksen suurimpia uhkia erityisesti työelämässä ovat kuitenkin muun muassa kiire sekä tulostavastuun paine. (Uusikylä 2012, 127-129.)

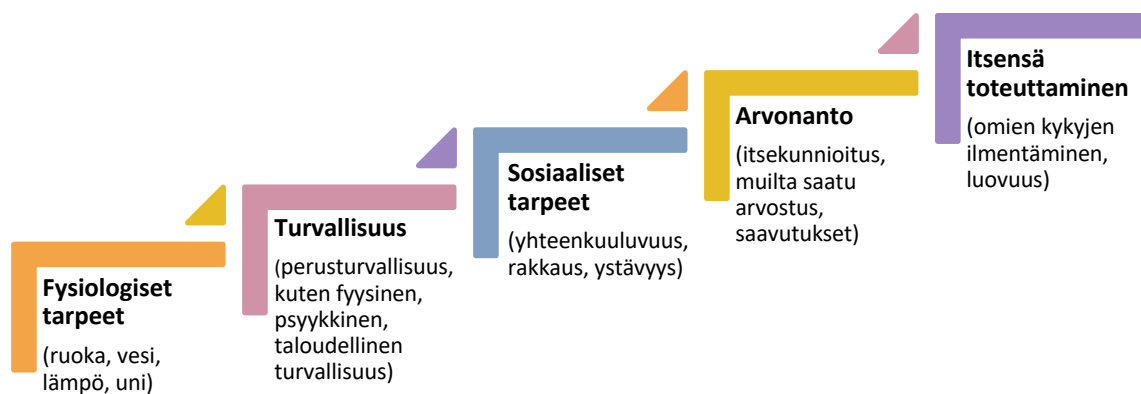
Ihmisen potentiaalin sekä tarpeiden huomioiminen on olleet positiivisen psykologian tausta-ajatuksena, jota on osaltaan tähdittänyt Abraham Maslow'n (1908-1970) luoma teoria tarvehierarkiasta, teoria ihmisen motivaatioista<sup>5</sup> (KUVIO 1). Maslow'n mukaan ihmisellä on perustarpeita, jotka tulee olla tyydytettynä korkeamman tason tarpeita tavoitellakseen. Tarvehierarkian alimmalla tasolla ovat fysiologiset tarpeet, seuraavalla turvallisuuden tunne, jotka yhdessä muodostavat niin sanotun perustarpeiden tasot. Kolmannella ja neljännellä tasolla ovat psykologiset tarpeet, kuten tarve kuulua yhteen toisten ihmisten kanssa sekä arvostuksen tarve. Tarvehierarkian ylimmällä tasolla, itsensä toteuttamisen tasolla ihminen voi kokea olevansa onnellisimmillaan. Maslow tarkensi

---

<sup>5</sup> Yhdysvaltalainen psykologi Abraham Maslow julkaisi vuonna 1943 tutkimuksessaan ”A Theory of Human Motivation” tarvehierarkian, teorian ihmisen perustarpeista.

kuitenkin teoriaansa siten, että tarvehierarkian korkein taso oli mahdollista saavuttaa jo ennen muiden tasojen, kuten perustarpeiden, turvallisuuden tai rakkauden tasojen saavuttamistakin. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 20-21.) Maslow korosti yksilön oikeutta luovaan itsensä toteuttamiseen. Meissä kaikissa on luovuuden aineksia ja itseään toteuttaessaan ihminen vapautuu lapsenomaiseen havaintojen tekemiseen ennakkoluulottomasti itsekritiikin unohtaen. Tässä huippukokemuksessa, jonka synonyymiksi myöhemmin muotoutui juuri flow-kokemus, yksilö tuntee suurta nautintoa ja kadottaa ajan ja paikan tajunsa. Maslow korosti rohkeutta, vapautta, spontaaniutta sekä itsensä hyväksymistä luovuuden edellytyksinä. Itseään toteuttavassa luovuudessa yksilö, persoona on tärkeämpi kuin tuotos. (Uusikylä 2012, 41-42.)

Jo Maslow aikoinaan pohti psykologisen tutkimuksen tapaa ohittaa ihmisen mahdollisuudet keskittyen ongelmien ja kielteisten ilmiöiden tutkimiseen. Aika psykologisen tutkimuksen tulokulman muuttamiseen ei ollut kuitenkaan valmis vielä Maslow'n aikaan, vaan positiivisen psykologian tulemistä jouduttiin odottamaan tämän vuosituhannen vaihteeseen saakka. (Uusiautti 2019, 20.)



KUVIO 1. Maslow'n tarvehierarkia.

Positiivinen psykologia täydentää Maslow'n teoriaa. Positiivisen psykologian keskeisiä tutkimuskohteita ovat onnellisuus, psyykinen hyvinvointi, hyveet sekä myönteiset tunteet ja vahvuudet. Myös sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät kiitollisuus ja anteeksiantaminen sekä resilienssiin ja kukoistamiseen liittyvät teemat ovat saaneet enenevässä määrin jalansijaa positiivisen psykologian tutkimuskentällä. (Vahtera 2013, 67.) Positiivisen psykologian keskellä onkin onnellisuuden ja hyvinvoinnin tutkimukset, jotka ovat osin erillisiä tutkimuskenttiä, mutta toisaalta onnellisuuden ja hyvinvoinnin käsitteitä käytetään myös toistensa synonyymeina. Määritelmässä esiintyy jonkin verran myös epäselvyyttä ja jopa erimielisyyksiä. Psykologisessa tutkimuksessa onnellisuus käsitetään useimmiten subjektiivisena hyvinvoinnin kokemisena (Martela 2014, 40). Kashan, Biswas-Diener ja King (2008, 221) mainitsevat onnellisuustutkimuksen keskeisen teorian olevan subjektiivinen hyvinvointi, joka koostuu tyytyväisyydestä elämään ja sen eri osa-alueisiin sekä myönteisten ja kielteisten tunteiden suhteesta. Seligman (2008, 311) on määritellyt onnellisuuden ja hyvinvoinnin yleiskäsitteiksi, joilla voidaan viitata moniin eri asioihin.

Onnellisuustutkija Sonja Lyubomirskyn (2008) mukaan onnellisuus on ennen kaikkea mielentila, joka ohjaa ihmisen tapaa tarkastella ja lähestyä omaa itseä sekä ympäröivää maailmaa. Onnellisuutta voi siis tavoitella muuttamalla ja hallitsemalla omaa mielentilaa. Lyubomirskyn mukaan onnellisuuden osatekijöistä melkein puolet on meidän omalla vastuullamme eli voimme todella vaikuttaa onnellisuuteen omalla toiminnallamme, valinnoilla ja pyrkimyksillä.

Positiivinen psykologia tähtää siis ihmiselämän tieteellisen ymmärryksen lisäämiseen tarjoamalla myönteisen näkökulman ongelmalähtöisen tarkastelutavan rinnalle. Se on syntynyt vaihtoehdoksi sairaus- tai ongelmakeskeiselle lähestymistavalle keskittyen ihmisen vahvuuksien vahvistamiseen ja kehittämiseen heikkouksiin keskittymisen sijaan. Positiivinen psykologia eroaa positiivisesta ajattelusta ja muista populaaripsykologian suuntauksista, sillä taustalla on vankkaa tutkimusta ja tieteellistä tietoa. (Ojanen 2014, 15-17.) Hyvinvoinnin lisääminen ja ylläpitäminen painottuvat positiivisessa psykologiassa ja keskeisenä ajatuksena on elämänlaadun parantaminen ja kukoistuksen löytyminen.

Positiivinen psykologia etsii vastauksia siihen, mikä tekee elämästä elämisen arvoista ja mikä tuottaa onnen hetkiä. Se ei kiellä ongelmia, negatiivisia asioita tai vastoinkäymisiä. Ne kuuluvat ihmiselämään, mutta positiivisen psykologian keskeisenä ajatuksena on, että voimme omalla toiminnallamme vaikuttaa ratkaisevalla tavalla siihen, miten käsittelemme vaikeuksia ja pääsemme niistä yli. Hyvän huomaaminen ja sen valjastaminen on positiivisen psykologian ytimessä. (Seligman & Csíkszentmihályi 2000, 7-13.)

## **2.2 Positiivisen psykologian arvioivaa tarkastelua**

Positiivinen psykologia on ollut myös kriittisen tarkastelun alla. Muun muassa Miller (2008, 593-597) on tuonut esille näkemyksen, jonka mukaan positiivinen psykologia ohjaa ihmistä toimimaan ulkoisten tekijöiden sanelemana eikä niin, että ihminen toimisi omien sisäisten tarpeiden tai motiivien ohjaamana. Miller esittää, että positiivisen psykologian tutkimuksissa ihmisen asenteiden ja käyttäytymisen välillä ei ole kyetty osoittamaan riittävän vahvaa syy-seuraussuhdetta. Millerin mukaan positiivisen psykologian käsitys ihmisestä on rajoittunut, sillä se keskittyy vain tietynlaisen persoonallisuustyypin, kuten hyväntuulisen, seurallisen ja tavoitetietoisin ihmisen huomioimiseen.

Myös Norrish ja Vella-Brodrick (2008, 393-396) tuovat esille, että onnellisuuden voidaan nähdä olevan kytkettävissä ennalta määrättyihin persoonallisuuspiirteisiin eikä hyvinvointi välttämättä ole lisättävissä yksilön geneettisten rajoitusten vuoksi. Miller (2008, 593-597) esittää, että positiivinen psykologia ei perustu varsinaisen onnellisuuden lisäämiseen tai sen tietoiseen tavoittelemiseen. Pihlströmin (2018) mukaan ei voida edes luottaa siihen, että onnellisuus lisääntyisi ja hän näkee syyksi nyky-yhteiskunnan kaaosmaisuuuden ja pahoinvoinnin sekä pirstaleisuuden. Tiede- ja teknologiaoptimistinen moderni aika on luonut epärealistisia odotuksia onnellisuuden lisääntymiselle. (Pihlström 2018, 17-20, 32.)

Pihlström (2018, 17-18) näkee, että positiivinen ajattelu on pinnallista, vahingollista ja tuhoisaa. On myös esitetty, että positiivinen psykologia sivuuttaa elämään liittyvät todelliset epäkohdat ja ihmisen kärsimykset (Norrish & Vella-Brodrick 2008, 405). Ehrenreichin (2010, 4) mukaan positiivinen ajattelu on itsepetosta, pyrkimystä nähdä kaikessa myönteistä. Pihlström (2018) tuo esille moraalisen pulmallisuuden. On koettava syyllisyyttä, jotta voi ottaa moraalista vastuuta. Pihlström esittää, että oma olemassaolo, oma paikka ja sen oikeutus täytyy kyseenalaistaa. Identiteettiä ja maailmassa olemista tulisi lähestyä negatiivisen ajattelun kautta, jotta ihminen ymmärtäisi identiteettinsä muuttuvuuden, häilyvyyden ja rajallisuuden. Tällöin on mahdollista nähdä todellisuus eli maailman melankolisuus ja surumielisyys. Pihlström kuitenkin huomauttaa, että negatiivinen ajattelu ei ole pessimismia. Pyrkimys on hyvään, mutta sinne ei päästä, ellei tunnusteta ensin pahaa, kuten kärsimystä tai syyllisyyttä. Kielteisiä ilmiöitä ja asioita korostamalla vasta voi saada aikaan jotain hyvää ja arvokasta. (Pihlström 2018, 17-20, 32, 46-48.)

Lazaruksen (2003, 96-101, 105) näkemyksen mukaan positiivisen psykologian keskeisiä käsitteitä käytetään väärin tai epäselvästi. Hänen mielestään positiivisen psykologian tutkimukset ovat lyhytnäköisiä, eivätkä ota huomioon ihmiselämän yksilöllisyyttä. Lazarus kyseenalaistaa onnellisuuden tarpeellisuuden hyvän elämän edellytykseksi ja esittää, että positiivisen psykologian tutkijat asettavat vastakkain negatiivisen ja positiivisen, vaikka tarkoitus pitäisi olla näiden yhdistäminen. Myös Held (2004) esittää, että positiivinen psykologia suhtautuu kielteisesti negatiivisuuteen, vaikka negatiivisuus on osa luonnollista elämää.

Positiivinen psykologia ei tähtää negatiivisten tunteiden tai asioiden kieltämiseen. Muun muassa Diener ja Seligman (2002, 81-84) ovat osoittaneet tutkimuksessaan, että kaikista onnellisimpien ja korkeaa hyvinvointia kokevien ihmisten elämässä myös kielteiset tai neutraalit tunnetilat olivat osa kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin rakentumista. Aspinwallin ja Staudingerin (2006) mukaan ihmisen vahvuuksien psykologian keskeinen tehtävä on ymmärtää, miten myönteiset ja kielteiset kokemukset linkittyvät toisiinsa. Vahvuuksien psykologia ei

saa sivuuttaa kielteisiä kokemuksia, vaan huomio tulee kiinnittää erityisesti siihen, miten kielteiset ja myönteiset kokemukset ovat suhteessa toisiinsa. Vahvuuksien psykologian tavoitteena tulisi olla interventio, jonka avulla olisi mahdollista saavuttaa kielteisten ja myönteisten kokemusten välinen tasapaino. Myönteisyyden, kuten optimismin vaikutus kielteisissä kokemuksissa on tärkeää, kuten myös kielteisten kokemusten merkitys optimistisemmän ajattelun syntyyn. Myönteisten asioiden korostaminen tai niihin keskittyminen auttaa kielteisten kokemusten käsittelemisessä. (Aspinwall & Staudinger 2006, 29-30.) Myös Martela (2014, 27) mainitsee, että negatiivisia tunteita ei voida sivuuttaa eikä unohtaa. Ne ovat yhtä tärkeitä kuin positiiviset tunteet ja näiden molempien olemassaolon kautta voidaan lähestyä esimerkiksi onnellisuuden määritelmää.

Aspinwall ja Staudinger (2006) muistuttavat, että positiivisen psykologian sudenkuoppien välttämiseksi tärkeintä on välttää määrittelemästä, mitä ihmisen tulisi tehdä ja miten elää. Ihmisen vahvuuksien tutkimuksesta, joka tähtää hyvinvoinnin parantamiseen, on vain lyhyt askel tietyn arvojärjestelmän omaksumiseen ja saarnaamiseen. On myös todettu, että esimerkiksi pessimismi voi tietyissä tilanteissa edistää aktiivista ongelmanratkaisua. Lisäksi on muistettava, että kaikki myönteinen ei ole hyväksi. Kaikilla myönteisillä uskomuksilla, ominaisuuksilla tai kokemuksilla ei välttämättä ole hyödyllisiä vaikutuksia hyvinvoinnille. (Aspinwall & Staudinger 2006, 32-33.)

Kaikenlainen keskustelu on kuitenkin oikeutettua ja positiivisen psykologian sisällä olevien ristiriitaistenkin ajatusten esille tuominen tärkeää. Positiivisen psykologian teoria ja ajatus on tunnettava hyvin, jotta tiedostaa myös mahdolliset vaaran paikat, jotka ovat läsnä toimittaessa positiivisen psykologian viitekehysessä. Näin myös koulukontekstissa, kun käytössä on positiivisen psykologian menetelmiä. Kuten Eisenberg ja Wang (2006, 125) mainitsevat, positiivisen psykologian tutkimuksessa on oltava tarkkana siinä, mikä on aidosti myönteistä toimivuutta ja mikä vain vaikuttaa siltä.



## 3 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA

### 3.1 Positiivinen pedagogiikka oppimisen tukena

Positiivisen psykologian ajatuksia on pyritty viemään myös koulumaailmaan. Oppimisen lisäksi on alettu nostamaan esille erityisesti oppilaiden hyvinvointiin, oppimisen iloon ja koulutyytyväisyyden lisäämiseen, sosiaalisten suhteiden sekä ystävällisen ja hyväksyvän ilmapiirin luomiseen tähtäävää toimintaa koulussa<sup>6</sup>. Myös koulua ja opettamista ohjaavien lakien tavoitteena on paitsi edistää hyvää oppimista, myös lisätä oppilaiden hyvinvointia ja turvallisuutta<sup>7</sup>. Hyvinvoinnin opettaminen on osaltaan myös ihmisoikeuskasvatusta. Opetussuunnitelma tuo esille myös YK:n lastenoikeuksien sopimuksen (POPS 2014, 14-15), jossa muun muassa osallisuuden kokemus, kuten myös ihmisen loukkaamattomuus sekä ajatus jokaisessa ihmisessä olevista vahvuuksista ja ainutlaatuisuudesta ovat ydinasioita. Moniin kansainvälisiin asiakirjoihin kytkeytyvän ihmisoikeuskasvatuksen tulisi olla osa kouluissa tehtävää opetus ja kasvatustyötä. Ihmisellä tulee olla oikeus kasvaa ja kehittyä jokaisella persoonallisella osa-alueella ja saada tuntea ja kokea niin oma kuin toisten ihmistenkin arvokkuus ja ainutlaatuisuus.<sup>8</sup>

Lapset ja nuoret eivät voi hyvin ja se näkyy huonossa kouluviihtymisessä, mutta myös oppimisessa. Hyvinvoinnin edistämiseen ja onnellisuuden taitoihin olisikin syytä kiinnittää hyvin paljon koulussa huomiota. Tutkimukset ovat osoittaneet, että taitoja, jotka lisäävät hyvinvointia, positiivisia tunteita, sitoutumista ja merkityksellisyyden kokemusten kasvamista, voidaan opettaa koululaisille ja näiden taitojen opettaminen on kannattavaa. Niiden on havaittu

<sup>6</sup> Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 nostavat esille oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja siitä huolehtimisen, myönteisten tunnekokemusten ja oppimisen ilon merkityksen oppimisprosessissa sekä kannustavan ja myönteisen ilmapiirin tärkeyden. POPS 2014, 26-31.

<sup>7</sup> Perusopetuslain (21.8.1998/628) mukaan opetuksen järjestäjän tulee edistää koulun sisäistä järjestystä, opiskelun esteetöntä sujumista sekä kouluuyhteisön turvallisuutta ja viihtyisyyttä. Lisäksi oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (30.12.2013/1287) velvoittaa edistämään opiskelijoiden oppimista, terveyttä ja hyvinvointia sekä osallisuutta ja ehkäisemään ongelmien syntymistä. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki velvoittaa myös edistämään oppilaitosyhteisön ja opiskeluympäristön hyvinvointia, terveellisuutta ja turvallisuutta.

<sup>8</sup> Asiakirjoista mainitakseni esim. YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus 20.11.1989; OHCHR & UNESCO 2006, Plan of action. World Programme for Human Rights Education. New York & Geneva: United Nations: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147853>

vähentävän masennusta, lisäävän elämäntyytyväisyyttä, kasvattavan oppimistuloksia sekä kehittävän ajatteluntaitoja. Koulut ovat merkityksellisessä asemassa lasten ja nuorten elämässä, sillä he viettävät koulussa suuren osan ajastaan. (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins 2009, 293-295; Norrish Williams, O'Connor & Robinson 2013, 149-150; Sandberg 2016, 79-81, 86.) Myös Leskisenoja (2016) tuo tutkimuksessaan esille, että positiiviseen psykologiaan perustuvien menetelmien avulla voidaan edistää oppilaiden kouluun liittyviä myönteisiä kokemuksia sekä kouluintoa ja -viihtyvyyttä. Menetelmien avulla voidaan myös lisätä myönteistä ilmapiiriä ja vuorovaikutusta. Näillä on huomattu olevan merkitystä oppilaiden koulussa viihtymiseen ja menestymiseen. (Leskisenoja 2016, 22-27.) Positiivinen pedagogiikka tähtää hyvinvoinnin lisäämiseen painottaen oppilaiden vahvuuksia sekä onnellisuuden kasvattamista. Opetuksessa positiivinen pedagogiikka voi tarkoittaa esimerkiksi oppilaan sinnikkyuden ja itsesäätelytaitojen kehittämisen keinoja tai sosiaalisten ja tunne-elämän taitojen opettamista. (Sandberg & Vuorinen 2015, 13.)

Hyvinvoinnin taitojen opettaminen olisi hyvä nostaa akateemisten taitojen opettamisen ohella yhtä tärkeäksi tavoitteeksi koulun opetustehtävässä. Muun muassa Martti Haavio on kirjoittanut jo 1948 ilmestyneessä opettajapersoonallisuus -teoksessaan opettajan opetusainekseen ja oppilaaseen suuntautuvasta kaksiasenteesta. Haavio tuo esille, että opetusainekseen suuntautuva puoli opettajassa pitää sisällään tiedollisen hallinnan, akateemisten taitojen opettamisen ja oppilaaseen suuntautuva puoli pitää sisällään oppilaan olemuksen tuntemisen ja oppilaan sisäisten voimien hyödyntämisen oppimisessa ja kasvamisessa. Haavio korostaa erityisesti oppilaiden yksilöllisyyden huomioimista. (Haavio 1948, 14-15, 24.) Oppilaan hyvinvoinnin ja vahvuuksien huomioiminen opetuksessa ei ole siis uusi asia. Siitä huolimatta se on jäänyt perusopetuksen kentällä paitsioon eikä sen merkitystä opetuksessa ole tuotu riittävästi esille. Voisikin ehkä aiheellisesti todeta, että sitä mitä eniten tarvitaan, sitä vähiten opetetaan.

Koulu on erinomainen paikka hyvinvoinnin opettamiseen useasta syystä. Lapset ja nuoret viettävät valveaikaajastaan suuren osan koulussa. Päivittäinen vuorovaikutus vertaisryhmän sekä opettajien ja muiden oppilaiden kanssa

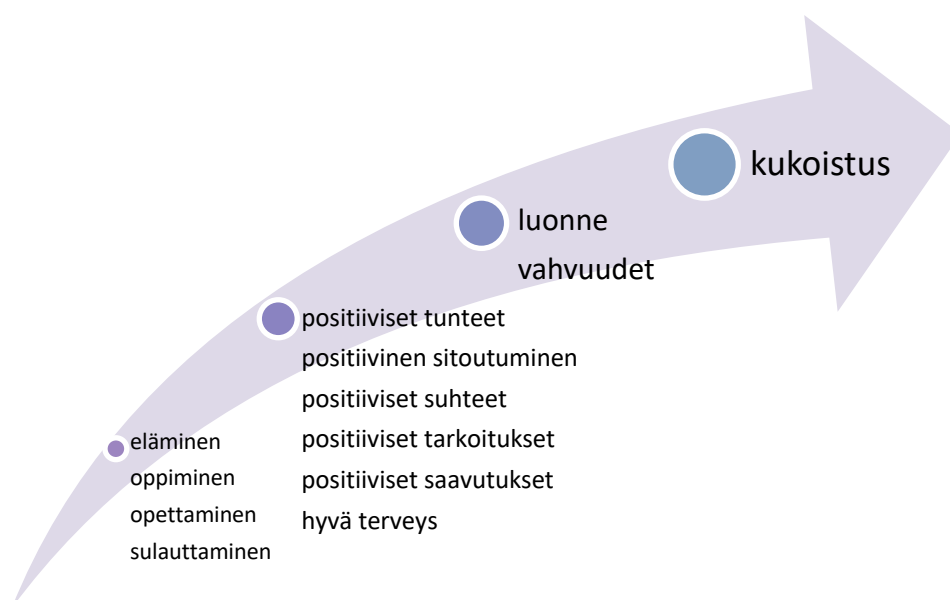
toimivien henkilöiden kanssa on olennaista oppilaiden hyvinvoinnin kokemisessa. Lisäksi useimmat vanhemmista ja opettajista näkevät hyvinvoinnin sekä luontevahvuuksien kehittymisen tärkeänä, ellei jopa keskeisimpänä asiana koulunkäynnissä. Amerikkalaisista kouluista useat ovatkin jo sitoutuneet mielen hyvinvoinnin lisäämiseen erilaisin ohjelmin. Myös esimerkiksi Iso-Britannian koulutuspolitiikkaan sisältyy ajatus moraalin ja luontevahvuuksien lisäämisestä. (Seligman ym. 2009, 295.)

### 3.1.1 PERMA-hyvinvointiteoria koulukontekstissa

Positiivisen pedagogiikan voimahahmo professori Martin Seligman (2008) haluaa erottaa toisistaan onnellisuuden ja hyvinvoinnin, vaikka näitä termejä käytetään usein toistensa synonyymeina. Seligman ajattelee, että onnellisuutta voidaan mitata tyytyväisyytenä elämään, mutta hyvinvointi muodostuu useammasta osatekijästä. Seligman kehitti hyvinvointiteorian, jossa hän jakaa hyvinvoinnin viiteen osa-alueeseen, positiivisiin emootioihin (*P-positive emotions*), tiiviiseen kiinnittyneisyyteen omaan elämään ja sen kokemiseen (*E-engagement*), ihmissuhteisiin (*R-relationships*), merkityksiin (*M-meaning*) ja päämäärien saavuttamiseen (*A-accomplishment*). Kaikki PERMA-teorian osa-alueet tukevat hyvinvointia ja niitä voidaan mitata toisistaan riippumattomina, erillisinä elementteinä. Seligmanin PERMA -hyvinvointiteoria pohjautuu Ryanin ja Decin (2000) itseohjautuvuusteoriaan ja lähestyy hyvinvointia yksilön näkökulman lisäksi myös sosiaalisten suhteiden näkökulmasta.

Seligman (2009) tutkimusryhmineen toteutti PERMA -teoriaa australialaisessa koulussa, jonka toiminta perustui ajatukseen saada koko kouluyhteisö kuukoistamaan. Tämän Geelong Grammar School -hankkeen positiivisen kasvatuksen mallin (KUVIO 2) ohjaamana koulun henkilökunta koulutettiin positiivisen psykologian teoriaan, kuten luontevahvuuksien tunnistamisen, merkityksellisyiden kokemisen, kiitollisuuden, flow-tunteen, myönteisten tunteiden, optimismin sekä sosiaalisten suhteiden tarkoituksiin ja merkityksiin. Koulun henkilökunta sitoutui hyvinvoinnin opettamiseen ja omaksui hyvinvoinnin taidot myös omaksi elämäntavakseen. Hyvinvoinnin opettamista sisällytettiin laaja-

alaisesti koulun toimintaan tavoitteena menestyksen tai kukoistuksen lisääminen ihmisten elämässä. Seligman tarkoittaa kukoistuksella (*flourishing*) hyvinvoinnin kokemista ja hyvien tekojen tekemistä. PERMA-teoria ohjaa etsimään työkaluja sekä menetelmiä, joiden avulla jokaisella on mahdollisuus kasvattaa hyvinvointiaan. Keskeistä on huomata ja tunnistaa omia vahvuuksia ja voimaantua niiden käyttämisestä ja hyödyntämisestä. Myös kasvun asenteen tukeminen on merkityksellistä. Se tukee muun muassa oppilaan minäpystyvyyden tunnetta sekä itseohjautuvuutta. Seligmanin ym. tutkimus osoitti, että PERMA-teoriaan sisältyvien työkalujen avulla hyvinvoinnin saavuttaminen on mahdollista niin yksilöllisellä kuin yhteisölliselläkin tasolla. Tutkimustuloksien mukaan hyvinvointi sekä akateeminen menestys kasvoivat. (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins 2009, 293-311; Norrish, Williams, O'Connor & Robinson 2013, 148-150.)



KUVIO 2. Hahmotelma Geelong Grammar School -hankkeen positiivisen kasvatuksen mallista Seligmania ym. (2009) ja Norrishia ym. (2013) mukaillen.

PERMA-teoriaa on sovellettu myös suomalaiseen kouluun. Eliisa Leskisenoja (2016) tutki väitöstyössään PERMA-teorian soveltumista suomalaiseen koulu- luokkaan ja sen vaikutusta oppilaiden kouluiloon. Leskisenojan tutkimus osoitti, että PERMA-teoriaan pohjautuvia teemoja ja menetelmiä on mahdollista

sisällyttää osaksi jokapäiväistä koulutyötä ja tarjota sen avulla oppilaille onnistuneita oppimiskokemuksia sekä edistää oppilaiden kouluun liittyviä myönteisiä kokemuksia, kuten myönteistä ja motivoitunutta oppimisilmapiiriä merkittäväällä tavalla. Tämä heijastui myös koteihin ja lisäsi vanhempien positiivista suhtautumista koulua kohtaan. Syntyi positiivinen kierre, joka vahvisti oppilaiden myönteisiä kouluasenteita ja koulutyöhön sitoutumista. Yhdeksi merkittäväksi tekijäksi koulunkäynnin mielekkyyden kokemiseen havaittiin ihmissuhteet. Leskisenojan tutkimuksen mukaan PERMA -teoriaan pohjautuvat teemat lisäsivät sekä opettajan että oppilaiden hyvinvointia. (Leskisenoja 2016, 22-27, 37, 54-55, 196.)

### 3.1.2 Tunteiden merkitys opetuksessa ja oppimisessa

Tunteiden merkityksen tärkeys ihmisen toiminnassa pohjautuu sekin jo antiikin filosofiaan. Aristoteles ajatteli, että tietoisuuden ja järjen lisäksi ihmisen tunnejärjestelmän toimivuus on hyvän elämän kannalta erittäin tärkeää. Tunteiden tunnistaminen, niiden käsitteleminen ja hallinta on taito, jonka kehittäminen on tärkeää. Se on kasvatuksen tulosta. Ihmiset joutuvat usein toimimaan välittömästi tunteittensa mukaisesti. Kun tunteet toimivat hyvin, ne eivät häiritse järkevää ajattelua. (Knuuttila 2001, 31-33.)

Subjekttiivisen hyvinvoinnin keskeinen osa on myönteiset tunteet. Lyubomirsky, King ja Diener (2005) ovat tutkineet, voiko myönteiset tunteet edesauttaa menestystä elämässä. Laaja tutkimus osoitti, että menestymiset aikaansaavat myönteisiä tunteita, mutta myös toisinpäin, myönteiset tunteet voivat johtaa menestykseen. Myönteiset tunteet vaikuttivat menestykseen useilla elämänalueilla, kuten ihmissuhteissa, työelämässä ja terveydessä. Menestys ilmeni muun muassa kehittyneessä ongelmanratkaisukyvyssä, toimivissa selviytymiskeinoissa, alhaisemmissa stressitasoissa, luovuudessa sekä fyysisessä hyvinvoinnissa. (Lyubomirsky, King & Diener 2005, 835-840.)

Myös Barbara Fredricksonin (2002) tutkimus osoitti, että myönteisillä tunteilla on luultua suurempi merkitys. Ne vaikuttavat myönteisesti ajatteluun ja toimintaan. Positiiviset tunteet lisäävät luovuutta, ajattelun joustavuutta sekä

kykyä ottaa vastaan uusia asioita. Ne vaikuttavat myönteisesti oppimiseen. Samanlaisia tuloksia on saanut myös muun muassa Norrish, Williams, O'Connor ja Robinson (2013), jotka loivat Seligmanin työryhmän toteuttaman Geelong Grammar School -hankkeen pohjalta mallin, jonka tavoitteena on kukoistuksen lisääminen sekä yksilö- että yhteisötasolla. Norrishin ym. luomassa mallissa hyvinvointia opetetaan PERMA -teoriasta poiketen kuuden osa-alueen, kuten myönteisten tunteiden, sitoutumisen, saavuttamisen, ihmissuhteiden, terveyden ja päämäärien kautta. Mallissa huomioidaan myös luonteenvahvuudet. Norrishin ym. tutkimus toi esille, että myönteisten tunteiden vaikutus oppimiseen on kiistaton. (Norrish ym. 2013, 147-150.)

Myös lukuisissa muissakin tutkimuksissa on osoitettu, että oppilaiden saama tunnetuki on yhteydessä oppimistuloksiin. Tunnetuki rakentuu luokkahuoneen ilmapiiristä, opettajan sensitiivisyydestä sekä oppilaiden näkökulmien huomioonottamisesta. Luokkahuoneen ilmapiirin myönteisyyttä heijastavat vuorovaikutussuhteiden läheisyys, arvostava suhtautuminen toisiin sekä myönteisten tunteiden määrä. Opettajan tunnetuki sekä luokan myönteinen ilmapiiri ovat tärkeitä erityisesti sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla on oppimisen haastetta. On osoitettu, että vahvan tunnetuen luokissa myös tällaiset oppilaat voivat saavuttaa samanlaisia oppimistuloksia muiden oppilaiden kanssa. (mm. Lerkkanen 2014, 368-369; La Paro, Pianta & Stuhlman 2004, 410-413; Cadima, Leal & Burchinal 2010, 275-277.)

Tunteet ohjaavat kaikkea toimintaamme. Tutkimusten mukaan tunteet itessään, mutta erityisesti niiden säätely vaikuttavat oppimiseen. Oppilaille voi opettaa tunteiden tunnistamisen ja säätelyn taitoja. Negatiiviset tunteet ovat yhtä luonnollisia kuin positiivisten tunteiden kokeminen. Tutkimuksissa onkin osoitettu, että negatiivisten tunteiden kieltäminen tai peittäminen voi olla vahingollista, sillä se voi aiheuttaa lisää stressiä, heikentää muistamista ja vaikuttavaa kielteisesti vuorovaikutussuhteisiin. (Gross & John 2003, 360; Juujärvi & Nummenmaa 2004, 64; Pekrun, Goetz, Titz & Perry 2002, 101.) Myös Jiang (2019), joka tutki opettajien tunteita ja uskomuksia myönteisen opettaja-oppilassuhteen rakentumiseen, esittää tutkimuksessaan, että opettajan on kielteisten tunteiden

tukahduttamisen sijaan tärkeämpää keskittyä syihin, jotka johtavat negatiivisiin tunnekokemuksiin opetustilanteessa. Tunteiden tukahduttaminen saattaa jopa vähentää myönteisten tunteiden ilmaisuja. (Jian 2019, 17, 36-46.)

Negatiiviset tunteet itsessään, kuten häpeä, ahdistus tai viha voivat olla kuitenkin oppimisen esteenä. Ne aiheuttavat riittämättömyyttä oppimista kohtaan tai jopa pelkoa, jos omiin taitoihin ei luoteta. (Pajares 2006, 351; Leskisenoja 2019, 19.) Negatiiviset tunteet myöskin huomataan herkemmin ja ne muistetaan voimakkaammin. Kyse voi olla siitä, että ne ovat vahvempia kuin positiiviset tunteet ja siten niiden merkitys myös suurempi. (Ojanen 2014, 50-51.)

Ihmisillä, jotka kokevat paljon myönteisiä tunteita, on vastoinikäymisissä ja negatiivisten tunteiden tilanteissa usein parempi resilienssi. He pyrkivät heuristiseen toimintaan ja analyyttiseen ajatteluun etsien ratkaisua ongelmatilanteeseen. (Lyubomirsky, King & Diener 2005, 844-845.) Positiiviset tunteet, kuten ilo, tyytyväisyys, kiitollisuus, kiinnostus, toiveikkaus, myötätunto, rakkaus ja innostus lisäävät luovuutta ja saavat kokeilemaan uusia ajattelun ja käyttäytymisen muotoja. Positiiviset tunteet vahvistavat sinnikkyyttä ja auttavat palautumaan stressaavista tilanteista nopeasti ja tehokkaasti. Ne terävöittävät kognitiivisia toimintojamme, parantavat ihmissuhteita, edistävät fyysistä hyvinvointia, parantavat työn tehokkuutta ja edistävät elämässä menestymistä. (Pajares 2006, 351; Aspinwall & Staudinger 2006, 30; Martela 2014, 32; Leskisenoja 2019, 19-22.) Positiivisilla tunteilla on yhteyttä onnistumiseen ja saavuttamiseen sekä fyysiseen terveyteen, havaintokykyyn, muistamiseen, oppimiseen ja jopa geenien ilmenemiseen. Myönteisten tunteiden on havaittu laajentavan ihmisen ajattelu- ja toimintamalleja, edistävän ongelmanratkaisua, luovaa ajattelua sekä kykyä omaksua erilaisia näkökulmia. Näiden lisäksi myönteisten tunteiden on todettu lisäävän avuliaisuutta, anteliaisuutta ja sosiaalista vastuunottoa sekä sosiaalista hyvinvointia ja toisten huomioimista. Myönteisillä tunteilla on pitkäaikaisia ja merkittäviä seurauksia ja niiden kautta ihmisen on mahdollista saavuttaa parempi elämänlaatu. Myös heikoilla positiivisilla tunteilla on todettu olevan merkittäviä vaikutuksia. (Isen 2009, 189-191; Uusitalo-Malmivaara 2014a, 15-17; Ojanen 2014, 16.)

Epstein, Mooney, Ryser ja Pierce (2004, 358) sekä Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti ja Thuneberg (2008, 113) toteavat, että käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien tunnistaminen tuottavat kouluissa hyvinvointia, tukevat lapsen koulunkäyntiä ja kehitystä. Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuudet ovat sellaisia taitoja, kykyjä ja piirteitä, jotka luovat tunteen omasta osaamisesta, lisäävät vuorovaikutustaitoja ja siten parantavat ihmissuhteita, vahvistavat kykyä sietää vastoinkäymisiä ja stressiä sekä edistävät persoonallista, sosiaalista ja akateemista kehitystä.

### **3.2 Positiivinen pedagogiikka opetussuunnitelmassa**

Tämän hetkinen perusopetuksen opetussuunnitelma otettiin käyttöön vuonna 2016. On huomattava, että sen yhtenä tärkeänä tavoitteena on rakentaa toimintakulttuuri, joka tuottaa muun muassa hyvinvointia ja turvallisuutta sekä edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Uudistuksen ytimeen on nostettu kysymys, miten oppilaat voisivat kokea koulutyön oman elämänsä kannalta merkityksellisenä. On tärkeää, että oppilaat voivat löytää omat vahvuutensa, innostua oppimisesta ja kehittää osaamistaan. Tarvitaan toimintakulttuurin ja pedagogiikan uudistamista. (POPS 2014, 18.)

Perusopetuksen arvoperustassa mainitaan, että jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on ja jokaisella oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Oppilas tarvitsee tässä kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemuksen tulla kuulluksi ja arvostetuksi. Oppilaan oppimisesta ja hyvinvoinnista on huolehdittava. Opetussuunnitelman mukaiset arviointimenetelmät ohjaavat opettajia kannustavaan ja rohkaisevaan sekä oppimista edistävään palautteen antamiseen. Rohkaiseva ohjaus oppimisprosessin aikana vahvistaa oppilaan luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa. Monipuolisen myönteisen ja realistisen palautteen antaminen ja saaminen tukevat oppimista. Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista. (POPS 2014, 15-



17.) Oppiminen on tehokkainta silloin kun ihminen kokee onnistumista, haluaa selvittää asioita ja uskoo siihen, että hän oppii.

Opetussuunnitelmassa ohjataan luomaan kouluihin toimintakulttuuria, joka edistää oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Koulussa tulee arvostaa hyväntahtoisuutta ja ystävällisyyttä. Kuulluksi tuleminen ja oikeudenmukaisuuden kokemus rakentavat luottamusta. Rauhallinen ja hyväksyvä ilmapiiri sekä hyvät sosiaaliset suhteet edistävät työrauhaa. Vuorovaikutus, yhteistyö ja monipuolinen työskentely ovat yhteisön kaikkien jäsenten oppimista ja hyvinvointia edistäviä tekijöitä. (POPS 2014, 26-27.)

Hyvinvointi rakentuu realistisen ja myönteisen minäkuvan varaan (Uusi-kylä 2012, 163). Oppilaan minäkuva sekä pystyvyyden tunne ja itsetunto vaikuttavat siihen, millaisia tavoitteita hän asettaa toiminnalleen (POPS 2014, 17). Opetussuunnitelmassa oppiaineiden tavoitteissa mainitaan lähes poikkeuksetta oppilaan minäkuvan vahvistaminen. Esimerkiksi 1-2 luokan matematiikan opetuksen tavoitteena on tukea myönteisen minäkuvan ja itseluottamuksen kehittymistä (POPS 2014, 128). Musiikin opetuksen tavoitteena on niin ikään ohjata oppilasta toimimaan musiikillisen ryhmän jäsenenä oppilaan myönteistä minäkuvaa rakentaen (POPS 2014, 141). Suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteissa ohjataan oppilasta vahvistamaan myönteistä kuvaa itsestään tekstien tuottajana (POPS 2014, 163). Uskonnon opetuksen yhtenä tavoitteena on auttaa ja tukea oppilasta muodostamaan ja vahvistamaan myönteistä maailmankatsomusta, itsetuntoa ja luottamusta elämään (POPS 2014, 249).

Huolimatta opetussuunnitelman uudistuksista, oppimisympäristönä koulu on jäänyt jälkeen muusta yhteiskunnasta. Koulu on toiminut pitkään suurten ikäluokkien ehdoilla ja yhteiskunnan nopea kehityskulku haastaa koulun kehittymistä tavalla, jonka vauhdissa on vaikeaa pysyä. Jotta koulu pystyy vastaamaan yhteiskunnan muutoksiin, vaatii se uudenlaisia ja ajanmukaisia oppimisympäristöjä, uusia pedagogisia työvälineitä ja mahdollisuuksia. Hyvä elämä ja hyvinvointi syntyvät luomisen ilosta, oivallusten ja onnistumisten riemusta. (Lonka 2015, 239-240.) Myös vuoden 2016 opettajaksi valittu ja useamman pamfletin kirjoittanut Maarit Korhonen tuo esille, että suomalainen koulu kaipaa muutosta ja

muutoksen tulisi olla sellainen, että oppiminen olisi innostavaa ja lapsen itsetuntoa vahvasti kohottavaa. Akateeminen älykkyys on vain yhdenlaista älykkyyttä ja olisi aika tarkistaa, mitkä ovat tarpeellisia asioita opiskella. Voisiko jotain jättää pois ja ottaa tilalle uutta? (Korhonen 2014, 37-41, 108-110.)

Leskisenojan (2016, 25) mukaan oppiminen koetaan vaikeaksi ja merkityksettömäksi ja oppilaiden omasta kokemusmaailmasta irralliseksi toiminnaksi. Koulunkäynti ja oppiminen perustuu liikaa tiedollisille saavutuksille ja oppilaisiin sekä opettajiin kohdistuvat tehokkuuspaineet ja vaatimukset vaarantavat pahimmillaan koko kouluuyhteisön hyvinvoinnin. Kun lukuvuosisuunnitelmaan on sisällytetty paljon opittavia asioita, koulupäiviä ja oppitunteja leimaa kiire, rauhattomuus sekä lopulta uupuminen. Koulun kiireetön ilmapiiri ja opettajien myönteinen suhtautuminen ovat tutkimusten mukaan hyvinvointia ja sisäistä motivaatiota edistäviä tekijöitä (Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen 2009, 1325).

Seligman ym. (2009, 295) tuovat esille, että opetus kouluissa tulisi olla vahvasti hyvinvointipainotteista. Opetussuunnitelmat eivät sisällä useinkaan sellaisia asioita, jotka keskittyisivät oppilaan hyvinvoinnin parantamiseen, ja vaikka sisältäisivätkin, ne helposti sivuutetaan. Sen vuoksi kouluihin olisi hyvä laatia hyvinvointiohjelmia ohjaamaan sellaisten taitojen ja vahvuuksien opettamiseen, joiden avulla voidaan saavuttaa mittavia parannuksia oppilaiden hyvinvointiin ja käyttäytymiseen sekä helpottaa oppilaiden sitoutumista oppimiseen ja koulu-menestykseen. (Seligman ym. 2009, 295.)

Vaikka nykyinen opetussuunnitelma sisältää varsin selkeitä positiivisen pedagogiikan elementtejä kuten hyvinvoinnin tärkeyttä, oppilaan vahvuuksien huomioimista, itsetunnon ja minäkuvan rakentamisen tukemista, kannustavan ja rohkaisevan palautteen tärkeyttä ja niin edelleen, kuinka hyvin ne lopulta näkyvät koulun arjessa ja oppimisessa? Tavoitteet hyvinvoinnin huomioimiseen ovat siis olemassa opetussuunnitelmassa, mutta tuleeko tavoitteet saavutetuksi ilman, että niille on raivattu tilaa tarkkaan rajattuun oppiainejakoisuuden aikakehykseen? Toisaalta voidaan Ahtolan (2016, 16) tapaan kysyä, onko nykymuotoinen tapa opettaa, oppia ja arvioida tarkoituksenmukainen oppiaineille varattujen

tuntien osaltakaan? Voisiko hyvinvoinnin opettamisen kytkeä osaksi jokaista oppituntia?

### 3.3 Hyvinvointi itseohjautuvuusteorian mukaan

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostetaan oppimaan oppimisen ja ajattelun taitojen merkitystä, oppilaan omaa osallisuutta ja vaikutusmahdollisuutta oppimisensa toteuttamiseen. Uudistuksen keskeisinä tavoitteina on vahvistaa oppilaan aktiivisuutta, lisätä opiskelun merkityksellisyyttä ja mahdollistaa onnistumisen kokemukset. (POPS 2014, 18.)

Ryanin ja Decin (2000) luoma itseohjautuvuusteoria (self-determination theory) perustuu ihmisen motivaatioon, hyvinvointiin ja psykologisiin perustarpeisiin. Ryan ja Deci kuvailevat hyvinvoinnin psykologisena käsitteenä, joka tarkoittaa optimaalista psykologista toimintakykyä sekä kokemusta (Ryan & Deci 2001, 142). Itseohjautuvuusteoriassa ihminen nähdään aktiivisena toimijana, joka pyrkii toteuttamaan itseään ja valitsemiaan päämääriä. Itseohjautuvuusteorian mukaan ihmisellä on kolme psykologista perustarvetta, jotka ovat välttämättömiä kehitykselle ja hyvinvoinnille. Ne selittävät suuren osan ihmisen kokemasta elämäntyytyväisyydestä ja myönteisistä tunteista. Yksilön hyvinvointia ja toimintaa oppimisympäristöissä on mahdollista kasvattaa tiettyjen perustarpeiden tyydyttymisen kautta. Teorian mukaan tällaisia ovat kokemus mahdollisuuksista autonomiaan ja valintoihin (*autonomy*), kokemus pätevyydestä ja vaikuttamisesta (*competence*) sekä kokemus läheisyydestä toisten kanssa (*relatedness*). Kokemusläheisyydellä tarkoitetaan turvallista ja tyydyttävää vuorovaikutusta muiden kanssa. (Nurmi 2013, 549-550; Ryan & Deci 2016, 98-102, 106-107.) Monien tutkimusten mukaan nämä itseohjautuvuusteorian kolme lähdettä ovat merkittävässä asemassa ihmisen onnellisuudessa, tutkittiinpa onnellisuutta sitten positiivisten tunteiden, elämäntyytyväisyyden tai merkityksellisyyden kokemuksen kautta (mm. Reis & Sheldon & Gable & Roscoe & Ryan 2000; Ryan & Bernstein & Brown 2010; Sheldon & Adab & Ferguson & Guntz & Houser- Marko & Nichols 2010).

Vapaaehtoisuus eli autonomia käsittää ihmisen kokemuksen siitä, että hänellä on vapaus päättää tekemisistään. Koulukontekstissa tämä tarkoittaa sitä, että kun opettaja antaa oppilaalle enemmän autonomiaa, oppilaiden luontainen motivaatio oppimista kohtaan kasvaa. He kokevat onnistuvansa paremmin ja saavat tukea itsetunnon kasvuun. Kun lasten ei tarvitse ottaa liikaa paineita oppimisesta, vaan he voivat itse omalla toiminnallaan vaikuttaa oppimiseen, seurata omaa kiinnostusta, tutkia, keksiä, oivaltaa, käyttää spontaania toimintaa, saavat he runsaasti oppimisen ja kehittymisen mahdollisuuksia. Heillä kehittyy ymmärrys itsestä ja ympäröivästä maailmasta. Positiiviset vaikutusmahdollisuuksien kokemukset lisäävät sisäistä motivaatiota. Erilaisilla ympäristötekijöillä on suuri vaikutus sisäisen motivaation kehittymiseen ja esiintymiseen. Hyvä oppimisympäristö voi ruokkia sisäistä motivaatiota, mutta ympäristötekijät voivat yhtä lailla olla myös tuhoamassa sitä. Oppilaiden kokemukset autonomiasta, osaamisesta ja läheisyydestä edistävät sisäistä motivaatiota, oppimista ja sitoutumista. Lisäksi ne lisäävät emotionaalista hyvinvointia ja kognitiivista kasvua. (Ryan & Deci 2016, 97-100, 105-106, 114.)

Kyvykkyydellä tarkoitetaan sitä, että yksilö kokee osaavansa ja saa aikaan asioita. Kun oppilas kokee itsensä kyvykkääksi, hän uskoo pystyvänsä suoriutumaan hänelle annetusta tehtävästä. Oppimisen kokemus on tärkeä osa kyvykkyyttä. (Martela 2014, 49.) Kolmannella itseohjautusteorian lähteellä, yhteenkuuluvuuden tunteella tarkoitetaan yksilön kokemusta siitä, että hänestä välitetään, hän kokee yhteyttä toisiin ihmisiin ja saa näiden kokemusten kautta myönteisiä tunteita. Yhteenkuuluvuudella on merkittävä vaikutus hyvinvointiin. (Martela 2014, 49-50.) Rikkaan sosiaalisen elämän merkitys, yhteenkuuluvuuden tunne ja positiivinen yhteys toisiin ihmisiin on lukuisten tutkimusten mukaan hyvinvoinnin kokemisen yksi merkittävimmistä tekijöistä. (mm. Nieminen 2015; Gable & Gosnell, 2011.)

### 3.4 Minäpystyvyyden yhteys hyvinvointiin

Albert Banduran (1986) sosiokognitiivinen teoria korostaa itseluottamuksen merkitystä. Teorian ydinajatus on, että yksilö on itseohjautuva ja vaikuttaa aktiivisesti omaan toimintaansa. Yksilö toimii vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, joka vaikuttaa hänen minäpystyvyyteensä. Ajattelua ja toimintaa pidetään yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen tuloksena. Yksilön suoriutumiseen ei siis vaikuta vain hänen todellinen osaamisensa vaan myös uskomukset itsestä. (Pajares 2006, 339.)

Minäpystyvyys ei liity yksilön persoonallisuuteen tai ominaisuuteen, vaan sillä viitataan yksilön uskomuksiin omista kyvyistään toteuttaa toimintoja, joita vaaditaan tavoitteen saavuttamiseen. Jos oppilas uskoo, ettei hänellä ole kykyjä saavuttaa asetettuja tavoitteita, hän ei myöskään yritä tavoitella niitä. Sitä vastoin vahva minäpystyvyyden tunne auttaa häntä toimimaan kohti tavoitteita. Käsitys minäpystyvyydestä vaikuttaa oppilaan haluun harjoitella ja oppia uutta. Oppilaan tunne ja kokemus siitä, kuinka hän suoriutuu tehtävistä tai oppimistilanteista vaikuttavat vahvasti hänen toimintaansa. Minäpystyvyysteorian mukaan oppilaan toiminta määräytyy hänen henkilökohtaisten tekijöidensä (kognitiiviset, affektiiviset ja biologiset) sekä käyttäytymisen sekä ympäristön välisestä vuorovaikutuksesta. Minäpystyvyys on yhteydessä siihen, miten oppilas käyttäytyy ja motivoi itsensä omien tietojen sekä kykyjen puitteissa. Oppilaan on tärkeää saada onnistumisen kokemuksia sopivan haastavissa tilanteissa ja tehtävissä, jotta usko omaan kykyihin kantaa seuraavissakin haasteissa. (Schunk & DiBenedetto 2016, 34-37; Viholainen, Aro, Koponen, Peura & Aro 2013, 88-91.)

Uskomukset minäpystyvyydestä luovat perustan motivaatiolle, hyvinvoinnille ja henkilökohtaiselle saavutukselle kaikilla elämän alueilla. Jos oppilas ei usko, että hänen tekonsa tuottaa toivottuja tuloksia, hän ei ole myöskään motivoitu pinnistelemaan tavoitteiden eteen. Opettajat voivat edistää minäpystyvyyden kokemuksia valamalla oppilaisiin luottamusta ja uskoa omaan kykyihinsä. Minäpystyvyys on kyky, jonka avulla oppilas käyttää ja soveltaa emotionaalisia, kognitiivisia, sosiaalisia ja käyttäytymiseen liittyviä taitoja erilaisissa tilanteissa. Opettajat voivat edistää oppilaiden minäpystyvyyttä tukemalla näitä taitoja.

Tämä edistää myös oppilaiden hyvinvointia. On tärkeää, että oppilaalle asetetut tavoitteet ovat relevantteja ja saavutettavissa olevia. Oppilas saattaa arvioida oman suoriutumistaitonsa väärin, joka voi johtua hänen puutteellisista metakognitiivisista kyvyistään ja vaikeudesta arvioida tehtävän vaativuustasoa. Oppilaan realistisen minäkuvan ja minäpystyvyyden tukeminen on tärkeää ja opettaja siinä merkittävässä roolissa. Epäonnistumisiin niin kuin onnistumisiin liittyvät usein vahvoja tunteita ja nämä tunteet muokkaavat oppilaan minäkäsitystä. Jotta lapsi saa työkaluja tunteiden tunnistamiseen ja säätelyyn, tunnetaitojen opettaminen kuuluisi olla osa opetustyötä. (Pajares 2005, 339-340; Viholainen ym. 2013, 92-95.)

Ihmisten uskomukset omasta pätevyystään ja menestymisestään erilaisissa tilanteissa eroavat toisistaan. Pystyvyyssuhteet vaihtelevat myös tehtävien vaikeuden mukaan: toinen uskoo selviävänsä vaikeistakin tehtävistä hyvin, kun taas toinen uskoo itseensä vain helpommissa tehtävissä. Erityisen tärkeää on kyky ymmärtää syy- ja seuraussuhteita sekä kyky itsereflektioon. Minäpystyvyyden tunne on keskeisestä yksilön toiminnassa, sillä sen vaikutus käyttäytymiseen on sekä suoraa että välillistä. Minäpystyvyys on yhteydessä itsesäätelyyn monilla eri tavoilla. (Schunk & DiBenedetto 2016, 34, 46-47.)

Oppijaminäkuva, minäpystyvyys sekä oppilaan itsetunto vaikuttavat siihen, millaisia tavoitteita oppilas asettaa toiminnalleen ja kuinka hän jaksaa ponnistella tavoitteidensa eteen (POPS 2014, 17). Oppijaminäkuvalla tarkoitetaan kuvaa itsestä oppijana ja sitä minkälaisia uskomuksia ja päämääriä oppimiseen liittyy. Oppijaminäkuva vaikuttaa oppijan kognitiiviseen toimintaan ja motivaatioon eli siihen, onko oppilaalla kiinnostusta opittavaa asiaa kohtaan ja paljonko hän on valmis ponnistelemaan oppimisensa eteen. (Lappalainen & Sointu, 2013, 5.) Vahvan minäpystyvyyden omaavat oppilaat työskentelevät ahkerammin, pidempään, selviävät vastoinkäymisistä nopeammin, ovat optimistisempia ja vähemmän ahdistuneita ja saavuttavat parempia oppimistuloksia. (Pajares 2005, 343.)

Anne Partanen (2011) on tutkinut aikuisopiskelijoiden koulutuksellisen minäpystyvyyden rakentumista ja toteaa tutkimuksessaan, että minäpystyvyyden

rakentuminen muodostuu eri ulottuvuuksista, joita ovat aiemmat koulutuskokemukset, käsitys itsestä oppijana ja opiskelijana, käsitykset tiedollisen kapasiteetin ja akateemisen kompetenssin riittävydestä sekä toisten tuki, tunnustus ja arvostus. Minäpystyvyyden rakentuminen koostuu sekä opiskelijan henkilökohtaisesta kontekstista sekä koulutusyhteiskunnallisesta kontekstista. Koulutuksessa menestyminen, koulutuksellinen minäpystyvyys loi tutkimuksen mukaan kuvaa myös yksilönä menestymisessä. (Partanen 2011, 185, 197-198.) Partasen tutkimuksen tulokset ovat sovellettavissa myös peruskoulukontekstiin. Oppilaiden minäpystyvyyden kokemus syntyy aiemmista oppimiskokemuksista ja siitä, millainen käsitys heillä on itsestään oppijana. Oppilaat rakentavat palautteen perusteella käsitystä itsestään oppijana ja menestykseen tai epäonnistumiseen johtaneista syistä (Graham & Taylor 2016, 12-14). Koska koulunkäynti ja koulussa onnistuminen näyttelevät keskeistä roolia lasten ja nuorten elämässä, sieltä saaduilla kokemuksilla sekä palautteella suuri merkitys oppilaiden minäkuvan ja itsetunnon muodostajina ja muokkaajina. (Lappalainen & Sointu, 2013, 4-6.) Opettajan antama tuki, tunnustus ja arvostus ei siis muokkaa pelkästään oppilaan oppijaminäkuvaa vaan myös yksilöllistä minäkuvaa, jota täytyy positiivisesti vahvistaa erityisesti sellaisten oppilaiden kohdalla, jotka eivät uskalla tai kykene luottamaan taitoihinsa. Carpara ja Cervone (2006, 74-76) mainitsevat, että sen lisäksi, kun arvioimme, kuinka oppilas suoriutuu tehtävistään, yhtä tärkeää on arvioida myös sitä, mitä hänestä voi tulla. Pystyvyykokemukset ovat keskeinen piirre ihmisen vahvuuksissa ja potentiaalissa.

Kun positiivista palautetta annetaan yrittämisestä ja ahkeruudesta, kasvatetaan se ymmärrystä onnistumisen tavoittelemisesta ja siitä, että harjoittelemalla tai työn teolla voi kehittyä. Usko omien taitojen kehittämiseen vahvistuu. Yrittämisestä kiitosta tai palautetta saavat oppilaat ovat rohkeampia kohtaamaan yhä haasteellisempia tehtäviä. Sitä vastoin lapset, joiden ominaisuuksia, kuten fiksuutta tai lahjakkuutta on kehuttu, voivat pettymystilanteiden tullessa alkaa välttelemään haastavia tehtäviä epäonnistumisen pelossa. Ominaisuuksien ja yritteliäisyyden eroa täytyisikin muistaa pitää mielessä palautetta antaessa ja pyrkiä aina antamaan palautetta tekemisestä eikä esimerkiksi henkilökohtaisista

ominaisuuksista. Minäpystyvyyssuomukset eivät vaikuta pelkästään siihen, millaisia tavoitteita oppilas asettaa itselleen, vaan ne vaikuttavat myös hänen suorituskyykynsä arviointiin tavoitteisiin pääsemiseksi. (Nurmi 2013, 55; Graham & Taylor 2016, 15-17.)

Saamansa palautteen avulla oppilas kasvattaa tietoisuutta omista vahvuuksistaan, osaamisestaan, kyyvykkyydestään, taitavuudestaan, onnistumisistaan sekä taipumuksistaan ja kykenee hyödyntämään niitä työskentely- ja oppimisprosesseissa sekä minäkuvan rakentamisessa. Palautteen annon ja arvioinnin tarkoitus on ohjata, motivoida ja kannustaa oppilaita päämäärien tavoittelemiseen. (Lappalainen & Sointu, 2013, 4-6.) Henkilökohtaisen palautteen antaminen oppilaalle voi olla tehokas tapa huomioida ja tehdä hetkestä ikimuistoinen. Useimmat meistä muistavat aikuisen sanat, jotka on annettu erityisellä hetkellä. Niillä on tehokas vaikutus ja ne jättävät usein pysyvän jäljen. (Pajares 2006, 350.)

Perusopetuksen opetussuunnitelma korostaa oppilaiden itsearviointin merkitystä sekä jatkuvaa arviointia, jonka avulla oppilas pystyy itse seuraamaan oppimistaan ja kehittymistään (POPS 2014, 17). Itsearviointin avulla oppilas oppii tunnistamaan vahvuuksiaan ja harjaantuu asettamaan sellaisia tavoitteita, jotka hänen on mahdollista saavuttaa. (Lappalainen & Sointu, 2013, 5).



## 4 VAHVUUSPERUSTAINEN OPETUS

### 4.1 Oppilaan vahvuuksien painottaminen

Opetuksen ja tuen järjestämisen lähtökohtana ovat sekä oppilaan omat että opetusryhmän vahvuudet ja oppimis- ja kehitystarpeet (POPS 2014, 61). Vahvuudet voidaan määritellä esimerkiksi kyvyiksi, taidoksi tai osaamisalueiksi, jotka voivat olla joko näkyvillä olevaa taitoa, osaamista tai vielä piilossa olevaa potentiaalia (Lappalainen & Sointu, 2013, 4). Aspinwall ja Staudinger (2006) esittävät, että vahvuudet ovat sekä luonteenpiirteitä että prosesseja. Jokaiseen piirteeseen tai vahvuuteen liittyy usein monia tärkeitä prosesseja. Opetettaessa vahvuuksien kehittymistä tukevia interventioita näiden prosessien ymmärtäminen on olennaista. On tärkeää opettaa erityisiä taitoja vahvuuksien kehittämiseen. (Aspinwall & Staudinger 2006, 24-29.)

Vahvuusperustainen opetus ammentaa ajatuksensa positiivisesta pedagogiikasta ja on yksi tapa toteuttaa positiivista pedagogiikkaa. Vahvuusperustaisessa opetuksessa keskitytään oppilaan vahvuuksiin ja siihen, että pyritään näkemään oppilaassa vahvuudet. Jokaisella ihmisellä on vahvuuksia ja sellaisia voimavaroja, joiden vahvistaminen ja esiin saattaminen edistää onnistunutta koulupolkua. Vahvuusperustainen opetus on väylä nähdä oppilaassa hyvää. Vahvuusperustaisen opetuksen tavoitteena on tunnistaa nämä oppilaan vahvuudet ja voimavarat, nimetä ne ja hyödyntää niitä tavoitteellisesti. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 24; Sandberg 2016, 86-87.)

Vahvuuskeskeinen opetus on Suomessa ollut toistaiseksi vähäistä ja yksittäisen opettajan toiminnan varassa (Uusitalo-Malmivaara 2015, 79). Kouluissa korostuu edelleen ongelmakeskeisyys. Oppilaiden käyttäytymistä, toimintaa ja tunne-elämää arvioidaan usein ongelmien ja heikkouksien näkökulmasta. Ongelmakeskeinen toimintatapa estää näkemästä oppilaassa olevaa hyvää, vahvuuksia, kykyjä ja parhaita puolia. Ongelmien ja vaikeuksien korostuminen oppilasta koskevassa keskustelussa vahvistaa myös oppilaassa itsessään näitä ominaisuuksia, jonka seurauksena voi olla kielteisen minäkuvan muodostuminen, oppimismotivaation laskua ja alisuoriutumista. (Sandberg & Vuorinen 2015, 12.)

Myös Niemiecin, Shogrenin ja Wehmeyerin (2017) mukaan vahvuuksien huomaaminen ja niiden hyödyntäminen opetuksessa on ollut vähäistä. Haasteiden nimeäminen tai yksilön luokittelu tiettyyn kategoriaan leimaa oppilasta sekä ohjaa muita näkemään hänet näiden ominaisuuksien kautta. Tämä vaikuttaa oppilaiden minäkuvan kehittymiseen ja siihen, kuinka hän itsensä näkee. (Niemiec ym. 2017, 18.) Myös Ojanen (2018, 72) kirjoittaa, että ongelmalähtöinen lähestyminen vie tilaa myönteisten ominaisuuksien näkemiseltä. Samalla myös henkilön oma arvio itsestä muuttuu kielteisemmäksi ja myönteiset persoonallisuuden piirteet ja ominaisuudet jäävät ongelmien alle.

Tutkimukset osoittavat vahvasti, että luontevahvuuksien huomioiminen on erityisen merkityksellistä (Niemiec ym. 2017, 18). Toisin kuin älykkyys, persoonalliset vahvuudet ovat yhteydessä onnellisuuteen ja hyvinvointiin (Ojanen 2018, 180). Luontevahvuudet eivät ole muuttumattomia tai pysyviä, vaan niitä voidaan kasvattaa ja kehittää ja koulu on tähän erinomainen paikka. Vahvuuksia ja onnellisuutta pitäisi opettaa koulussa, koska sillä selkeitä vaikutuksia muun muassa koulumenestykseen, sen on todettu ehkäisevän oppilaiden masennusta ja lisäävän tyytyväisyyttä, joka taas johtaa parempiin oppimistuloksiin sekä kehittyneempiin ajattelun taitoihin. (Leskisenojan & Sandberg 2019, 26; Sandberg 2016, 79-81, 86.) Vahvuuksien painottamisen kautta koulut voivat mahdollistaa oppilaiden monipuolisen kasvun, osallisuuden, oppimisen sekä terveen itsetunnon kehittymisen (Niemiec ym. 2017, 18; Sandberg & Vuorinen 2015, 12-14). Vahvuusperustaisessa opetuksessa painopiste ei ole oppilaan kognitiivisissa ominaisuuksissa, vaan keskeistä on nostaa esiin ja vahvistaa oppilaan niitä piirteitä, jotka saavat hänet toimimaan ja mahdollistavat kognitiivisen tiedon hyväksikäytön (Uusitalo-Malmivaara 2015, 79).

Vahvuusperustainen opetus on merkityksellistä kaikille oppilaille, mutta sen merkitys korostuu entisestään tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla, koska heidän akateeminen osaamisensa jää usein alhaisemmalle tasolle ja ongelmakeskeisyys myönteisten asioiden esille nostamisen sijaan on tavanomaista. Vahvuuksien tunnistaminen ja niiden esille nostaminen vahvistaa tukea tarvitsevan oppilaan henkistä hyvinvointia ja pystyvyyden tunnetta sekä ennaltaehkäisee

oireiden mukaista riskikäyttäytymistä. (Sandberg 2016, 85; Sandberg & Vuorinen 2015, 13-14.)

Vahvuudet ovat sellaisia taitoja, kykyjä ja piirteitä, jotka luovat tunteen omasta osaamisesta, lisäävät vuorovaikutustaitoja ja siten parantavat ihmissuhteita, vahvistavat kykyä sietää vastoinkäymisiä ja stressiä sekä edistävät persoonallista, sosiaalista ja akateemista kehitystä (Epstein, Mooney, Ryser & Pierce 2004, 358). Käyttäytymisen, tunne-elämän ja vuorovaikutuksen taitoja eli vahvuustaitoja voidaan harjoitella ja oppia erilaisissa tilanteissa koulussa ja monia tehokkaita interventioita on saatavilla myös koulujen käyttöön. Oppiakseen vahvuustaitoja, lapsella täytyy olla kuitenkin käsitys omista kehittymistarpeista. (Kuorelahti & Lappalainen 2017, 85.)

## **4.2 Vahvuuskieli vuorovaikutuksessa**

Perusopetussuunnitelma korostaa vuorovaikutuksen, keskustelun sekä oppilaan osallisuuden merkitystä opetuksessa. Opetussuunnitelmassa mainitaan, että ”oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan, ja että hänen oppimisestaan sekä hyvinvoinnistaan välitetään. Yhtä tärkeä on kokemus osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia.” (POPS 2014, 15.)

Vygotskin (1978) sosiokulttuurisen teorian ja ajatuksen mukaan puhuttu kieli on avainasemassa opetuksessa. Vuorovaikutuksen kautta opettaja ohjaa oppilaita dialogiin, jossa he oppivat esittämään kysymyksiä, selittämään ajattelua, etsimään syitä, neuvottelemaan, perustelevaan sekä arvioimaan ajatuksiaan ja toimintaa. Oppiminen on tehokkainta silloin, kun oppilaat osallistuvat oman ymmärryksen ja tietämyksen kognitiiviseen rakentamiseen vuoropuhelulla, jonka avulla he voivat pohtia ajatteluaan. Sosiokulttuurinen lähestymistapa näkee, että oppilaiden oppimisen saavutukset tai epäonnistumiset eivät välttämättä selity heidän kyvykkyytensä tai opettajan taitojen perusteella, vaan enemmänkin vuorovaikutuksen laadusta. (Muhonen 2018, 12, 15-17.) Sosiokulttuuristen

teorioiden mukaan vuorovaikutuksessa ovat läsnä aina sekä kulttuurinen että historiallinen kehys (Gadamer 1986). Vygotskin ajatukseen pohjaten, oppiminen on erittäin sosiaalinen prosessi, jossa kielellä on kaksi tärkeää tehtävää. Se on sekä kulttuurinen työkalu, joka saattaa yksilötasoisesta osaamisesta ja kehittämisen kaikille yhteiseen käyttöön että psykologinen työkalu yksilön ajatteluprosessien ja oppimisen jäsentämiseen. Nämä kaksi tehtävää ovat yhteydessä toisiinsa. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ensin intermentaalilla eli sosiaalisella tasolla, joka siirtyy sitten lapsen omalle, intramentaalille ymmärrykselle. (Muhonen 2018, 12, 15-17.)

Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö ja Lipponen (2014, 224-225, 227) mainitsevat, että positiivisen pedagogiikan perusta on vahvasti myös sosiokulttuurisessa näkemyksessä. Oppiminen on sosiaalista, emotionaalista ja kulttuurista ulottuvuutta. Lapsi tarvitsee oppiakseen hyvinvoivan ja turvallisen ympäristön, jossa hän on itse aktiivinen toimija ja merkitysten rakentaja. Muhonen (2018) mainitsee, että oppilaille tulee antaa mahdollisuus osallistumiseen, ajatusten jakamiseen sekä mielekkääseen toimintaan, joka on myös tehokkaan oppimisvuoropuhelun syntymisen edellytys. Opettajalla on tärkeä rooli mielekkäiden oppimiskokemusten ja -vuoropuhelun luomisessa. (Muhonen 2018, 15-17.)

Luokkahuoneen vuorovaikutus ei ole vain sosiaalinen tilanne, vaan sisältää aina myös psykologisen ulottuvuuden vaikuttaen muun muassa yksilöiden tunteisiin ja sitä kautta luokkahuoneen ja koko kouluyhteisön ilmapiiriin. Koulun psyykkinen ja sosiaalinen ilmapiiri rakentavat merkittävällä tavalla oppimisympäristöä. Yksilön sisäinen kokemus hyvinvoinnista on perusta koko kouluyhteisön hyvinvoinnille. Koulun ilmapiiri ei vaikuta vain koulurakennuksen sisällä, vaan välittyy myös koulun ulkopuoliseen ympäristöön. (Piispanen 2008, 141, 155.)

Laadullinen kohtaaminen luokkahuoneessa tapahtuvassa opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa ei ole itsestäänselvyys. Värri (2004, 66-67) puhuu Minä-Sinä -yhteyden liittyvästä vaistosta. Minä-Sinä -yhteydessä ihminen ei luokittele toista omien toiveiden, pyyteiden tai tarkoitusten mukaisesti, vaan kohdatessaan toisen, hän ikään kuin ylittää oman yksilöllisyytensä

suuntautuen toista kohti. Tällaisessa kohtaamisessa yksilöiden välillä kehkeytyy yhteinen alue, jossa tapahtumaa eletään toisen osapuolen näkökulma huomioon ottaen. (Värri 2004, 66-67.) Kysymys on laadullisesta kohtaamisesta eli siitä, että me todella pysähdymme toisen ihmisen äärelle (Jantunen & Haapaniemi 2013, 267). Värri (2004, 144, 146) kirjoittaa myöskin rooliperustaisten kasvatussuhteiden dialogisuudesta ja mainitsee koulukulttuuriin tiedostamattomasti sisältyvän piilo-opetussuunnitelman. Koulun jokapäiväisiin käytäntöihin, opettajien ja oppilaiden tiedostamattomiin asenteisiin, puhetapoihin sekä opettajan arvosteluperiaatteisiin kätkeytyy aina jonkinlainen opetussuunnitelman tavoitteissa mainitsematon piilokäytäntö. Värri (2004, 151) jatkaa, että opettajan ja oppilaiden suhde on suoritusorientoitunut kasvatussuhde, sillä koulutyö on tavoitteellista, opetussuunnitelmaan pohjautuvaa vuorovaikutuksellista toimintaa. Tämä voi estää aitoa persoonien kohtaamista, Minä-Sinä -yhteyden syntymistä. Jantunen ja Haapaniemi (2013) muistuttavat, että oppilaiden ohjaamisen ohessa tarjoutuu tilaisuuksia kohdata oppilas omana itsenään esimerkiksi jonkin hänen suorittamaansa tehtävään liittyvän ongelman äärellä. Oppilaiden auttamiseen tähtäävät ohjaamiset antavat mahdollisuuden molemminpuolisille kontakteille, jossa oppilas ei ole vain esine vaan persoona, jota saa auttaa. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 267.)

Gerlanderin ja Kostiaisen (2005) mukaan opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde voidaan määritellä kaksisuuntaiseksi viestintäsuhteeksi, johon vaikuttavat vuorovaikutussuhteen erilaiset ulottuvuudet sekä opettajan ja oppilaiden identiteetit. Opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhde ei ole niin sanottu tasapainoinen jo sen vuoksi, että siinä on oppija ja opettaja, aikuinen ja lapsi tai nuori. Osapuolilla on erilaiset tehtävät ja myös erilaiset näkökulmat vuorovaikutussuhteeseen. (Gerlander & Kostiaisen 2005, 68.) Opettaja käyttää puhetta työvälineenään, mutta sen lisäksi hänen pitäisi olla oppilailleen viestinnällinen esimerkki (Seppälä 2006, 145). Laajalahti (2014, 21) mainitseekin, että vuorovaikutusosaamisessa on viime aikoina nostettu esille myös eettisiä periaatteita, joilla tarkoitetaan kykyä ja halua moraaliseen vastuuseen. Taitava viestijä toimii vuorovaikutussuhteessa siten, ettei hän toiminnallaan uhkaa luottamussuhdetta, tai

kunnioitusta eikä loukkaa toisia osapuolia. Myös Valkonen (2013, 39) tuo esille, että viestinnän eettisten periaatteiden pohdinnassa on tärkeää arvioida, vaarantuuko vuorovaikutussuhteessa jotain arvokasta, kuten luottamus toisiin. Tärkeää on myös arvioida millaisia laajempia seurauksia jollain tietyllä viestintäteolla voi olla vuorovaikutustilanteessa.

Pedagogi Maria Montessori on sanonut tähän tapaan, että ”niin kauan kuin lapset ovat innokkaita oppimaan ja palavia rakkaudessaan, aikuisen tulee punnita huolellisesti kaikki sanat, joita hän puhuu heidän edessään.” Sekä opettajan verbaalinen että non-verbaalinen ilmaisu voi olla ratkaisevassa asemassa oppilaan itseluottamuksen kehittämisessä. Parhaimmillaan opettaja kasvattaa oppilaan luottamusta omiin kykyihinsä. Positiivinen palaute on kannustavaa ja oppilasta eteenpäin vievää, negatiivinen palaute tappaa ja heikentää oppilaan itseluottamusta. Toimiva ja tehokas palaute ei ole vaistomaista kiitosta tai epäaitoa kehumista. Kehuminen, rohkaisu ja kannustaminen tulee olla rehellisestä, todellista ja asianmukaista. On tärkeää, että oppilas tuntee itsensä kyvykkääksi ja saa positiivista palautetta, mutta oppilaita ei saa pettää tyhjällä kiitoksella ja kannustuksella. Heidän identiteettinsä vahvistuu vain todellisten saavutusten kautta saadusta kiitoksesta ja johdonmukaisesta kannustuksesta. (Pajares 2006, 349.)

Sanoilla on vahva merkitys ja ne ohjaavat ja vahvistavat huomiotamme joko hyvään tai huonoon suuntaan. Sanat muokkaavat ja luovat todellisuuttamme jatkuvasti ja niillä on valtava voima. Opettajan on tärkeää kiinnittää huomio opetustilanteessa käyttämäänsä vuorovaikutuksen laatuun. Myönteistä vuorovaikutusta voi rakentaa vahvuuskielen avulla. Vahvuuskieltä käyttämällä opettaja voi ohjata oppilaita huomaamaan myönteisiä puolia sekä itsessä että toisissa ihmisissä. Vahvuuskieli on kannustamista, rohkaisemista, kiittämistä, oppilaan ydinvahvuuksien tai muiden vahvuuksien esille tuomista ja niiden sanoittamista. Myönteisestä toiminnasta annettu palaute vahvuuskielellä auttaa huomaamaan hyvän ja erityisesti tunnistamaan omaa osaamista, taitoja sekä potentiaalia. Tämä edesauttaa oppilasta käyttämään näitä vahvuuksiaan oppimisessa. (Sandberg & Vuorinen 2015, 13-14; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 25-27, 71.)

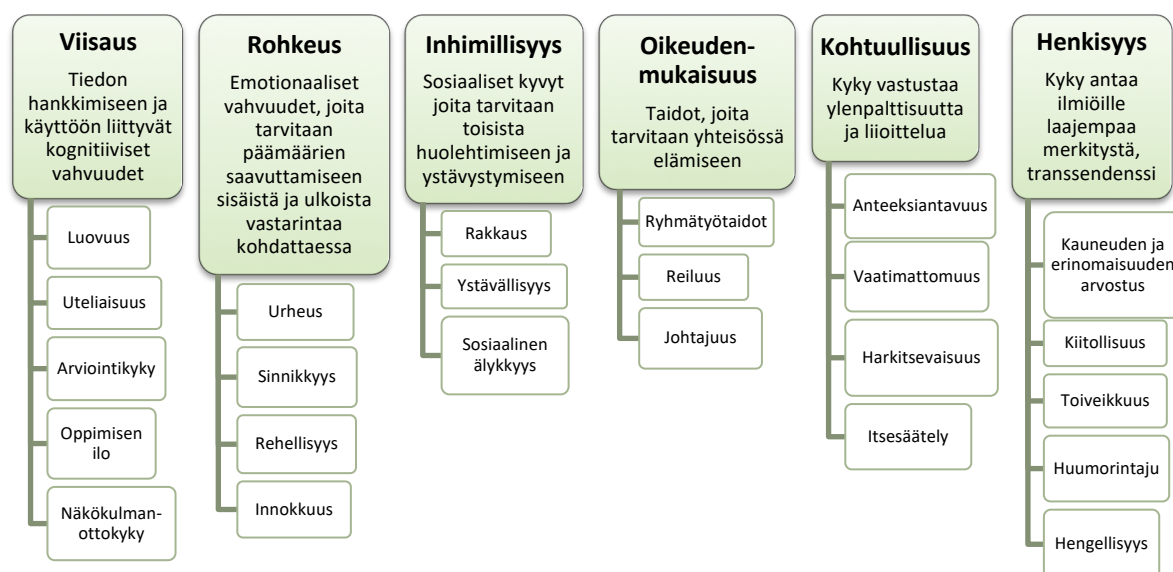
Vahvuuskielen opettaminen myös oppilaille on tärkeää. Oppilaan voi olla vaikeaa ymmärtää esimerkiksi käsitteitä sinnikkyys tai itsesäätelytaidot. Opettajan tehtävänä on selittää käsitteitä lapselle ymmärrettävästi. Hiljalleen käsitteet varastoituvat oppilaan sanavarastoon, vahvuuskieli kehittyy ja oppilas kykenee tunnistamaan sekä nimeämään vahvuuksien mukaista toimintaa niin omassa kuin toisten käyttäytymisessä. Vahvuuksia voidaan harjoitella ja soveltaa päivittäin erilaisissa tilanteissa koulun arjessa. Erityisesti sellaiset oppilaat, joilla on heikko tai negatiivinen käsitys itsestään, tarvitsevat vahvuuskieltä. Vahvuuskielen avulla autetaan oppilasta rakentamaan myönteistä käsitystä itsestään. (Sandberg & Vuorinen 2015, 13-14; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 25-27, 71.)

### 4.3 Työvälineitä vahvuuksien arvioimiseen

Positiivisen psykologian tutkimussuuntaukseen liittyy kiinteästi luonteenvahvuuksien arvioiminen, joka on tuotu vaihtoehdoksi ongelmalähtöisten mittaristojen rinnalle. Oppilaan vahvuuksia voidaan selvittää erilaisin testein, joita on saatavilla useampiakin, mutta esittelen tässä lyhykäisesti pari tieteelliseen tutkimukseen pohjautuvaa testistöä. VIA-vahvuustesti on kehitetty Yhdysvalloissa, Pennsylvanian yliopistossa, Petersonin ja Seligmanin (2004) kokoaman työryhmän toimesta. VIA-testin tarve syntyi ajatuksesta saada väline, joka tuottaa kuvauksen siitä, mitä hyvä luonne tarkoittaa ja miten sitä voidaan mitata. Luonteenvahvuuksien luokittelutyö pohjautuu vankkaan psykologiseen, filosofiseen, uskonnolliseen ja kulttuuriseen hyve- ja vahvuusnäkemystä käsittelevään kirjallisuuskatsaukseen. VIA-hankkeen tavoitteena oli riittävän kattavien, universaalien ja myös rajattujen hyveiden ja luonteenvahvuuksien löytäminen. Työryhmän toimesta syntyi kuuden hyveen ja 24 vahvuuden luokitus. (Peterson & Seligman 2004, 53-107.)

VIA- luonteenvahvuusluokittelun 24 vahvuutta ilmentävät kuutta eri perushyvettä, esimerkiksi itsesäätely ilmentää kohtuullisuuden hyvettä, sinnikkyys tai into rohkeuden hyvettä, ryhmätyötaidot oikeudenmukaisuuden hyvettä ja niin edespäin (KUVIO 3). Testistä nousee vastaajalle viisi ydinvahvuutta, jotka

toimivat positiivisen pedagogiikan toteuttamisen perustana. Näiden myönteisten hyveiden ja luontevahvuuksien opettaminen on mahdollista ja testin avulla on mahdollista edistää vahvuuksien käyttöä jokaisella elämänalueella. Nuorille (10-17-vuotiaat) on oma muokattu psykometrinen VIA-mittarinsa ja aikuisille omansa. Testi on verkossa vapaasti ja maksutta saatavilla. Omien luontevahvuuksien löytyminen VIA-mittarin avulla voi olla lähtökohtana vahvuusperustaiselle toiminnalle. (Peterson & Seligman 2004, 53-107; Leskisenoja & Sandberg 2019, 25; Uusitalo-Malmivaara 2014c, 42; Sandberg & Vuorinen 2015, 14.)



KUVIO 3. VIA-luontevahvuusluokittelun 24 luontevahvuutta sekä niiden päähyveet Petersonin ja Seligmanin (2004) mukaan

VIA-mittariston lisäksi tuon esille syksyllä 2108 julkaistun käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksiin suunnatun arviointivälineen KTVA:n. Tämä arviointiväline on suunnattu koulujen käyttöön ja on suomennettu versio yhdysvaltalaisesta Behavioral and emotional rating scale-2-mittarista (BERS-2) (Hotulainen, Lappalainen & Sointu 2014, 264). KTVA- arviointivälineen kehittämisen ajatus nousi tarpeesta luoda vaihtoehtoisia tai täydentäviä arviointitapoja, jotka keskittyisivät ennemminkin lasten ja nuorten vahvuuksiin, positiivisiin piirteisiin ja hyvin toimiviin asioihin. Ongelmiin ja puutteisiin keskittyminen nähtiin pulmalliseksi



erityisesti sellaisten lasten kohdalla, joilla oli käyttäytymisen ja tunne-elämän ongelmia. (Sointu, Savolainen, Lappalainen, Kuorelahti, Hotulainen, Närhi, Lambert & Epstein 2018, 9.)

KTVA-mittariston avulla saadaan monipuolinen kuva oppilaan sosioemotionaalisista taidoista sen lisäksi, että esille nousevat myös hänen kehittymistarpeensa. Vahvuusarvioinnin avulla opettaja voi kiinnittää erityistä huomiota myös niihin käyttäytymisen ja tunne-elämän alueisiin, joissa oppilaalla on tuen tarvetta. KTVA tarjoaa myös työkalun kolmiportaisen tuen toteuttamiseen, sillä sen avulla voidaan kartoittaa oppilaan kehitystarpeet, suunnitella tukea ja seurata tuen vaikuttavuutta. Tuen tarjoamisen dokumentointi voidaan samalla toteuttaa systemaattisesti. KTVA on monitahoarviointi eli arvioinnin tekevät oppilas itse, opettaja sekä huoltajat. (Sointu ym. 2018, 13-16, 20-22.)

KTVA luo uudenlaista pohjaa opettaja-oppilassuhteen rakentumisen lisäksi myös kodin ja koulun väliselle yhteistyölle, kun huolenaiheitakin lähestytään vahvuusnäkökulmasta. Tällainen lähestymistapa luo hyvän pohjan vuorovaikutukselle ja positiivisuuden sävyttämänä helpottaa myös vaikeampien asioiden käsittelyä. (Sointu ym. 2018, 20-22.)

Vahvuuksien käyttöön perustuvista interventioista on saatu paljon tutkimusnäyttöä hyvinvoinnin, elämäntyytyväisyyden, sosiaalisten taitojen, kouluviihtyvyyden sekä akateemisten taitojen lisääntymisestä. Vahvuusajattelussa ei painoteta kognitiivisia ominaisuuksia, vaan piirteitä, joiden hyödyntäminen edesauttaa monien taitojen lisäksi myös kognitiivisen taitojen kehittymistä. Erietyisesti oppilailta, joilla akateeminen osaaminen on heikkoa, omien vahvuuksien korostaminen on tärkeää. Niiden tiedostaminen ja hyödyntäminen voi olla keino selviytyä elämässä eteen tulevista vaikeista tilanteista. (Uusitalo-Malmivaara 2014c, 48.)

## 5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Lasten ja nuorten pahoinvointi näkyy koulussa, kouluviihtyvyydessä sekä oppimisessa. Onnellisuuden taitojen opettaminen ja oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen olisi syytä nostaa opetuksessa voimakkaammin esille. (Seligman ym. 2009.) Nyt myös käytössä oleva Perusopetuksen opetussuunnitelma nostaa voimakkaasti esille oppilaan hyvinvoinnin merkityksen koulunkäynnissä (POPS 2014, 15-21).

Tämän tutkimuksen tehtävänä on kartoittaa opettajien kokemuksia positiivisen pedagogiikan käytöstä alakoulussa. Tutkielmassani keskitytään erityisesti oppilaiden vahvuuksien huomioimiseen opetustilanteissa. Koska positiivinen pedagogiikka on suhteellisen uusi pedagoginen suuntaus, on mielestäni aiheellista selvittää, miten opettajat kuvailevat tätä pedagogista suuntausta. Keskityn tutkimuksessani myös kartoittamaan opettajien kokemuksia positiivisen pedagogiikan käytöstä sekä erityisen kiinnostavaa on se, millaisia seurauksia tämän pedagogiikan käytöllä on ollut.

Positiivinen pedagogiikka on moniulotteinen ja vahvuusperustainen opetus on yksi tapa toteuttaa positiivista pedagogiikkaa. Tämän vuoksi tutkimuksessani näitä käsitteitä käytetään osin myös limittäin.

Tutkimuskysymykseni olen asetellut seuraavasti:

1. Kuinka opettajat kuvailevat positiivista pedagogiikkaa?
2. Millainen positiivisen pedagogiikan/vahvuusperustaisen opetuksen rooli on koulun käytänteissä?
3. Millaisia seurauksia tai muutoksia vahvuusperustaisen opetuksen käyttö on tuonut?

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 6.1 Laadullinen tutkimus

Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus pyrkii kontekstuaalisuuteen, tulkintaan ja tutkittavien näkökulman ymmärtämiseen. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esille tutkittavien näkemyksiä ja havaintoja. Tutkijan ote on osallistuva ja vuorovaikutteinen ja empaattiseen ymmärtämiseen pyrkivä. Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita useasta yhtäaikaisesta tekijästä, jotka vaikuttavat lopputulokseen. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 22 - 27.) Tuomi ja Sarajärvi (2002, 175) mainitsevat, että laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä on selvittää syy-seuraussuhteita. Laadullinen tutkimus pohjautuu hypoteesittomuuden ajatukseen eli siihen, että tutkijalla ei ole vahvoja ennako-oletuksia esimerkiksi tutkimustuloksista.

Laadullisessa tutkimuksessa voidaan nähdä tiedon, todellisuuden ja niiden rakenteiden sekä ilmiöiden muodostuvan sosiaalisessa ja kielellisessä vuorovaikutuksessa. Tällöin yhden totuuden tavoittelu ei voi olla pyrkimyksenä eikä edes mahdollista saavuttaa. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 133-142.) Töttö (2000, 35-36) tuo esille, että laadullisessa tutkimusotteessa kieli kuvaa ja luo todellisuutta, tutkimuskohteena olevaa todellisuutta. Laadullinen tutkimus kartoittaa tuntemattomia alueita, johon tutkimusaineisto tuo palasia. Näistä palasista syntyy tutkittava maailma, joka rakentuu tutkimuksen kohteena olevasta kielestä ja kulttuurista.

Laadullisessa tutkimuksessa teorian merkitys on ilmeinen. Teoria on keino, joka auttaa tutkimuksen tekemisessä esimerkiksi tutkimusaineiston tulkintojen tekemisessä. Teoria voi olla myös päämäärä eli tutkimuksella pyritään kehittämään vanhaa teoriaa tai luomaan uutta. (Eskola & Suoranta 2008.)

Kvalitatiiviset menetelmät antavat mahdollisuuden syvälliseen tutkimukseen, huolellisen huomion kiinnittämisen yksityiskohtiin tai kontekstiin ja vivahteisiin. Tietojen keräämistä ei tarvitse rajoittaa ennalta määriteltyjen kategorioiden mukaan. Tämä antaa mahdollisuuden lisätä laadullisen tutkimuksen ”syvyyttä”. (Patton 2002, 227.) Myös Tuomi ja Sarajärvi (2002, 27) tuovat esille, että

laadullisen tutkimuksen aineistoa kuvaa usein syvyys, ei leveys. Tutkimuksessa saadaan aika- ja paikkasidonnaista tietoa.

Laadullisessa tutkimuksessa nojataan vahvasti havaintojen teoriapitoisuuteen eli siihen, millainen on yksilön käsitys tutkittavasta ilmiöstä, millaisia merkityksiä tutkittavalle ilmiölle annetaan tai millaisia välineitä tutkimuksessa käytetään, sillä ne vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin. Laadullinen tutkimus ei tuota täysin objektiivista ja absoluuttista tietoa, vaan tutkimuksen perusajatuksena on tuottaa tietoa tutkittavien vastauksiin pohjautuen. (Eskola & Suoranta 2008, 138; Tuomi ja Sarajärvi 2002, 25-27.)

### 6.1.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote

Pro gradu -tutkielmani tieteenfilosofisena pääsuuntauksena on fenomenologis-hermeneutiikka, sillä tutkimuksessa keskitytään opettajien näkemyksiin ja kokemuksiin perustuvaan tiedon tuottamiseen. Fenomenologia on ilmiöistä ja ilmiöiden tulkitsemisesta kiinnostunut filosofian haara. (Metsämuuronen 2008, 18). Hermeneuttisessa suuntauksessa tietoa tuotetaan hahmottamalla asioiden ja niiden kontekstien välisiä yhteyksiä. Hermeneutiikka on tulkintojen oppi, jossa pyritään tulkintojen tekemiseen ja tutkimuskohteen syvälliseen inhimilliseen ymmärtämiseen. (Jyväskylän yliopisto 2018; Kakkori & Huttunen 2014, 273.) Tutkimusmetodina fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan menetelmällinen kulku vastaa tutkimuskysymyksiäni luonteeseen tarkoituksenmukaisimmalla tavalla.

Fenomenologia korostaa yksilöllistä kokemusta ja tieto maailmasta välittyy kokemuksen kautta. Maailma, jossa elämme, näyttäytyy meille merkityksinä ja kokemukset rakentuvat näistä merkityksistä. Fenomenologia painottuu tämän tutkielman metodina ja on myös perusteltua, sillä tutkin opettajien kokemuksia sekä kokemusten merkityssisältöä ja niiden rakennetta. Fenomenologisen tutkimuksen pyrkimyksenä on lähteä liikkeelle kokemuksellisuudesta, joka rakentuu tietoisuudelle ilman ennako-oletuksia ja tulkintoja. Tutkijana pyrin lähestymään opettajien kokemuksia mahdollisimman vapaana omista ennako-

olettamuksia, mutta kuitenkin tiedostaen, että nämä eivät voi täysin olla vaikuttamatta silloin, kun tutkitaan kokemuksia. (Laine 2018, 31.)

Saksalaisen filosofi ja fenomenologian oppi-isä Edmund Husserlin mukaan kokemus synnyttää luonnollista tietoa, joka lisää teoreettista ajattelua. Kokemustieteet ovat siten tieteitä tosiasioista. Husserl on ilmaissut, että kokemukseen nojautuva tai yksilöön kohdistuva näkemys on ikään kuin olemuksen katselua. Tätä olemusta ei kuitenkaan saisi katsella vain tietynlaisten linssien läpi, vaan kaikkiin perusoletuksiin ja uskomuksiin on otettava etäisyyttä. Tätä todellisuuden tai pätevyyden kyseenalaistamista kutsutaan fenomenologiseksi reduktioksi eli sulkeistamiseksi. On tärkeää pyrkiä sulkeistamaan erilaisia sekä tieteen että arkipäivän uskomuksia ja perusoletuksia. (Husserl 1913, 21-35.) Tavoitteena on ennakko-oletuksetonta tiede, jonka tutkimuskohteena on puhdas kokemus (Niskanen 2018, 100-101). Martin Heidegger yhdisti fenomenologian ja hermeneutiikan omassa filosofiassaan, sillä hän ajatteli, että ihmisen olemiseen liittyy erottamattomasti tulkinta sekä ymmärtäminen eli hermeneutiikka. Heidegger liitti fenomenologiseen reduktioon destruktion ajatuksen, tutkijan oman rajoittuneisuuden. Heidegger ei pitänyt täydellistä reduktiota mahdollisena sen vuoksi, että ihminen on sidottu aina inhimilliseen olemassaoloon, jota ei voi irrottaa Husserlin elämismaailman näkemyksestä. Ymmärtäminen ja tulkinta saavat merkityksensä inhimillisestä olemassaolosta eli tavasta olla maailmassa ja tähän tilannekohtaisuuteen liittyy aina sen hetkiseen historialliseen käsitteistöön liittyvää tulkintaa. Näin ollen tulkinta sekä arkinen elämismaailma liittyy ihmistieteisiin merkityksellisellä tavalla. (Niskanen 2018, 103-105; Backman 2010, 68-71; Heidegger 1926, 22-35.) Tässä tutkielmassa myös hermeneutiikalla on sijansa, sillä Heideggerin tapaan näen tutkijapositioni rajallisena ja toisen ihmisen tajunnan tasolle pääsemisen puhtaana tavoittelun mahdottomana, vaikka siihen tulee fenomenologisin menetelmin pyrkiä.

Kun rakennan opettajien kokemuksista tulkintoja, rakennan samalla myös ymmärrystä. Tieto, jota tulkintojen tekemisen ja ymmärryksen rakentamisen kautta tuotan, rakentuu prosessimaisesti. (Heidegger 1926, 379-381.) Puhdas fenomenologia mahdollistaa elämismaailman tutkimisen ilman inhimillistä

olemassaoloa, mutta eksistentiaalisessa eli yksilön kokemuksen ainutlaatuisuutta korostavassa fenomenologiassa, johon tutkielmani tutkimusote painottuu, elämismaailmaa ei irroteta todellisesta inhimillisestä olemassaolosta. (Kupiainen 2005, 86-88.) Kun tutkin positiiviseen psykologiaan pohjautuvan positiivisen pedagogiikan käyttöä kartoittamalla opettajien kokemuksia, en mielestäni voi ohittaa hermeneuttisen eli inhimillisen olemassaolon olemusta. Opettajien kokemukset perustuvat heidän omiin lähtökohtiinsa sekä niihin konteksteihin, missä he ovat toimineet. Pyrin sekä tulkitsemaan että ymmärtämään opettajien kokemuksia, unohtamatta tilannekohtaisuutta kuten kulttuurista tai kielen merkitystään.

Eksistentiaalinen fenomenologia painottaa myös kielen merkitystä. Elämismaailmaa ja inhimillistä olemassaoloa ympäröi ja kannattelee kieli. Maailmaa jaetaan yhteisissä merkityksenannoissa kielen välityksellä. (Heidegger 1926, 22-35.) Hermeneutiikka on dialogia kuulijan ja puhujan välillä ja on siten myös kuuntelemisen taitoa (Oech 2005, 31; Kakkori & Huttunen 2014, 271; Kakkori 2009, 276). Tämä dialogisuuden ajatus tukee oman tutkielmani hermeneuttista metodologiaa. Jo aineistokeruuvaiheessa avoin haastattelu mahdollistaa dialogisen keskustelun tutkittavien sekä tutkijan välillä. Toisaalta dialogia tapahtuu myös siinä vaiheessa, kun käyn tutkijana vuoropuhelua litteroidun aineiston kanssa. Puolimatka (1999, 62 - 63) tuo esille, että kieli on hermeneuttisessa filsofiassa tiedonrakentumisen pohjana. Sen avulla tapahtuu tutkijan esiyymmärryksen rakentaminen, tulkintojen tekeminen sekä ymmärryksen muodostaminen. Kieli, kuten kulttuuritausta luovat tiedon rakentumiselle perustan ja sen kautta luodaan yksilöllistä maailmankuvaa.

Olemisen ymmärtäminen ei ole ongelmaton eikä yksiselitteistä. Voidaanko varmaa tietoa saavuttaa koskaan? Myös tämän tutkielman kannalta on tärkeää ottaa esille Gadamerin (1986) mainitsema tutkijan oma hermeneuttinen tilanne ja sen rajoitukset. Tiedostamattomat ja tietoiset ennakkoluulot voivat toisaalta rajoittaa, mutta myös ohjata minua tutkijana tulkintojen tekemisessä, käsitteissä sekä käsitystavoissa tiettyyn suuntaan. Tämän vuoksi on ehdottoman tärkeää, ettei tutkijan omat lähtökohdat ja ennakkoedellytykset vahvistu

itsestäänselvyyksinä ja vaaranna tällöin uusien oivalluksien ja uudenlaisten edellytysten löytämistä? (Gadamer 1986, 21.) Kakkori ja Huttunen (2014) toteavatkin, että varman tiedon ja täydellisen ymmärtämisen saavuttaminen on mahdotonta paitsi tutkijan oman tilanteen, esiymmärryksen ja ennakko-oletuksen rajoittamina, myös ihmisen olemassaolon historiallisen ja rajallisen olemuksen vuoksi. Ihmisellä on aina tietty aika ja paikka sekä traditioon liittyvä esiymmärrys, joista käsin ihminen tulkitsee ja ymmärtää maailmaa. (Kakkori & Huttunen 2014, 273.)

Hermeneutiikan tehtävänä on pyrkiä poistamaan ymmärryksen esteet ja jotta näin voidaan tehdä, ymmärryksen esteet on paljastettava (Oech 2005, 22). Pyrin tässä tutkimuksessa haarukoimaan esille oikeat, tutkimuksen kannalta oleelliset ilmiöt siten, että kykenen mahdollisimman huolellisesti kyseenalaistamaan omat ennakkonäkemykseni. Työstämällä ennakkokäsityksiäni voin niitä myös paremmin hallita. Tulkintojen tekemisen ja ymmärryksen rakentamisen vaiheessa pyrin olemaan avoimen vastaanottavainen antamalla vain aineiston puhua. Tämä ei tarkoita neutraaliutta tai itsensä häivyttämistä, vaan sitä, että pyrin erottamaan omat ennakkonäkemykseni ja ennakkoluuloni tekstin näkemyksistä. (Gadamer 1986, 34.)

Hermeneuttinen kehä, joka on keskeisiä käsitteitä hermeneuttisessa lähestymistavassa, ilmentää tutkielmassani prosessinomaista tulkintatiedon ja ymmärtämiseni kehämäistä etenemistä. Kehässä kulkee mukana oma esiymmärrykseni, joka on kaiken uuden ymmärtämisen taustalla. Tutkielmassani hermeneuttisen kehän olemassaolon ymmärtäminen on olennaista, jotta sitä voidaan koko ajan tarkastaa, korjata ja laajentaa. Tutkijana minun on suunnattava katse tarkasti asioihin itseensä ja välttää itseni harhaan johtamista. (Heidegger 1926, 379-381; Eskola & Suoranta 2008, 149.)

### 6.1.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tutkielmani aineisto on kerätty teemahaastattelumenetelmää käyttäen. Haastattelut pohjautuivat ennalta laadittuun teemalliseen runkoon. Teemahaastattelu aineiston keruumenetelmänä oli tässä tutkielmassa perusteltua, sillä se antaa mahdollisuuden kaikkien tutkimuksen kannalta oleellisten asioiden esille nostamisen

ja läpi käymisen. Teemahaastattelu joustavuudessaan antaa kuitenkin mahdollisuuden käsitellä teemarungon sisällä olevia aiheita vapaassa järjestyksessä. Kysymyksiä ei tarvitse esittää sanatarkasti ja niitä voi haastattelutilanteessa vielä tarkentaa tai syventää. Teemahaastattelun yhtenä suurena etuna on haastattelijan vapaus rakentaa keskustelua haastateltavan kanssa samalla, kun keskitytään tutkimuksen kannalta keskeisiin teemoihin. Teemoihin keskittyminen mahdollistaa tutkijan tarkoituksenmukaisen ajankäytön ja huomion suuntaamisen haastatteluhetkissä. Haastateltavan näkökulmille ja ilmaisuille on kuitenkin tilaa, sillä kysymysten suhteen on liikkumatilaa. Kysymysten tulisikin olla sellaisia, että ne antavat haastateltavalle tilaa vastata kertomuksenaomaisesti ja kuvailevasti. (Patton 2002, 342-344; Eskola & Suoranta 2008, 85-87.) Fenomenologisen haastattelun tulisi olla mahdollisimman avoin, luonnollinen ja keskustelunomainen. Haastattelijan kysymykset pitäisi olla sellaisia, että ne ohjaavat haastateltavan vastaamaan kuvailevasti ja kertomuksenaomaisesti. (Laine 2018, 34-35.)

Fenomenologinen haastattelu antaa mahdollisuuden olla osallisena toisen henkilön kokemuksissa sekä näkökulmissa. Lisäksi se mahdollistaa ”löytämään”, mitä jonkun toisen mielessä on ja mahdollistaa näin kokemusten keräämisen. Haastattelijalla on mahdollisuus päästä sisälle haastateltavan maailmaan. Teemahaastattelussa korostetaan ihmisten tulkintoja asioista, heidän asioille antamia merkityksiä sekä sitä, miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Teemahaastattelussakaan ei voi kysellä mitä tahansa, vaan tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimusongelman ja -tehtävän mukaisesti pyritään löytämään vastauksia, jotka ovat tutkimuksen kannalta merkityksellisiä. (Laine 2018, 35-36; Patton 2002, 341; Tuomi & Sarajärvi 2002, 87-88.) Hyvä haastattelu herättää ajatuksia, tunteita, lisää tietämystä ja kokemusta sekä haastateltavalle että haastattelijalle. (Patton 2002, 405).



## 6.2 Tutkimuksen kulku

### 6.2.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkielmaani osallistui seitsemän luokanopettajaa, joista kaksi toimi parhaillaan erityisopettajan tehtävissä ja yksi oli jäänyt syksyllä 2018 koulutusvapaalle. Usealla opettajalla oli myös aineenopettajan pätevyys. Kaikki työskentelivät alakoulun puolella, mutta muutamalla opettajalla oli yhteistyötä myös yläkoulun puolelle. Opettajan työkokemusta oli jokaisella kertynyt 14 vuodesta 25 vuoteen. Opettajat toimivat Etelä-Suomen, Länsi-Suomen sekä Kaakkois-Suomen alueella. Tämän tutkielman tutkimustehtävän ja -ongelman kannalta aineiston maantieteellisellä rajaamisella ei ole merkitystä, sillä tutkimuksessa ei vertailla alueellisia eroja. Tutkimuksessa ei myöskään vertailla opettajien kokemuksia keskenään. Haastateltavat valikoituivat tutkimukseeni ainoastaan sen perusteella, että heillä kaikilla positiivinen pedagogiikka on ollut vahvasti mukana useampien vuosien ajan opetustyössä. Tässä aineistossa opettajat olivat systemaattisesti ja tietoisesti käyttäneet positiivista pedagogiikkaa vähintään 4-5 vuotta. Tietoisuuskäsite kytkeytyy ajatukseen, että positiivinen pedagogiikka on tullut käsitteenä opettajien tietoisuuteen ja he ovat jalostaneet positiivisen pedagogiikan menetelmiä edelleen omassa työssään. He kaikki ovat myös osallistuneet positiivisen pedagogiikan koulutuksiin ja muutama toimi myös itse kouluttajana. Aineistoni on varsin perusteltu sekä laadullinen ja vastaa hyvin tutkimustarpeeseeni ja tavoitteeseeni.

### 6.2.2 Aineiston keruu

Keräsin tutkielman aineiston teemahaastattelumenetelmää käyttäen. Opettajat osallistuivat haastatteluihin yksityishenkilöinä, joten tutkimuslupia ei tarvinnut tässä tapauksessa hakea. Jotta tiesin toimivani tutkimuslupahakemusten kanssa oikein, varmistin asian vielä haastateltavien paikkakuntien opetuspäälliköltä tai sivistystoimenjohtajalta. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina opettajien työajan ulkopuolella. Haastatteluista kolme toteutettiin välimatkoista tai aika-tilauskutsuista syistä johtuen puhelimitse ja neljä kasvotusten. Puhelinhaastatteluiden, joiden käyttö on viime vuosina lisääntynyt, merkittävin etu on nopeus,

mutta pitkien välimatkojen ollessa kysymyksessä, etuna on myös kustannussäästöt (Eskola & Suoranta 2008, 90).

Olin jokaiseen haastateltavaan yhteydessä sähköpostitse, jonka välityksellä sovimme haastattelupäivän ja -ajan. Kerroin sähköpostin välityksellä tutkielmastani, tutkimuskysymyksistäni sekä tulevan haastattelun luonteesta. Jokainen haastattelu päästiin toteuttamaan sovitusti ja ne toteutettiin maaliskuussa 2019.

Haastattelut ovat yhteistyön tulosta. Haastattelun avulla pyrin keräämään sellaisen aineiston, jonka pohjalta voin tehdä luotettavasti tutkittavaa ilmiötä koskevia päätelmiä. Suunnitteluvaihe on siis tehtävä huolellisesti ja sen tärkeimpiä tehtäviä on haastatteluteemojen suunnittelu. Haastatteluteemojen suunnittelua ohjasivat tutkimuskysymykset. Teemahaastattelu ei joustavuudessaan ole ennalta strukturoitu, vaan se etenee vapaasti. Haastateltavien tulkinnat asioista ja heidän antamat merkitykset asioille ovat keskeisiä. Teemahaastattelu antaa mahdollisuuden uusien ja tarkentaa kysymyksiä, jolloin vastausten virhemarginaali pienenee. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 23 - 25, 47 - 48, 66; Eskola & Suoranta 2008, 86.) Tutkimuskysymyksiäni kannalta teemahaastattelu oli varsin toimiva aineiston keruumenetelmä, sillä tutkimuskysymysten ollessa melko laajoja, niiden sisälle mahtui monenlaisia teemoja. Nämä teemat painottuivat vaihtelevasti haastattelusta riippuen, joku enemmän ja joku taas vähän vähemmän. Pidinkin kuitenkin huolen, että kaikki teemat tulivat haastattelussa läpi käydyksi. Tein tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä ja syvensin teemojen käsittelyä lisäkysymysten avulla.

Lähetin haastateltaville haastatteluteemat sähköpostitse etukäteen (Liite 1). Olin rakentanut teemojen ympärille haastattelukysymyksiä, joita en haastateltaville lähettänyt sen vuoksi, etteivät ne olisi olleet liikaa ohjailemassa haastateltavien valmistautumista. Kysymykset olivat itselleni eräänlaisena tukilistana, joiden avulla tein tarkennettuja teemakohtaisia kysymyksiä. Kuten Eskola ja Suoranta (2008, 89) kirjoittavat, tutkijalla on haastatteluteemojen lisäksi hyvä olla olemassa täsmennettyjä keskustelun aiheita, jotta haastattelutilanteessa päästään aina sujuvasti eteenpäin. Haastattelut olivat keskustelunomaisia, jossa tutkijana

toimin kuitenkin aloitteellisena ja johdattelevana (Eskola & Suoranta 2008, 85-86). Haastattelut olivat kaikki erittäin sujuvasti eteneviä, luontevia, avoimia sekä välittömiä. Opettajat kokivat tutkimukseni aiheen tärkeäksi ja ajankohtaiseksi. He kaikki osallistuivat haastatteluun erittäin mielellään ja sain hyvin lämpimän vastaanoton jokaisessa haastattelutilanteessa.

Taltioin haastattelut siihen tarkoitetulla, yliopistolta lainatulla audiotallentimella ja sen lisäksi tein haastateltavien luvalla varmuustaltioinnin puhelimeni tai puhelinhaastatteluissa tablettini nauhuri -äänityssovelluksella. Tämä olikin aiheellista, sillä yhden haastattelun aikana lainaamani audiotallennin ei käynnistynyt lainkaan, joten tämä haastattelu taltioitui ainoastaan puhelimeni äänityssovellukseen. Litteroin aineistot sanatarkasti puhekieltä noudattaen haastattelujen jälkeen ja hävitin tallenteet litteroinnin jälkeen. Pidin huolen, että litterointi vastasi tarkasti haastateltavien suullisia lausumia ja niitä merkityksiä, joita he asioille antoivat. Jätin tarvittaessa haastateltavien puheessa usein toistuvia täytesanoja (esim. niinku, tota) ja äännähdyksiä sekä taukoja pois, sillä en katsonut niiden olevan puheen asiasisällön kannalta merkityksellisiä. Kuten Hirsjärvi ja Hurme (2001, 138) kirjoittavat, tutkimuksen tavoite ja analyysitavat säätelevät sitä, millaisella tarkkuudella tutkimusaineisto litteroidaan. Litterointi oli työlästä, mutta sitä tehdessä tapahtui tärkeää ja merkityksellistä vuoropuhelua tutkimusaineiston kanssa. Haastattelut kestivät kukin noin 42 minuutista reiluun tuntiin. Litteroitua aineistoa kertyi haastattelua kohden 6,5 - 8 sivua, yhteensä 50,5 sivua, Times New Roman fontilla 12, rivivälillä 1 kirjoitettuna (Liite 2).

### **6.3 Laadullisen tutkimuksen analyysi**

Jo tutkimusaineistoa kerätessä tapahtuu analysointia, mutta aineiston kerääminen ja analysointi on kuitenkin pidettävä toisistaan erillisinä toimintoina (Patton 2002, 436). Kiviniemi (2007) mainitsee, että laadullisen tutkimuksen aineiston analysointi ja tutkimuksen johtopäätökset ovat tutkijan ajatusrakennelmaa. Laadullinen tutkimus on siten luonteeltaan tulkinnallista. Tämän vuoksi on oltava kriittinen myös omaa työskentelyään kohtaan. Vaikka tavoitteena on tutkijan

objektiivisuus, niin sitä ei voida täysin saavuttaa. Sen lisäksi, että tutkija itse vaikuttaa tavalla tai toisella tutkimusprosessiin, -tuloksiin ja tulkinnallisuuteen, myös muut seikat, kuten asiayhteydet, konteksti ym. vaikuttavat tutkimusprosessiin ja sen vuoksi tutkimustulokset ovat tutkimuskohtaisia eivätkä välttämättä yleistettävissä. (Kiviniemi 2007, 79.)

Jokainen analyysi tuottaa erilaista tietoa, johon vaikuttavat erilaiset tiedonkeruumenetelmät, erilaiset näkökulmat tiedon analysoinnissa, erilaiset johtopäätökset/lausunnot/havainnot. Kvalitatiivisen analyysin vahvuus on se, että se tarkastelee analyysiyksiköitä kokonaisvaltaisesti ja keskittyy tiettyyn ongelmaan. (Patton 2002, 228; Eskola & Suoranta 2008, 144.) Fenomenologisiin ja hermeneuttisiin metodeihin perustuvien tutkimusten perushaaste on, että saavutettava tieto koskee yksilöitä eli yksittäistapauksia. Huolimatta siitä, että tietoa ei voida yleistää, kokoavia johtopäätöksiä voidaan kuitenkin tehdä. Tämä on mahdollista esimerkiksi, kun tutkimukseen osallistuvien ihmisten elämäntilanteet ovat keskenään tarpeeksi samankaltaisia. Heitä voi yhdistää ammatti, työnkuva tai muu vastaava. (Tökkäri 2018, 66.) Kaikki ilmiöt muodostuvat erilaisista merkityksistä, jotka tulevat esiin haastattelussa. Merkitysten välisten yhteyksien ymmärtäminen perustuu tutkijan omaan ymmärtämiseen. Merkityskokonaisuudet löydetään yhteenkuuluvuuden, samanlaisuuden perusteella eli tutkimusaineiston sekamelskasta jäsentyy esiin kokonaisuuksia samanlaisuuden mukaisesti. Aineiston moninaisuudesta ja hajanaisuudesta pyritään siis saamaan esiin merkitysten muodostamia kokonaisuuksia. (Laine 2018, 43.)

Laadullisen tutkimuksen analyysi voidaan jakaa karkeasti kahteen ryhmään. Analyysia voi ohjata tietty teoreettinen tai epistemologinen eli tietoteoreettinen asemointi. Tässä tutkielmassani analysoin aineistoa ja rakennan siitä tulkintoja grounded-mallin mukaisesti eli aineistolähtöisesti, jolloin analyysia ei ohjaa mikään tietty teoria tai epistemologia. Tällöin tutkimuksen analyysissa voidaan soveltaa monenlaisia teoreettisia tai epistemologisia lähtökohtia. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 103; Eskola & Suoranta 2008, 145.) Pyrin analyysiä tehdessäni pitämään mielessä, että pitäydyn asioissa, jotka antavat vastauksia tutkimusongelmaan. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2002, 104, 117-119) sekä Patton (2002, 447) tuovat

esille, analyysin tarkoituksena on kokonaisvaltaisen, systemaattisen ja perusteellisen tiedon kerääminen ja pyrkiä näin saamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus. Aineisto järjestetään tiiviiseen ja selkeään muotoon säilyttämällä kuitenkin sen sisältämä informaatio.

Käytin aineiston analysoinnissa apuna Amadeo Giorgin luomaa ja Juha Perttulan edelleen kehittämää fenomenologista analyysimenetelmää. Giorgi, joka on yksi johtavia fenomenologisen suuntauksen ja metodologian sekä analyysin kehittäjä, pohjaa ajatuksensa Husserlin fenomenologiaan. Puhdas fenomenologia painottaa ihmisen tajunnalle annettuja ilmiöitä, ei tajunnassa olevia ilmiöitä. Lähtökohtaisesti tutkimusta voidaan pitääkin sitä onnistuneempana, mitä deskriptiivisempi se on, mutta toisen ihmisen tajunnalla olevien merkitysten puhtaaseen deskriptioon on mahdotonta päästä. Juha Perttula (1995, 1998) laajentaa Giorgin fenomenologista analyysia ottamalla mukaan Heideggerin olemisen sekä ymmärtämisen ajatuksen. Perttula on Heideggerin tapaan sitä mieltä, että tutkijan ei ole mahdollista sulkeistaa kaikkia käsityksiään tutkittavasta ilmiöstä, eikä tutkittavan ole mahdollista irrottautua omasta todellisuudesta, jolloin tulkinnan tarpeen myötä hermeneutiikalla on tärkeä rooli myös deskriptiivisyyteen pyrkivässä fenomenologisessa tutkimuksessa. Puhtaan tietoisuuden saavuttamista ei nähdä mahdollisena. (Perttula 1995, 55-56, 61-65; Heidegger 1926, 22; Niskanen 2018, 103-106; Backman 2010, 68.) Giorgin luomassa ja Perttulan kehittämässä eksistentiaalisessa fenomenologiaan pohjautuvassa analyysimenetelmässä yhdistyvät näin ajateltuna sekä Husserlin että Heideggerin filosofiat, pitäen sisällään myös hermeneuttisia piirteitä (Perttula 1995, 55-56; Perttula 2018, 120-123.)

Giorgin ja Perttulan analyysimenetelmän soveltaminen omaan tutkielmaani, sen metodologiset lähtökohdat huomioiden, vaikutti tarkoituksenmukaiselta. Tiedostan fenomenologian ja hermeneutiikan eroavaisuudet ja painotuserot (mm. Kakkori 2009; Perttula 1995) ja pyrin näitä eroavaisuuksia pitämään mielessä koko tutkimusprosessin ajan. Giorgin ja Perttulan analyysimenetelmän käyttöä tässä tutkielmassa puolsi myös erityisesti sen yksilölähtöisyys, joka antaa mahdollisuuden huomioida haastateltavien yksilökohtaiset merkitysrakenteet ja

siten tavoittaa tutkittavien kokemukset mahdollisimman aitoina. Menetelmän eri vaiheet etenevät yksilöllisestä tiedosta yleiseen, jolloin yksilölliset merkitysrakenteet muovautuvat analyysivaiheiden edetessä yleisiin merkitysrakenteisiin. (Giorgi 1997, 235-260; Perttula 1995, 39, 55 90-94; Lehtomaa 2018, 180-182.)

Giorgin empiiristen ja tekstimuotoisten aineistojen analyysimenetelmä on viisivaiheinen. Ensimmäisessä vaiheessa pyritään saamaan aineistosta kokonaisnäkemys. Toisessa vaiheessa aineisto jaetaan merkitysyksikköihin. Kolmas vaihe sisältää tutkittavan kielen kääntämisen tutkijan tieteenalan yleiselle kielelle. Neljännessä vaiheessa aineistosta muodostetaan tutkittavan merkitysverkosto ja viidennessä vaiheessa aineistosta muodostetaan yleinen merkitysverkosto. (Giorgi 1997, 235-260; Perttula 1995, 90-94.)

Tein aineiston analyysin ensimmäisen vaiheen siten, että luin tulostetun aineiston läpi useaan kertaan ja kirjoittelin samalla ylös omia etukäteisoletuksia aineistosta nousseista ilmiöistä. Tällä tavalla pyrin tehostamaan omien ennakkoletuksien läpi käymistä. Tämä ennakkoletusten sulkeistaminen on eräänlainen alku sekä fenomenologisen reduktion tavoittamiselle että hermeneuttisen kehän kehittymiseen liittyville ominaispiirteille (Perttula 1995, 70; Lehtomaa 2018, 165). Reduktio oli tässä tutkielmassani erityisen tärkeää, mutta myös haastavaa, sillä sen lisäksi, että olin lukenut jonkin verran aihetta koskevia aiempia tutkimuksia, olin myös itse käyttänyt, tiedostamattanikin, joitakin positiivisen pedagogiikan elementtejä aiemmassa työssäni erityisluokanopettajana ja pohtinut sen vaikutuksia. Perttula (1995, 69-72) mainitsee, että teoreettisten ja käsitteellisten etukäteisoletusten huolellinen reflektio on tärkeää paitsi analyysivaiheen alussa, myös koko tutkimusprosessin ajan. Ennakkokäsityksiä on työstettävä hyvin, jotta niiden mahdollisimman huolellinen syrjään siirtäminen tutkimusprosessin ajaksi on mahdollista.

Pyrin ensimmäisessä analyysin vaiheessa saamaan aineiston sisällöstä mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan. Eläytyminen tutkittavan kokemukseen omat ennakkokäsitykset mahdollisimman hyvin poissulkien auttoi ymmärtämään aineistoa haastateltavan näkökulmastaan (Virtanen 2006, 177; Perttula 1995, 69). Kokonaiskäsityksen pyrin muodostamaan avoimesti sekä huolellisesti

pyrkimällä irrottautumaan mahdollisimman hyvin omista ennakkokäsityksistäni. Kokonaiskäsityksen muodostaminen on erityisen tärkeää, sillä tämä vaihe on merkityksellinen tutkijan oman luonnollisen asenteensa irrottautumisessa. Vaikka kokonaiskäsityksen muodostamisen aikana aineistoa ei vielä koodailla tai teemoitella eikä tehdä varsinaista tulkinnallista työtä, se on kuitenkin analyysiprosessin ja koko tutkimusprosessin kannalta tärkeä pohjatyö. Tässä vaiheessa aineiston läpi käymisessä pitäydytään kuvailevalla tasolla tarkoituksena saada aineistoon selkeyttä ja mielekkyyttä. (Perttula 1995, 69-72; Eskola & Suoranta 2008, 137-139.)

Lähestyin aineistoa diskursiivisella luentatavalla. Foucault'n (2005, 69) mukaan diskurssit ovat puhe- ja ajattelutapoja jostakin tietystä aihealueesta, sanojen ja asioiden välisiä vuorovaikutteisia tiloja, jotka rakentuvat tilannekohtaisesti ilmentäen kunkin aikakauden kielessä esiin tulevaa ymmärrystä todellisuudesta. Diskursiivinen luentatapa ohjaa näkemään tekstin osana kulttuuria, ikään kuin kulttuurituotteena, jossa kieli käsitetään sosiaalisen konstruktionismien mukaisesti todellisuuden rakentajaksi. Tätä kielen avulla tuotettua sosiaalista konstruktiota eli yksilölle itsestään selvää arkitodellisuutta on kuitenkin kyettävä kyseenalaistamaan, vaikka se vaatii ponnistelua. (Eskola & Suoranta 2008, 139-141; Berger & Luckman 1994, 34.)

Aineiston läpi lukemisen jälkeen syötin sen Atlas.ti -ohjelmaan ja aloin teemottelemaan aineistosta esiin nousseita diskursseja erilaisiin merkityksikköihin tutkimuskysymysteni ohjaamana. Atlas.ti -ohjelma tarjoaa konkreettisen työvälineen aineiston analysoimiseen ja toimii hyvin analyysivaiheessa tukena. Atlas.ti -ohjelma toimii ajattelun apuvälineenä, mutta ei tee tutkijalle analyysia eikä ajatustyötä. On siis syytä tähdentää, että ohjelma on väline, joka helpottaa ja nopeuttaa aineiston analysointia. Atlas.ti -ohjelman avulla aineiston hallinta ja organisointi helpottuu ja oman ajattelutyön tuloksia voi merkitä aineistoon, joka tehostaa työskentelyä ja säästää aikaa. Myös potentiaalisten virheiden määrä vähenee, jolloin tutkimuksen luotettavuus paranee. (Laajalahti & Herkama 2018, 128-129; Jolanki & Karhunen 2010, 395-410.) Atlas.ti -ohjelma on toimiva, kätevä ja paljon erilaisia mahdollisuuksia tarjoava apukäsi aineiston analyysiin. Sen

avulla kirjoittelin muistiinpanoja, loin kaavioita ja käytin hakutoimintoja helpottamaan ja nopeuttamaan analyysityötä. Erityisesti aineiston ollessa laaja, Atlas.ti -ohjelma tekee analyysityön tekemisestä mielekäästä. Koin, että Atlas.ti -ohjelman avulla sain myös sopivasti etäisyyttä aineistoon, joka osaltaan auttoi myös omien ennako-oletusten käsittelemistä.

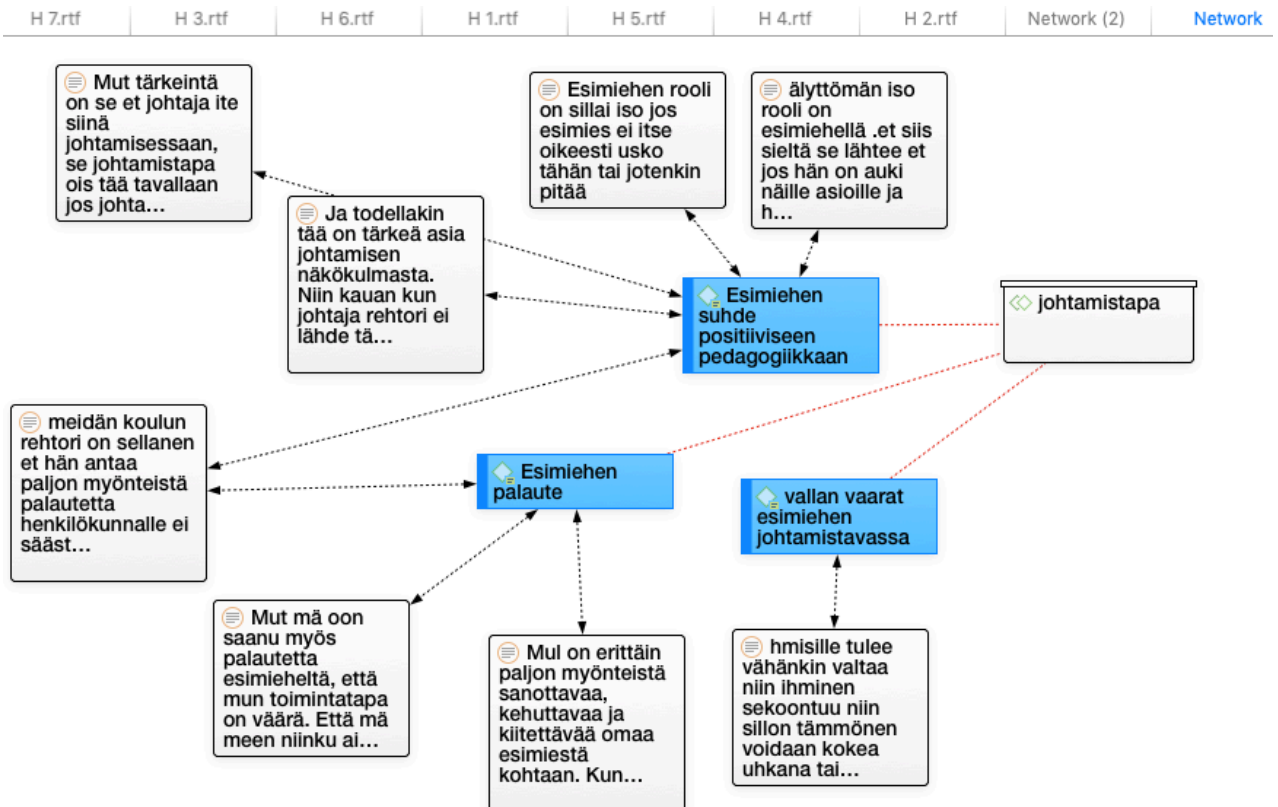
Teemoittelu luo pohjan tai kehyksen, joka mahdollistaa haastatteluaineiston tulkitsemisen, yksinkertaistamisen ja tiivistämisen. Tämän aineiston pelkistämisen eli redusoinnin avulla aineistosta myös karsitaan tutkimukselle epäolennainen pois. Kun aineistoa aletaan teemoittelemaan, mahdollistuu myös sen eri osien vertaileminen toisiinsa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 147; Tuomi & Sarajärvi 2002, 122-124.) Keskityin tutkimuskysymyksiini ohjaamana erityisesti aineiston moninaisuuden ja erojen huomioimiseen ja pyrin löytämään aineistosta olennaiset, tutkimuksen kannalta merkitykselliset yksiköt sekä keskeiset teemat, josta aloin tehdä tulkintoja. Analyysin toisessa vaiheessa erotetaan aineistosta nousevat merkityksen sisältävät yksiköt kuvauksen kokonaisuudesta. Aineisto ikään kuin hajotetaan ja pilkotaan omiksi tutkimusaineiston osiksi ajatuksena, että psykologista todellisuutta ei ole luonnostaan olemassa, vaan se on tutkijan rakentama. Tutkittavan arkipäiväinen elämismaailma ja tutkijan tutkimuksessa hahmottama todellisuus ovat lähtökohdiltaan kaksi erilaista ja myös erillistä todellisuutta. Kasvatustieteellinen lähestymistapa ja siihen liittyvät kysymyksenasettelut korostuvat tässä analyysin vaiheessa. Koska tutkimusaineistoa voidaan lähestyä monin eri tavoin, tieteenalan omaksuminen ja siihen liittyvän sulkeistamisen on tapahduttava tieteenalan lähestymistavan asettamissa rajoissa. (Perttula 1995, 72-74; Eskola & Suoranta 2008, 150.)

Teemoittelin aineistosta nousseita tämän tutkimuksen kannalta merkittäviä ilmauksia 158 merkityksikköön, joita olivat esimerkiksi positiivisen pedagogiikan toimivuus työyhteisössä, positiivinen pedagogiikka opetussuunnitelmassa, oppilaiden arvioinnin suorituskeskeisyys, oppilaan vahvuuksiin keskittyminen, orientaation ylläpitämisen vaikeus työyhteisössä; tulkinnalliset erot sekä väärinymmärrykset, opettajan mieli ja asenne lähtökohtana ja niin edelleen (Liite 3).



Aineiston analyysin kolmannessa vaiheessa merkityksen sisältämistä yksiköistä etsitään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia, jotka sitten ryhmitellään eli klusteroidaan ja käännetään tutkittavan kieleltä yleiselle kielelle. Tässä vaiheessa pyritään tavoittamaan tutkittavan kokemuksen keskeinen sisältö, joka edellyttää sekä tutkijan oman kokemuksen sulkeistamista että tutkimusaineiston mielikuvatasolla tapahtuvaa muuntelun prosessia. (Tuomi & Sarajärvi 2002; 124-125; Perttula 1995, 71-74.) Jotta tutkijan on mahdollista sulkeistaa omat kokemukseensa ja kohdata ilmiö avoimesti ilman ennakkokäsityksiä, hänen on tietoisesti reflektoitava tutkittavaa ilmiötä eli tutkittavan kokemuksia ja niihin liittyviä merkityssuhteita. Mielikuvatasolla tapahtuvalla muuntelulla tarkoitetaan tutkijan mielessä tapahtuvaa prosessia, jossa hän etsii kunkin merkitysyksikön välttämättömät merkitykset. Merkitysyksiköistä nousevat välttämättömät merkitykset tekevät tutkittavan kokemuksesta juuri kyseisen kokemuksen ja ilman tätä kokemus ei olisi enää alkuperäinen. Tämä metodinen vaihe on välttämätöntä paitsi fenomenologiselle tasolle pääsemiseksi myös siksi, että tutkimusaineiston ilmentäessä moninaisia ja jäsentymättömiä merkityksiä, tutkijan tulee pyrkiä selkiyttämään ne mahdollisimman yksiselitteiselle kielelle. (Giorgi 1997, 10; Perttula 1995, 74.)

Aineistosta nousi esille seuraavat 25 yleistettävälle kielelle käännetyt merkitysyksiköt: johtamistapa, kannustava työote, koulun tehtävä, luokkahuone: toiminta ja ilmapiiri, menetelmän haasteet, opettaja esimerkkinä, opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet, opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus, opettajien koulutus, opettajien välinen vuorovaikutus, opettamisen paradigma, oppilaan itsetuntemus, oppilaiden hyvinvointi, opetussuunnitelma, palaute ja arviointi, perheiden hyvinvointi, positiivinen pedagogiikka työyhteisössä, positiivisen pedagogiikan ideologia, vahvuuskieli, vahvuussanat, vahvuuspedagogiikka menetelmänä, vahvuustaidot, vaikutukset opettajan työhön, vaikutukset oppimiseen sekä yhteistyö kotien kanssa (Liite 4). Atlas.ti -ohjelman avulla muodostin aineistosta nousseista merkitysyksiköistä havainnollistavat kaaviot tukemaan analyysin kolmannen vaiheen työskentelyä (KUVIO 4).



KUVIO 4. Esimerkki käyttämästäni Atlas.ti -ohjelman analyysin kolmannen vaiheen kaaviosta.

Metodin neljännessä vaiheessa yleistettävään kieliasuun käännettyistä merkityksen sisältävistä yksiköistä muodostetaan yksilökohtainen merkitysverkosto. Tämä tapahtuu siten, että merkitysyksiköt asetetaan sisällöllisesti toistensa yhteyteen. Kokemukset eivät muodostu toisistaan erillisistä merkityssuhteista, vaan ne kietoutuvat toisiinsa. Tässä metodin vaiheessa tutkijan on reflektoitava käännettyjen merkityksen sisältävien yksiköiden sisällöllisiä yhteyksiä sekä keskeisyyttä tutkittavan ilmiön kokonaisuudessa. (Perttula 1995, 77.) Pyrin hahmotamaan haastateltavien kokemuksista toistuvia sekä tämän tutkimuksen kannalta keskeisimpiä merkitysisältöjä. Lajittelin ja ryhmittelin merkitysyksiköt laajemmiksi merkityskategorioiksi. Merkityskategorioita muodostui yhteensä seitsemän ja ne ovat ensimmäisen tutkimuskysymyksen ohjaamana vahvuusperustainen pedagogiikka, toiseen tutkimuskysymykseen sisältyvinä opettajan persoona ja toiminta, opetustilanteet, oppilaan arvostus, yhteistyö kotien kanssa ja koulukulttuuri sekä kolmannen tutkimuskysymyksen mukaan efektit eli vaikutukset sekä kehittämissuhteet (Liite 5).

Analyysin viidennessä vaiheessa siirrytään yleiseen rakenteeseen eli yksilökohtaisista merkitysverkostoista yleiseen merkitysverkostoon. (Perttula 1995, 84-85.) Yleisen merkitysverkoston tulee sisältää jokaisen haastateltavan yksilökohtaisissa merkitysverkostoissa esiin nousseet, tutkittavan ilmiön kannalta keskeiset sisällöt, joita käsitellään yleisellä tasolla. On kuitenkin tärkeää, että yhteys yksilökohtaisuuteen säilyy. Pyrkimyksenä on luoda synteesi, josta voidaan keskustella tiedeyhteisössä. Tutkijan reflektiivisyys on erityisen tärkeää myös tässä analyysin vaiheessa, sillä yksilökohtaisen ja yleisen merkitysverkoston välinen jatkuva vuoropuhelu on välttämätöntä. (Perttula 1995, 78, 84-85.)

Merkitysverkosto voidaan muotoilla eri syvyys- ja yleisyystasoihin, joka toisaalta muodostuu myös viimeisen vaiheen haasteeksi, sillä tutkijan on tehtävä päätelmiä, milloin merkitysverkosto yleistäminen on mielekästä. Aina yksilökohtaisten merkitysverkostojen yleistäminen ei ole mahdollista, jolloin merkitysverkostoja voi luoda useampia. Yleinen merkitysverkoston luomisen tavoitteena ei siis ole löytää samanlaisia kokemusmaailmoja, vaan yhteisiä sisältöjä, jotka muodostuvat ainutkertaista kokemuksista. Yleinen merkitysverkosto on aina tutkijan muodostamaa tulkintaa tutkittavien yhteisistä kokemuksista. (Perttula 1995, 84-89.)

## 7 TULOKSET

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni tuloksia tutkimuskysymysteni ohjaamana siten, että olen jakanut alaotsikot tutkimuskysymysteni mukaan ja niiden alle olen nostanut aineistosta esille tulleita, kuhunkin tutkimuskysymykseen liittyviä teemoja. Alaotsikko 7.1 sisältää ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni liittyviä teemoja. Toinen tutkimuskysymykseni, joka koski vahvuusperustaisen opetuksen roolia koulun käytänteissä, oli laajin ja sisälsi reilusti enemmän teemoja kuin muut tutkimuskysymykset. Toisen tutkimuskysymyksen teemoja käsitellään alaotsikoissa 7.2 – 7.8. Kolmannen tutkimuskysymyksen teemat sijoittuvat alaotsikoiden 7.9 – 7.11 alle. Opettajien aineistolainaukset on erotettu toisistaan merkitsemällä ne numeroin esimerkiksi H1 (haastateltava 1), H2 (haastateltava 2) ja niin edelleen. Alaotsikossa 7.12 tarkastelen tuloksia ja teen niistä yhteenvetoa.

### 7.1 Positiivisen pedagogiikan toiminta-ajatus

#### **”Se on minusta tapa olla ja elää ja puhua ja toimia” (H6)**

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä lähestyin positiivisen pedagogiikan tai vahvuusperustaisen opetuksen ajatusta opettajien kuvailemana. Koska kysymyksessä on suhteellisen uusi pedagoginen suuntaus, mielestäni on aiheellista ensin kartoittaa, miten opettajat, jotka ovat työssään käyttäneet positiivista pedagogiikkaa, kuvailevat tätä pedagogista suuntausta. Positiivista pedagogiikkaa voi opettajien mielestä toteuttaa monin eri tavoin ja vahvuusperustainen opetus on yksi keino toteuttaa positiivista pedagogiikkaa. *Mä en mene minkään yhden kaavan mukaan, vaan aika paljon silleen tilanteen mukaan ja tarpeen mukaan* (H4). Esille nousi erityisesti se, että positiivisen pedagogiikan ajatus täytyy ensisijaisesti oivaltaa ja ymmärtää oman mielen, ajattelun ja asenteen tasolla. Positiivinen pedagogiikka nähtiin joustavana toimintamallina, joka näkyy ensisijaisesti opettajan työorientaatioissa ja parhaimmillaan näkyy koko koulun toimintakulttuurissa.

Se on niin kuin kaikki muutkin asiat, että pitää ensin tietää, jotta voi oikeesti niinku muodostaa sen oman mielipiteensä. Tulokulmia ja lähestymistapojahan on monia ja tämä on yksi niistä. Vaikka tää on mahtava pedagogiikka siitä, että tää on niin luovaa, et tää ei oo mikään semmonen jäykkä toimintamalli ja struktuuri, et jos teet näin niin siitä ei poiketa. Et tää on niinku elävää ja sen takia se muovautuukin niin moneen. (H7)

Sen positiivisen pedagogiikan tasot, et mun mielestä se ajattelun taso on se ihan ydin. Sit mä aattelen, et seuraava steppi on se vuorovaikutus, et sä siellä saat sen, et sä osaat, nappaillet niitä ihmisiä vuorovaikutukseen, kehua niitä, kannustaa niitä. Ja sitten niinku tavallaan sinne toimintakulttuuriin, joka mulle itelle on se hankalin --- Se on se työorientaatio, jossa se näkyy koko ajan. (H1)

Se on mun mielestä semmosii pieniä juttuja, se kattaa kaiken arkipäivän ja koko sen koulunkäynnin ja itseasiassa koulun koko toimintakulttuurin ja opetussuunnitelman. (H3)

Esille nousi oppilaan kokonaisvaltainen näkeminen ja hyvinvoinnin edistämisen ajatus. Oppilaan ja myös koko työyhteisön hyvinvointi nähtiin kattoajatuksena positiivisen pedagogiikan toteuttamisessa. Positiivinen pedagogiikka tähtää hyvinvoinnin kasvattamiseen.

Se on sellasta et ollaan kiinnostuneita oppilaan tai nuoren kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista, ei pelkästään oppimisesta tai käyttäytymisestä tai jostain tietystä osa-alueesta, vaan et nähdään ihminen kokonaisuutena ja ollaan siitä hyvinvoinnista kiinnostuneita. (H1)

Meillä niin herkästi lähtee siihen et mitä vielä pitäis oppia tai mitä vielä pitäis korjata tai mikä on vialla, niin se et saatais se kokonainen kuva näkyviin. Mieluummin jopa niin vielä et olis suuremmissa valossa ne onnistumiset ja vahvuudet. (H6)

Hyvinvoinnin tulokulma on semmonen kattoajatus mulla, että lähetään yksilöitten hyvinvoinnin ja itsetuntemuksen kasvattamisen kautta ja vahvistamaan yhteisön hyvinvointia. Kyllä mä näen, että vahvasti semmonen myönteisyys ja hyvinvointipohjan rakentaminen on tärkeitä. (H7)

Positiivista pedagogiikkaa voi opettajien mukaan toteuttaa koulun arjessa tilanteessa kuin tilanteessa. Se on usein pieniä mikrohetkiä kuten kohtaamista, sanoja, katseita ja eleitä. *Mä syötän (positiivista pedagogiikkaa) sinne väliin, se on vähän niinku piilo-ops* (H4). Positiivisen pedagogiikan ei nähty olevan mitään suurta ja vaivalloista, vaan erityisesti myönteistä vuorovaikutuksellista toimintaa.

Nyt kun on ollu jo pitempään opettajana, niin mulle on kirkastunut ehkä arvona se vuosien aikana, mikä merkitys sillä ihmisten välisellä vuorovaikutuksella noin ylipäänsäkin on. (H7)

Ehkä just sellanen vuorovaikutus oppilaitten kanssa, ni semmosta --- ilmeet, eleet, olalle taputukset, ne on tosi tärkeitä niissä hyvissä hetkissä. Mitä varmasti moni tekee ihan. Mut osa saattaa luulla, että tää on jotain semmosta valtavan hienoo, suurta ja isoa. Kaikkein eniten se on niitä pieniä hetkiä siellä luokassa, että käydään kannustamassa ja näytetään peukku. (H3)

Puhutaan paljon mikrohetkistä ja niiden havaitsemisesta ja se on tuonut mulle uudenlaisen näkemyksen, mä voin pienessä hetkessä tätä kautta lähestyä tätä asiaa. Mä oon ymmärtänyt, miten monessa tilanteessa mä voin hyödyntää sitä, miten monella tavalla voin käyttää vahvuuspedagogiikkaa. Se ei ole pelkästään se oppitunneilla, vaan kaikki nää mikroverkot, miten mä puhun, miten mä käytän sanoja, millä tavalla mä katson lapsia tai kollegoita. Miten mä lähestyn ihmisiä. (H2)

Positiivinen pedagogiikka ohjaa arvostavaan kohtaamiseen. *Lähtökohtana on se, että jokainen oppilas on arvokas ja hyvä* (H5). Positiivinen pedagogiikka nähtiin olevan kannustamista, onnistumisten ja hyvien hetkien huomaamista. Erityisesti se, että huomataan oppilaan vahvuudet ja sanoitetaan niitä heille, on tärkeää. Huomio kiinnitetään siihen mikä on hyvin, missä onnistutaan, mikä jo toimii ja vahvistetaan näitä. Myös aito välittäminen sekä arvostava ja ystävällinen kohtaaminen nostettiin esille. *Kun me ajatellaan hyvää ja uskotaan hyvään, niin sil on todella suuri merkitys* (H1). Opettajan rooli nähtiin enemmänkin ohjaavana ja valmentavana, joka ottaa huomioon oppilaan kiinnostuksen kohteet.

Keskitytään siihen, mikä jo toimii, mikä on hyvin, mitä jo osataan. Nostetaan se vähän vahvemmin näkyviin ja sitä kautta se antaa semmosta potkua ja onnistumisen ja ilon tunnetta. (H6)

Käytännössä se on niitä pieniä hetkiä, pieniä juttuja et kannustetaan oppilaita, tuodaan esille niitä vahvuuksia. (H3)

Siinä on todellakin tarkoitus et tehdään näkyväksi niitä vahvuuksia ja osaamista, eikä etsitä niitä virheitä --- aika monia asioita voidaan lähestyä positiivisen kautta, osaamisen kautta, että mitä lapsi osaa, mitä nuori osaa. Siinä on sit keskeisessä roolissa et annetaan myönteistä palautetta ja toimitaan ratkaisukeskeisesti ja meillä on enemmänkin opettajana tämän ohjaava ote, semmonen valmentava työote, kuin perinteinen opettajan rooli (H2)

Aineistosta nousi esille, että positiiviseen keskittyminen ja hyvän huomaaminen varsinkin sellaisten oppilaiden kohdalla, joiden oppimista ja koulunkäyntiä täytyy erityisesti tukea, on tärkeää. Pienen pienetkin onnistumisen hetket on hyvä huomata ja huomioida ja antaa näistä aina oppilaalle myönteistä palautetta.

Sitten jos pitää vahvistaa jonkin oppilaan myönteistä käytöstä erityisen paljon, niin sillan ihan luupin alle se oppilaan toiminta. Aina kun hän toimii myönteisesti, niin se huomataan. Siitä ei tarte tehdä mitään isoa numeroa, mut aikuinen huomioi sen. (H7)

Mul oli yks oppilas, jolla oli käytöksessä paljo haasteita. Siit hänen päivästä ei meinannut huomata mitään hyvää tai itsessään mitään hyvää, ni mä otin joka päivä sen miettimään, missä hän on onnistunu, missä on ollu hyvä, onko hän käyttäny vahvuuksia. --- Pikkuhiljaa hän oppi enemmän luottamaan itseensä ja näkemään itsensä parempana oppilaana. (H5)

Tärkeänä nähtiin, että epäonnistumisiin, virheisiin tai ongelmatilanteisiin ei ta-  
kerruta. *Ei keskitytä pelkästään virheisiin ja epäonnistumisiin* (H6). Myöskään

riitatilanteissa mahdollisten syyllisten etsiminen eivät ole asioita, joihin kiinnitetään huomio, vaan nämäkin tilanteet pyritään opettajien mukaan kääntämään aina positiivisen kautta yhteiseksi oppimistilanteiksi, myös erilaisten harjoitusten kautta.

Mä en opetuksessani ja tavassa olla lasten kanssa kiinnitä mihinkään negatiiviseen huomiota. Mulle ei tuu hirveen paljon ees negatiivisia ajatuksia, koska mä koen, et mä oon aika sinut tämän asian kans. (H1)

Jos on riitoja tai pulmia ni yritetään sillä ajatuksella, et me ei etsitäkään syyllisiä ja rangaista, vaan keskustellaan ja mietitään et miten tästä eteenpäin, ettei nää toistu nää tämmöset. --- Et semmosien arkitilanteitten kautta, mut semmonen ei syyttävä, vaan rakentava ja positiivinen tapa sitä selvittää. (H4)

Positiivinen pedagogiikka nähtiin myös oppilasta suojaavana toimintana. *Sit kun se lähtee kantaa, ni mä aattelen, että se voi olla ennaltaehkäisevä lääke* (H3). Myönteisen vuorovaikutuksen nähtiin tukevan ihmiseksi kasvamista laajemminkin. Positiivisen pedagogiikan katsottiin vaikuttavan myönteisesti oppilaiden sosiaalsiin suhteisiin sen lisäksi, että sen myös uskottiin tuovan otollista pohjaa oppimisen rakentumiselle.

Mä lähen sitä kautta et haluun saada pohjan kuntoon ensin tolla positiivisella tai siinä rinnalla kulkee se positiivisuus ja mä uskon et se näkyy kaikessa sosiaalisessa, kaverisuhteessa ja kaikessa oppimisessa, kun on hyvä olo ja sinut itsensä kanssa. Se ehkä siinä on mulla se pohja ja arjessa se näkyy. (H4)

Kun joku on sun kaa myönteisessä vuorovaikutuksessa, se vahvistaa sitä kiintymystä. Tässä positiivisessa pedagogiikassa on hyvä ymmärtää se, et siel on oikeesti tosi syvä eheyttävä terapeutin taso sillä toiminnalla. (H1)

Se on semmosta arvokasta pohjatyötä mitä siel luokassa täytyy tehdä ja mä otan siihen aikaa. Siinä rakennetaan semmosta yhteisöllistä, pitkäkestoisesti yhteisöllistä meininkiä sinne luokkaan ja annetaan tärkeitä välineitä. --- Rakennetaan myönteinen pohja, jotta pystytään juuri niihin kaikkein haastavimpiinkin tilanteisiin ja tavoitteisiin puuttumaan ja saamaan niitä eteenpäin. (H7)

**”Ne lämminhenkiset ihmiset huomaa, ne jotka tuottaa sitä semmosta lasta kunnioittavaa puhetta” (H1)**

Aineistosta nousi esille melko voimakkaasti opettajan persoonalliset ominaisuudet sekä toiminta positiivisen pedagogiikan toteuttamisessa. Haastateltavat kaikki kokivat, että he olivat käyttäneet positiivisen pedagogiikan työotetta työssään jo ennen kuin tämä pedagoginen suuntaus sai varsinaisen nimensä. *Ajatus*

*siitä, että oppilas on hyvä ja riittävä, hänestä löytyy hyvää ja osaamista, mul on ollu aina työssä tärkeä lähtökohta (H2).* Heille kaikille oli siis luontaista lähestyä asioita myönteisen kautta, mutta positiivisen pedagogiikan saadessa nimen, lisäkoulutuksen sekä tiedon lisäämisen kautta he kaikki syvensivät omaa osaamistaan, joka näkyi työotteessa, niin asenteen kuin toiminnan tasollakin. Osa opettajista toimi myös itse positiivisen pedagogiikan kouluttajina parhaillaan.

Mä oon varmaan aina sieltä nuoresta opettajasta saakka käyttänyt sitä tiedostamattani, mut kun se tuli tossa viis vuotta sitten, että alettiin enemmän puhumaan siitä vahvuuspedagogiikasta, niin se jotenkin anto sanat ja ideologian siihen. Voi olla, että se oma temperamentti ja luonteenpiirre on automaattisesti tuonut sitä --- Kun sitä siit alko lukee ja siitä alettiin puhuu, niin se jotenkin toi sanat siihen. (H3)

Se on osa minua ja mun luonnetta. --- Mä oon huomannu et mitä kaikkea tällä saa aikaan kun lasta kehutaan ja kannustetaan --- Joillekin tää on hirmu luontasta ja jotkut on oikeesti sydämeltään tämmösiä ihmisiä ja niitä on onneks tosi paljo. (H1)

Mulle on ollu ennekin hirveen tärkeetä olla ystävällinen ja hienotunteinen oppilaille, et tavallaan tehny niitä samoja asioita, mut ei tietoisesti. Nyt on tullu parempia sanoja ja mää-rätietoisuutta ja enemmän tutkimuksia. (H5)

Positiivisen pedagogiikan ei nähty olevan kaikille helppoa, sillä siihen vaikuttavat opettajan temperamentin ja persoonallisuuspiirteiden lisäksi myös mahdollinen elämäntilanne tai suhtautumistapa elämään tai asioihin yleensä. Myös opettajien oma itsetuntemus ja opettajien tietoisuustaitojen tärkeys nostettiin esille. Pieni kriittinenkin oman toiminnan tarkastelu ja sitä myötä itseensä syvempi tutustuminen nähtiin mahdollisesti keinoksi saada opettajien omaa ajattelua muutettua ratkaisukeskeisempään ja myönteisemmän työotteen suuntaan. Toisaalta todettiin myös se, että positiivinen pedagogiikka ei ole kaikille luontaista ja vaatii onnistuakseen aitoutta. *Sen täytyy olla aitoa ja omaan pedagogiaan, omaan itseen kiinnittyvää (H7).*

Tietenkin se et itsellä on hyvä fiilis, et jaksaa sitä. --- Se vaatii itseltä sitä ajattelua ja kyl mä tiedostan sen, et pääsen paljo parempaan lopputulokseen, kun jaksan myönteisellä tavalla. Mut se vaatii itseltä voimavaroja, et jaksaa sen tehdä. Joskus se tulee hyvin luontevasti ja on hyvällä fiiliksellä, mut ei aina. Se on tavallaan se haaste, et pitää olla itse hyvinvoiva ja hyvällä fiiliksellä. (H5)

Kyl se jollain tavalla se oma luonteenpiirrekin vaikuttaa, et jos pikkasen on semmonen negatiivissävytteinen ni...Ja mä ajattelen et en mä ole mitenkään ylitsevuotavan positiivinen aina, mut sitäkin voi opetella. Mut jos sä oot väsyny ja on vastoinkäymisiä ni sillohan se voi olla aika haasteellista. Opettajan oman prosessin muutos ei välttämättä ole aina niin helppoa ja se välttämättä ole ulkoa ohjattavissa. (H3)



Et miks tämmönen menetelmä on niin vaikee ottaa käyttöön niin siellä pitää olla tietynlaisia valmiuksia ihmisellä itellä ja mun mielestä se alkaa siitä itsemyötätunnosta. Täytyy olla myös hyvä usko itseän ja semmonen arvostus itseä kohtaan, itsetuntemus et sä pystyt pitää tätä tulta yllä. (H1)

### **”Jokaisella aikuisella on tosi suuri merkitys” (H1)**

Opettajat toimivat oppilaille myös esimerkkinä ja eräänlaisena peilinä. Opettajasta voi muodostua oppilaalle hyvin tärkeä aikuinen. Esimerkin voima voi olla valtava, jonka vuoksi opettajien välinen vuorovaikutus ja koulun aikuisten keskinäinen toiminta ja kohtaaminen nostettiin tärkeäksi ja huomionarvoiseksi seikaksi.

Millaisia pelejä me ollaan niille lapsille? --- Mun mielestä kouluissa pitäis rohkeammin tutkia myös sitä, et millaiset aikuiset koulua pitää. (H1)

Kun aikuiset puhuu toisilleen nätisti ja kehuu ja puhuu kauniisti toisten kuullen, niin lapset tekee sitä samaa ja mitä pienempi lapsi, niin sitä enemmän ne mallintaa. (H3)

Me opettajatkin voidaan toisissamme huomata ja sanoittaa ihan tietoisesti ääneen opettajien onnistumisia. --- Kun kerrotaan asiaa myös lasten kuullen niin tätä kautta rantautuu semmonen kieli. Kun se lähtee aikuiselta, se rantautuu tavallaan lapsille. (H2)

## **7.2 Vahvuusperustainen opetus koulun käytänteissä**

### **”Lähetettiin oppilaiden kans tietoisesti harjoittelemaan, mitä nää tarkoittaa” (H2)**

Toinen tutkimuskysymykseni koski koulun arkea ja positiivisen pedagogiikan/vahvuusperustaisen opetuksen roolia siellä. Edellä on tullut jo esille, että positiivinen pedagogiikka näkyy opettajan tavassa olla ja toimia. Toisessa tutkimuskysymyksessäni halusin kartoittaa, millaisia käytänteitä opettajilla on ollut käytössä eli millä tavoin he ovat toteuttaneet vahvuusperustaista opetusta työssään. Esille nousi, että menetelmiä ja toteuttamistapoja on monia, mutta huomionarvoista on se, että vahvuustaidot ja niiden tunnistaminen sekä hyödyntäminen on opeteltavissa oleva taito siinä missä muutkin koulussa opittavat taidot. Vahvuustaitojen opettaminen, lähtökohtana, että jokaisen oppilaan vahvuudet

huomattaisiin, koettiin tärkeäksi jo ihmiskäsityksen muodostamisen ja laajentamisen näkökulmasta.

Vahvuustaitoa ja tätä positiivista pedagogiikkaa, sitä voidaan määrätietoisesti opettaa lapsille. Puhutaan taidoista. Se on taito, jota voidaan harjoitella. --- Mä ajattelen et se on taito siinä missä lukutaidot tai matemaattiset taidot. --- Mä aattelen sen vahvasti sitä kautta ja se on helpottanut varmaan monia opettajia nähdä, et tää on taito, mitä mun pitää opettaa ja se taito tosiaan isolla teellä. (H2)

Mä tuon esiin kuinka rohkeaa ja eteenpäin vievää se on ja se, et harjoittelemalla kehittyä ja kasvatetaan niitä vahvuuksia entisestään. Et tavallaan se kasvun ajattelu on mun mielestä hyvin oleellista. (H5)

Kun ne akateemiset taidot ei kaikilla oo niin vahvat eikä niistä koskaan tuukkaan niin vahvat, niin saadaan jotenkin semmosta myönteistä minäkuva ja identiteettiä rakennettua kun laajennetaan sitä käsitystä minkälaisia taitoja elämässä tarvitaan. --- Kun mennään sinne opiskelu- ja työelämään myöhemmin, niin totisesti nää sosiaaliset taidot ja itsesäätelytaidot ja itsensä ohjaamisen taidot on älyttömän isossa roolissa. --- Tää laajentaa ylipäänsä semmosta kapeakatseista käsitystä ihmisestä. (H7)

#### **”Se on oikeestaan koko ajan sitä arkisanastoa” (H4)**

Jotta vahvuustaitojen opettaminen on mahdollista, vahvuuskäsitteistöön tutustuminen on kaiken lähtökohta. Opettajan kielen merkitystä korostettiin, erityisesti sitä, kuinka paljon opettaja tuo arkipuheessaan vahvuussanastoa esille. Opettajat toivat esille, että pitävät vahvuussanastoa yllä arjen puheessa paljon. *Mä yritän käyttää niitä omassa puheessa paljon* (H5). He sanoittavat ja puhuvat vahvuussanastoa auki ja käyttävät sitä vuorovaikutuksessa jatkuvasti. Lisäksi vahvuussanastoa tuodaan toiminnan tasolle. Vahvuuskäsitteet olivat myös esillä luokan seinillä.

Jos nyt ajatellaan sitä ekaluokkaa, mistä kaikki lähtee, niin siin on ihan valtavan iso rooli aikuisella, sieltähän se lähtee. Se, että kuinka paljon aikuinen pitää näitä asioita siellä arjen puheessa läsnä, että sitä se on. Ne pitää avata ne käsitteet, pitää avata sanat, eikä riitä vain puheen tasolla, vaan toiminnan tasolla eli vaikka sinnikkyys teema jollakin viikolla, niin lähetään siitä, että aikuinen sanoittaa ja huomaa ja bongaa niitä sinnikkyiden hetkiä. (H7)

Mä oon nyt kahen luokan kans alottanu tän vahvuusopetuksen silleen, et meil on ollut viikon vahvuus. Eka tavoite on, et me tutustutaan siihen vahvuuskäsitteistöön. (H3)

Lapset ei opi niitä noin vaan itsestään, totta kai esimerkin voimalla, mut miten tärkeää on sanottaa niitä asioita ja ihan tietoisesti tuoda et jos sä halua, että lapsi on rehellinen niin sun pitää sen lapsen kans puhua siitä rehellisyyden taidosta ja kaikin puolin tehdä sitä tutuksi. (H6)

Se et miten näist puhutaan, et se olis lähellä lapsen ikätasoa niitten kielellä ja niitten omaan elämään sais sen sidottua ja esimerkit sieltä. (H4)

Vahvuussanastosta nostettiin esille erityisesti kaksi vahvuuskäsitettä, kuten sinnikkyys ja itsesäätelytaito. Nämä kaksi vahvuutta ovatkin nimetty niin sanoituiksi voimavahvuuksiksi ja ne myöskin toistuivat haastateltavien puheissa usein.

Kun lähetään niistä vahvuustaidoista, jotka on siellä aika ytimessä tässä positiivisessa pedagogiikassa, niin kaks semmosta päätaitoa mistä aina lähetään, mitkä on erittäin vahvasti läsnä siellä arjessa, on itsesäätelyn taidot ja sitten toinen on sinnikkyys. Ja sit ehkä vielä tämmönen enemmän vuorovaikutukseen liittyvä tämmönen myötätunto ja tämmönen. (H7)

Monesti ne (vahvuussanat) sisältyy ihan siihen koulun arkeen, et ruokalassa kehotan käyttämään itsesäätelykykyä tai matikan tunnilla sinnikkyyttä. Se on sitä tavallaan arkea. (H5)

Opettajat sisällyttivät opetukseen sekä ”kylvivät” opetuksessaan jatkuvasti vahvuusperustaisuutta. Vahvuussanoja käytettiin omassa puheessa, mutta niitä myös opetettiin oppilaille sekä muun opetuksen rinnalla, että omina erillisinä oppitunteinakin. Esille tuli kuitenkin, että mikäli vahvuustaitojen opettaminen ja vahvuussanojen käyttäminen ei ollut osa opettajan toimintaa koulun arjessa jokaisessa tilanteessa, yksittäisten vahvuustuntien merkitys ja teho nähtiin heikoksi. Tulikin esille, että vahvuustaitojen opettaminen ei vaadi erillisiä oppitunteja, sillä niiden opettaminen on mahdollista sisällyttää minkä tahansa oppiaineen opettamisen yhteyteen. *Jos aatellaan jotain matematiikkaa tai kemiaa, niin kyllähän siellä tarvitaan sinnikkyyttä, luovuutta, näkökulman vaihtamisen taitoja ja kaikkee tällasta* (H7). Vahvuustaitojen opettaminen koulun arjessa, niin oppitunneilla kuin muissakin tilanteissa on mahdollista, kunhan ensin oppilaille on avattu vahvuussanojen merkitys, mitä ne tarkoittavat ja kuinka erilaiset vahvuustaidot tulevat esille ihmisen toiminnassa.

Kyllä me sitä kieltä harjoitellaan. Ensiksi avataan ne kaikki vahvuudet. --- Mä yritän käyttää niitä omassa puheessa paljon. Ja sit meil on oppitunnille joku tietotavoite, taitotavoite ja vahvuustavoite. Siellä saattaa olla yhteistyötaidot tai ystävällisyys tai joku. Pysin niitä viljelemään, niistä saattaa olla ihan omia oppitunteja, jossa käydään niitä läpi. (H5)

Lähetettiin opettamaan, mitä on sinnikkyys, itsesäätelytaidot, ryhmätyöskentelytaidot. --- Ollaan lähdetty määrätietoisesti vahvuustaitoja opettamaan. Meil on semmonen omatunti esimerkiksi missä ollaan harjoiteltu, mut sit tietenkin ope viljelee sitä mahdollisuuksien mukaan kaikessa missä pystyy. --- Tää kaikki vaatii sitä, et ei riitä et pidetään yksittäisiä vahvuustunteja kerran viikossa, vaan teho perustuu siihen, et se otetaan osaks jokapäiväistä toimintaa. Et se vahvuus otetaan siihen luokan arkeen mukaan. (H2)

Jos me aletaan tekee esimerkiksi jotain projektityötä, yhteistyötä, ni me mietitään, millaisia taitoja ja vahvuuksia tässä pitää käyttää, et mitä me nyt harjoitellaan. Et se ei oo vaan se

tuotos, vaan et me harjoitellaan myös erilaisia taitoja. Mä sanotan ja puhun niitä oppilaille ihan arjessa. (H4)

Vahvuussanojen ja -taitojen opettamisessa opettajilla käytössä oli myös erilaisia materiaaleja sekä aktiviteetteja, kuten vahvuuskortteja ja vahvuustauluja tai vahvuuslaseja, joiden avulla oppilasta esimerkiksi ohjataan näkemään sekä itsessään että toisissa vahvuuksia tai saamaan rohkeutta vaikka esitelmän pitoon. Opettajat olivat järjestäneet myös muun muassa kehuviikkoja, jolloin keskityttiin erityisesti luokkakavereiden vahvuuksien etsimiseen. *On hyvin paljon erilaisia harjoituksia, joita voi keksiä myös yhdessä oppilaiden kanssa* (H7). Kehuvälkkäreillä oppilaat saattoivat jakaa kehusanoja koulun oppilaille ja aikuisille. Oli myös kehuboxeja, joiden kautta sai lähettää kaverille kehukirjeitä. Konkretian ja harjoittelun avulla vahvuustaidot tulivat oppilaille tutuiksi ja esille tuli myös mielikuvaharjoitusten merkitys esimerkiksi sinnikkyystaidon vahvistamisessa.

Vahvuustauluja ollaan rullattu jo pitkään. --- On ollut kehusuihkuja kehuksia, kehuoleja kehuksia ja kaiken maailman supervoimia. (H6)

Meil oli onnistumisten puu eli aloitin siitä että kiinnitetään huomiota omiin onnistumisiin ja pikkuhiljaa otettiin aina yks vahvuuskortti kerrallaan ja käytiin läpi mitä se on, ihan keskustelemalla ja oppilas keksi itse esimerkkejä. Sit meil on ollu sanaselitystä niistä, näytelmiä. --- Me ollaan suunnistettu ja siel rastilla oli joku vahvuus --- Sit me ollaan tehty valokuvia, meil on ollu päivänavauksia, jossa käydään läpi kaikki luontevahvuudet, opetetaan tavallaan niitä koko koululle. (H5)

Meil on hyvä papukaija ja paha papukaija, jotka vähän muistuttelee et älä kuuntele sitä olkapäällä sitä pahaa sutta tai pahaa papukaijaa, et sä et osaa ei kannata ees yrittää. Et kuuntele sitä toista, mitä se sanois sulle, et kyl sä onnistut, kyl sä pärjät tässä. --- Ollaan kuviksessa askarreltu niit ihan konkreettisesti tai voi olla ihan pulpetimerkkeinä et kumpaa sä kuuntelet. Tommosten esimerkkien kautta. (H4)

### **”Tunteiden tunnistaminen on tärkeää, koska ne vaikuttaa ihan hirmu paljon konkreettisesti siellä arjessa” (H7)**

Tunnetaitojen opettaminen liittyy vahvasti vahvuustaitojen opettamiseen ja tunteiden tunnistamiseen ja hallintaan liittyvät taidot nähtiin jopa lähtökohtana vahvuustaitojen opettamiselle. Tunnetaitojen opettaminen myös limittyi vahvuustaitojen opettamisen kanssa yhteen ja näiden erottamista ei nähty edes mahdolliseksi. Tunnetaitojen opettamisessa apuna käytettiin muun muassa tunnekortteja, joiden avulla oppilasta autettiin sanoittamaan tunteitaan esimerkiksi

aamalla koulupäivän alkaessa. Käytössä oli myös aivan konkreettisia välineitä, kuten kuminauhaa, jonka avulla esimerkiksi kiukun tunnetta käytiin läpi. Kiukun tai vihan tunteen hallintaa harjoiteltiin esimerkiksi jalkojen ”liimaamisella lattiaan” ja niin edelleen.

Tosi paljon tunteita, siitä se oikeestaan lähteekin, omien tunteiden tunnistaminen, toisen tunteiden tunnistaminen ja sit niitä vahvuuksia. Niitä harjoitellaan. (H6)

Lähetään niitten pientenkin kanssa liikkeelle, että ne oppii ylipäänsä tunnistamaan tunteita, nimeämään niitä ja sanottamaan, kertomaan niistä ajatuksista, mitä tunteisiin liittyy --- tutkaillaan niitä, että mitä esimerkiksi jännityksen tunteella on meille sanottavaa, mikä tärkeä rooli sillä on, tai pelolla tai vihalla tai rakkaudella tai sitten ilolla ja niin edelleen. (H7)

Tähän liittyy myös ihan tunnetaitojen opettamista ja oppimista, itsesäätelytaitojen oppimista, kiukunhallintaa, niitä käytiin myös yhtä lailla läpi ja harjoiteltiin ihan konkreettina tasolla. Esim. Jos ajatellaan kiukun hallintaa, ni se on fyysinen reaktio meidän kehossa. Mistä mä tunnistan mitä mulle on tapahtumassa--- (H2)

Sit harjoiteltiin ihan semmosta myötäilyä, harjoiteltiin ihan semmosta katsekontaktia, vuorovaikutusta, myötäelämistä. Jos toinen on iloinen, miten itekkin ja tota tämmösiä tunteita, eleitä, ilmeitä ja semmosta kommunikaatiota. (H3)

Opettajan on myös hyvä kertoa omista tunteistaan ja sanoittaa niitä oppilaille. Opettaja voi näyttää myös negatiivisia tunteita ja sen nähtiin olevan tärkeääkin, sillä opettaja on myös tunnetaitojen opettamisessa esimerkkinä ja auttaa oppilaita tunteiden tunnistamisessa, ilmaisemisessa ja säätelemisessä. Hän osoittaa myös esimerkillään, että negatiiviset tunteet kuuluvat elämään, mutta niitä voi hallita ja päästä niistä myös nopeasti yli.

Ihan yhtä lailla mä aikuisena kerron omista kokemuksesta, että tavallaan sit ei erotu niin paljon semmoset oppilaat, joilla on itsehillinnän kanssa haasteita. Puhutaan niinkun myöskin laajasti siitä, miten me ihmiset, niin lapset, nuoret kuin aikuisetkin harjoittelee erilaisia taitoja eri alueilla. (H7)

Positiivisessa pedagogiikassakin myönnetään se et negatiiviset tunteet on tärkeitä, et niille annetaan arvo, mut niitä ei vaan tarvii korostaa. Kyl mä aina tuon niit omia negatiivisia tunteita esille ja sanoitan niitä, jos ne nousee hyvin voimakkaasti ja sanon oppilaille, et jos tällä tavalla toimii, niin se aiheuttaa mussa tällaista. Koen et nekin hetket on tärkeitä, enkä koe niissä hetkissä epäonnistumista. (H5)

**”Kouluihin on tuotu nyt tätä tietoisuustaitoharjoittelua, joka on tosi hyvä”**  
(H1)

Opettajat käyttivät työssään myös erilaisia tietoisuustaitoharjoituksia, kuten rauhoittumista, hengitysharjoituksia tai mindfulness -tyyppisiä harjoitteita. Näiden

havaittiin auttavan oppilaita rauhoittumaan, kun heidän tarkkaavuutensa ohjataan harjoitusten avulla siihen hetkeen. Erilaisten läsnäoloharjoitusten nähtiin olevan myös jonkinlainen ajan henkikin, joka on tullut vastapainoksi kiireiselle elämäntavalle. Näiden harjoitusten nähtiin olevan hyviä ja tarpeellisia toteuttaa myös koulussa.

Luokan rauhoittumiskeinot, kaikki mindfulness keskittymistyyppiset rauhoittaa ja lisää kiintymystä tietyllä tavalla, kun on aikaa kohdata, aikaa kuunnella. (H6)

Aika usein ollaan harjoiteltu --- Kun mä huomaan, että oppilaat on tosi levottomia, otetaan vähän rauhoittumista. Me on harjoiteltu ihan sitä hengittämistä, kuunneltu omaa hengitystä, vähä miltä se meidän kehossa tuntuu, huomasko joku mitään semmosta rentouttavaa reaktiota ja näin poispäin. (H2)

### 7.3 Omien vahvuuksien tunnistaminen

#### ”Lapsille alkaa muodostua käsitys siitä, mitä vahvuutta minusta löytyy” (H2)

Oppilaiden omien tunteiden tunnistamisen ja niiden hyödyntämisen taito nähtiin kasvavan oppilaan iän ja kehitystason karttuessa. Tähän nähtiin vaikuttavan voimakkaasti myös se, kuinka opettaja auttaa oppilasta omien vahvuuksien löytämisessä sekä tietenkin se, kuinka hyvin vahvuuskäsitteistö tunnetaan. Opettajat kävivät vahvuussanastoa oppilaiden kanssa läpi ja opettivat käsitteitä oppilaille. He oppivat hiljalleen löytämään itsestään vahvuuksia myös sen avulla, miten opettaja, vanhemmat sekä luokkatoverit toivat niitä esille. Vahvuustaitojen tunnistamisen nähtiin lisäävän itsetuntemusta ja sitä kautta myös vahvistavan oppilaan minäkuva.

Pienet lapsethan osaa tosi konkreettisia, mä oon hyvä tekee jonkun tempun tai mä osaan isosiskona auttaa pikkusisaruksia, et heille se on sitä. Mutta kolmos-neljäluokkalaiset osaa yhä enemmän sitä vahvuuskieltä, ne osaa bongata et minusta vois löytyä tällaista osamista. (H2)

Toisilla se näkyy nopeemmin kun toisilla. Osa osaa jo sanottaa aika kivastikin ja on ehkä... kai se vaan menee siihen ikätasoiseen ajatteluun kans et toiset on siinä jo vähän pidemmällä ja jotkut taas ei. Kun ne sanat on silleen tuttuja, se vahvuussanasto ja he ymmärtää mitä ne tarkoittaa niin ne osaa sanottaa. (H4)

Sit kuudennella luokalla näitten oppilaitten kans---kun vahvuuskäsitteistö oli oppilaille jo tosi tuttua, niin ne ties omat vahvuutensa (H3)

Opettajat olivat käyttäneet oppilaiden vahvuuksien tunnistamiseen myös VIA-testiä. Se koettiin kuitenkin hieman jäykäksi ja haastavaksi käyttää.

Mä sitä VIA-testiä oon tehty 5-uokkalaisten kans mut se on aika raskas mä oon kokenut että se vaatii aika ison ohjauksen et kaikki pystyy tekemään sen. Se on ehkä enemmän yläkoululaisille. (H2)

Viidennellä luokalla me tehtiin se VIA-testi. Eihän sen välttämättä tarvii se testi olla mutta se oli siinä mielestä kiva, että kun ne vastas siihen ja sieltä tuli ne viis ydinvahvuutta niin ne oli tosi ylpeitä siitä kun ne sai ne omat ydinvahvuutensa. --- Mä yritän vahvistaa niitä vahvuuksia, kun mä näin mitkä ne lapsen ydinvahvuudet on, niin mä yritin vielä vähän pönkittää niitä. (H3)

Se, kuinka oppilas osaa tietoisesti hyödyntää omia vahvuuksiaan, ei välttämättä koettu olevan oppilaalle helppoa. Siinäkin auttaa, että opettaja sanallistaa ja muistuttaa oppilasta vahvuuksistaan, kun näkee hänen käyttävän niitä tai kun oppilaan olisi hyvä ottaa vahvuuksiaan käyttöön.

Totta kai me niit koko ajan joka vuosi käydään ja avataan niitä aina uudestaan. Se että se oikeesti siirtyy sinne omaan arkikäyttöön ni ei se ihan hetkessä käy, varsinkin jos on haasteita oman toiminnan ohjauksen tai itsesäätelyn kans. Se on vaan sitä toistoa toistoa ja hakee niit keinoja, et okei sulla on täällä haastetta et miten sitä vois muuttaa, et mistä vois saada niitä keinoja ja apua. Opettajan työssä muutenkin et sitä satoa ei korjata varsinaisesti vielä, vaan pitää luottaa et eniten tästä on hyötyä myöhemmin jossain kohdassa. (H4)

Se on kiva nähdä oppilaasta. kun esimerkiksi jos mä annan jonkun palautteen, et hienoa et sä käytit ystävällisyyttä, hei sä taas käytit sitä sun huumorintajua tai näin, ni se ilme mikä oppilaalle tulee, ni se on niinku tosi kiva. Huomaa sen voimaantumisen. (H5)

Ei tarvii sanoo liikuntatunnilla kun itsesäätely, ni oppilaat tajuaa et nonni nyt mun pitää ottaa se käyttöön. (H2)

### **”Sit me alettiin bongailemaan niit luokkakavereitten vahvuuksia” (H3)**

Sen lisäksi, että oppilas on tietoinen omista vahvuuksistaan, myös toisten vahvuuksien huomaaminen koettiin tärkeänä. Vertaispalautteen vaikutuksen oppilaalle ajateltiin olevan hänelle jopa tärkeämpää kuin opettajan antama palaute. Haastatteluissa nousi esille, että vertaispalautteen antaminen vahvuussanastoa käyttäen on ikään kuin kolmas askel, kun ensin on tutustuttu käsitteistöön ja sen jälkeen löydetty omat vahvuudet. Ensin täytyy tutustua itseen ja omiin vahvuuksiin, jonka jälkeen siirrytään kaverin vahvuuksien huomaamiseen, vertaispalautteen antamiseen.

Harjoiteltiin antamaan niitä kehuja ja palautetta, mikä oli aluks tosi vaikeeta, mutta kun sitä treenattiin paljo, niin ne oppi. Mä luulen, että itsetunto vahvistu monilla koska hehän

aivan loisti, kun toiset kehu. Se oli jotenkin alussa vaikee ottaa vastaan, mutta sen näki miten hyvää se teki, ehkä vielä enemmän se kun kaveri kehuu, kun opettaja kehuu. (H3)

Oppilaat saivat parit ja mielti, et miten ne kehuu toista. Ne tuli tänne (kehukehyyksien) sisäpuolelle. Me ollaan jaettu parit, ne on paperille vähän miettiny mitä sanois toisesta. --- On meillä ollut kehuutuolia, et jokainen sanoo jotain kivaa kaverista. Tää motivoi lapsia taas ihan uudella tavalla --- Lapset itekin huomaa et ai mä oon tossa hyvä, et en oo huomannukaan. Et kyl se semmosta buustii tuo. (H4)

He viikon ajan bongasivat niin sanotusta salaisesta ystävästä hyviä asioita ja sit oppilas kävi kertomassa aikuiselle ja aikuinen kirjoitti semmoiseen vahvuusvarispiirroksen asioita, mitä viikon aikaan hänestä kerrottiin. Viikon lopuksi ne sädetettiin niillä hyvillä sanoilla vuorotellen. --- Tää on semmosta meidän yhteistä varantoa. Ei pelkästään se, et mä tiedän omat vahvuudet vaan et mä tiedän sen toisen vahvuudet. Me yhdessä tiedetään enemmän. (H2)

Se on aika söpöä, kun vaikka viime viikolla kävivät kehumassa toisiaan kehukehyyksissä. Sä oot niin ihana, kun sulla on niin hyvä itsesätelytaito ja sä oot sinnikäs ja sit sä oot tosi taitava tässä jutussa. (H6)

### **”Tää oikeesti siirtyy sinne oppilaiden puheeseen” (H6)**

Opettajista oli ilahduttavaa huomata, että vahvuussanasto siirtyi hiljalleen myös oppilaiden arkisanastoon. *Lapset saattaa kehua ohi mennen toinen toista, ei ihan säännöllisesti mut sillon tällön kuulee näitä* (H3). Opettajat huomasivat, että terminologia oli tullut tutuksi ja vahvuuskäsitteitä käytettiin jopa yllättävissäkin yhteyksissä tarkoituksenmukaisesti.

Kun nää alkaa tarttumaan tää sanasto, nää alkaa puhumaan et mitä pitäsi muistaa, jos lähetään vaikka retkelle, et mitä olis hyvä muistaa, mitkä olis hyviä vinkkejä. ‘No muistetaan itsesätelytaito et muistetaan kuunnella ohjeet ja vaikka tekis mieli sanoo niin koitetaan ettei sanota.’ Et tää alkaa pikkuhiljaa tulla semmoseen lapsen arkikieleen, et he tietää sen terminologian et välillä se siirtyy käytäntöön ja välillä se ei siirry käytäntöön. Mut minusta se on hauskaa, kun se tulee sieltä lapsilta. (H6)

Se lähtee elämään myöskin lasten keskinäisessä puheessa ja ne näkee toisen vähän laajemmin. --- Kyl sen huomaa että jotenkin sanat luo todellisuutta siihen luokkayhteisöön ne sanat joita käytetään viljellään ja vahvistetaan ja näin niin kyllähän se rupee niinku elämään siellä omaa elämäänsä ja kyllähän niitä näkee. --- Se lähtee paremmin elämään myöskin lasten keskinäisessä puheessa. (H7)

Oppilaat alko käyttää vapaa-aikoina tai jossain naulakkohetkissä missä ei ole opettaja tai mikään harjoitus menossa, niin vahvuussanastoa ”vau sä olit ystävällinen” sellasta kuuli et ne käytti sinnikkyyttä tai jotain muuta. (H3)

Vahvuussanaston siirtyminen oppilaiden arkikäyttöön ei kuitenkaan nähty käyvän käden käänteessä, vaan se edellyttää aikuisen ahkeraa ja tietoista vahvuussanaston käyttöä ja riittävää harjoittelua oppilaiden kanssa heidän ikä- ja kehitystasonsa huomioiden.



Lapset ei ota niitä omaan kieleen ennen kun niitä on riittävästi harjoiteltu ja käytetty. (H3)

Tää riippuu myös siitä oppilaasta ja kehitystasostakin, siin on aikamoista hajontaa esimerkiksi jo oman sanavaraston kanssa et kuinka laajasti esimerkiksi pystyy kertomaan niistä asioist. Ja sit kuitenkin aikuisella on isompi rooli näitten oppilaitten kanssa siinä sanottamisessa ja tukena olemisessa. Siinä se sanavarasto sitten laajenee. (H7)

## 7.4 Vahvuudet arvioinnissa

### ”Sit otettiin se arviointiinkin mukaan” (H3)

Vahvuustaitojen opettamisessa tärkeää on myönteisen ja kannustavan palautteen antaminen, joka nousi aineistossa voimakkaasti esille. Tärkeänä asiana esille nousi aitous, kuten kehumisen ja positiivisen palautteen pitävyyden ja totuudellisuuden merkitys. Tärkeänä vahvuustaitojen opettamisessa nähtiin myös se, että vasta kehittymässä oleville oppilaille on tärkeää kytkeä palaute, kannustus tai kehu konkretiaan. Se helpottaa oppilaan ymmärrystä siitä, mistä palautetta on annettu.

Ei sellanen turhan kehuminen vaan konkreettinen jostain, et ei vaan sillen hyvinhän sä osaat ja oot sä ennenki osannu, mut yrittää muistella jonkun konkreettisen, et muistathan et sekin meni tosi hienosti. --- Et haetaan niit aikaisempia onnistumisia. (H4)

Arviointikäytännöt herättivät paljon ajatuksia. Arviointi nähtiin jopa ahdistavana, sillä se näyttäytyy opettajien mukaan edelleen hyvin suorituskeskeisenä, antaen oppilaasta liian kapean kuvan. Erityisesti oppilaille, joiden akateeminen suoritus ei ole kovin vahvaa, arviointi nähtiin jopa uhkana minäkuvalle.

Mä inhoon sitä suorittamista, että koko ajan sen suoritusten kautta niitä lapsia arvioidaan. (H1)

Mua on jotenkin pitkän opettajakokemuksen jälkeen yhä enemmän ja enemmän ahdistanut tehdä arviointia, vaikka sitäkin on yritetty uudistaa ja ihan hyvään suuntaan myös moni tavoin menty, mutta silti se vielä harmillisen kapean sektorin näyttää siitä lapsesta ja nuoresta ja kun ne akateemiset taidot ei kaikilla oo niin vahvat eikä niistä koskaan tuukaan niin vahvat, niin saadaan jotenkin semmosta myönteistä minäkuva ja identiteettiä rakennettua kun laajennetaan sitä käsitystä minkälaisia taitoja elämässä tarvitaan. (H7)

Kaikki haastatellut opettajat olivat ottaneet vahvuudet mukaan oppilaan arviointiin. Ne olivat mukana niin arviointikeskusteluissa kuin liitettynä lukuvuositoistustenkin yhteyteen. Vahvuuksia tuotiin esille myös oppilaan itsearviointissa

sekä vertaisarvioinneissa. Myös vanhemmat osallistettiin oppilaan arviointiin ja vahvuuksien kirjaamiseen. Oppilaat alkoivat kirjaamaan itsearviointiin myös vahvuustaitoja, kun se aiemmin oli ollut kovin oppiainesisällöllistä.

Jokainen oppilas teki itsearvioinnin, jossa on kohta, että missä haluaisin kehittyä, niin aikaisemmin oppilaat on laittanu, että matikassa tai ympäristöopissa, niin mä oikein yllätyin, kun ne laitto sinne niitä vahvuuksia, että ryhmätyötaidoissa tai itsesäätelyssä. He alko itsearvioinnissa käyttämään vahvuussanastoa. --- Ja arviointikeskustelussa sinne ihan kirjattiin vahvuuksia ja niistä puhuttiin ja kerrottiin ja keskusteltiin vanhempien kans siin arviointikeskustelussa. Et aloitettiin niistä vahvuuksista. (H3)

Arviointikeskustelu korvaa välitodistuksen niin mä kyl alotan heti niillä vahvuuksilla ja mä korostan viel enemmän niit taitoja, opiskelun taitoja enemmän, kun sitä aineenhallintaa. Mä yritän sitä kautta ite antaa eväitä lapselle ja perheelle et mitkä menee tosi hyvin ja minkä takia ja sit toisaalta mihin pitää panosta ja millä tavalla. Et sit taas jonku haasteen sais käännettyä voitoks. Oppilas täyttää sitä ennen koulun itsearviointilomakkeen mis tulee näit vahvuuksia. (H4)

Sit kun tavataan vanhempia niin että siinä on oppilas ja vanhempi, niin ollaan tehty jo tämmönen pohja oppilaiden kanssa, missä on kartoitettu, että he on päässeet itse pohtimaan jos ei yksin vielä osaa eikä pysty, niin sitten aikuisen tuella tehdään se mitkä on omat vahvuudet, osaamisen alueet, mielenkiinnon kohteen ja näin. (H7)

### **”Mul oli positiivinen CV lähtökohtana hyvin vahvasti” (H5)**

Opettajat olivat tehneet oppilaiden kanssa myös positiiviset CV:t, johon oli kirjattu vahvuudet näkyviin, niin oppilaan itse kirjaamina, kuin vertaisarviointina sekä kodin ja opettajan kirjaamat. Positiivinen CV toimi usein arviointikeskustelussa pohjana.

Me ollaan tehty positiiviset CV:t niin siinä mä kerron, mä laitan niitä koulun näkemyksiä mä laitoin et mitkä mä näen et on vahvuudet. Toki sitä ennen oppilas on miettinyt itse omia vahvuuksia ja samalla kotoa pyysin, et mul oli sellainen vahvuusmateriaalissa on sellainen puu niin siitä vanhemmat väritti ne ydinvahvuudet ja kasvuvahvuudet ja ne liitettiin positiiviseen CV:hen. Arviointikeskustelussa mul oli positiivine CV lähtökohtana hyvin vahvasti. (H5)

Meil oli ihan tämmönen iso juliste. --- Ne kirjoitti omia vahvuuksia ja laittoi kuvia. Kaverit on kirjoittanu sinne tän henkilön vahvuuksia ja mä oon kirjoittanu pikku jutun sinne kouluosioon, mut ne on myös itse kirjoittanu, mitkä omat vahvuudet on koulussa. Koti on kirjoittanu sinne ja ne itse on kirjoittanu miten omat vahvuudet näkyy kotona ja harrastukset myös. Ja ku meil oli arviointikeskustelu ni oppilaat esitteli vanhemmille nää ja nehän sai aikaan kyyneleitä. (H3)

Mä oon tuonu positiivisen CV:n ajatuksia sillä, et ei se oo niin et opettaja tekee sen vaan siin just kun se todistus annetaan siin toukokuussa, vaan se kertyy pikkuhiljaa. Sitä tekee yhdessä vanhemmat ja lapset ja kaikki. (H4)

Opettajat olivat liittäneet vahvuustaitojen arviointia myös todistusten yhteyteen. Se oli usein irrallinen liite todistuksen mukana, johon opettaja oli kirjannut ylös oppilaan vahvuuksia.

Kun ne lähti kutoselta, ni niillä oli semmoinen positiivinen CV osaamislue-ttelo ja sen lisäksi mä tein niille tämmösen vahvuustodistuksen. Ihan vaan olin kirjoittanu et olet luova ja taitava matematiikassa ja musikaalinen ja olet erittäin ystävällinen ja mitä nyt kenellekin kirjoitin sitten. (H3)

Ja mä teen ite viel tommosen, kun annan lukuvuositodistuksen ni mä laitan sinne muovi-taskuun myös semmosen mihin mä oon liimannut kaveripalautteen ja sen mun omani. Se on sitä hyvän huomaamista monipuolisesti. Ja mä yritän muistaa korostaa sitä, et ei se oo vaan se virallinen minkä sä saat, vaan tää on ihan yhtä arvokas, miten muut sut näkee ne sun vahvuudet niinku elämää varten, et aina jotain tommosta mukaan sinne. Onhan se semmoinen epävirallinen, kun ne on liimattu siihen. Mut sitten on se virallinen mukana kans. (H4)

Oppilailla oli käytössä myös omat vahvuus- tai minäkansiot, johon kerättiin eri-laista materiaalia oppilasta itseään varten.

Meil on tuolla vahvuuskansiot jonne näitä (erilaisia vahvuuskäsitteisiin ja -taitoihin liitty-vää materiaalia) kerätään. Siitä tulee vähän semmoinen positiivinen CV, et kun me kerätään tohon kansioon joka vuosi ehkä 6. luokaan saakka, niin saadaan ihana kattaus. (H3)

## 7.5 Kodin ja koulun yhteistyö

### ”Kyl se avaa vaan hienosti yhteistyön” (H7)

Merkittävä arvo annettiin myös kotien kanssa tehtävälle yhteistyölle, jonka opet-tajat kokivat erityisen onnistuneeksi ja hyväksi. Vahvuuspainotteisuus nähtiin hyväksi ja otolliseksi pohjaksi kotien kanssa tehtävälle yhteistyölle. Kannustava ja arvostava työote oli kauttaaltaan tuonut hyviä kokemuksia huoltajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä.

Kun vanhemmat näkee, että nyt tehdään kannustavan työotteen kautta töitä yhdessä ja arvostavasti. --Se on isossa roolissa kyllä siinä. (H7)

Mä luulen, et tää yhteistyö on mikä kantaa, et siellä pääsen myös kehumaan lapsia. (H6)

Mä oon tosi tarkkaan miettiny sitä, et mikä on sen lapsen kehitystä ja kasvua tukevaa pa-lautetta kotiin. --- Se toiveikkuuden vaaliminen on tärkeätä. Se on keskeistä ja tietyllä ta-valla se tulevaisuusorientuneisuus vanhempienkin kans työskentelyssä, et ei aina möyhen-tää sitä, mikä on mennyt pieleen. (H1)

Positiivista pedagogiikkaa ja vahvuusperustaista opetusta tuotiin vanhempien tietoisuuteen. Opettajilla oli tapana kertoa omasta vahvuusperustaisesta työtöteestaan vanhempainillassa. Vanhempien tuki nähtiin tärkeäksi omaa työtä kannattelevaksi voimavaraksi. Avoimen vuorovaikutuksen tärkeyttä myös tuotiin esille.

Etä perheet tulee tietoiseksi, se vaatii luonnollisestikin sen, etä mä avaan vanhempainillassa, etä kerron mistä on kyse, etä mikä on tää pedagogiikka ja miks tehdään näin ja mitä sen katsotaan vahvistavan ja mitä hyvää tuovan. Se, etä on vanhempien tuki siinä omassa työssä ja oikeesti tehään sitä kasvatuskumppanuustyötä yhdessä, arvostetaan toisiamme ja ollaan semmosessa avoimessa vuorovaikutuksessa, se on älyttömän tärkeä. (H7)

Vanhempainillassa keskityin paljon kertomaan positiivisesta pedagogiikasta ja näistä vahvuusasioista. (H5)

Aineistosta nousi esille, etä vanhempia pidetään ajan tasalla oppilaiden koulunkäynnistä sekä luokan toiminnasta. Opettajat viestivät kotien suuntaan säännöllisesti luokan tapahtumista, oppimisesta ja myös vahvuustaitojen opettamisesta ilmoitettiin koteihin ja he olivat saaneet tästä mukavaa palautetta vanhemmilta.

Kyl mä yritän sinne Wilmaan niit positiivisia merkintöjä tai kyl mä yritän kirjoittaa niit joka viikko vähintään. En mä joka päivä ehdi, mut ees kerta viikkoon ja kun mä oon huomannu et joku oikeesti tsempkaa et on oikein käyttäny sinnikkyyttä, ni sitte sinne näkyväks. Sinnehän se sillai jää et perhe sen näkee. (H4)

Mul on ollut tapana joka perjantai teen viikon kirjeen vanhemmille kotiin. Kerron, mitä me ollaan viikon aikana tehty ja kerron mitä tullaan ens viikolla tekemään, niinku päällisin puolin. --- Joka vuosi on saanu usealta vanhemmalta viestiä, et ihana kun sä kirjoitat ja kerrot et on tosi mielenkiintoista lukee kirjeestä mitä ootte tehnyt. Vanhempien on ollu kiva päästä siihen mukaan. (H6)

Mulla on tapana kirjoittaa joka perjantaikirje koteihin. Mä laitan sinne niit akateemisia et olemme harjoitelleet kertotauluja matematiikassa tai sanaluokkia äikässä, mut sit mä monesti laitan et mitä me ollaan tehty luonteenvahvuuksien ja positiivisen pedagogiikan saralla. (H5)

Esille nostettiin oppilaan koulunkäynnin ja oppimisen realistisen kuvan välittämisen tärkeys. Vaikka onnistumisia, oppimisen edistymistä sekä hyvän esille tuomista pidettiin erittäin tärkeänä, myös korjaavan palautteen täytyi välittyä koteihin. Se, etä vanhemmilla on totuudellinen kuva lapsensa koulunkäynnistä, on tärkeää. Haasteena voi olla, etä vanhemmat eivät ole samaa mieltä opettajan kanssa. Opettajan on oltava rehellinen ja aito. Avoimuus asioiden edessä voi olla sekä pienoinen uhka etä toisaalta myös vahvuus sujuvan yhteistyön

mahdollistumiseksi. Vanhempien kanssa "samalla kartalla" oleminen on yksi hyvän yhteistyön edellytys.

Paljon puhutaan siitäkin, et paljonko sitä palautetta nyt sit annetaan ja missä suhteessa sitä kannustavaa ja korjaavaa palautetta --- Ja se, että semmonen realistinen myönteisen kannustava ja realistinen kuva välittyis koteihin, niin se on aikamoinen haaste välillä, et me ollaan oikeesti vanhempien kanssa samaan mieltä siitä, että ne asiat mitkä sujuu hyvin, ne on tiedossa, vaikka me painotetaan näitä kovasti, niin siellä on vahvasti myös läsnä myös ne taidot mitä harjoitellaan. Et semmonen, et ollaan samalla kartalla siitä niin se on tarkka juttu. (H7)

Kerron vanhemmille, et oppilaat on ollut tosi taitavia ja jos ollut murhetta, niin oon sanonu, et luokassa ollu huonoa ilmaa, et me ollaan juteltu, on ollu riitoja joita ollaan jouduttu selvittämään paljon ja ollaan näin ja näin tehty, jos haluatte kotonakin jutella niin voitte tämmöstä ja tämmöstä vähän jutella...tavallaan semmonen et ollaan aika hyvin kartalla molemmiin puolin. (H6)

### **"Tullut kiitosta pelkästään" (H5)**

Opettajat kokivat, että vanhemmilta on tullut paljon hyvää palautetta vahvuusperustaisen opetuksen käytöstä. Vanhemmat eivät olleet kyseenalaistaneet positiivisen pedagogiikan toiminta-ajatusta, vaan pikemminkin toivoivat, että sitä käytettäisiin enemmänkin ja he olivat tuoneet esille kuinka tärkeää se olisi ollut jo heidän omana kouluaikana.

Koulusta tulee myönteistä palautetta totta kai jollekin voi tulla joskus jotain korjaavaa mut yleensä mä soitan tai hoidan sen jotenkin muuten, niin mutta joka vko menee myönteiset terveiset koteihin. Tullut kiitosta pelkästään ei ole kukaan kyseenalaistanu. (H5)

Tosi monesta suusta on tullut et tää on ihan ihmeellistä ei heidän kaverilla jossain, ei siellä kuulemma tehdä mitään tällaista. Tosi monet huokaa, et olispa ollut meidän lapsuudessa. (H6)

Huoltajien kans mun erittäin luontevaa käydä yhteistyötä. Mul on lukuisia tilanteita missä mä oon kokenu tosi suurta myötätuntoa, kun vanhemmat on itkeny, kun heidän lastaan ei ole koskaan kukaan kehunu, edes varhaiskasvatus, kukaan ei oo kehunu, vaan lapsi on ollu se ylimääräinen palikka ja se ei-toivottu, jonka ohi on aina katsottu. Mä tunnen tosi suurta myötätuntoa ja mul on hirmu hyvät välit näittenkin lasten huoltajiin, jotka mulla on ollu aikoja sitten. Ne saattaa laittaa mulle viestiä vieläkin. Mä oon päässy jotenkin hirveen lähelle tällä toimintatavalla. (H1)

Tärkeäksi nähtiin positiivisen palautteen antaminen myös vanhemmille itselleen, ei pelkästään oppilasta koskeva myönteinen palaute, vaan myös muunlainen kannustava ja yhteistyötä myönteisesti vahvistava palaute koettiin tärkeäksi kottien suuntaan. Opettajat kokivat, että vahvuusperustaisuudella voi olla pieni vaikutus myös kotien hyvinvointiin.

Myös vanhemmille päin sitä kiitosta, et kiitos kun ootte huolehtinu, oppilailla oli tänään kaikki liikuntavaatteet mukana ja kiitos avusta kun lähetitte niitä purkkeja... Mä tosi paljon kiittelen. Ainakin tähän saakka on ollut tosi hyvät välit. (H6)

Kun tehdään vahvuusperustaisesti sitä opetusta ja työtä, niin se sisällyttää myöskin tän näkökulman, että myöskin vahvistetaan kaikkea sitä hyvää mitä siihen semmoseen kasvatuskumppanuuteen parhaimmillaan kuuluu ja sillä tavalla pystytään ehkä pieneltä osalta vaikuttamaan sinne perheiden hyvinvointiin. (H7)

Musta tuntuu et mä oon pystyny sen perheen hyvinvointiin vaikuttaa. (H1)

Esille tuli myös kokemus siitä, että vahvuussanasto leviää koteihin. Vanhemmat olivat osoittaneet itse kiinnostusta positiivista pedagogiikkaa ja vahvuusperustaista opetusta kohtaan, mutta sanaston katsottiin leviävän koteihin myös oppilaiden kautta.

Se mikä on ollut kiva kuulla, että se sanasto valuu sinne koteihin, et sieltä on tullut palautetta. Erikseen on se yhteistyö mitä vanhempien kanssa tehdään, mutta se on ollut kiva kuulla, että on tullut sieltä ja täältä palautetta, että kyllä täälläkin nyt viljellään tätä sanastoa. (H7)

Vanhemmatkin alkoi tietää niitä vahvuuksia ja käyttää niitä käsitteitä ja oli kiinnostuneita ja osa vanhemmista halus tehdä sen VIA-testin, et se pikkasen levisi sit jo koteihinkin. (H3)

## 7.6 Positiivinen pedagogiikka opetussuunnitelmassa

Opetussuunnitelman ohjeistus nousi myös aineistosta esille. Sen viimeisimpiä uudistuksia pidettiin tärkeinä ja hyvinä, sillä sen ajateltiin ohjaavan opettajia positiivisen pedagogiikan toiminta-ajatuksen suuntaan muun muassa oppilaan hyvinvoinnin, vahvuuksien huomaamisen, positiivisen minäkuvan vahvistamisen tai osallisuuden korostamisen kautta. Opetussuunnitelman uudistuksen katsottiin myös lisänneen positiivisen pedagogiikan tietoisuutta Suomessa. Laaja-alaisen osaamisen taitojen katsottiin sisältävän myös paljon asioita, jotka uivat positiivisen pedagogiikan ideologian oheen. Opetussuunnitelman avaamista työyhteisötasolla toivottiin enemmän.

Hyviä asioita on laitettu opetussuunnitelmaan. Se ajatus siellä on tosi kaunis ja huomioitu hyvinvointia ja näitä tärkeitä asioita. (H6)

Mä oon iloinen, kun opetussuunnitelmassa korostuu niin paljon mielen hyvinvointia. Se on mun mielestä just se positiivisen pedagogiikan kans kulkee käsi kädessä. (H5)

Se on ihan opsissa jo sanottu ja sanallistettu. Tää uus ops todella vahvasti tukee sitä ja mä uskon, että se on ollutkin iso syy siihen, miks tää pedagogiikka on lähteny leviämään

Suomessa. Siel on paljon enemmän jo nostettu esiin hyvinvointia, osallisuutta ja näitä vahvuustaitoja. Tuleehan se sieltä täysin selkeesti esille, että tuetaan yksilöiden omaa osaamista ja hänen omien jo vahvojen taitojensa kautta. Kun se on opsissa, se on velvoittavaa et jollakin tavalla näe asiat nostetaan esiin siellä opetuksessa. Mä luulen että yhä useampi opettaja ymmärtää, että vaikka mun oma sydän ei syki näille asioille niin tää helpottaa mua tekemään jotain tän asian eteen eli sitä kautta sitä niinkun tää positiivinen pedagogiikka on saanu mahtavaa jalansijaa. (H7)

Ne laaja-alaisen osaamisen taidot pitää pureskella auki, mitä sen sisältä löytyy ja ops ohjaa meitä tekemään asioita ja se velvoittaa meitä tekemään asioita. Et me ei voida vaan sokkona mennä tällasten asioiden ohi. Ja se jotenkin pitää tulla sieltä johtamisen näkökulmasta. (H2)

Toisaalta esille tuli myös se, että opetussuunnitelmaa voi toteuttaa monenlaisilla lähestymistavoilla saavuttaen samanlaisia päämääriä. Positiivinen pedagogiikka on yksi työtapa monien muiden menetelmien joukossa.

Samoja arvoja, samoja päämääriä voi toteuttaa muillakin lähestymistavoille kuin positiivisen pedagogiikan kautta. Oppilaiden osallistamisella ja kaikella tällä on myöskin älyttömän tärkeä rooli, et en mä usko, että jos nyt avattais tää opetussuunnitelman pedagoginen arvopohja, että kukaan opettaja vois sanoa joo et en mä noita arvoja. Kukin tekee sen sitten tavallaan. Ja sitten se, että lähteeks kaikki nyt yhen teeman alla tekemään asioita, niin mun mielestä se ei ole ees ehkä realistista. (H7)

## 7.7 Positiivinen pedagogiikka työyhteisössä

Työyhteisön näkökulma koettiin tärkeänä positiivisen pedagogiikan toimintajatuksessa, sillä opettajat näkivät vahvasti, että yksilölliseltä tasolta eli oppilaan tai opettajan hyvinvoinnista näkökulmaa tulisi siirtää myös yhteisöllisen hyvinvoinnin suuntaan. Opettajien välisen vuorovaikutuksen sujuvuus koettiin tärkeäksi, mutta ei aina helpoksi. Lisäksi se, kuinka koulun aikuiset kohtaavat toisensa, luovat yhteyksiä toisiinsa, on merkityksellistä opettajan hyvinvoinnin kannalta.

Mä vien sitä ajatusta yhä enemmän yhteisölliselle tasolle. Et kun se et pyöritään siellä yksilöllisellä tasolla, pyöritään enemmän siellä yhteisöllisellä tasolla. (H2)

Tässä on koko kouluyhteisön näkökulma isossa roolissa ja se opettajan oma hyvinvointi, se on tässä positiivisessa pedagogiikassa isossa isossa roolissa. Kun aatellaan näitä uudistuksia, mitä meidänkin alalla tehdään ja inklusiota ja kaikkea sitä, niin opettajat on kovilla, vaatimukset on kovat ja koetaan suurta riittämättömyyttä tällä hetkellä. Positiivinen pedagogiikka ei tietenkään ratkaise mitään resurssiasioita eikä tämmöisiä, eikä montaa muutakaan asiaa, mutta kuitenkin se voi olla se, mitä tässä tilanteessa voidaan tehdä, mitkä on niitä asioita johon voidaan vaikuttaa. (H7)

Mä uskon, että tämmöinen kollegiaalinen yhteistyö myös, että me aikuiset vahvasti tuetaan toisiamme ja siten vahvistetaan sitä yhteistä hyvinvointia, niin se on vahvasti läsnä tässä positiivisessa pedagogiikassa. (H7)

Esille nostettiin myös opettajien vahvuuksien huomaaminen ja niiden hyödyntäminen koko työyhteisön hyväksi. Myös opettajien onnistumiset nähtiin tärkeäksi sanoittaa.

Meidän rehtori halus, et jokainen opettaja kirjoittaa kolme vahvuuttaan ylös ja sit nää vahvuudet laitettiin opehuoneen seinälle ja se oli niinku semmonen yhteinen osaamispankki -- Olis hyvä, että koulukulttuurin sisällä hypetettäis pieninä asioina, vaikka tyhytoiminnan kautta, että miten opettajatkin voidaan toisissamme huomata ja sanoittaa ihan tietoisesti ääneen opettajien onnistumisia. (H2)

Omat luontevahvuudetkin on tosi arvokasta ja voimaannuttavaa. Siitä tää lähtikin kun tutustuin omiin vahvuuksiin ja mä voimaannuin niistä. Mä huomaan, että itsekin työyhteisössä tulee tietoisesti katseltua työkavereita vahvuuslasien läpi. Totta kai muutenkin ihmisiä kun kehuu ja kiittää niin juttu luistaa paremmin ja on kivempi olla mut kyl mä teen sitä tietoisesti, en feikaten, vaan sen pitää olla aitoa. Kyllä mä sanon kollegoillekin, et sä kyllä jaksat, sä oot tosi sinnikäs ja oot kyl tosi ystävällinen. (H5)

Samat prinssiipit mitkä toimii lapsiryhmässä, toimii myös aikuisten kesken. Että jos tää on totta itelleen ja on aidosti rehellinen tän asian kanssa ja pystyy aidosti kannustaa kaikkia ja näkee ne vahvuudet siellä työyhteisössä, niin silloin tää toimii. (H1)

## 7.8 Johtamistapa

Positiivisen pedagogiikan toteuttamisessa sekä yksilö- että koko työyhteisötasolla esimiehen rooli korostui. *Älyttömän iso rooli on esimiehellä* (H2). Opettajat kokivat oman positiivisen pedagogiikan työotteen olevan arvostettua, jos rehtori seisoi myös itse menetelmän takana.

Meil on nyt rehtori, joka on tosi paljon näitten takana ja hänellä on opekokouksissakin tää sellä taustalla, kun hän puhuu mistä vaan, niinku arvioinnistakin, niin tää on siellä taustalla (H3)

Meidän koulun rehtori on sellanen, et hän antaa paljon myönteistä palautetta henkilökunnalle. Ei säästele kehuja, hän on tosi kannustava. On kannustanu mua hlökohtaisesti antamalla mun mennä näihin positiivisen pedagogiikan koulutuksiin ja sit hän on pyytäny mua pitämän luennon koulun muulle henkilökunnalle positiivisesta pedagogiikasta. (H5)

Opettajat olivat sitä mieltä, että johtamisesta kaikki lopulta lähtee. Yleisellä tasolla nähtiin, että johtamistavalla voidaan edistää, mutta toisaalta myös jarruttaa ja jopa estää positiivisen pedagogiikan käyttöä työyhteisössä. Menetelmän rannattaminen koko työyhteisöön vaatii rehtorin omistautumista asialle ja tietoista toimintakulttuurin muutostyön johtamista.

Ja todellakin tää on tärkeä asia johtamisen näkökulmasta. Koulun johdon pitää olla tän asian takana. Niin kauan kun johtaja rehtori ei lähde tähän asiaan positiiviseen



pedagogiikkaan koulun tasolla vahvasti mukaan niin silloin se kyl jää enemmän tai vähemmän semmoseks, et tehdään jos tehdään ja miten tehdään. (H2)

Mut tärkeintä on se et johtaja ite siinä johtamisessaan, se johtamistapa ois tää tavallaan. Jos johtaja on tietoinen ite siitä millä tavalla hän johtaa meitä aikuisia, et jos siellä on näitä elementtejä ni silloinhan pystyy ymmärtää tän asian. (H1)

Miten se koko yhteisön sisällä sit leviää, ketkä sen nyt sitten ottaakin omakseen, niin vaihtelee tosiaan. Esimiehen merkitys on tosi iso. Et siis sieltä se lähtee, et jos hän on auki näille asioille ja hän on valmis irrottamaan aikaa et suunnitellaan sitä arjen toimintaa, suunnitellaan sitä toimintakulttuuria et miten meidän koulussa toimitaan, esimerkiksi aikuiset vuorovaikutuksessa. Semmonen aktiivinen ylläpito lähtee kyllä vahvasti sieltä esimiestasolta. (H7)

Toisaalta esimiehen työhön liittyvän vallan nähtiin myös vaarantavan positiivisen pedagogiikan toteuttamista, mikäli rehtori itse ei usko menetelmään tai kokee opettajien positiivisen työtteen jopa jonkinlaisena uhkana itselleen.

Mut sit jos siinä on semmosta ihmeellistä peliä, mitä on hirveen paljon, kun ihmisille tulee vähänkin valtaa, niin ihminen sekoontuu. Niin silloin tällöinen voidaan kokea uhkana tai huonona ja sitten saatetaan puhua toisille huonoo ja näin. Et mulla on niinku vähän molemmissa johtamistavoista kokemuksia. (H1)

## 7.9 Myönteiset vaikutukset

### ”Se tuo iloa luokkaan” (H7)

Kolmannessa tutkimuskysymyksessäni kartoitin vahvuusperustaisen opetuksen seurauksia, joita on edellä tullut esille jo jonkin verran. Erityisen suurena myönteisenä vaikutuksena nähtiin luokan ilmapiirin kohentuminen. Ilmapiiriä kuvattiin muun muassa sanoilla ”ihana”, ”hyvä”, ”kiva”, ”optimistinen”. Luokkahenki sekä vuorovaikutus luokassa nähtiin hyvänä, sillä oppilaiden käyttöön otama vahvuussanasto sekä se, että luokassa puhuttiin riita- ja pulmatilaneet auki oppilaita syylistämättä, auttoivat pitämään yllä myönteistä ilmapiiriä. Vahvuusperustaisen opetuksen ja myönteisten toimintamallien nähtiin vahvistavan myös oppilaan myönteistä minäkuva.

Näkyä arjessa, se ilmapiiri pysy tosi hyvänä --- siellä oli hyvä luokkahenki ja hyvä vuorovaikutus tai jos tuli jotain ristiriitoja, niin jotenkin se pystyttiin hirveen helposti puhumaan ja jatkamaan sit siitä. Mä luulen, että itsetunto vahvistu monilla. (H3)

Yleinen ilmapiiri, totta kai siitä tulee ihanampi olo kaikin puolin --- ilmapiiri on optimistisempi, kun puhutaan paljon asioita pois. Se ei tietenkään tarkoita et tääl on aina auvoista,

mutta se on minusta kiva, että semmosta ääneen sanottamista tulee enemmän myös lasten kesken. (H6)

Se näkyy siellä luokan ilmapiirissä. Se näkyy ryhmähengessä, luokkahengessä, miten lapset kohtelee toisia, miten ne kohtaa toiset, miten pulma- ja riitatilanteita selvitetään. Se on tuonu toisenlaisia kohtaamisia, kun niitä taitoja on harjoiteltu. (H2)

Oppimisen ilon sekä oppimisen halun nähtiin kasvavan. Luottamuksellisuuden vaaliminen luokkahuoneessa nähtiin tärkeäksi. Virheet olivat sallittuja ja niitä sai tehdä pelkäämättä nolatuksi joutumista.

Mun ei tarvii välttämättä kieltää et älä tee noin, vaan mä voin muistuttaa oppilasta itseään et muista se itsesätely et käytäpä sitä. Oppilas säilyttää kasvonsa ja luokassa säilyy parempi ilmapiiri. Kyllä sillä yleisesti saa luokkaan hyvän fiiliksen ja kivan tunnelman ja halun oppia lisää ja enemmän ja yrittää. (H5)

Se mikä on ilmiselvästi ja mistä on tullut paljon palautetta myös oppilailta, on se ilo ja semmonen motivaatio. Kun ruokitaan niitä hyvinvoinnin teemoja, niitä semmosia hyviä yhteisöllisiä juttuja siellä arjessa niin se tuo iloa luokkaan, se tuo hyvinvointia ja sen lisäksi tuo luottamusta. Siellä oikeesti uskalletaan puhua asioista siellä, uskalletaan epäonnistua ja tämmöstä. (H7)

### **”Kyllä se vaikuttaa siihen akateemiseenkin lopputulokseen ja oppimiseen” (H3)**

Vahvuusperustaisen opetuksen nähtiin vaikuttavan myönteisesti myös oppimiseen. Opettajat kokivat, että erityisesti sinnikkyiden tai itsesätelytaitojen kehittyminen edistää myös akateemista suoriutumista.

Tää on se juttu, millä me ollaan saatu ehkä niinku nostettua sitä, et nää on alkanu opiskella ne nauttii koulunkäynnistä ja niil on oppimisen iloa. Et kun pienistäkin jutuista kannustetaan ja annetaan sitä postiivista palautetta ni kaikki on semmosessa työn touhussa ja kaikki haluaa oppia. --- Just siitä ponnistelusta ja sinnikkydestä, et se jotenkin tuotti tulosta, et kun tietoisesti ponnistelee ja on sinnikäs, niin onnistuu ja se näky oppimisessa et kaikki numerot oli seiskasta kymppiin. (H6)

Kyllä mä näen, että vahvasti semmonen myönteisyys ja hyvinvointipohjan rakentaminen on tärkeätä ja silloin kun on siellä yhteisössä on iloa ja siellä on hyvinvointia, joka mun mielestä on sinänsä jo itsetarkoitus, niin sen lisäksi se vaikuttaa luonnollisesti myös oppimiseen. --- Semmoseen sinnikkäeseen työntekoon tää on vaikuttanu, että kun vaan jaksetaan jauhaa niitä taitoja, millä sinnikästä työtettä saadaan aikaan ja myönteisen kautta, niin kyllä se kantaa hedelmää. (H7)

Mikä on mun mielestä ehkä kaikista tärkeinä, on se hyvä tunnelma, se hyvä fiilis, kun pystyy ohjaamaan myönteisin sanoin. Ja itellä on tavoitteena et luokassa on kiva ilmapiiri, niin kyllä se vaikuttaa siihen akateemiseenkin lopputulokseen ja oppimiseen. (H5)

Toisaalta todettiin myös se, että vahvuuspedagogiikkaa yksin selittävänä tekijänä oppimisen kehittymiseen tai arvosanojen nousemiseen voi olla heidän työsäänsä hankalaa aukottomasti todistaa.

Tää on nyt mututietoa koska sehän on hirmu vaikee sanoo mikä riippuu nyt mistä mikä on sitä --- tietenkin vois olettaa et ne sitten luonnollisesti, kun oppii yrittämään ja oppii olemaan sinnikäs niin vaikuttaa myös siellä taitojen ja oppimisen puolelle. No, muissa tutkimuksissahan tää on todettu mutta en nyt voi sanoo suoraan omassa työssä. (H7)

### **”Tää on tuonu mun työhön ihanan virkistävän uuden näkökulman” (H5)**

Positiiviset vaikutukset omaan työhön tuli myös esille. Positiivinen pedagogiikka oli tuonut työhön lisää merkityksellisyyttä, tärkeyttä, innokkuutta, mielekkyyttä, intohimoa sekä virkistävää näkökulmaa. Opettajat kokivat työnsä myös tulokselliseksi sekä palkitsevaksi.

Mä koen työni paljon mielekkäämmäksi, kun mä pystyin keskittymään myös muuhun, kun akateemisiin tavoitteisiin ja sitä kautta koen työni entistä tärkeämmäksi ja merkityksellisemmäksi. Oon viime vuodet tehny innolla työtä. --- Mä en usko et pelkät akateemiset tavoitteet toisi tällaista intohimoa työhön. (H5)

Kyl ne on niin mahtavia tilanteita ne semmoset pienetkin hetket sitten kun joku oppilas jolla muuten on taitotavoitteita ja isoja tavoitteita, kun hän oivaltaa ja huomaa, vaikka paljon pitää harjoitella niin mäkin kuitenkin onnistun. Niihin hetkiin täytyy pysähtyä ja oikein maistella sitä hetkeä ja vahvistaa sitä kautta lapsellekin sitä. (H7)

Tämä on vahvistunu sen takia kun mä oon nähny mitä tuloksia mä oon tällä saanu. Miten kouluja käymätön tyyppi on ruvennut käymään koulua ja lähettää mulle yläasteella viestiä että sä olit hyvä ope. (H1)

Mä koen, et mä saan tästä niin paljon, kun mä huomaan et oppilaita kiinnosta tää ja nää jutut ni se auttaa myös niitten haasteiden kans, et saa nekin tietynlaisiin mittasuhteisiin ja niitten kans elämiseen. Et loppujen lopuks mikä on tärkeinä, onks se se et ehditään käydä hirveesti erilaisia asioita eri aineissa vai onko se se et perusasiat on käyty hyvin, meil on hyvä fiilis ja seuraavallekin vuosiluokallekin olis oppilaan kiva ja varmuus siirtyä. (H4)

Oma kehittyminen positiivisessa pedagogiikassa ja vahvuusperustaisessa työkentelyotteessa toi työhön merkityksellisyyttä ja hyvää mieltä sekä onnistumisen kokemuksia.

Positiivinen pedagogiikka ja kun huomaa itse kehittyvänsä siinä, niin se tuo sitä hyvää fiilistä ja näkee oppilaissa sitä tulosta niin se tuo sen merkityksellisyyden omaan työhön ja miksi sitä työtä haluaa tehdä. --- Mulle on tullut parempia sanoja, myönteistä ohjausta ja se on tuonu parempaa fiilistä ja sitä myöten koen et opettajana onnistun paremmin kun pystyn myönteisiä keinoilla ja hyvällä fiiliksellä ohjaamaan oppilaita. (H5)

Myös kollegiaalisen yhteistyön tärkeys nostettiin esille, erityisesti silloin, kun joku toinen opettaja jakaa samanlaisia positiivisen pedagogiikan arvoja. Yhteistyön koettiin ruokkivan entisestään omaa intoa.

Me ollaan tehty yhteistyötä, on käyty koulutuksissa ja jaettu näit juttuja. Oon saanu arjessa myös tukea ja keskustelukumppania näissä. Se ruokkii sitä omaa intoa. On tehty yhdessä vähän matsua muille opettajille. (H4)

Meil on tääl (alkuopetuksessa) kaikki mukana tässä jutussa. Me kannustetaan ja ymmärretään. (H3)

### **”Tulee katseltua työkavereita vahvuuslasien läpi” (H5)**

Positiivisen pedagogiikan myönteiset heijasteet nähtiin olevan mahdollisia luokkahuonetyöskentelyn lisäksi myös työyhteisötasolla. Erityisen toivottavaa oli, että aikuisyhteisössä toteutuisi samanlainen, aidosti toteutettu vahvuuksien huomaaminen ja hyvinvointiajatus, mitä oppilastasolla toivottiin yleisesti toteutettavan jo opetussuunnitelman ohjeistuksen velvoittamana.

Mä huomaan että itsekin työyhteisössä tulee tietoisesti katseltua työkavereita vahvuuslasien läpi totta kai muutenkin ihmisiä kun kehuu ja kiittää, niin juttu luistaa paremmin ja on kivempi olla, mut kyl mä teen sitä tietoisesti, en feikaten, vaan sen pitää olla aitoa. --- Kyllä mä sanon kollegoillekin esimerkiksi, et sä oot tosi sinnikäs ja oot kyl tosi ystävällinen. (H5)

Jos tää on totta itelleen ja on aidosti rehellinen tän asian kanssa ja pystyy aidosti kannustaa kaikkia ja näkee ne vahvuudet siellä työyhteisössä, niin silloin tää niinku toimii (H1)

## **7.10 Haasteet ja ongelmat**

### **”Tuo sana positiivisuus on se, joka ihmisiä ärsyttää” (H1)**

Kolmannessa tutkimuskysymyksessäni kartoitin myös mahdollisia haasteita tai ongelmia, joita opettajat ovat kohdanneet käyttäessään positiiviseen pedagogiikkaan pohjautuvaa vahvuusperustaista opetusta. Opettajat olivat kokeneet, että positiivinen pedagogiikka herättää ristiriitaisia ajatuksia työyhteisötasolla. Orientaation ylläpitäminen koettiinkin työyhteisötasolla kaikkein haasteellisimmaksi. Opettajat kokivat, että mikäli aihetta ei tunneta riittävästi, sen toiminta-

ajatus saatetaan tulkita väärin. *Luullaan et koko ajan silitellään myötäkarkvaan ja hootaan hyvää hyvää hyvää* (H6).

Aina varmaan isossa työyhteisössä on niitä et jotka pitää ihan hömppänä, eikä osa asiasta innostu eikä tartte innostuakaan. Et jos tästä ei innostu, niin aika vaikea sitä on pitää et saa semmosen flown päästä kiinni. (H4)

Voihan olla, et jotkut ajattelee, et se on jotain amerikkalaista hömpötystä --- Meilläkin on iso koulu niin on täällä sellasiakin, jotka vastustaa tämmöstä. (H3)

Saattaa nosta paljonkin tunteita herättäviä ennakkokäsityksiä --- usein kuulee tuolla et no se positiivinen pedagogiikka, se nyt on vaan semmosta kehumista, eikä siinä oikeesti puututa niihin tärkeisiin asioihin ja niihin juttuihin, mitkä ei toimi, et yritetään ehkä vaan sivuuttaa tai näin. Se ei todellakaan pidä paikkaansa --- Ehkä tämmönen niinku ihmisten mielikuvat jopa oman työyhteisön sisällä, kun he ei tiedä mitä sen on, niin siin voi tulla semmosen pinnallinen käsitys. (H7)

Ehkä huomaan jostain rivienkin välistä ja joskus ihan suoraankin et ei ehkä oo se kiinnostus tai semmönen, ei nyt ihan höpöhöpö, mutta vähän sillai, et tää on nyt tätä. Tää ei ole sitä jatkuvaä hyvää ja hyvän hokemista, sitä se ei oo. (H6)

Itse koen, että aikuisyhteisössä on vaikeinta tätä orientaatiota pitää yllä. Täytyy olla hyvä usko itseen ja semmönen arvostus itseä kohtaan itsetuntemus et sä pystyt pitää tätä tulta yllä. --- On niitä opettajia, jotka ei niinku nää tätä yhtään, ajattelevat, et tämmönen ei kuulu tämmöseen työhön. (H1)

Opettajat myös kokivat, että voi olla parempi, ettei positiivista pedagogiikkaa tuo aktiivisesti esille työyhteisössä, jos siihen suhtaudutaan epäillen tai vastustaen. Osa oli vuosien mittaan jossakin määrin jopa lopettanut puhumisen positiivisesta pedagogiikasta tai vahvuusnäkökulman ottamisesta. He kokivat, että kouluissa edelleen painottuu ongelmaakeskeisyys ja oppilaiden asioista puhutaan opettajanhuoneessa liian vapaasti ja joskus erittäin ikävään sävyyn.

Mä oon huomannu ite sen, et vuosine myötä oon yhä enemmän lopettanu puhumisen tästä silleen, että en ota omaa mielipidettä aktiivisesti esille. Mä oon huomannu sen, että se on niin hastavaa lähtee välillä tämmösiin keskusteluihin. (H1)

### **"Opettajien on hirveen vaikee antaa periks jostakin vanhasta" (H1)**

Myös se tuotiin esille, että uusi menetelmä, uudenlaiset ajatus- ja toimintamallit on vaikeaa ottaa käyttöön. Vaikka positiiviseen pedagogiikkaan uskottaisiinkin, niin usein opettajilla on niin vakiintuneet ajattelu- ja toimintamallit, että niiden muuttaminen voi olla todella haasteellista.

Ne ihmiset ei muutu siellä vaikka niille tuotais mitkä suunnitelmat. --- Se ei ole meille suomalaisille hirveen luontainen tapa. Pimeä kansa täällä kylmässä pohjolassa, harvassa

asuttu. Ollaan kriittisiä itselleen ja kaikelle muillekin. Se on opettajien oma itsetuntemuksen kysymys ja se tapa, miten he on oppinu ja se käsitys. He on hirmu ankaria itelleen, mä nimitän pienen häkin ihmisiä. Kauheen pienessä häkissä niiden omien ajatusten kanssa. Minusta tuntuu, että semmonen positiivinen ote omaan itteen, niin se on välillä hukassa. Suitset kauheen tiukalla. --- Opetusalallakin on myös aika paljo mun mielestä itsekkyyttä ja semmosta, että tää minun tapani on oikea (H1)

Se on hirmu vaikeita meille aikuisellekin lähteä sanottamaan vaikka mitä mä osaan. Että myös me aikuiset ollaan aika hukassa sen asian kanssa, kun ei olla harjoiteltu niitä asioita. Se kehuminen koetaan vähän semmoisena nolona, et ei ajatella sitä sellaisena voimavarana sellaisena yhteisenä varantona. (H2)

Haasteena nähtiin myös tilanteet, joissa vahvuusperustaista opetusta toteutaneen opettajan työtä jatkaa toinen opettaja, jolla on erilaiset tulokulmat opettamiseen. Esille otettiin erityisesti vanhempien näkökulma ja heidän sopeutumisensa opettajanvaihdoksesta johtuviin muutoksiin ja toisaalta myös se, ettei uudelle opettajalle koidu hankaluuksia edeltäjänsä vahvuusperustaisesta työtoteesta.

Oon huomannu pariin kertaa, kun oma pedagogiikka on mitä on, siinä nää tietyt asiat on läsnä, niin sit se että siihen tulee jatkamaan joku toinen opettaja, jolla voi olla toisenlaiset tulokulmat asioihin ja eikä siis mitenkään välttämättä yhtään sen huonommat tai heikommat mutta toisenlaiset. Mut kun vanhemmat on oppinut ja tottunut siihen mun tapaan, tää on varmaan ihan yleisempikin ilmiö, eikä liity vain positiiviseen pedagogiikkaan. Et jos on vuosia ollut joku opettaja ja sitten tulee uus, niin sitä on vaan tutustuttava ja opittava tuntemaan sitä opettajan työtä. Siinä mul on ollu välillä itsellä semmonen pelko, että ei sille toiselle opettajalle tulis mitään hankaluutta siinä, et onhan ne vanhemmat ihan varmasti nyt ymmärtäneet sen et mikä on se realistinen taso ja kuva siitä. (H7)

#### **”Se kiire, iso luokkakoko ja resurssien vähyys” (H4)**

Opettajat näkivät suurena haasteena opettajan työn hektisyyden ja vaativuuden. Opettajat kokevat yleisellä tasolla suurta riittämättömyyttä, kun aika ei tahdo riittää siihen, että ehtisi jokaisen oppilaan oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseen paneutumaan riittävästi. Syyksi nähtiin isot luokkakoot, tuen tarpeiset oppilaat sekä aikuisresurssien vähyys. Kouluihin kaivattiin lisää aikuisia, jotta erityisesti myös tuen tarpeessa olevien oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen toteutuisi paremmin. Opettajien jaksamisesta oltiin huolissaan ja sen myötä siitä, kuinka voimavarat riittävät aitoon kannustavaan ja myönteiseen työtoteeseen. Myös se nähtiin haasteena, kuinka kohdata kaikki oppilaat tasapuolisesti juuri sen vuoksi, että toiset tarvitsevat ja myös ottavat aikuisen huomion herkemmin kuin toiset.

Älyttömän iso asia, kun nyt on yleisopetuksen luokissa niin paljon lapsia, jotka on tehostetulla tuella, erityisellä tuella tai suorastaan väärässä paikassa. Osa ei ole edes koulukuntoisia. --- Jos sinne tuodaan lapsia joilla on tunne-elämän, käytöksen, oppimisen haastetta, vaikka olis itse klovni, ihana maailman taiturein ope, niin se ei yksin sitä hommaa pysty klaaraa. (H6)

Haasteena mä näen ison luokkakoon. Jos on tosi paljon oppilaita ni se vaikuttaa kun joka luokassa on aika erilaisia tuen tarpeita ja muita --- Se kiire, ehkä se iso luokkakoko ja resurssien vähyyys. Jos muuten on kovin kuormittunut luokan asioitten hoitamisesta ni tää on ehkä yks niistä asioista jos ei oo ihan sisällä siit positiivisesta pedagogiikasta ni sit sen varmaan helpommin jättää kun siitä arjesta selviäminen on iso työ. Tää on niin hektistä ja isot luokat. Jotkut tarvii paljo enemmän tukea ku toiset, ihan pelkästään siihen olemiseen tarvii sitä aikuista. (H4)

Tästä luokasta löytyy kaikki tuen tarpeet ja kaikki mahdolliset tarpeet --- Opettajan näkökulmasta just nämä jaksamisen haasteet, että kuinka jaksaa kannustaa ja kuinka läheisiä nämä käsitteet on omassa elämässä. --- Se on vähän haaste koska ne vilkkaat ja ne jotka haluaa sitä open huomiota ni nehän saaki sitä. Sit on paljon niitä takapenkin tyttöjä ja poikia jotka on aina hiljaa ja aina nätisti ja niit ei paljon kehuta siitä, kun se on vähän kun itsestään selvään kun he aina on näin, ni se on semmonen haaste et miten sais tasapuolisesti kaikille (H3)

Kun aatellaan näitä uudistuksia mitä meidänkin alalla tehdään ja inklusiota ja kaikkea sitä niin opettajat on kovilla. Sen kuulee ympäri Suomea tuolla, kun juttelee eri kouluyhteisöjen kanssa, niin vaatimukset on kovat ja koetaan suurta riittämättömyyttä tällä hetkellä. (H7)

### **”Tämmönen iso laiva kääntyy hirveen hitaasti” (H1)**

Positiivisen pedagogiikan nähtiin olevan tulossa enenevässä määrin tutuksi suomalaisissa kouluissa jo koulutuksen tarjonnan, tiedon lisääntymisen myötä. Siitä huolimatta opettajat kokivat, että työtä on vielä paljon tällä saralla. Positiivinen pedagogiikka on edelleen liian tuntematonta ja vaikka tietoisuus siitä lisääntyykin ja pedagogisen suuntauksen tarpeellisuus tunnustetaan ja yleinen hyväksyntä saavutetaan, siitä huolimatta muutokset eivät tapahdu hetkessä.

Mut tämmönen iso laiva kääntyy hirveen hitaasti ja jos ihmisillä ei oo mitään kosketuspintaa tähän itellä, jos sulla ei oo minkään näköstä ajatusta, et tää vois olla semmonen juttu, ni ei tää tartu yhtään. (H1)

## **7.11 Kehittämisajatukset**

### **”Pikkusen lisää sitä sanallistamista” (H3)**

Kolmanteen tutkimuskysymykseen liittyen olin kiinnostunut selvittämään myös opettajien mahdollisia kehittämisaatuksia koskien vahvuuspedagogiikan tai positiivisen pedagogiikan käyttöä. Esille nousi vahvasti toive, että vahvuussanastoa

ja myönteistä otetta käytettäisiin opetuksessa enemmän. Se ei vaadi opettajalta sen enempää kuin tietoista myönteisyyden lisäämistä vuorovaikutukseen sekä kaiken hyvän ja onnistumisen havaitsemista, huomaamista ja ääneen sanoittamista. Tietoisen vahvuussanaston käyttö johtaa hiljalleen siihen, että siitä tulee luontaista, se lisääntyy itsestään, tiedostamattakin. Myönteisyyden lisäämisen nähtiin vahvistavan oppilaiden itsetuntemusta ja myönteistä minäkuvaa ja identiteettiä, joka taas osaltaan lisää oppilaiden, mutta myös opettajan hyvinvointia. Aineistosta nousi esille myös ajatus siitä, että kouluissa pitäisi kyetä siirtämään painopistettä akateemisen suorituksen sijaan hyvinvointiin ja sellaisiin elämähallintataitoihin, joita oppilaat tulevat tarvitsemaan itsensä sekä toisten kanssa toimimiseen.

Et loppujen lopuksi mikä on tärkeinä, onks se se et ehditään käydä hirveesti erilaisia asioita eri aineissa, vai onko se se et perusasiat on käyty hyvin, meil on hyvä fiilis ja seuraavallekin vuosiluokallekin olis oppilaan kiva ja varmuus siirtyä vai se semmonen kauhee epävarmuus ja semmonen et miten mä pärjään siellä. (H4)

Koska positiivinen pedagogiikka aiheuttaa osin ristiriitaisiakin tunteita työyhteisössä eikä omaa innostumista asiaa kohtaan välttämättä nähty hyväksi tuoda kovin voimakkaasti esille, kuitenkin opettajat halusivat korostaa, että positiivisen pedagogiikan menetelmiä voi lähteä toteuttamaan työssään hyvin pienin askelin ja haluaisivat rohkaista opettajia siinä. Vaikka menetelmä ei vaadi suuria ponnisteluja, kuitenkin tulokset voivat olla hyvinkin palkitsevia.

Mun innostus ei ole muiden innostus ja mun täytyy lähteä sitä askel askeleelta viemään ja purkamaan sitä eikä niin, että kun mä oon mennyt niitä portaita jonkun verran eteenpäin ja sit jos joku on siellä ensimmäisellä portaalla, niin mä en voi yhtäkkiä sanoa et hypätkääpä viis porrasta eteenpäin, vaan ihmisen pitää saada itse kulkea niitä portaita. Sit on tosi tärkeä jos tätä asiaa vie eteenpäin niinku mä omassa työssä joudun viemään, niin mä en vie liian isolla volyyymilla eteenpäin, vaan kuulostelen. Mun pitää olla tyytyväinen et joku yks asia lähtee vaikka liikkeelle, joku innostuu vaik yhdestä pienestä asiasta. Kun se yksi pieni innostuminen tulee, niin onnistumme. (H2)

Sanoisin, että lähde pienestä liikkeelle. Ei tarvii kerralla olla satamiljoonaa asiaa ja osata kaikkee. Sillai ihan sitä itekin on lähteny liikkeelle ja huomannu jonkun mikä toimii, tää on tuonu hyvää mieltä, oloa ja helpottaa. Siitä pikkuhiljaa. Mä oon ite niin kiinnostunut aiheesta ja sisällöstä et koko aika itse itseään uudelleen ikään kuin kouluttaa, seuraan aikaansa, menee koulutuksiin. (H6)

Mä oon yrittäy sanoo niille, kenen kanssa oon tehnyt toitä, että ei sen tartte olla mitään suurta vaan pienin askelin lähetään tutustumaan niihin vahvuuksiin. tehdä mut ehkä just sellanen vuorovaikutus oppilaitten kanssa ni semmosta... ilmeet eleet olalle taputukset ne on tosi tärkeitä niissä hyvissä hetkissä. Mitä varmasti moni tekee ihan mut osa saattaa luulla että tää on jotain semmosta valtavan hienoo suurta ja isoa. (H3)



### **”Kaipaisin enemmän yhteistyötä” (H6)**

Kehittämisaikatuksena nostettiin myös opettajayhteistyön lisääminen ja siihen ajan saaminen. Tämä nähtiin yleisemmällä tasollakin tarpeelliseksi, mutta erityisesti se, että positiivisesta pedagogiikasta innostuneet opettajat saisivat mahdollisuuden jakaa ideoita ja kokemuksia sekä työstää yhdessä materiaalia koko koulun käyttöön, nähtiin toiveeksi, joka olisi tarpeen.

Kaipaisin enemmän yhteistyötä muitten positiivisen pedagogiikan ihmisten kans, kun arki rullaa niin kovaa, et me hädin tuskin ehditään heippaa sanoa päivän aikana. Meil on monta ihmistä tässäkin talossa, joilla liekit leimahtelee heti, siis hyvässä mielessä, kun me nähdään toisemme. Olis paljon semmosia asioita, mitä me lähdetäis tekemään lisää ja vielä lisää ja vielä lisää, kun meille annettais siihen aikaa. Meil olis potkua ja ideoita ja kaikkee, mut tuntuu et arjen tunnit ei vaan anna siihen myöten ja muutenkin tehdään omalla ajalla. Sinällään harmittaa että kokee et olis paljon annettavaa. (H6)

Miten sen sais näkyväks koko työyhteisössä enemmän, ni se varmaan vaatii semmosia innokkaita moottoreita, jotka nostaa sitä lisää. Täs koulussa on semmonen hyvä fiilis. Et on monta innokasta, et sais sen sillai näkyväks. Se pitäs saada silleen helposti eteenpäin niitä ideoita jakamalla ja että ehtis tutustua toisiin opettajiin ja saada ideoita ja vertaistukea. (H4)

### **”Miten me saatas sitä aikuisten ajattelua muutettua” (H1)**

Kehittämisaikatuksena nostettiin esille myös opettajien itsetuntemuksen kehittäminen ja siihen mahdollisia avaimia. Sen nähtiin olevan merkittävä tekijä opettajien ajattelun, asenteen ja siten myös toiminnan muuttamisen kannalta, joka on ikään kuin pohja positiivisen pedagogiikan toteuttamiselle.

Mun mielestä on liian paljon semmosia aikuisia, jotka ei tunne itseensä. On niinku vähän huteralla pohjalla se. Niin jotenki se, et miten sitä syvempää otetta sais vahvistettua. Siellä varmaan ne tietoisuustaidot, tietoisuus itsestä, niin semmosia valmiuksia aikuisille. --- Että miten me saatas sitä aikuisten ajattelua muutettua. Se ei käskemällä tapahdu. Tietyllä tavalla opettajille pitäs olla semmosta itsekasvatusta. Semmonen joku pitäs olla meillä. (H1)

### **”Mä uskon koulutuksen voimaan tosi vahvasti” (H2)**

Koulutuksen merkitys nostettiin tärkeäksi tekijäksi positiivisen pedagogiikan tietoisuuden lisäämiseksi. Positiivisen pedagogiikan koulutuksia toivottiin laajasti, jotta tietoisuutta siitä saataisiin lisättyä. Esille tuotiin se, että koulutusta on jo saatavilla melko hyvin ja myös muunlaiset koulutukset, jota kaupungit ja kunnat tarjoavat, saattavat linkittyä positiivisen pedagogiikan toiminta-ajatuksen

mukavasti. Myös omatoimisen lisäkouluttautumisen tärkeys nostettiin esille sekä se, että siihen annettaisiin mahdollisuuksia, aikaa ja resursseja.

Merkittävä tapa millä ihmisen ajattelua voidaan muokata, on koulutus. Mä toivon, että opettajia koulutettaisiin lisää tässä asiassa ja hyvä onkin, että ilmainen koulutus pyörii tässä maassa. (H2)

Tietenkin hyviä ja innostavia koulutuksia, ne on hyviä sellaset. Itse mä välillä toivon, et olis aikaa perehtyä. Joskus toivois, et olis itellä viikon lukuloma, et sais vaan lukee uusinta kirjallisuutta. Olis ihana jos tulis työnantajalta enemmän resurssia ja panostusta siihen puoleen et jos opella on kiinnostusta, niin annettais siihen aikaa ja mahdollisuus. (H5)

Tunne- ja sosiaalisten taitojen ohjelmaan on koulutettu kaupunkitasoisesti vuosien aikana erittäin paljon opettajia ja tää positiivinen pedagogiikka ui vähän siihen oheen. (H7)

Täällä koulutetaan tosi iso joukko tähän ratkaisukeskeisyyteen et kaupunki kouluttaa ja muutoinkin nää kaikki koulutuksen mitä kaupunki tarjoo niin ne tukee tosi vahvasti sitä et opettaja pystys kasvamaan tähän suuntaan. (H1)

**”Pitäs ymmärtää ihan aidosti, et hyvinvointi on se numero ykkönen. Aikuisia pitää olla tarpeeksi” (H6)**

Opettajat nostivat esille huolen siitä, että oppilaiden turvallisuus ja hyvinvointi ovat vaarassa kärsiä, mikäli aikuiset eivät ymmärrä niiden merkitystä ja tietoisesti ole lisäämässä ja kasvattamassa oppilaiden hyvinvointia. Tärkeäksi nähtiin aikuisen mieli ja omat tunnetaidot mutta myös taito luoda kouluun ja luokkahuoneeseen turvallinen ilmapiiri. Aikuisresurssin riittävyys nostettiin myös esille. Lisäksi toivottiin, että kouluissa olisi riittävä apu aina tarjolla, kuten mahdollinen hoitava taho huolehtimassa oppilaan kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista yhdessä muiden tahojen kanssa.

Mä oon ite kiinnostunu siitä et millaisia elemettejä kouluun voitaa tuua, että lasten turvallisuuden tunnetta pystyttäs vahvistaa. --- Meillähän ois koulussa tosi iso pelikenttä tehdä tämmöstä korjaavaa työtä. Riippumatta alueesta, siel on tosi paljon turvattomuutta lasten elämässä, et mun mielestä tää (turvallisuuden lisääminen) olis semmonen ihan kärki tuua kouluihin. Esim se, et sä mietit ittees, et millaset asiat minussa luovat turvaa. (H1)

Ihmisen mieli on tutkitusti auki enemmän sillon kun on hyvä olla ja turvallinen olla siinä omassa yhteisössä, niin sillon tavallaan oppiminenkin on helpompaa ja se nyt on ihan maalaisjärkistäkin että jos ajattelee, että luokkayhteisössä menee hirveesti energiaa siihen, että voinks mä puhua vapaasti, arvostetaanko mua täällä, onko kiusaamista ja onko tämmösen hyvinvoinnin peruselementit kunnossa. (H7)

Mä aattelen sitä lasta, joka joutuu monta vuotta olemaan luokassa, jossa joku voi tosi pahoin, jos ei oo siihen mahdollisuutta et sul on se turvallinen aikuinen. Jos mä olen se turvallinen aikuinen, joka ottaa sen yhden pahoinvoivan lapsen, ni sillon mä jätän heitteille sen muun porukan. Jos mun täytyy viedä joskus lapsi pois luokasta rauhoittumaan

muualle, en mä voi jättää luokkaa yksin. --- Kun me saatais sitä resurssia, resurssia, resurssia ja vielä kerran resurssia, me saatas niin paljon sitä hyvinvointia lisää. --- Kaikki olis saman talon sisällä, et jos oikeesti lapsi, joka ei oo koulukuntoinen, niin sitä pitää olla hoitava tahokin saman katon alla. (H6)

Luokkakokojen toivottiin olevan nykyistä pienempiä. Opettajat kokivat, että suuret ryhmät aiheuttavat levottomuutta ja äänekkyyttä ja lisäksi ajankäytön suhteen koettiin haastetta. Jokainen tunti vaatii suunnittelua ja valmistelua eikä siihen nähty olevan riittävästi aikaa.

Kyl mä toivoisin et nää luokat ois kooltaan siinä 20 oppilaan kokoisia. Et ihan fyysisesti se määrä, niin kyllähän se tekee myös rauhottomuutta, kun on hirveesti porukkaa paikalla vaikkei ne niin kovaäänisiä oiskaan, mut totta kai se open työmäärä, kokeitten korjaukset ja muut. Kun oikeesti sais aikaa, ku ei nää mitenkään itestään tuu. Kyllä mäkin joka tunnin valmistelen. (H4)

### **”Opet tykkäis et olis valmista materiaalia” (H5)**

Opetusmateriaalia sekä vinkkejä vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamiseen toivottiin lisää sekä jonkinlaista vuosikellomallia, joka helpottaisi positiivisen pedagogiikan järjestelmällisempää käyttöä kouluissa.

Ehkä joku semmonen positiivisen pedagogiikan vuosikellomalli voisi olla paikallaan, mihin ainakin voisi peilata sitä omaa ajankäyttöä ja niitä omia oppisisältöjä. (H7)

Niitä valmiita hyviä ideoita, et opettajien ei tarviis tehdä kaikkea. Ja erilaisia vinkkejä, et voit tehdä näin, näin ja näin, silleen lyhyesti ja tiivistetysti et opettajat jaksaa lukea ja perehtyä, niin se olis sellainen mikä varmaan lisäis sitä käyttöä. (H5)

Et kun on aika hektinen tää työ ja paljo hommia, ni monet voi aatella sitä, et ei jaksaa, eikä ehdi tähän enää mitään alkaa opiskelemaan tai tuottaa jotain materiaalia. Opettajille pitäis saada sellasta materiaalia, mikä on just sitä, mitä voi suoraan syöttää sinne luokkaan. (H4)

Ihan materiaalien työstämistä, käytännön työkalujen työstämistä mieltä aihealue kerrallaan, on sit kyse työrauhasta tai mistä tahansa oppimisesta tai vaik oppiaineen sisällä ihan mitä vaan. (H6)

Opettajathan osaa kyl opettaa, et sit kun on hyvät matskut ja kivat tehtävät ja mahdollisimman valmista ettei tarttis ite kauheesti vääntää. (H3)

### **”Se olis ihana et sitä sais jotenkin tuotua esille”**

Arviointikäytänteisiin toivottiin laajempaa tulokulmaa. Opettajat kaipaisivat myös virallisiin todistus pohjiin mahdollisuutta tuoda esille oppilaiden vahvuuksia. He olivat kaikki liittäneet todistuksiin vahvuuksiin perustuvia arviointeja,

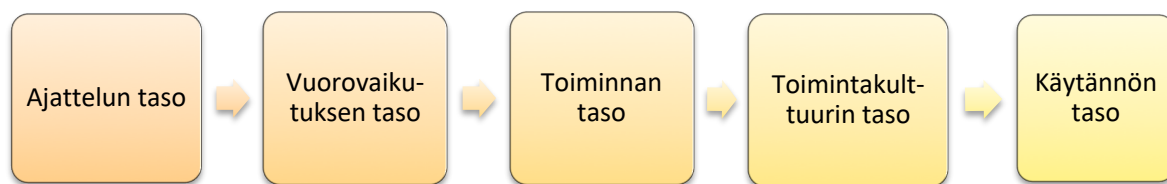
kuten positiivinen CV, mutta jotta tällainen käytäntö tulisi laajempaan käyttöön, vaatisi se todistuspohtien muokkaamista ja uusimista. *Vielä harmillisen kapean sektorin näyttää siitä lapsesta ja nuoresta (H7)*. Opettajat halusivat arvioinnin kehittyvän laajemmalle akateemisten taitojen osaamisen arvioinnista. Oppilaan itsetunnon vahvistaminen nähtiin tärkeänä ja siihen jo arviointikäytänteillä voisi paljon vaikuttaa ja velvoittaa opettajia sitä kautta huomaamaan oppilaiden vahvuuksia. Toivottiin myös sähköisiä arviointivälineitä, joissa vahvuustaitojen arviointimahdollisuus tulisi esille.

Kun voi olla paljon lapsia, jotka ei syystä tai toisesta jaksa näihin kouluaineisiin niin ponnistaa, mut eihän se tarkoita et ne on huonoja ihmisiä et siks se olis ihana et sitä saa jotenkin tuotua esille, et miten hienosti sä oot muitten kans tai missä se näkyy joku sun vahvuus tai muuta et sanottaa sitä et sen lapsen itsetunto kohois ja sithän sais varmuutta mikä vois näkyä taas niissä muissakin opinnoissa. --- Jos se olis se sähköinen ni vois kirjoitella sinne tänne. (H4)

## 7.12 Tulosten tarkastelua ja yhteenvetoa

### Positiivisen pedagogiikan toiminta-ajatus

White (2016) on määritellyt positiivisen pedagogiikan etenevän ajattelun tasolta vuorovaikutuksen tasolle ja siitä toiminnan ja koko toimintakulttuurin tasolle (KUVIO 5), pitäen sisällään niin piilo-opetussuunnitelman (*caught curriculum*) kuin varsinaisen opetussuunnitelman (*taught curriculum*). Taught curriculum pitää sisällään positiivisen psykologian tarkoituksenmukaista soveltamista koulutyössä upottaen sitä koulun omaan opetussuunnitelmaan. Caught curriculum taas heijastaa koulun yleistä kulttuuria, muun muassa ilmapiiriä ja epäsuoraa normistoa. Se pitää sisällään myös sen, kuinka koulun henkilökunta sekä oppilaat ovat vuorovaikutuksessa keskenään, millaista kieltä koulussa käytetään. White (2016) määrittelemän positiivisen pedagogiikan käytännön tasolla positiivista pedagogiikkaa toteutetaan erilaisin aktiiviteetein ja materiaalein.



KUVIO 5. Positiivisen pedagogiikan tasot Whitea (2016) mukailten

Ajattelun tason merkitys nousi aineistosta vahvasti esille. Positiivinen pedagogiikkaa on ensisijaisesti näkökulman muuttamisen taitoa. Cantor (2006, 60) mainitsee, että jos ihminen haluaa kehittää uusia, vaihtoehtoisia mahdollisuuksia itselleen sekä muille ja on avoin mielen muuttamiselle, jo ajattelu voi vaikuttaa myönteisesti käyttäytymiseen. Lisäksi jos ihminen pyrkii ajattelemaan toisista ihmisistä siten, että hänelle avautuu uusia mahdollisuuksia, tarjoaa se tilaa ja energiaa uusille pyrkimyksille, tavoitteille sekä tehtäville. Aineistosta nousi vahvasti esille taito nähdä oppilas kokonaisvaltaisesti, joka mahdollistaa myös laajemman ihmiskuvan syntymisen. Ihminen on kokonaisuus ja myös oppilaassa on hyvä nähdä koko hänen olemus, persoona, mahdollisuudet, potentiaali, vahvuudet ja tukea hänen kokonaisvaltaista ihmiseksi kasvua, kasvun asennetta.

Positiivinen pedagogiikka lähtee opettajien mukaan oman ajattelun tasolta. Opettajat kuvailivat positiivisen pedagogiikan olevan tapa olla, elää, puhua ja toimia. Positiivisen pedagogiikan ajatus täytyy oivaltaa ensin oman ajattelun tasolla. Opettajan oma itsetuntemus sekä tunne- ja tietoisuustaidot nähtiin perustaksi positiivisen pedagogiikan toteuttamiselle. Positiivisen pedagogiikan toiminta tulee esille ensisijaisesti vuorovaikutuksen tasolla ja esille nostettiin erityisesti arjen mikrohetket, kohtaamisen taito ja läsnäolo, opettajan sanat sekä non-verbaalinen viestintä, myönteisen ja kannustavan palautteen antaminen. Opettajan vuorovaikutustaidot nähdään jopa asiantietoa tärkeämpänä, sillä laajakaan tietomäärä ei auta oppimistilanteessa, jos opettajalta puuttuu vuorovaikutustaitoja (Mäki-Havulinna 2018, 91, 123). Arvostava suhtautuminen oppilaisiin, kyky nähdä heissä hyvää, myönteisyys sekä toiveikkuuden vaaliminen sekä eväiden antaminen oman osaamisensa ja taitojen kehittämiseen on keskeistä.

Positiivisen pedagogiikan kattoajatuksena nähtiin hyvinvointi sekä yksilöettä yhteisötasolla. Jokainen voi toteuttaa positiivista pedagogiikkaa ja vahvuusperustaista työtettä omassa toiminnassaan ja työssään. Kun positiivinen pedagogiikka sisäistyy yksittäisen opettajan ajatteluun ja toimintaan, ideaalitilanteessa se laajenee koko työyhteisöä ja koulukulttuuria koskevaksi toimintamalliksi, joka lisää jokaisen yhteisössä toimivan hyvinvointia säteillen myös osaltaan kotien hyvinvointiin. Hahmottelin aineiston pohjalta positiivisen pedagogiikan tasot (KUVIO 6), jossa ensimmäinen taso on Whitea (2016) mukaillen ajattelun taso. Sieltä kaikki lähtee, yksilön oman ajattelun tasolta, tavassa suhtautua itseensä, toisiin sekä elämään yleensä. Positiivinen pedagogiikka edellyttää toisinaan oman mielen ja ajattelun muuttamisen taitoa, lähestymistavan ja asioihin sekä ilmiöihin suuntautuvan tulokulman muuttamisen taitoa, laajempaa katsantokantaa.

Seuraavalle tasolle hahmottelin myönteisen vuorovaikutuksen, joka näkyy opettajan kaikessa toiminnassa, kohtaamisessa, sanojen käytössä ja non-verbaalisen viestinnän tavoissa, myös asenteessa sekä opetuksen toteutustavassa. Tämä taso on Whitea (2016) mukaillen toiminnan tasoa, sisältäen vuorovaikutuksen laajasti sekä mahdolliset opetuksessa käytettävät harjoitukset sekä aktiviteetit. Positiivisen pedagogiikan ajatuksena on, että se laajenee yksilölliseltä tasolta yhteisölliselle tasolle, kasvattaen hyvinvointia koko työyhteisöön ja koulukulttuuriin. Hyvinvointi kulkee kattoajatuksena kaiken aikaa ja positiivinen pedagogiikka tähtää hyvinvoinnin kasvattamiseen (mm. Seligman ym. 2009, Uusitalo-Malmivaara 2014, Leskisenoja 2016, Sandberg & Vuorinen 2015, Norrish ym. 2013), joka tuli myös tässä tutkielmassa voimakkaasti esille. Positiivinen pedagogiikka nähtiin myös suojaavana ja ennaltaehkäisevänä toimenpiteenä lasten ja nuorten pahoinvoinnille.



KUVIO 6. Positiivisen pedagogiikan tasot aineiston pohjalta hahmoteltuna.

### Opettajan toiminta

Opettaja on oppilaille esimerkki kaikessa toiminnassa ja sen vuoksi toiminta aikuistasolla on tärkeää. Opettajan hyvinvointi on oppilaiden hyvinvointi. Opettajan oman mielen hyvinvointi sekä hyvät tunnetaidot nähtiin tärkeäksi lähtökohdaksi positiivisen pedagogiikan toteuttamisessa. Myös aivotutkija, professori Minna Huutilainen tuo esille, että opettajan omat tunnetaidot ovat opettamisen perusta. Jos opettaja ei tunnista omia tunteitaan, hän antaa usein ristiriitaista viestiä oppilailleen. Oman kehollisuuden tiedostaminen on usein opettajalle vaikeaa hänen keskittyessään opettamiseen. Omia tunnetaitojaan voi kehittää oman kehon, kokemuksellisuuden ja vuorovaikutuksellisuuden kautta. (Meriluoto 2019.)

Aineistosta nousi esille positiivisen pedagogiikan luontevuuden yhteys opettajan persoonaan ja toisaalta myös yleiseen jaksamiseen. Jos opettaja on kovin kuormittunut, pitkäjänteistä, ymmärtävää ja myönteisyyteen perustuvaa ratkaisukeskeistä työtettä voi olla vaikea löytää. Opettajan työstä voi pahimmillaan tulla selviytymistä sen sijaan, että se olisi voimauttavaa ja tuotteliasta. Tällä

hetkellä perusopetuksen kentällä puhuttaa muun muassa suuret ryhmäkoot, oppimisen ja koulunkäynnin riittämätön tukeminen ja resurssikysymykset. Tutkimukset osoittavat, että valtaosa suomalaisista opettajista on kuitenkin työn vaativuudesta huolimatta työhönsä tyytyväisiä.<sup>9</sup> Opettajat toivatkin esille, että positiivinen pedagogiikka ei ratkaise esimerkiksi resurssikysymyksiä, eikä ole yksin vastaus tämän päivän peruskoulussa vallitseviin haasteisiin tai pahoinvointiin. Se nähtiin kuitenkin mahdollisuutena vaikuttaa myönteisesti omaan työhön sekä hyvinvointiin, kuten myös oppilaiden ja koko työyhteisön hyvinvointiin.

Opettajuus on muutoksessa ja opettajan pedagoginen ote on siirtynyt opettamisesta ohjaamisen suuntaan. Tämä tuotiin myös haastatteluissa esille. Haka-lehto-Wainio (2012, 241) esittää opettajan roolin muutoksen liittyvän niin opetus-toimen lisääntyneisiin velvollisuuksiin kuin yhteiskunnan muuttumiseenkin. Opettajan tulisi olla asiantuntija, mutta myös ihmistuntija, joka on aidosti kiinnostunut oppilaista. Opettaja on myös kasvattaja, ohjaaja, mahdollistaja, kannustaja, yhteistyökumppani, kasvatuskumppani ja niin edelleen. Opettajuuden muutos voidaan kokea jopa opettajan auktoriteettiasemaa uhkaavana, sillä pedagogisen otteen muutoksen lisäksi opettajan on tarkasteltava myös itseään persoonana, omia tapojaan, asennettaan sekä tavoitteitaan. Oman ajattelun ravistelu ei ole välttämättä helppoa ja oman työn ja työotteen kriittinen tarkastelu voi olla korkeakin professionaalista arvostusta nauttivalle opettaja-ammattikunnalle jossakin määrin jopa nöyryyttävää. Kuten Antikainen, Rinne ja Koski (2013, 219) mainitsevat, koulua voidaan kuvata pakolliseksi, sosiaaliseksi instituutioksi, joka perustuu vallankäyttöön ja kontrolliin ja jota luonnehtivat muun muassa auktoriteetti, rutiinit sekä kurinalaisuus. He näkevät, että oppilaat ovat koulussa kaksinkertaisesti alistetussa asemassa, he ovat alaikäisyydessään paitsi vajaavaltaisia, myös opettaja-oppilassuhteessa aina alisteisessa asemassa.

---

<sup>9</sup> OECD:n TALIS-tutkimus, Teaching and Learning International Survey. Tutkimukseen osallistui 2700 suomalaista opettajaa. 80% opettajista valitsi opettajan ammatin uudelleen ja 90% ilmoitti, että ammatin myönteiset puolet korostuvat kielteisiä enemmän. Raportti Julkaistiin keväällä 2019. Saatavilla: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i\\_1d0bc92a-en#page4](https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en#page4)



Oppilaan rooli nähdään useimmiten velvoitteisena, jota se toki onkin jo perusopetuslain<sup>10</sup> mukaisesti, mutta haastatteluissa tuli esille, että yhtä lailla tulisi tarkastella sitä, mitä koulussa toimivien aikuisten velvollisuudet sisältävät, millaiset aikuiset koulua pitävät. Opettajan auktoriteettiasemaa tai ammatillista arvostusta ei uhkaa missään määrin se, että työotteessa painottuu ongelmalähtöisyyden sijaan myönteisyys sekä vahvuuspainotteisuus. Opettaja ei menetä auktoriteettiaan sillä, että kohtaa oppilaan ainutlaatuisena yksilönä, tuoden esille hänen vahvuuksiaan ja antamalla säästelemättä myönteistä palautetta. Opettaja voi jopa sortua käyttämään piiloista henkistä valtaa siten, että jättää antamatta positiivista palautetta oppilaan ollessa siihen oikeutettu.

Poliittisen sosiologian klassikko Max Weber (1968) kuvaa auktoriteettia ihmisten välisinä valtasuhteina ja hän on jakanut opettajan auktoriteetin kolmeen muotoon, traditionaaliseen, rationaaliseen sekä karismaattiseen auktoriteettiin. Traditionaalisella auktoriteetilla Weber viittaa muodollisuuteen, arvovaltaan sekä perinteiseen opettajan rooliin nojaavaan auktoriteettiin. Rationaalinen auktoriteetti liittyy normatiivisten sääntöjen laillisuuteen, joka antaa auktoriteetille tietynlaista käskyvaltaa. Opettajaa totellaan yhteiskunnassa vallitsevien normien ja sääntöjen johdosta. (Saloviita 2014, 47-50.)

Karismaattisella auktoriteetilla voidaan tarkoittaa myös persoonallista auktoriteettia. Karismaattinen auktoriteetti on nostettu kaikkein tärkeimmäksi auktoriteetin muodoksi opettajan auktoriteetin muodostamisessa ja säilymisessä. Karismaattisen auktoriteetin omaava opettaja kykenee luomaan oppilaisiin hyviä ja luottamuksellisia suhteita. Opettajan aito välittäminen ja kiinnostus oppilaita kohtaan on merkityksellistä karismaattisen auktoriteetin muotoutumisessa samoin kuin se, että opettaja kykenee luomaan luokkaan innostavaa ja kannustavaa ilmapiiriä. Karismaattisen auktoriteetin luomisessa on vahvasti mukana myös emotionaaliset tarpeet ja niihin vastaaminen. Hyväksyvä ja lämminhenkinen opettaja uskoo oppilaan kykyihin ja menestymisen mahdollisuuksiin.

---

<sup>10</sup> Oppilaan velvollisuuksia on muuan muassa Perusopetuslain 35.1 §:n mukaan velvollisuus osallistua opetukseen, suorittaa tehtävänsä tunnollisesti sekä käyttäytyä asiallisesti (POL 35.2 §)

Olonsa turvalliseksi kokeva oppilas on valmis osallistumaan koulutyöhön ja oppimiseen. (Saloviita, 2014, 47-56.)

Hakalehto-Wainio (2012, 243-246) tuo esille opettajan ammatillisen vastuun koulun toimintaympäristössä. Oppilaat voivat joutua julman tai halventavan kohtelun kohteeksi koulussa myös opettajan toimesta. Tällainen psyykkinen ja sosiaalinen kaltoinkohtelu on vaarassa jäädä tunnistamattomaksi ja pimentoon. Esimerkiksi opettajien kielenkäyttö tai tapa suhtautua oppilaisiin voi olla lapsen oikeuksien sopimuksen ja myös virkamiehelle asetettujen velvollisuuksien vastaista. Vakiintuneita käytäntöjä ei aina mielletä lain tai sopimusten vastaisiksi, saatikka oman ammattietiikan vastaiseksi.

Männistö ja Fornaciari (2017, 46) puhuvat kasvattajan ja kasvatettavan valtasuhteesta. Kasvattajan on kyettävä arvioimaan kriittisesti omaa toimintaansa opettajana ja toimia demokratiakasvatuksen mukaisesti kohti tasa-arvoa. Kasvat-tajan on ymmärrettävä oma valta-asemansa ja sen vaikutus kasvatettavaan ja tämän kehitykseen. Opettajan olisi reflektoitava omaa toimintaansa jatkuvasti, vaikka se olisi kivuliastakin. Uudenlaisten pyrkimysten tavoittelemisen ja siihen liittyvä muutosprosessi vaatii joskus oman ajattelun ja toiminnan kyseenalaista-mista. Koulun ja opettajuuden kehittäminen ovat tasapainoilua erilaisten jännit-teiden välillä. Jos lähtökohdaksi asetetaan hyväntahtoinen oppimisympäristö, mitä se vaatii? Opettajien turhan kovan ammattiyllpeyden riisumista ja herkisty-mistä oppilaan kohtaamiselle. Paluuta antiikin moraalifilosofisen ajatuksen, hy-veajattelun äärelle. Ojanen (2019, 205, 227) tuo esille, että hyveissä edistyminen vaikuttaa ratkaisevasti yksilön kehitykseen, sillä hyveet näkyvät ajattelussa, tun-teissa ja toiminnassa. Tämän vuoksi on hyvä opettaa myös oppilaille esimerkiksi kiitollisuutta, ystävällisyyttä, anteeksiantoa ja tunnetaitoja, ei pelkästään oman menestyksen ja onnellisuuden vuoksi, vaan myös toisten hyvän elämän vuoksi.

Tässä tutkielmassa esiin tulleet arjen mikrohetket ovat oppilaan näkökul-masta erityisen tärkeitä. Tätä vahvistaa myös Äärelän (2012) tutkimus. Erityisen merkityksellisiä ja mieleenpainuvia ovat opettajan hyväksyvät elkeet, katseet, hymy, nyökkäykset sekä vaikka opettajan ohimennen esitetyt keuhut tehtävän tai velvollisuuden hoitamisesta. Hyväksyvä ja myönteinen viesti välittyy opettajan

toiminnan kautta, jota sanoilla voi täydentää. (Äärelä 2012, 142, 203.) Fredrickson (2013) puhuu rakkauden mikrohetkistä, pienistä hetkistä arjessa, joilla on energisoiva ja mieltä kohottava vaikutus. Nämä lämpimät yhteydenkokemisen mikrohetket ovat hyvin merkityksellisiä. On tärkeää huomioida myönteisesti myös ja erityisesti niitä oppilaita, jotka tuntuvat saavan harvoin positiivista palautetta. Palautteen annossa on oltava kuitenkin aina aito. Oppilaat aistivat erityisen herkästi aikuisen aitouden sekä läsnäolon (Jennings & DiPerete 2010). Aitous ja konkretia palautteen annossa tuli esille myös tässä tutkielmassa. Tällöin palautteen teho vahvistuu ja merkityksellisyys lisääntyy. Palaute on hyvä kytkeä konkretiaan siten, että oppilas ymmärtää, mistä palaute on annettu ja kuinka hän itse on vaikuttanut palautteen suuntaiseen toimintaan. Äärelä (2012, 140-141) tuo tutkimuksessaan esille, että opettajalta saatu palaute on keskeisesti yhteydessä oppilaan kokemaan opettaja-oppilassuhteeseen. Jos oppilas saa opettajalta myönteistä palautetta, oppilas kokee suhteen opettajaan myönteisenä.

### **Vahvuusperustainen opetus**

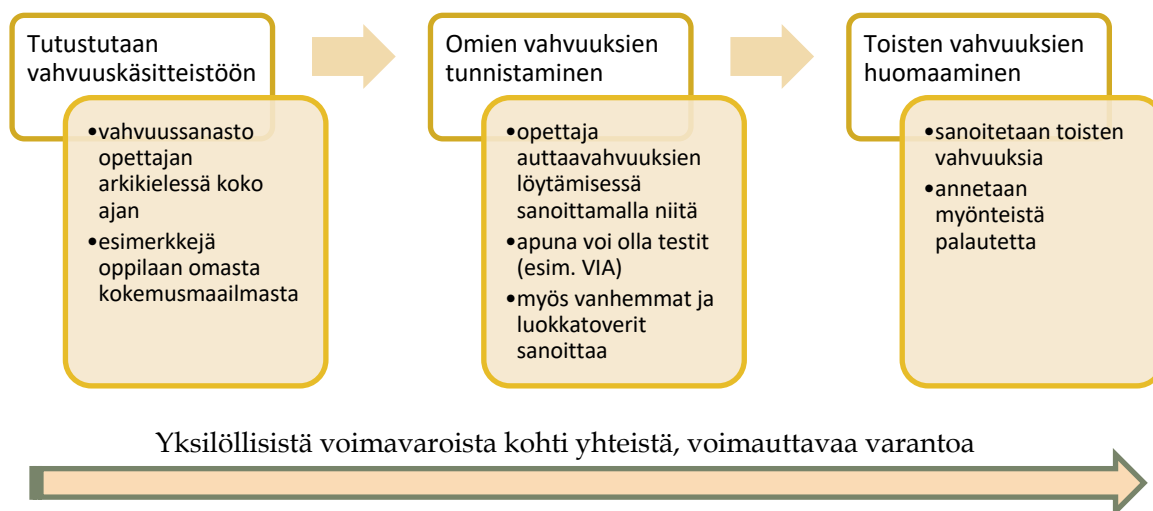
Positiivisen pedagogiikan rooli koulun käytänteissä tuli esille voimakkaimmin opettajan omassa ajattelu- ja toimintatavassa, kuten jo edellä on tullut esille. Positiivinen pedagogiikka ja vahvuusperustaisuus näyttäytyivät koulun arjessa myös erilaisten aktiviteettien ja välineiden käytön kautta. Opettajilla oli käytössä erilaisia materiaaleja ja harjoituksia, joiden avulla vahvuustaitojen opeteltiin. Ensisijaisen tärkeäksi nähtiin vahvuussanastoon tutustuminen, kun oppilaita ohjattiin omien vahvuuksiensa tunnistamiseen. Oppilaita tutustutettiin vahvuussanoihin muun muassa valitsemalla viikon vahvuus, johon syvemmin paneuduttiin. Opettajat käyttivät vahvuussanojen opettamisessa esimerkiksi satuja ja tarinoita sekä videoita ja erilaisia harjoituksia materiaalien ja mielikuvien avulla. Vahvuussanat olivat esillä myös luokan seinällä. Tärkeinä kuitenkin on, että vahvuussanat ovat opettajan puheessa läsnä koko ajan, jokaisella oppitunnilla ja kaikissa arjen hetkissä koulussa. Vahvuussanojen opettamisessa yksittäisillä

oppitunneilla nähtiin olevan heikko vaikutus, mikäli vahvuussanat eivät ole läsnä puheessa ja toiminnassa myös muissa yhteyksissä.

Opettajat toivoivat, että positiivisen pedagogiikan menetelmien käyttöä tuettaisiin valmiilla materiaaleilla, jota he kaipasivat lisää. He olivat valmistaneet materiaalia itse sekä käyttäneet tällä hetkellä saatavilla olevaa valmista materiaalia, mutta näkivät, että uuden materiaalin saaminen tukisi työtä ja veisi sitä eteenpäin. Positiivinen pedagogiikka toteutuakseen tai onnistuakseen ei kuitenkaan vaadi alleen opetusmateriaalia, vaan sen harjoittaminen lähtee opettajan sisältä, ajattelusta näkyen vuorovaikutuksessa ja tavassa toimia oppilaiden kanssa.

Oppilaat oppivat hiljalleen tunnistamaan vahvuuksia itsessään. Tässä auttoi erilaisten harjoitusten ja opettajan sanoittamisen lisäksi myös vanhempien ja luokkatovereiden näkemys oppilaan vahvuuksista. Vahvuussanojen tullessa hiljalleen tutuksi ja ymmärretyksi, ne siirtyivät myös oppilaiden puheisiin. Oppilaat oppivat antamaan toisilleen myönteistä palautetta vahvuustaidoista. Tämän nähtiinkin lisäävän myönteistä kanssakäymistä luokkahuoneen sisällä, kasvattavan oppilaan itsetuntoa ja minäkuvaa sekä parantavan luokkahuoneen ilmapiiriä. Piispanen (2008, 155) tuo esille, että koulun psyykinen ja sosiaalinen ilmapiiri luovat perustan hyvinvoivalle oppimisympäristölle, sillä yksilöiden hyvinvointi pohjautuu ennen kaikkea yksilön sisäiseen tunteeseen hänen hyvinvoinnistaan. Hyvinvoivat yksilöt muodostavat yhdessä hyvinvoivan yhteisön. Positiivisen pedagogiikan tavoite onkin rakentaa yksilöllisen hyvinvoinnin kautta yhteisöllistä hyvinvointia ja saada näin koko kouluyhteisö voimaan hyvin. Oppilaiden hyvinvointi lähtee opettajien hyvinvoinnista.

Aineistosta nousi selkeästi esille vahvuussanaston opettamisen malli, joka lähtee vahvuussanoihin tutustumisesta ja niiden tarkoituksenmukaisesta käyttämisestä ensin opettajajohtoisesti laajentuen oppilaiden omaan kieleen (KUVIO 7). Vahvuussanasto levisi oppilaiden kautta jossakin määrin myös koteihin ja vanhemmat osoittivat itsekkin kiinnostusta aihetta kohtaan muun muassa todeten, että olisivat toivoneet omassa lapsuudessaan samanlaista työtettä kouluhin. Lisäksi vanhemmat alkoivat kiinnostumaan myös omista vahvuuksistaan muun muassa VIA-testin avulla.



KUVIO 7. Vahvuusperustaisen opetuksen etenemisen malli aineiston pohjalta hahmoteltuna

Vahvuuksien löytyminen, erityisesti jokaisen ydinvahvuuksien tunnistaminen on erityisen tärkeää, sillä se itsessään jo lisää hyvinvointia (mm. Diener & Seligman 2004) sekä kasvattaa suoriutumiskykyä ja tuotteliaisuutta (mm. Lyubomirsky & Layous 2013). Lisäksi ydinvahvuuksien hyödyntäminen lisää elämän merkityksellisyyden kokemusta (Seligman 2008; 2011). Oppilaat tarvitsevat tietoa osaamisestaan ja vahvuuksistaan oppiakseen ohjaamaan toimintaansa, saadakseen onnistumisen kokemuksia ja oppiakseen sitä kautta myönteistä itsearvostusta. Tunnistamalla vahvuutensa ja kehittämällä niitä edelleen, oppilas oppii hyödyntämään ja käyttämään vahvuuksiaan voimavarana myös sellaisissa tilanteissa, joissa hänellä on kehittymistarpeita. Näin hän saa keinoja selviytyä paremmin myös epäonnistumisista tai vaikeuksista. (Lappalainen & Sointu, 2013, 6.)

Vahvuusperustaisessa opetuksessa olennaista on se, että autetaan oppilaita tulemaan tietoisemmaksi vahvuuksista itsessään, mutta myös toisissa ihmisissä (Leskisenoja & Sandberg 2019, 27). Carpara ja Cervone (2006) tuovat esille, että psykologisten vahvuuksien ymmärtäminen on jopa mahdotonta, mikäli yksilöitä tarkastellaan erillään toisistaan. Vahvuudet ovat heidän mukaansa seurausta yhteisöistä, joissa ihmiset elävät. Yksilöllisillä sekä kollektiivisilla vahvuuksilla on

ratkaiseva vaikutus muun muassa motivaatioon, sitoutumiseen, osallistumiseen sekä tyytyväisyyteen. (Carpara & Cervone 2006, 77-78.)

### **Tunne- ja tietoisuustaitojen opettaminen**

Tietoisuustaitojen, kuten myös tunnetaitojen harjoittelun tärkeys nousi esille myös aineistossa. Tunnetaitojen nähtiin liittyvän erottamattomasti vahvuustaitoihin, jonka vuoksi ne kulkivat usein vahvuustaitojen opettamisen rinnalla. Tunnetaitoja opettamisessa käytössä oli erilaisia havainnollistavia materiaaleja, kuten tunnekortteja. Opettaja on tunnetaitojen opettamisessa myös itse esimerkkinä oppilaille ja tärkeänä nähtiinkin, että opettaja sanoittaa oppilaille myös omia tunteitaan.

Onnellisuus, hyveet, luonteen vahvuudet ovat sen keskeisiä tutkimuskohteita positiivisessa psykologiassa, mutta myös mindfulness on tullut enenevässä määrin tutkimuksen kohteiksi. Tietoisuustaidot ovat kiinteä osa positiivista psykologiaa. Ne lisäävät stressinsietoa, mielen tyyneyttä, helpottavat läsnäoloa, auttavat univaikeuksissa ja kehittävät käyttäytymisen hallintataitoja. Tietoisuustaitojen on todettu myös parantavan toiminnanohjaustaitoja ja tarkkaavuutta. Sillä on hyvinvointia parantavia vaikutuksia. Tiedostavan läsnäolon harjoituksia olisi syytä viedä lupaavien tulosten vuoksi kouluympäristöön. Nykymailman kiireinen elämäntyyli näkyy myös kouluissa ja sen vuoksi tietoisuustaitojen harjoittelu on tärkeää, jotta oppilaat oppisivat myös pysähtymisen ja rauhoittumisen taitoja. (Volanen ym. 2016; Lehto 2014, 98-99, 107; Tang & Yang & Leve & Harold 2012; Niemiec 2012.) Tiedostavaan läsnäoloon liittyy hyväksyvä suhtautuminen käsillä olevaan hetkeen. Vaikka mielen valtaisi negatiiviset tunteet, niitä ei tukahduteta eikä pyritä muuttamaan. Negatiiviset tunteet kuitenkin yleensä väistyvät mindfulnessin harjoittamisen myötä. (Lehto 2014, 94.)

## Arviointi

Olisi tärkeää, että vahvuuskieltä käytettäisiin myös muissa oppilasta koskevissa konteksteissa, kuten kotona. Myös kotona voitaisiin huomata hyviä asioita ja puhua vahvuuskieltä, esimerkiksi missä tilanteissa lapsessa tulee esille rohkeus, myötäelämisen taito tai sinnikkyys. Näin vahvuussanasto tulee tutuksi eri konteksteissa ja tilanteissa. Niin kotona kuin koulussakin saatu palaute ja kokemukset ovat yhteydessä oppilaiden kykyyn tunnistaa omia vahvuuksiaan (Lappalainen & Sointu, 2013, 5). Opettajat olivat ottaneet vanhemmat aktiivisesti mukaan esimerkiksi lapsen arviointiin vahvuuksien näkökulmasta ja positiivinen CV eli PCV oli käytössä laajasti.

PCV, joka on laaja-alaisten taitojen ansioluettelo, toimi arviointikeskustelujen pohjana ja se liitettiin myös lukuvuositodistuksen rinnalle. Positiivinen CV tekee näkyväksi oppilaan vahvuudet ja osaamisen, joiden kirjaamiseen nykyisissä lukuvuositodistuksissa ei ole juurikaan mahdollisuutta niiden valmiin ja jäykänkin pohjan vuoksi. PCV oli useimmiten lehtiön tai julisteen tapainen, johon vanhempien, opettajan ja oppilaan itsensä kirjaamien vahvuuksien lisäksi myös luokkatoverit kirjasivat toistensa vahvuuksia. PCV:tä on mahdollisuus muovata oppilaan omien tarpeiden mukaan. Parhaillaan kehitellään myös PCV:n digitaalista applikaatiota. Positiivinen CV voitti Sitran Ratkaisu 100-kilpailussa jaetun ensimmäisen sijan vuonna 2017. Positiivisen CV:n malli on kokonaisuus, joka sisältää oppimateriaaleja, opettajien koulutusta sekä tulollaan olevan digitaalisen alustan. Sitra Ratkaisu 100 kilpailun tuomaristo piti erityisesti kasvun asenteen yhdistämisestä PCV -konseptiin sekä sitä, että myös tietoisuus- taidot on otettu huomioon.

Arviointikäytänteet nostivat paljon ajatuksia ja keskustelua. Opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että ongelmalähtöisyydellä on pitkät perinteet suomalaisessa koulukulttuurissa. Oppilaissa nähdään ensisijaisesti se, mitä he eivät vielä osaa tai mitä heidän tulisi vielä saavuttaa ja oppia. Tällainen ajattelutapa korostaa oppilaan puutteellisuutta. Kun nähdään vain se, mitä tulee vielä korjata tai parantaa, synnyttää se vaikutelman, että oppilas ei ole saavuttanut riittävästi eikä

yltänyt odotuksia vastaavalle tasolle. Näin ollen se kaikki, mitä oppilas on saavuttanut sekä kaikki se positiivinen vahvuus ja voimavaraisuus, mitä hän jo kantaa itsessään, jää huomaamatta. Myös Cantor (2006, 57-58) tuo esille, että perinteisesti on korostettu tuloksia ja niissä nimenomaan saavutusten epäonnistumisia sen sijaan, että olisi keskitytty siihen, mitä yksilö on jo nyt ja mitä mahdollisuuksia hänessä on. Aineistosta nousi esille huoli, että akateemisten tulosten saavuttaminen korostuu oppilaan arvioinnissa edelleen voimakkaasti, vaikka esimerkiksi sosiaaliset ja tunne-elämän taidot ovat erityisen tärkeitä taitoja elämässä pärjäämisessä. Opettajat toivoivat, että arviointia vietäisiin monipuolisempaan suuntaan, laajemmalle oppiainesidonnaisuudesta nostaen esille myös kaiken sen myönteisen, jota oppilas kantaa sisällään. Uusikylän (2012, 172) mukaan koulun pahimpia ongelmia on suoritussyndrooma, jolla hän tarkoittaa sitä, että oppilaan on osoitettava jatkuvasti erinomaisuuttaan ilman, että saa myös erehtyä. Oppilaita arvioidaan edelleen voimakkaasti oppiaineosaamisen perusteella unohtaen huomioida laajemmin, millaisia taitoja he tulevat tulevaisuudessa tarvitsemaan.

World Economic Forum on analysoinut tulevaisuuden osaamistarpeita. Analyysissa on hyödynnetty kansainvälisten, johtavien työnantajien HR-ammattilaisten näkemyksiä. WEF:n mukaan keskeisimmiksi tulevaisuuden taidoiksi nousevat kompleksinen ongelmanratkaisu, kriittinen ajattelu, luovuus, sosiaaliset taidot, yhteistyötaidot, tunneäly, päätöksentekokyky, palveluorientoituneisuus, neuvottelutaidot ja kognitiivinen joustavuus. (World Economic Forum 2019.) Listasta on poimittavissa roima annos taitoja, joiden kasvattamiseen positiivisen pedagogiikan menetelmillä voidaan vahvasti vaikuttaa. Koska opettajan on opetettava ja kasvatettava oppilaita myös tulevaisuuden osaajiksi, omien vahvuuksien tunnistaminen on tärkeää paitsi sen vuoksi, että näitä taitoja voidaan entisestään vahvistaa, myös sen vuoksi, että vahvuuksien kautta voidaan kehittää myös sellaisia osa-alueita, joissa oppilas tarvitsee vielä tukea.

Perusopetuslaki kuten opetussuunnitelmakin muistuttaa, että opettajan tehtävänä on paitsi opettaa, myös kasvattaa lapsia ja nuoria tulemaan toimeen



oman aikansa yhteiskunnassa<sup>11</sup>. Opettajien ajatusten siirtäminen laajemmalle op-  
piainesidonnaisuudesta vaatii asennemuutoksen lisäksi käytännön tason muu-  
toksia. Tähän tarpeeseen on onneksi jossakin määrin vastannut ja sitä kohti oh-  
jaamassa nykyisessä opetussuunnitelmassa olevat laaja-alaisen osaamisen tavoit-  
teet. Loppujen lopuksi tiedollisia valmiuksia tärkeämmiksi nousevat oppilaan  
terveeseen ja tasapainoiseen emotionaaliseen kasvuun ohjaavat elementit (Ää-  
relä 2012 234; Penttinen 2010, 272).

### **Yhteistyö kotien kanssa**

Opettajat kokivat laajasti, että positiivinen pedagogiikka oli avannut kotien  
kanssa tehtävän yhteistyön uudella ja merkittävällä tavalla. Kun oppilaan asi-  
oista keskustellaan rakentavaan sävyyn, muistaen tuoda esille oppilaan potenti-  
aalia, vahvuuksia ja hyviä asioita, myös hankalampien asioiden esille tuominen  
nähtiin helpommaksi. Yhteistyö koettiin avoimeksi ja luottamukselliseksi. Kotei-  
hin suuntautuvassa oppilasta koskevassa palautteenannossa on ehdottoman tär-  
keää, että koteihin välittyvä realistinen ja totuudellinen kuva oppilaan oppimi-  
sestä ja koulunkäynnistä. Silloin, kun koteihin välitetään oppilasta koskevaa kor-  
jaavaa palautetta, on syytä pitää mielessä, että positiivinen ja korjaava palaute  
ovat sopivassa suhteessa toisiinsa. Positiivinen pedagogiikka ja vahvuusperus-  
taisuus antoivat hyvän ja rakentavan lähtökohdan kodin ja koulun väliselle yh-  
teistyölle. Vanhemmat olivat olleet hyvin tyytyväisiä opettajien vahvuusperus-  
taiseen työskentelyotteeseen ja he, kuten oppilaatkin, saattoivat vielä vuosienkin  
päästä muistella hyvällä opettajaa ja hänen työtötään. Yhteistyössä keskeisintä  
on sisältö, myönteinen laatu ja jatkuvuus (Äärelä 2012, 245). Positiivisen

---

<sup>11</sup> Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 18) tuo esille, että perusopetuksen tehtävä on  
sekä opetus- ja kasvatustehtävä, kuten yhteiskunnallinen, kulttuuri- sekä tulevaisuustehtävä. Perusopetus  
kartuttaa inhimillistä (osaamista) ja sosiaalista (ihmisten välinen yhteys, vuorovaikutus, luottamus) pää-  
omaa. Nämä edistävät yksilöllistä ja yhteiskunnallista hyvinvointia ja kehitystä. Myös perusopetuslaki  
(21.8.1998/628 2§) neuvoo, että opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eetti-  
sesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja.

pedagogiikan ansiosta yhteistyöstä vanhempien kanssa tulee myönteisempää, tiiviimpää, luottamuksellisempaa sekä lämminhenkisempää (Leskisenoja 2019, 52-56).

### **Työyhteisö ja johtaminen**

Koulun toimintakulttuurilla on keskeinen merkitys opetuksen toteuttamisessa. Se vaikuttaa aina koulutyön laatuun. Aikuisten toimintatapa välittyy oppilaille, jotka omaksuvat kouluyhteisön arvoja, asenteita ja tapoja. Esimerkiksi vuorovai-  
kutuksen ja kielenkäytön mallit siirtyvät oppilaille. Toimintakulttuurin vaikutus-  
ten pohdinta ja sen ei-toivottujen piirteiden tunnistaminen ja korjaaminen ovat  
toimintakulttuurin kehittämisessä tärkeässä osassa. (POPS 2014, 26.) Suurimmat  
haasteet ihmissuhteiden tasolla positiivisessa pedagogiikassa koettiin työyhteisö-  
ssä, opettajien välisissä suhteissa ja jossakin määrin esimiestasollakin. Positiivisen psykologian menetelmien soveltaminen opetus- ja kasvatustyössä on vielä melko uutta ja aiheuttaa ristiriitaisiakin ajatuksia ammattikasvattajien keskuudessa. Positiivisen pedagogiikan ydinajatus ehkä ymmärretään ja sen hyödyt tunnustetaan, mutta äärimmillään positiivinen pedagogiikka aiheuttaa suuriakin uskottavuuden ongelmia ja sen ajatellaan vievän keskustelua pois todellisista ongelmista. Se voidaan nähdä petollisena tai pinnallisena ratkaisuna olemassa oleviin ongelmakohtiin, eräänlaisena nopeana markkinakikkana tämän päivän koulumaailman haasteisiin. Mikäli positiivinen pedagogiikka aiheuttaa tämän kaltaisia ajatuksia, siitä tiedetään aivan liian vähän.

Positiivinen pedagogiikka ja sen toteuttaminen työyhteisössä vaatii johtamisosaamista, oikeanlaista asennetta sekä työtä. Negatiivisuus ja tyytymättömyys sekä ongelmalähtöisyys ovat vahvoja ja helposti tarttuvia tunteita ja toimintamalleja. On erityisen tärkeää huolehtia työyhteisön hyvinvoinnista sekä osaamisesta, jotta negatiivisuus ei saa yliotetta. Se, mitä ruokitaan, kasvaa. Positiiviseen psykologiaan nojaava toiminta edistää hyvinvointia. Oikealla tavalla toteutettuna se ei rajoita eikä määritä ihmisen arvoa eikä elämää, ei mielipiteitä,

ajatuksia eikä käyttäytymistä, vaan laajentaa ja rikastuttaa. Realistinen positiivisuus lisää osaamista, innovatiivisuutta ja oppimisen halua sekä auttaa ihmistä arvostamaan, kehittämään ja lisäämään osaamistaan. Oppimisen näkökulman huomioiva, osaamisen kehittämistä tukeva johtaminen innostaa työntekijöitä organisaation toiminnan kehittämiseen. (Aspinwall & Staninger 2007, 32–33; Ojanen 2007, 25–29; 31–35.)

Johtajuus on merkittävässä asemassa positiivisen pedagogiikan toteuttamisessa kouluyhteisössä. Esimies johtaa omalla esimerkillään. Mikäli hän uskoo tämän pedagogisen suuntauksen voimaan ja seisoo ideologian takana, hänen on myös luontevaa tukea opettajia positiivisen pedagogiikan käytössä ja antaa mahdollisuuksia uusille yrityksille. Opettajat kokivat pääsääntöisesti saavansa esimiehen tuen tämän pedagogisen työotteen käytölle. Kokemuksista nousi esille, että esimies osoittaa työn arvostusta opettajille, antaa positiivista palautetta ja kannustaa. Se, millaiseksi koulun toimintakulttuuri muodostuu, lähtee esimiestasolta. Johtamisesta oli myös toisenlaista kokemusta. Innokkaan, työssään onnistuvan ja oppilaiden sekä vanhempien arvostusta nauttivan opettajan esimies voi kokea jopa uhkana, mikäli hän itse ei koe saavansa samanlaista arvostusta. Esimies, joka voi käyttää valtaansa myös väärin, voi tällaisissa tilanteissa osoittaa epäoikeutettua kohtelua tai epäasiallista käytöstä työntekijää kohtaan.

Hyvä johtaminen tuottaa työhyvinvointia ja tulosta. Johtamisen kokonaisuus muodostuu sekä asioiden että ihmisten johtamisesta (KUVIO 8) ja tapahtuu vuorovaikutuksessa. Esimiehen tapa toimia vuorovaikutuksessa työyhteisön kanssa vaikuttaa tavoitteiden saavuttamiseen. (Työturvallisuuskeskus 2018.)



KUVIO 8. Johtamisen kokonaisuus (Työturvallisuuskeskus 2018)

Hyvä johtaminen parantaa työn laatua ja tuloksellisuutta sen lisäksi, että se lisää ja ylläpitää työhyvinvointia sekä työntekijöiden työkykyä. Harter ja Blacksmith (2010) ovat tutkineet hyvin toimivan organisaation tunnusmerkkejä ja heidän tutkimuksessaan nousi esille erityisesti seuraavia seikkoja: hyvin toimivassa organisaatiossa työntekijät kokevat kiinnostusta työhönsä ja heillä on mahdollisuus kasvaa ja oppia. Hyvän esimiehen merkitys nousi tärkeänä ominaisuutena esille, samoin kuin se, että työyhteisössä vallitsee korkeat eettiset periaatteet. Työtä tehdään hyvissä työtiimeissä.

Opettajat toivoivat, että saisivat aikaa työn ja itsensä kehittämiseen, kuten lisäkoulutautumiseen tai tiedon hankkimiseen kehittääkseen omaa ammattitaitoaan edelleen. Lisäksi esimerkiksi materiaalin tekemiseen toivottiin aikaa. Materiaalia voisi työstää kaikkien opettajien käyttöön. Haastateltavilla tuntui olevan paljon intoa ja ideoita, joita voisi toteuttaa, mikäli aikaa olisi. Tähän he toivoivat esimiehen tukea. Kuten ylläolevassa Johtamisen kokonaisuus -kaaviossa tulee esille, ihmisten johtamisessa tärkeää on, että työntekijöillä on mahdollisuus itsensä sekä koko työyhteisön kehittämiseen. Oman osaamisen hyödyntäminen lisää työhyvinvointia ja palaute työssä edistymisestä esimiestasolta on tärkeää.

Koulun ja sen johtamisen onnistumisessa on sekä edellytyksiä että uhkia, jotka löytyvät niin sisäisistä kuin ulkoisista tekijöistä. Koulun toimintaa määrittää yhteiskunnan kehittyminen, koulun asema ja rooli yhteiskunnassa. Koulun toimintaa säädellään ja ohjataan sekä valtakunnallisella että paikallisella tasolla. Koulun sisällä kehittymisen mahdollisuudet keskittyvät organisaation kehittämiseen sekä siihen, kuinka koulu avautuu ympäröivään yhteiskuntaan. Johtamisen suurimmat uhkakuvat ovat koulun tehtävän lisääntyminen, tiukentuneet resurssit sekä kilpailu koulujen välillä. Menestymisen kannalta olennaiseksi asiaksi nousee koulun kyky kehittyä oppivana organisaationa, joka edellyttää siirtymistä koulua pitkään hallinneesta yksin tekemisen kulttuurista yhteisölliseen ja dialogiseen toimintakulttuuriin. (Kyllönen 2011, 5-6.)

Vaikka johtaminen on suuressa roolissa hyvin toimivassa organisaatiossa, yhteisöllisyyden kehittämässä nousevat jokaisen työyhteisössä toimivan vuorovaikutustaidot tärkeään asemaan (Lonka 2019). Kouluissa vallitsevan ilmapiirin sekä vuorovaikutuksen laatu on keskeisessä asemassa. Yksilöä ja organisaatiota koskevat samat hyveet (Ojanen 2014, 315). Kollegiaalisuutta tukee kyky antaa kannustavaa ja positiivista palautetta toisille. Opettajat olivat kokeneet positiivisen pedagogiikan vaikuttaneen myös heidän tapaansa nähdä ja kohdata kollegat. He näkivät tärkeänä, että myös opettajien vahvuuksia tuotaisiin esille rohkeammin, sillä aikuisyhteisön osaaminen ja vahvuudet ovat erittäin hienoa pääomaa koko työyhteisön voimavaraksi.

Työyhteisöissä erilaisuus näyttäytyy rikkautena, mutta myös siinä, että kaikki eivät näe tai koe positiivista pedagogiikkaa tärkeänä tai omaan ideologiaansa sopivana. Kokemusta oli myös siitä, että positiivinen pedagogiikka aiheuttaa jopa sen verran voimakasta tyrmäystä, että siitä puhumista jopa varottiin. Sana ”positiivinen” ymmärretään tässä yhteydessä helposti väärin ja se herättää voimakastakin vastarintaa sekä epäluuloja. Opettajat olivatkin sitä mieltä, että tätäkään, kuten muitakaan menetelmiä ei ole hyvä lähteä viemään työyhteisöihin suurella volyyymilla, vaan herkällä silmällä ja korvalla kuulostellen sekä pienin askelin.

Yksilön ajattelun ja toiminnan muutos on usein vaikeaa ja vaatii oman aikansa sekä mielen prosessointiin sekä päätöksien tekemiseen. Kuten aineistosta nousi esille, pakottamalla kukaan ei muutu ja muutokset tapahtuvat hitaasti. Mikäli muutosten huomataan tuovan työlle lisäarvoa tavalla tai toisella, muutostyö koetaan onnistuneeksi, jolloin sitä halutaan ylläpitää ja edelleen kehittää. Positiiviset muutokset tuottavat positiivisia tapahtumia ja näiden muutosten arvos-taminen edistää positiivisten tunteiden jatkuvuutta (mm. Baon & Lyubomirsky 2014, 381).

Positiivista pedagogiikkaa ei nähty kaikkia ongelmia ratkaisevaksi menetelmäksi eikä sen odotettu istuvan jokaisen opettajan omaan ideologiaan tai ajatusmaailmaan. Positiivinen pedagogiikka onnistuakseen vaatii ymmärrystä ja aitous-toutta kuten myös työtä ja intoa. Vaikka positiivisella pedagogiikalla ei voi korjata kaikkia koulun kentällä olevia haasteita, sen nähtiin kuitenkin lisäävän oppilaiden hyvinvointia muun muassa ilmapiiriin, vuorovaikutukseen, minäkuvaan ja itsetuntoon liittyvien myönteisten vaikutusten kautta. Tutkielmassani tuli esille myös, että positiivinen pedagogiikka ja sen menetelmien käyttö oli lisännyt opettajien oman työn merkityksellisyyden kokemusta. Tähän vaikutti muun muassa se, että akateemisten taitojen rinnalla muunlaisten taitojen ja vahvuuksien huomioiminen nähtiin mahdollisuutena laajentaa omaa työnkuvaa sekä ammatillista osaamista. Työhön oli tullut lisää iloa, innokkuutta, mielekkyyttä, intohimoa sekä virkistävää näkökulmaa ja palkitsevuutta. Positiivinen pedagogiikka lisäsi opettajien omaa hyvinvointia, joka heijastui myös oppilaiden hyvinvointiin ja sen koettiin myös vaikuttaneen jossakin määrin kotien hyvinvointiin.

Positiivisen pedagogiikan nähtiin olevan tulollaan perusopetuksen kuten myös muulle koulutuksen kentälle. Nykyinen opetussuunnitelma ohjaa voimakkaasti hyvinvoinnin kasvattamiseen ja vahvuusperustaisen työtteen suuntaan. Tämän nähtiin velvoittavan jokaista opettajaa tarkastelemaan omaa työtötään ja ottavan hyvinvoinnin näkökulman huomioon opetuksessa, vaikka positiivinen pedagogiikka ei olisikaan se tapa tai ideologia, jonka mukaan haluaa toimia

tai johon haluaa uskoa. Aineistosta tuli esille, että hyviin ja kannatteleviin lopputuloksiin voidaan päästä myös toisenlaisilla ratkaisuilla.

Positiivinen pedagogiikka on joustava ja muuntautumiskykyinen ideologia, jonka oheen ui myös monet muut teoriat ja mallit. Positiivista pedagogiikkaa tehdään kuitenkin näkyvämmäksi ja tutummaksi lisääntyneen koulutustarjonnan myötä. Koulutuksen voima nähtiinkin tärkeänä tekijänä positiivisen pedagogiikan tietoisuuden lisäämiseksi.

## 8 POHDINTA

### 8.1 Positiivinen pedagogiikka hyvinvoinnin edistäjänä

Positiivinen pedagogiikka on tutkimusten valossa kiistaton oppilaan koulunkäyntiä tukeva pedagoginen suuntaus, joka lisää oppilaiden hyvinvointia, kouluviihtyvyyttä, koulumenestystä sekä parantaa oppimistuloksia. Positiivinen pedagogiikka on Suomessa vielä suhteellisen tuntematon pedagoginen suuntaus ja aiheuttaa sen vuoksi tietämättömyyttä, ennakkoluuloja ja jopa väärinymmärryksiä. Positiivinen pedagogiikka tähtää hyvinvoinnin kasvattamiseen ja vahvuuksien, hyvinvoinnin ja onnellisuuden taitoja voidaan myös opettaa. Koulujen käyttöön on saatavilla monia tehokkaita positiivisen psykologian interventioita. Positiivisen psykologiaan pohjautuvista pedagogisista menetelmistä voi mainita esimerkiksi oppilaiden vahvuuksien tunnistamisen, myönteisiin asioihin huomion suuntaamisen tai tietoisuustaitoihin perustuvat menetelmät. Mutta positiivinen pedagogiikka ei ole pelkästään menetelmä, vaan lähtökohdaltaan jopa pienosta ajattelun ravistelua, näkökulman muuttamisen taitoa ongelmakeskeisyydestä vahvuuslähtökohtaisuuteen, joka leviää yksilölliseltä tasolta yhteisölliselle tasolle tuottaen hyvinvointia koko kouluyhteisöön.

Koulun toimintakulttuurin muodostumisessa suurta osuutta näyttelee paitsi koulun johto, myös opettajien ja muun henkilökunnan välinen vuorovaikutus, koulun pedagoginen linja ja kasvatustilinja sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön muodot. (Hakalehto-Wainio 2012, 241). Koulun toimintakulttuuriin sisältyy siten koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä koulutyön perustana olevat, periaatteet ja kriteerit (POPS 2014, 26–33). Koko koulukulttuurissa on erityisen tärkeää keskittyä huomaamaan oppilaiden onnistumisia ja hyvää. Myönteisen vahvistamisen kautta koko kouluyhteisön hyvinvointia voidaan parantaa. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 27.)

Opetusalan ammattiliitto OAJ starttasi elokuussa Työhyvinvoinnin luvun vuoden 2019-2020. Työhyvinvointia lähestytään monesta eri näkökulmasta. Professori Kirsti Lonka (2019) mainitsee, että ongelmien märehtiminen voi lisätä pahoinvointia ja haluaisi lisätä kouluihin vahvuuksia painottavaa psykologiaa.



Vahvuusperustaisuus ei tarkoita ongelmilta silmien ummistamista, vaan se ohjaa työtettä hanakammin ongelmien ratkaisemisen ja uusien ratkaisujen kehittämisen suuntaan. Kouluihin onkin tarjolla tällä hetkellä positiivista työtettä tukevia malleja ja hankkeita. Esimerkiksi ProKoulu -malli, joka tulee sanoista positiivisesti ryhmässä oppien, on ollut 2000-luvulta lähtien käytössä muun muassa Australiassa, Yhdysvalloissa, Norjassa ja Alankomaissa. Suomessa ProKoulu malli on aloitettu syksyllä 2013 opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamalla tutkimushankkeella. Tämä malli keskittyy oppilaan hyvinvoinnin lisäämiseen sekä käyttäytymisongelmien ehkäisemiseen positiivisen palautejärjestelmän avulla ratkaisukeskeisiä malleja soveltaen. (Prokoulu 2013.) Tutkimusten mukaan toivotun käyttäytymisen vahvistamiseen tähtäävät toimintamallit ovat merkittävästi tuloksellisempia kuin ei-toivotun käyttäytymisen vähentämiseen pyrkivät mallit (Keltikangas-Järvinen 2010, 228). ProKoulu -malli on käytössä muun muassa Lappeenrantalaisessa koulussa, jonka rehtori sanoo, että kehumalla kasvataminen on järkevintä, mihin hän on uransa aikana törmännyt ja jatkaa, että myönteisen vuorovaikutuskulttuurin luominen ei ole vähentänyt vähääkään rehtorin auktoriteettia, vaan päinvastoin lisännyt sitä. Hän haluaa käyttää kunnioittavaa puhetta ja näyttää esimerkkiä omalla toiminnallaan. (Yle Uutiset 2019.)

Rehtorit vastaavat viime kädessä koulujen toiminnasta ja ovat kouluyhteisöjen hyvinvoinnin rakentamisessa merkittävässä roolissa. Rehtori voi johtamisaikanaan tukea sellaisten rakenteiden syntymistä, jotka edistävät koko kouluyhteisön hyvinvoinnin kasvua. Jos rehtori uskoo positiivisen pedagogiikan merkitykseen hyvinvoinnin näkökulmasta ja hänellä on tahtoa toteuttaa ja ylläpitää myönteisyyteen pohjautuvaa vahvuuspainotteista työtettä, mahdollistaa hän jo omalla ajattelu- ja toimintatavallaan tällaisen työskentelykulttuurin luomista koko työyhteisöön. Rehtorin usko positiivisen pedagogiikan voimaan lisää myös opettajien uskoa siihen.

Oppilaan hyvinvointi lähtee opettajan hyvinvoinnista. Kouluyhteisössä aikuisten tapa toimia ja olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa heijastuu myös luokkahuoneen sisälle. Opettaja on oppilaalle esimerkki kaikessa toiminnassa ja hän jättää usein pysyvän ja vahvan muistijäljen oppilaan mieleen. Tätä tukee

myös Äärelän (2012) tutkimus, jossa tuodaan esille, että opettajiin liittyvät kokemukset muistetaan vahvana, joko hyvällä tai pahalla ja nämä kokemukset liittyvät ensisijaisesti opettajan ja oppilaan välisiin arjen kohtaamisiin ja vuorovaikutussuhteeseen. Se, kuinka opettaja suhtautuu työhönsä ja oppilaisiin, on keskeistä. Työstään nauttiva, oppilaita arvostava ja opettamisen iloa kokeva opettaja tartuttaa esimerkiksi myös oppilaisiin oppimisen iloa. (Äärelä 2012, 185-187, 205.) Opettajan ja oppilaan välinen myönteinen suhde ja toiveikas ilmapiiri ovat lähtökohta molemminpuolisen hyvinvoinnin rakentumiselle (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2107, 17).

Oppilaiden tulisi voida kokea, että he ovat koulussa turvallisten ja läsnä olevien aikuisten ympäröimänä. Lasten oikeuksien sopimuksen 3. artiklan mukaan lapsella on oikeus hyvinvointiin ja artikla korostaa myös opetustoimen velvoitteita.<sup>12</sup> Fyysisen turvallisuuden lisäksi kouluilla on velvollisuus huolehtia myös muista turvallisuuden osa-alueista, kuten oppilaiden psyykkisestä ja sosiaalisesta turvallisuudesta. Turvallisessa oppimisympäristössä oppilas voi hyvin. Psyykinen oppimisympäristö sisältää oppilaan kognitiiviset ja emotionaaliset tekijät. Sosiaalinen turvallisuus käsittää koulussa tapahtuvan vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin. Sosiaalinen ja psyykinen turvallisuus liittyvät toisiinsa (Hakalehto-Wainio 2012, 242-243; Piispanen 2008.) Äärelä (2012, 167) mainitsee, että turvallisuuden tunne on yksi oppimisen perusedellytys ja jokaisen oppilaan perusoikeus ja tuo esille, että turvattomuuden kokemus oli toistuvasti esillä hänen tutkimukseensa osallistuvien henkilöiden puheissa. Turvattomuuden kokemukset liittyivät pääasiassa opettajan ja oppilaan välisiin vuorovaikutustilanteisiin.

Oppilaat voivat kokea turvattomuutta myös kotona. Heillä voi olla hyvinvoinnin haasteelliset lähtökohdat johtuen esimerkiksi perherakenteesta, sosioekonomisesta tai etnisestä taustasta. Oppilaan koulussa kokeman turvallisuuden

---

<sup>12</sup> YK:n yleissopimus lapsen oikeuksien sopimuksen 3. artikla mainitsee, että kaikissa julkisen tai yksityisen sosiaalihuollon, tuomioistuinten, hallintoviranomaisten tai lainsäädäntöelimien toimissa, jotka koskevat lapsia, on ensisijaisesti otettava huomioon lapsen etu. Lapsen hyvinvoinnin takaaminen, suojeleminen, turvallisuus sekä huolenpito on ensisijaista.

merkitys kasvaa sitä suuremmaksi, mitä heikommista lähtökohdista hän kouluun tulee. Jokainen oppilas on oikeutettu paitsi hyvään opetukseen, myös riittävään huolenpitoon, kohdatuksi ja kuulluksi tulemiseen ja oman ainutlaatuisuuden kokemiseen. Opettaja on näiden oikeuksien mahdollistaja tai estäjä. Äärelä (2012, 194) tuo esille, että vaille riittävää huolenpitoa ja välittämistä jäänyt oppilas alkaa irtaantua koulusta, sillä jos saa osakseen voittopuolisesti vain kielteistä huomiota, alkaa tämä riittämättömältä tuntuva aikuissuhde menettää merkitystään ja samalla koko koulun merkityksellisyys kärsii. Jos oppilas kokee, että opettaja ei huomioi häntä riittävästi tai ei ymmärrä häntä, alkaa opettaja saada oppilaalta yhä enemmän sekä aktiivista että passiivista vastarintaa. Äärelä (2012, 245) jatkaa, että opettajien tulisi olla tietoisia siitä maailmasta, josta oppilas koulun saapuu. Erityisesti vaativista oloista tulevat tai käyttäytymisen/tunne-elämän pulmien kanssa kipuilevat oppilaat odottavat opettajalta vaikeuksien ymmärtämistä sekä arvostusta ja tunnustusta taustoista tai puutteellisista taidoista huolimatta. Opettajan olisi suhteutettava omat odotuksensa, vaatimuksena sekä kohdetelunsa oppilaan tarinaan, taustoihin ja mahdollisiin kipupisteisiin.

Turvallisuuden kokemuksen merkitys nousi myös tässä tutkielmassa esille. Opettajien tulisi olla kiinnostuneita tarinasta oppilaan takana, heidän kotioloistaan sekä taustoistaan ja ymmärtää, että oppilaiden elinympäristöt koulun ulkopuolella voivat olla hyvinkin erilaisia ja vaihtelevia paitsi keskenään, myös opettajan oman elämäntarinan tai perhetaustan kanssa. Oma normaali ei ole kaikkien normaali. Uusikylä (2012, 172) mainitsee, että opettajan on hyvä tunnistaa, että myös hän on epätäydellinen. Oman epätäydellisyytensä tunnistava ja oppilasta arvostava ja kunnioittava opettaja saa parhaita tuloksia muun muassa oppilaiden luovuuden edistämässä.

Tässä tutkielmassa korostui oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen merkitys, oppilaan arvostava kohtaaminen, toiveikkuuden vaaliminen, vahvuuksien huomaaminen ja niiden esille saattaminen sekä hyödyntäminen, kannustavan ja rohkaisevan palautteen antaminen sekä kasvun asenteen tukeminen. Positiivisen pedagogiikan tavoite on, että hyvinvointi laajenee yksilölliseltä tasolta yhteisölliselle tasolle. Näen, että aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa ja

kanssakäymisessä toimivat samat periaatteet, samat positiivisen pedagogiikan elementit kuin oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa. Kun opettaja lisää myönteisyyspainotteista työtettä luokkahuoneen sisällä, omaksuen uudenlaisia ajattelu- ja toimintamalleja, näkyy se myös luokkahuoneen ulkopuolella opettajan olemuksessa ja kaikessa toiminnassa.

Kouluyhteisöjen hyvinvointi koostuu useasta osatekijästä. Tutkielmassa tuli esille, että positiivisen pedagogiikan keinoin hyvinvointia voidaan edistää merkittävästikin, mutta se ei ole kuitenkaan yksin vastaus muun muassa suuriin oppilasryhmiin, riittävien tukitoimien takaamiseen tai aikuisresurssikysymyksiin. Opettajien toive olikin, että huoli suurista oppilasryhmistä ja puutteellisista resursseista otettaisiin vakavasti. Opettajan kuormittuminen työn alle edellä mainituista seikoista johtuen on tämän päivän perusopetuksessa todellinen uhka. Ryhmäkokojen kohtuullistamista sekä riittävää aikuisresurssia voitaisiin ohjata poliittisten päätösten turvin, mahdollistaen näin paremmin ja tasapuolisemmin jokaisen oppilaan oikeus hyvään opetukseen, riittävään tukeen sekä huolenpitoon ja hyvinvointiin.

Hyvinvoinnin merkitys ei korostu pelkästään kouluyhteisöissä, vaan se on voimakkaasti esillä oleva teema myös yhteiskunnallisesti. Hyvinvoinnin tarpeeseen on mahdollisesti havahduttu kiireisen, sirpaleisen ja hajanaisen elämäntavan yleistyessä. Elämän hektisyys, informaatiotulva ja mielen ähky ajavat ihmiset etsimään vastapainoa, joka toisi hyvinvointia niin henkiselle kuin ruumiilliselle tasolle. Yhteiskunnassa valtavan nopeasti tapahtuvat muutokset, erityisesti teknologian kehitys, tekoäly ja robotiikka pakottaa miettimään ehkä ihmisyyttä uudelta kantilta. Kun teknologia korvaa ja päihittää ihmisen joltakin osin jo täysin, ihmisen olemusta ja tehtävää täytyy etsiä ihmisyyden syvimmistä olemuksista. Teknologialla ei ole tunteita eikä se osaa ajatella. Tällöin ihmiseksi kasvamisen korostuu, kuten myös kollektiivisuus, mitä merkitsee olla ihminen ihmiselle ja mitä me yhdessä voimme saada aikaan.

Suomi on kruunattu jo kaksi kertaa peräkkäin maailman onnellisimmaksi maaksi YK:n World Happiness Report -tutkimuksen mukaan.<sup>13</sup> Keväällä 2019 julkaistu raportti on aiheuttanut osin tyytyväisyyttä ja jopa ylpeyttä, mutta osin voimakasta kummeksuntaa, onko tämä kansakunta todella niin onnellinen? Suomessa runsas masennusoireilu ei kovin onnelliseen ja hyvinvoivaan kansakuntaan viittaa. Kyseisessä tutkimuksessa painotettiin yhteiskunnallisia teemoja, kuten bruttokansantuotetta, vapautta ja sosiaaliturvaa. Kun onnellisuutta tutkittiin subjektiivisella tasolla, tunnetasolla koetuksi, Suomi jäi kauaksi maailman onnellisimpien maiden kärjestä, ilmenee Gallup-yhtiön kyselytutkimuksesta.<sup>14</sup> YK:n raportti huomioi yhteiskunnallisia teemoja, kun Gallup-yhtiö selvitti ihmisten positiivisia ja negatiivisia tunteita. Tämän kyselyn tulokset ovat suomalaisten kannalta huolestuttavaa luettavaa. Onnellisuutta tutkivan filosofi Frank Martelan mielestä Suomi on kuitenkin liian onni-keskeinen. Martelan mielestä sen sijaan, että keskitymme liiaksi myönteisiin tunteisiin, pitäisi keskittyä itselle tärkeisiin asioita elämässä sekä siihen, kuinka voi luoda yhteyksiä toisiin ihmisiin. Kun keskittyy näihin asioihin, onnellisuus tulee sivutuotteena. Erityisen huolestuttavana Martela näkee liiallisen yksilökeskeisyyden. Pitäisi osata katsoa ympärilleen ja rakentaa yhteisöllisyyttä. (Yle Uutiset 2019.) Individualismi, yksin pärjäämisen ja oman edun ajattelemisen oikeus tai pakko lähiyhteisöjen murentuessa ympäriltä, ajaa helposti lopulta väsymykseen ja merkityksettömyyden tunteeseen.

Subjektiiivinen hyvinvointi on yksi keskeinen mitattava ulottuvuus, kun hyvinvointia tai onnellisuutta kartoitetaan kansainvälisesti. Suomessakin pitäisi alkaa suhtautua vakavasti koetun hyvinvoinnin mittaamiseen. Subjektiiivinen

---

<sup>13</sup> YK:n teettämä kansainvälinen The World Happiness Report julkaistiin maaliskuussa 2019. Sen mukaan Suomi sijoittui edellisvuoden tapaan jälleen onnellisimmaksi maaksi jopa merkittäväällä erolla muihin. Tutkimuksessa oli mukana yhteensä 156 maata. Saatavilla: <https://worldhappiness.report/ed/2019/#read>

<sup>14</sup> Gallup 2019 Global Emotions Report, jossa selvitettiin ihmisten positiivisia ja negatiivisia tuntemuksia. Saatavilla: Download File Gallup\_2019\_Global\_Emotions\_Report.pdf

hyvinvointi pitää ottaa yhdeksi keskeiseksi näkökulmaksi mitattaessa yhteiskunnan onnistuneisuutta ja edistystä. (Martela 2018, 334.) Elämäntyytyväisyyden ja myönteisten ja kielteisten tunteiden rinnalla olisi mitattava myös psykologista toimintakykyä. Yhden vaihtoehdon tähän voisi tarjota esimerkiksi itsemääräämisteoriat (self-determination theory), joka on noussut 2000-luvulla tutkituimmaksi motivaatioteoriaksi. Teorian kolmella psykologisella perustarpeella on keskeinen rooli ihmisten kehityksen ja koetun hyvinvoinnin selittäjänä: autonomisuus eli mahdollisuus elää omien kiinnostusten ja arvojen mukaisesti, kyvykyys eli oman osaamisen, aikaansaamisen ja oppimisen kokemus sekä läheisyys, johon sisältyy läheiset ja välittävät ihmissuhteet (Deci & Ryan 2000; Martela & Ryan 2016; Ryan & Deci 2017). Luotettava koetun hyvinvoinnin mittaaminen mahdollistaa sellaisen poliittisen päätöksenteon, joka tietoon pohjaten tavoittelee suomalaisten koetun hyvinvoinnin ja onnellisuuden vahvistamista. (Martela 2018, 335).

Oppilaiden koulussa kokemaa subjektiivista hyvinvointia voidaan lisätä positiivisen kasvatuksen keinoin. (Mm. Seligman ym. 2009; Leskisenoja 2016). Positiivinen pedagogiikka tuo kouluihin voimavaraperustaisen sekä myönteisen suhtautumistavan, joka keskittyy hyvän huomaamiseen, vahvuuksiin ja kykyihin. Sellaiset taidot ja ajattelumallit, jotka edistävät myönteisiä tunteita, ihmissuhteita sekä luontevahvuuksia, edistävät myös oppimista ja koulussa menestymistä. (Leskisenoja 2016, 25.) Tämä tuli esille myös tässä tutkielmassa. Akateemisen menestymisen lisäksi positiivisen pedagogiikan myönteiset vaikutukset näkyivät erityisesti luokan ilmapiirin kohenemisessä sekä vuorovaikutussuhteissa. Myös mm. Proctor, Tsukayama, Wood, Maltby, Fox Eades ja Linley (2011), jotka tutkivat Strengths Gym -hankkeen avulla, miten luontevahvuuksien opettaminen on yhteydessä oppilaiden hyvinvointiin ja elämäntyytyväisyyteen, esittävät tutkimuksensa tuloksissa, että koulun luokkahenki parani, opettaja-oppilassuhde sekä oppilaiden keskinäiset suhteet paranivat, myönteiset tunteet luokassa lisääntyivät sekä oppilaiden elämäntyytyväisyys ja hyvinvointi kasvoivat. Strengths Gym -ohjelmassa keskitytään luontevahvuuksien tunnistamiseen ja käyttämiseen erilaisten aktiviteettien kautta.

Erilaiset aktiviteetit, materiaalit ja harjoitukset ovat tärkeä osa muun muassa vahvuuksien tunnistamisen opettamisessa, mutta kuten aineistosta nousi esille, positiivisen pedagogiikan voidaan lähtökohtaisesti ajatella olevan tapa toimia, elää ja olla. Myös Leskisenoja (2019, 9) toteaa, että positiivinen pedagogiikka on kokonaisvaltainen tapa suhtautua ympärillä oleviin ihmisiin. Se näkyy toiminnassamme, puheissamme ja vuorovaikutustavassamme. Kuten tässäkin tutkielmassa tuli esille, jo pienetkin muutokset ihmisen toiminnassa voi tuoda suuria hyötyjä. Itsensä altistaminen uusille näkökulmille tekee mielelle ja ajattelulle hyvää.

Perusopetus on muutosten edessä ja uudenlaisten pedagogisten ratkaisujen tarpeella on tärkeä sija. Positiivinen pedagogiikka antaa monipuolisesti työkaluja tähän muutosprosessiin ja mahdollistaa uudenlaisten opetusjärjestelyjen toteuttamisen lisäten oppilaiden ja koko työyhteisön hyvinvointia ja parantamalla oppimistuloksia. Oikein ymmärrettynä ja aidosti toteutettuna positiivisen pedagogiikan toimivuutta on vaikeaa kyseenalaistaa. Silti olen kuullut sanottavan, että positiivinen pedagogiikka on vain tämän hetken trendi, upottavalle pohjalle rakennettu ideologia, joka vajoaa hetken päästä unohduksiin. Leskisenoja (2019) kuitenkin huomauttaa, että sellaiset pedagogiset suuntauukset, joiden teoreettinen pohja on vahva, jäävät elämään. Positiivisen pedagogiikan teoreettinen perusta on vankka ja perustuu lujaan tieteelliseen tutkimukseen. Ilman teoriaa on vaikeaa saavuttaa syvällistä ymmärrystä ja ilman syvällistä ymmärrystä toiminnasta tulee helposti päälle liimattua ja keinotekoista. (Leskisenoja 2019, 13.)

Positiivisen psykologian teoriaa ja käytännön sovelluksia yhdistämällä on voitu vaikuttaa myönteisesti oppilaiden hyvinvoinnin ja elämäntyytyväisyyden lisäämiseen. (Mm. Proctor ym. 2011; Seligman ym. 2009; Leskisenoja 2016). Positiivinen pedagogiikka ei uhkaa akateemista tavoitteiden saavuttamista, vaan täydentää niitä. Oppilaiden hyvinvoinnin edistämisen kautta voidaan kehittää akateemista taitoja ja valmiuksia merkittävällä tavalla. Tutkimusten valossa hyvinvoivat oppilaat menestyvät koulussa ja he kiinnittyvät kouluun vahvemmin. Hyvinvointi kasvattaa myönteistä koulukäyttäytymistä, lisää koulun toimintaan osallistumista sekä hyviä ihmissuhteita kouluyhteisön sisällä. (Leskisenoja &

Sandberg 2019, 18-19.) Positiivinen pedagogiikka on hyvän huomaamista, joka on paljon enemmän kuin vahvuuksien etsimistä ja hyödyntämistä. (Leskisenoja 2019, 9).

Mikään pedagoginen suuntaus tai menetelmä on harvoin joka tilanteessa kuitenkaan yksin täysin peittämätön tai toimiva. Itse näen positiivisen pedagogiikan hyödyllisenä mahdollisuutena opetus- ja kasvatustyössä monien muiden pedagogisten menetelmien rinnalla ja lisäksi. Vahvuuspohjaisella ajattelutavalla, mahdollisuuksien ja vahvuuksien esille tuomisella ei poisteta ongelmakohtia tai suljeta niiltä silmiä, vaan päinvastoin luodaan otollista pohjaa myös vaikeiden asioiden käsittelyyn. Opettaja-oppilassuhteen rakentuessa oppilaan hyvän näkemiselle, luo se turvallista ja luottamuksellista pohjaa kohdata aidosti myös ongelmatilanteita. Kun oppilaalla on tiedossa omat vahvuudet ja hän osaa niitä hyödyntää, tarjoaa ne hänelle työkaluja myös hankalista tilanteista selviytymiseen. Opettajan tehtävä on tukea oppilasta hänen kasvussaan ja kehityksessään kokonaisvaltaisesti. Positiivisen pedagogiikan toteuttaminen edellyttää opettajilta ajattelun ja asenteiden lisäksi erilaisia toiminnan ja käytännön ratkaisuja. Hyvinvointi, johon positiivinen pedagogiikka tähtää, on nähtävä menestyksen edellytyksenä. Hyvinvointi on pohja ja pohja täytyy aina rakentaa vahvaksi. Korttitalon päälle ei voi lastata tiiliskiviä.

Positiivinen pedagogiikka ei ole keino, jonka tehtävänä on tuoda helpotusta koulutyöhön, eikä se myöskään laske koulutyön vaatimustasoa. Positiivinen pedagogiikka vaatii pitkäjänteistä työtä, sitoutumista sekä asenteen ja toiminnan muutosta. Tärkein tavoite positiivisen pedagogiikan toteuttamisessa on, että koulutyö, oppiminen ja toiminta koulussa on mielekästä ja merkityksellistä oppilaalle. Mielekkyys, oppimisen ilo sekä kouluviihtyvyys syntyy ilmapiiristä, turvallisista ja huolehtivista aikuisista, osallisuuden kokemuksesta ja siitä, että jokainen voi kokea kuuluvansa joukkoon, olla osa yhteistä, yhteisesti rakennettua hyvinvoivaa yhteisöä. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 18-19.) Oppilaat tarvitsevat rohkaisevaa ja kannustavaa aikuista, joka vahvistaa oppilaassa kasvun asennetta, kykyä uskoa omaan kehittymisen mahdollisuuksiinsa. Lastenpsykiatri Jari Sinkkosta siteeraten: ”Jos teillä on lähellänne lapsia, omia tai muuten



vastuullanne olevia, katsokaa heitä kauniisti ja rakkaudella. Oikeaan hetkeen osunut kannustus voi olla käsittämättömän tärkeä, jopa käänteentekevä tapahtuma.” (Yle Radio Suomi 2019.)

## 8.2 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointia

Tutkimuksen lähtökohtana on oltava ihmisarvon kunnioittaminen. Tieteellinen tutkimus perustuu avoimuuteen ja rehellisyyteen ja sen ensisijaisena tavoitteena on tieteen edistäminen. (Patton 2002, 566; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 24-26.) Tutkimustyö ei ala tyhjästä, vaan kirjallisuuteen ja tutkimuksiin perehtyen selvittämällä ensin, mitä tutkittavasta asiasta jo tiedetään. Tätä kautta tutkimuskohdetta lähestyen pyrkimyksenä on lopulta tuottaa uutta tietoa. Olen pyrkinyt rakentamaan tutkimuskokonaisuuden yhteiskunnalliseen kontekstiin tarkastelemalla suhteellisen tuoretta, hyvinvoinnin kasvattamiseen tähtäävää pedagogista suuntausta, positiivista pedagogiikkaa suomalaisessa perusopetuksessa. Positiivinen psykologia, josta positiivinen pedagogiikka ammentaa ajatuksensa, on myös yhteiskunnallisesti saamassa näkyvyyttä, sillä hyvinvointiteema ei korostu pelkästään koulumaailmassa, vaan laajemmin koko yhteiskunnassa.

Tieteellisen tutkimuksen yksi tärkeä osa on tutkimuksen luotettavuuden arviointi. Luotettavuuden arvioinnissa on huomioitava tutkimuksen kohde ja tarkoitus, eli mitä ollaan tutkimassa ja miksi. Tätä avaan johdanto-osiossa ja tuon esille myös omat sitoumukseni eli miksi näen tämän tutkimuksen tärkeäksi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 163.) Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa kiinnitetään huomiota koko tutkimusprosessin luotettavuuteen, esimerkiksi siihen, kuinka johdonmukainen tutkimusprosessi on ja kuinka sitä avattu ja raportoitu sekä miten tutkijan oma pohdinta ja reflektio näkyvät. (Patton 2002, 566; Eskola & Suoranta 2008, 210; Hallamaa 2002, 2-3.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa ei voida turvautua mihinkään yleisesti hyväksytyihin arviointikriteereihin, vaan luotettavuuden arvioinnissa on yleisesti käytetty Lincoln’n ja Guban (1985) luomaa neljän käsitteen, kuten totuusarvon, sovellettavuuden, pysyvyyden ja neutraaliuden

käsitettä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa ei niinkään ole merkitystä sillä, millaisia käsitteitä käytetään, vaan pikemminkin sillä, millainen sisältö niille annetaan. Tarkastelen tämän tutkielman luotettavuutta käyttäen arviointikriteereinä uskottavuutta (credibility), siirrettävyyttä (transferability), vahvistettavuutta (confirmability) ja varmuutta (dependability) (Eskola & Suoranta 2008, 211–212; Tuomi & Sarajärvi 2002). Käsitteet perustuvat Lincoln'n ja Guban kehittämään luotettavuuden arvioinnin luokitukseen.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa keskeistä on, että tutkimuksessa on tutkittu juuri sitä, mitä on ollut tarkoituskin tutkia ja käytetty mittaustutkimusmenetelmä on ollut toimiva. Uskottavuuden kannalta olennaista siis on, että tutkimus tuottaa totuudenmukaista tietoa siitä todellisuuden osa-alueesta, johon se etsii vastausta. Uskottavuutta lisää tutkimusprosessin läpinäkyvyys ja tarkkuus, tutkimuksen perusteellisuus sekä tulosten ja tulkintojen pitävyys. Tutkimuksen eri vaiheet, kuten aineiston keräämiseen, analysoimiseen ja tulkintaa liittyvät vaiheet on hyvä raportoida selkeästi ja avoimesti. (Patton 2002; Kiviniemi 2007, 70–71; Metsämuuronen 2006, 56–58; Puolimatka 2002.) Tutkimusprosessin läpinäkyvyys liittyy myös tutkimuksen vahvistettavuuden arviointiin. Vahvistettavuudella voidaan viitata tehtyjen ratkaisujen ja päätelmien oikeutukseen. Lukijan olisi pystyttävä seuraamaan analyysin polkua ja tutkijan päättelyä sekä arvioimaan sitä. (Eskola & Suoranta 2008.) Olen pyrkinyt tuomaan esille, mitä missäkin tutkimuksen vaiheessa on tehty. Kuvaan aineistoon ja sen hankintaan liittyviä vaihteita, kuten myös aineiston analyysiprosessin etenemistä vaihe vaiheelta, tuoden esille tekemiäni tulkintoja taulukoiden avulla. Kirjoittelin tutkimusprosessin aikana myös ajatuksia, huomioita ja havaintoja ylös päiväkirjatyylistä. Tämä auttoi palaamaan omiin ajatuksiin tutkimusprosessin eri vaiheissa ja oli tukena myös pohdintaosuutta kirjoittaessa.

Aineiston kattavuuteen voidaan sisällyttää tutkimusaineiston koko, analyysin ja tulkinnan onnistuneisuus sekä tutkimustekstin muodostama kokonaisuus. Aineiston laadullisuutta arvioitaessa painottuu aineiston tarkkuus sekä kattavuus. Laadullisella tutkimusmenetelmällä toteutetussa tutkimuksessa

tutkimusaineiston kokoa ei säätele määrä, vaan sen laatu. Aineiston pitää edustaa hyvää näyttöä tutkittavasta ilmiöstä. Tavoitteena on, että tutkimusaineisto auttaa asian tai ilmiön ymmärtämisessä tai teoreettisesti mielekkään tulkinnan muodostamisessa. Tutkijan on osoitettava tutkimusaineiston olevan edustava. (Eskola & Suoranta 2008, 18, 60–62; Hirsjärvi & Hurme 2008, 60.)

Sain tutkimukseeni varsin laadukkaan tutkimusaineiston ja koin aineiston määrän tähän tutkielmaan oikein riittäväksi. Jokaisella haastateltavalla oli vankka kokemus positiivisen pedagogiikan käytöstä ja kaikki olivat myös käyneet positiivisen pedagogiikan koulutuksissa hankkien aiheesta lisätietoa mahdollisimman paljon. Haastateltavien oma kiinnostus menetelmää kohtaan oli suurta ja muutama toimi parhaillaan myös itse positiivisen pedagogiikan kouluttajina. Opettajan työn kokemus oli jokaisella vankkaa.

Kuten Eskola ja Suoranta (2008, 70) sekä Hirsjärvi ja Hurme (2008, 33) tuovat esille, laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmillä saadaan ehkä lukumäärällisesti pieniä aineistoja, mutta ne saattavat sisällöllisesti olla hyvinkin laajoja. Tähän minun on tutkijana helppo yhtyä. Koin, että sain tutkimuskysymysten pohjalta laadittuihin teemoihin varsin kattavasti vastauksia ja lisäksi haastattelutilanteissa tuli esille myös uusia ja mielenkiintoisia teemoja, joita olen käsitellyt tuloksien tarkastelun lisäksi jossakin määrin myös pohdintaosuudessa. Kuten Kiviniemi (2007, 74) mainitsee, tutkijan kiinnostus voi suuntautua myös kentältä nouseviin uusiin näkökohtiin. Tutkijan tulee tiedostaa oman tietoisuutensa kehittyminen tutkimuksen kuluessa ja tehdä tarvittaessa tutkimuksellisia uudelleenlinjauksia. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston keruun ja teorian välillä on jatkuvaa vuorovaikutusta. Tutkielman teoriaosuus muokkautui ja laajeni tutkimusprosessin aikana juuri siitä syystä, että tutkimusaineistosta nousi esille tärkeitä ja uusia teemoja. Näiden ohjaamana teoriapohjaa oli myös syytä tarkistaa uudelleen.

Hyvään tieteelliseen käytäntöön sisältyy muun muassa huolellisuus ja tarkkuus. Tiedonhankintamenetelmät tulee olla eettisesti kestäviä. (Patton 2002, 566; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 24–26.) Mittari on väline tiedon keräämiseksi ja mittausmenetelmää valitessa on syytä pohtia sitä, voidaanko esimerkiksi

haastattelukysymysten avulla saada tietoa juuri siitä, mistä on tarkoituskin saada tietoa. (Patton 2002; Tuomi & Sarajärvi 2002, 133; Metsämuuronen 2006, 56-58.) Tieteen eettisyyttä on vaalittava ja edistettävä. Piittaamattomuus, huolimattomuus sekä suurpiirteisyys paitsi heikentävät tutkimuksen laatua, on myös moraalisesti paheksuttavaa. (Patton 2002, 566; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 24-26; Hallamaa 2002, 2-3.) Käytin aineistonhankintamenetelmänä teemahaastattelua, jota käsittelen tarkemmin luvussa 6.1.2. Tutkimushenkilöiden haastattelut tapahtuivat haastateltavien ehdoilla, heidän haluamissaan ja määrittelemissä aikarajoissa sekä haastattelupaikoissa. Kävimme haastattelun alkaessa läpi aikatauluun liittyvät asiat, jotta pystyin sen mukaisesti ohjailemaan teemojen käsitteilyä haastattelun aikana. Haastattelun teemat olin lähettänyt haastateltaville jo etukäteen. Varmistin ennen haastattelua vielä luvan tallentamiseen. Kävin läpi tutkimuksen aiheen ja tarkoituksen, tutkimuskysymykset sekä kuinka käsittelen haastattelun tallenteita ja siitä saatuja tietoja. Vaikka olin etukäteen sähköpostin välityksellä käydyissä keskusteluissa tuonut edellä mainitut asiat esille, koin niiden läpi käymisen tärkeäksi ja tarkoituksenmukaiseksi vielä ennen varsinaisen haastattelun alkamista. On eettisesti perusteltua tuoda tarkasti esille, millaisten aiheiden ympärillä haastateltavien kanssa keskustellaan. Haastateltavien on myös helpompaa suostua haastateltaviksi, kun he tietävät tarkasti, mistä on kyse. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 85-86.)

Annoin haastateltaville mahdollisuuden ja tilaa tuoda kokemuksiaan ja ajatuksiaan esille vapaaluontoisesti, huolehtien kuitenkin siitä, että haastatteluteemat kulkivat koko ajan runkona keskustelussa. Ohjailin keskustelua tarvittaessa haastattelukysymyksillä siten, että jokainen teema tuli käsiteltyksi, haastateltavan kokemuksista riippuen osa syvemmin ja osa vähän kevyemmin. Koin haastattelun etuna ennen kaikkea joustavuuden, jolloin minulla oli mahdollisuus toistaa kysymyksiä, selventää ilmausten sanamuotoa, oikaista ja myös välttää väärinkäsityksiä. Keskustelunomaisuus ja dialogisuuden mahdollisuus antoi sopivasti liikkumatilaa ja mahdollisuuksia haastattelutilanteessa. Koin haastattelutilanteet hyvin välittöminä sekä avoimina ja yhteyden jokaiseen haastateltavaan lämminhenkisenä ja myötämielisenä. Lehtomaa (20018, 178) toteaaakin, että

fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan kyky rakentaa kontakti toiseen ihmiseen on erityisen tärkeää. Sain todella paljon laadukasta tietoa haastatteluteemojen ympärille.

Aineiston laatua parantaa, että haastattelu litteroidaan niin nopeasti kuin mahdollista. Haastatteluaineiston luotettavuus riippuu sen laadusta sen lisäksi, että luotettavuuteen liittyy myös muita seikkoja. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 185.) Tallenninlaitteiden ansioista haastatteluaineiston äänenlaatu oli korkeatasoista, minkä vuoksi litterointi oli vaivatonta vaikkakin kovin aikaa vievää. Litteroinnin aloitin aina heti haastattelujen jälkeen, jolloin litterointityö oli kokonaisuudessaan valmis jo muutama päivä viimeisen haastattelun jälkeen. Haastateltavien henkilöllisyys säilyy tutkimuksessa salassa ja käsittelin aineistoa luottamuksellisesti tuoden siitä esille vain sen, mikä on tutkimukseni kannalta olennaista.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan persoonallisuus kulkee tutkimuksessa mukana koko ajan. Tutkimuksen uskottavuutta ja varmuutta tarkasteltaessa huomionarvoista on tutkijan omien ennakko-oletusten käsitteleminen. Tutkijan oman esiymmärryksen tiedostaminen ja tunnistaminen, mutta erityisesti siitä irrottautuminen vaatii fenomenologista reduktioita (Eskola & Suoranta 2008, 222), joka osoittautui itselleni koko tutkimusprosessia ajatellen ehkä haasteellisimmaksi, mutta oli samalla myös erityisen opettavainen kokemus. Pyrin irrottautumaan omista esiolettamuksista muun muassa sillä, että jo tutkimusaineistoa lukiessani kirjoittelin omia esiolettamuksia ylös. Oman esiymmärryksen tiedostaminen koko tutkimusprosessin ajan on tärkeää, sillä se on edellytys myös esiymmärryksestä irrottautumiseen (Eskola & Suoranta 2008, 223). Tätä pidin mielessä koko tutkimusprosessin ajan. Tiedonmuodostukseni kasvoi ja myös esiymmärrykseni muuttui ja korjautui hermeneuttisen kehän olemuksen mukaisesti koko tutkimusprosessin ajan. Laadullinen tutkimusprosessi on ikään kuin oppimisprosessi, jossa koko tutkimuksen ajan tutkija pyrkii kasvattamaan omaa tietoisuutta tutkittavasta aiheesta (Kiviniemi 2007, 76).

Tuomi ja Sarajärvi (2002, 109) muistuttavat, että tutkimusasetelma ja menetelmät ovat aina tutkijan asettamia ja vaikuttavat siten myös aina tuloksiin. Ei ole olemassa täysin objektiivisia tai ”puhtaita” havaintoja. Tutkijan on huolehdittava

mahdollisimman tarkasti siitä, että aineiston analyysi tapahtuu haastateltavien ehdoilla eikä tutkijan ennakkoluulojen saattelemana. Tutkijana pyrin lähestymään aineistoa neutraalisti tuoden esiin haastateltavien käsityksen ja tulkinnat mahdollisimman aidosti. On kuitenkin tiedostettava, että omat tulkinnat ja käsitteistö vaikuttavat väistämättä haastatelluilta saatavaan tietoon. Tutkijan on tuotava esille, miksi ja miten hän on päätenyt luokittelemaan ja kuvaamaan tutkittavien maailmaa valitsemallaan tavalla. (Patton 2002, 566; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 24-26; Eskola & Suoranta 2008, 210; Hallamaa 2002, 2-3.) Tutkimuksen uskottavuudessa on kysymys siitä, kuinka hyvin tutkijan käsitteellistykset ja tulkinnat vastaavat tutkittavien tuottamia merkityksiä ja kuinka tutkija kykenee tuottamaan ne ymmärrettäväksi myös muille (Eskola & Suoranta 2008, 211).

Maxwell (1996) puhuu tulkinnan validiteetista, jolla hän niin ikään viittaa tutkittavien ihmisten näkökulmien ja merkitysten ymmärtämiseen. Tutkijan olisi kyettävä minimoimaan omat käsityksensä sekä olettamuksensa ja lähestyä aineistoa avoimin mielin ja antaa vain sen puhua vapaasti. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 214; Töttö 2000, 38.) Koin, että tutkittavien näkökulmien ja merkitysten ymmärtämistä tuki avoin ja keskustelunomainen temahaastattelu, sillä pystyin lisäksi kysymyksillä tarkentamaan ja laajentamaan haastateltavien vastauksia ja kuvauksia haastattelutilanteessa saaden näin kattavamman ymmärryksen tutkittavien käsityksistä. Haastattelutilanteessa kokemukset, käsitykset ja merkitykset syntyvät kielen kautta ja haastattelu antaa mahdollisuuden tarkistaa, kuinka haastateltava ymmärtää eri teemoihin liittyvät kysymykset (Hirsjärvi & Hurme 2008).

Laadullisen tutkimuksen vahvistettavuudella voidaan viitata toisista tutkimuksista tai triangulaatiosta saatua tukea tehtyihin tulkintoihin. Triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten menetelmien, tutkijoiden, tietolähteiden tai teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa. Eri menetelmien ja lähestymistapojen yhdistäminen lisää moninäkökulmaisuutta. (Eskola & Suoranta 2008, 68-69; Tuomi & Sarajärvi 2002, 165-172.) Pattonin (2002, 555-557) mielestä triangulaatio kannattaa sen lisäksi, että voidaan tarkastella samaa ilmiötä eri tavoin, myös luotettavuuden vahvistamisen vuoksi. Patton erottaa myös neljä erilaista triangulaation tapaa,

kuten metoditriangulaatio, lähdetriangulaatio, teoria- tai näkökulmatriangulaatio sekä tutkijatriangulaatio. Tässä tutkielmassa katson käyttäneeni teoreettista sekä lähdetriangulaatiota, sillä olen pyrkinyt rakentamaan teoreettisen taustan vahvaksi käyttäen paljon erilaisia tietolähteitä ja yhdistellen teorioita keskenään.

En voi tutkijana sivuuttaa omaa asemaani tutkimusprosessissa. Tutkimustyön luonteeseen kuuluu, että tutkija läpi koko tutkimusprosessin reflektoi omaa asemaansa, pohtii koko tutkimusprosessin ajan omia ratkaisujaan, kuten analyysin kattavuutta ja tekemänsä työn luotettavuutta. On ymmärrettävä, että laadullisessa tutkimuksessa olen tutkijana itse keskeinen tutkimusväline. Omat käsitykseni ja kokemukseni vaikuttavat väistämättä tutkimuksen tuloksiin ja johtopäätöksiin, vaikka olenkin tutkijana ”havainnoijan” roolissa. (Eskola & Suoranta 2008, 17.) Kiviniemi (2007) mainitsee, että laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruun välineen ollessa tutkija, voi aineistoon liittyvien näkökulmien ja tulkintojen katsoa kehittyvän tutkijan tietoisuudessa. Laadullinen tutkimus on luonteeltaan prosessinomaista ja tämän vuoksi tutkimustehtävä, teorianmuodostus, aineistonkeruu ja -analyysi myöskin kehittyvät tutkimuksen edetessä. Tutkimuksen aineiston analysointia ja laadittua tutkimusraportin voi luonnehtia tutkija henkilökohtaiseksi konstruktioksi tutkittavana olleesta ilmiöstä. Laadullinen tutkimus on siten luonteeltaan tulkinnallista. (Kiviniemi 2007, 79-81.) Tutkimuksen luotettavuus perustuu usein erilaisten päätelmien tekoon. Tutkijan on vältettävä tutkimustulosten muovaamista haluamaansa suuntaan. (Patton 2001, 549, 552.) Tutkimuksen tarkoitus, strategiat ja kompromissit liittyvät yhteen. Ei ole täydellistä tutkimusta, on vain kompromisseja. Tutkimusta ohjaa aina rajoittunut ihmisen kyky ymmärtää sosiaalisen todellisuuden monimutkaista luonnetta sekä rajoitettu aika. (Patton 2002, 223.)

Laadullisen tutkimustyön yksi perustavanlaatuinen edellytys on, että aikaa tutkimuksen toteuttamiseen olisi riittävästi. Tämä tutkimusprosessi kaikkienensa vei aikaa, mutta annoin myös sille aikaa. Oma ymmärrykseni ja tietouteni kasvoivat koko prosessin ajan ja tätä hienoa oppimatkaa en halunnut pilata kiireellä. Ajattelen, että kun tutkimustyötä ei haittaa kohtuuton kiire, tilaa jää enemmän myös omalle ajatustyölle, joka on prosessissa hyvin tärkeää lukemisen ja

raportointityön ohella. Tutkimusprosessi oli tiedollisen oppimisen kasvun lisäksi myös oppimatka itseen.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa siirrettävyydellä viitataan tutkimusaineiston kuvailuun ja sen avulla päätelmien tekemiseen siitä, kuinka paljon tutkimusten löydöksiä voi soveltaa toisiin konteksteihin. Tutkimustulokset eivät ole sattumanvaraisia tuloksia ja tutkimuksen siirrettävyys on silloin onnistunut, kun tulokset eivät ole sattuman aiheuttamia. Jos tutkimus uusittaisiin, pitäisi samoissa olosuhteissa saada samanlaisia tuloksia. (Metsämuuronen 2006, 56-60; Tuomi & Sarajärvi 2002, 133.) Siirrettävyydellä voidaan viitata myös teoreettisten käsitteiden soveltuvuuteen toisenlaisissa yhteyksissä. (Eskola & Suoranta 2008, 66-68). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kuvaa myös yleistettävyys. Yleistämisestä puhutaan laadullisessa tutkimuksessa eri merkityksessä kuin määrällisessä tutkimuksessa, joka pyrkii tilastolliseen yleistämiseen. Laadullisessa tutkimuksessa yleistämisellä voidaan viitata esimerkiksi vanhojen ajatusmallien kyseenalaistamiseen sekä ilmiön ymmärtävään selittämiseen siten, että se antaa mahdollisuuden ajatella toisin. Tällaiseen tavoitteeseen voidaan päästä pienelläkin tutkimusaineistolla, mikäli analyysi on tehty riittävän perusteellisesti. Tällöin voidaan saada esille jotain sellaista, mikä saattaisi toistua myös yleisemmällä tasolla. Yksittäisessä voi olla jotain yleistä. (Eskola & Suoranta 2008, 18, 61-62; Hirsjärvi & Hurme 2008, 59; Tuomi & Sarajärvi 2002, 87.)

Laadullinen tutkimus ei voi koskaan tuottaa täydellistä totuutta eikä ymmärrystä asioista (Eskola & Suoranta 2008, 219-222). Olen tietoinen, että tämän tutkielman tuloksista ei voida tehdä yleistyksiä, eikä antaa kattavaa kuvaa siitä, mikä on lopulta positiivisen pedagogiikan osuus oppilaiden hyvinvoinnin kasvattamisessa. Tämän tutkimusaineiston kokemukset ja merkitykset ovat tutkijahenkilöiden subjektiivisia kokemuksia niissä konteksteissa, joissa he ovat toimineet. Tutkimustulokset koostuvat lukumääräisesti pienestä joukosta, joka pitää huomioida tutkimustulosten yleistettävyyttä arvioitaessa. Toivon kuitenkin, että tutkimuksesta saatuja tuloksia voidaan hyödyntää laajemmin suomalaisen perusopetuksen kentällä mietittäessä ratkaisuja ja keinoja hyvinvoinnin kasvattamiseen niin yksilö- kuin yhteisötasollakin. Lisäksi toivon, että



tutkimustuloksia voisi hyödyntää opetuksen toteuttamista, opetusmenetelmiä tai työtapoja mietittäessä. Mutta erityisesti toivon, että tutkimus herättää ajatuksia, olkoot ne millaisia hyvänsä ja saa näin liikkeelle mahdollisesti tärkeitäkin prosesseja oman mielen tasolla. Tutkimus antaa myös mahdollisuuden osallistua laajempaan hyvinvointia koskevaan keskusteluun, ottaen pienesti esille myös yhteiskunnalliset muutokset sekä kansallisen että kansainvälisen hyvinvointi- ja onnellisuustutkimustyön.

### 8.3 Jatkotutkimushaasteet

Pelkkä hyvinvointitaitojen opettaminen ei riitä eli tietoisuus siitä, mikä merkitys positiivisen psykologian menetelmien soveltaminen opettamiseen on. Tarvitaan lisäksi koko koulun toimintakulttuurin muutosta ja mahdollisesti laajemmin koko yhteiskunnallisen toimintakulttuurin päivittämistä. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 21-23.)

Jatkotutkimuksia ajatellen kaikenlainen kansallinen tutkimustyö positiivisen pedagogiikan saralla on toivottavaa. Sitä on tässä vaiheessa vielä erittäin vähän, joka osaltaan varmasti aiheuttaa vielä tietämättömyyttä ja jopa vieroksuntaa tätä pedagogista suuntausta kohtaan. Kuten Leskisenoja (2017, 11) mainitsee, positiivinen pedagogiikka on vasta tuloillaan suomalaisen koulukulttuuriin ja aiheuttaa tässä vaiheessa vielä paljon väärinymmärryksiä ja ennakkoluuloja.

Jatkotutkimusta voisi keskittää muun muassa esimiestasolle, sillä kuten tämänkin tutkimus toi esille, sieltä lähtee lopulta koulun toimintakulttuurin rakentuminen. Esimies edustaa koko työyhteisöä ja johtaa myös työhyvinvointia. Koska positiivinen pedagogiikka tähtää työyhteisön hyvinvoinnin kehittämiseen, johtamisen merkitys on korostainen.

Tärkeää olisi saada kuuluville myös oppilaiden ääni. Pitkittäistutkimukset positiivisen pedagogiikan menetelmien käytöstä toisivat mahdollisuuden seurata saman tutkimuskohteen muutosten havaitsemista pitkällä aikavälillä. Tämä toisi näkyville laajempaa kuvaa siitä, millaisia vaikutuksia positiivisella pedagogiikalla on esimerkiksi ihmiseksi kasvussa ja oman elämän rakentumisessa.

Positiivinen psykologia on niin ikään varsin nuori psykologian tutkimus-  
suuntaus ja luonnollisesti myös tutkimusaineisto on vielä melko rajallista (Leski-  
senoja 2017, 11). Vaikka positiivinen pedagogiikka nojaa positiiviseen psykologi-  
aan, tulokulma sen tutkimiseen voisi olla myös vahvasti sosiokulttuurinen. Ku-  
ten muun muassa Kumpulainen ym. (2014) ja Säljö (2001) tuovat esille, positiivi-  
sessa pedagogiikassa painottuu sosiaalisen yhteisön merkitys sekä se, kuinka yk-  
silöt tässä yhteisössä toimivat. Oppiminen ja kehittyminen on sosiaalista, emo-  
tionaalista ja kulttuurista ulottuvuutta. Katson, että nämä voisivat olla painottu-  
neina myös psykologisen lähestymistavan sijaan. Jatkotutkimus voisi ottaa kan-  
taa myös esimerkiksi siihen, mikä on suomalaisen kulttuurin, tapojen ja asentei-  
den vaikutus positiivisen pedagogiikan vastaanottamiselle ja sen istuvuudelle.  
Onko hiljaisena, jurona ja tunteettomanakin näyttäytyvän kansakunnan mahdol-  
lisuus oppia sisäistämään positiivisen psykologian ajatuksia omiksi ajattelu- ja  
toimintamalleikseen?

Aihe on myös yhteiskunnallisesti tärkeä ja merkittävä. Tässä teknologisoit-  
uneessa informaatioajan hyvinvointiyhteiskunnassa voidaan pahoin. Hyvin-  
vointiin tähtäävä tutkimus, keskittyen mihin yhteiskunnalliseen instituutioon tai  
organisaatioon tahansa, tuottaa aina tärkeää tietoa ihmisyydestä, yhdessä toimi-  
misesta ja niistä olemuksista ja prinssiipeistä, jotka joko tuottavat hyvinvointia tai  
ovat syömässä sitä. Sosiaalinen elämä on siirtynyt paljolti verkkoympäristöön.  
Sosiaalinen media on luonut uudenlaisen kentän yhteyksien luomiseen tarjoten  
sekä mahdollisuuksia että uhkia. Verkon mahdollistamassa vuorovaikutuksessa  
on paljon hyvää. Se ei ole sidottu aikaan eikä paikkaan ja on vaivaton tapa luoda  
yhteyksiä, mutta se sisältää myös sudenkuoppia.

Teknologian kehittyminen on haastanut myös koulut pohtimaan sen käyt-  
tömahdollisuuksia. Tähän kehityssuuntaan on syytä suhtautua myös kriittisesti  
varsinkin sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. (Sajaniemi 2016, 44).  
Verkkoympäristö mahdollistaa kasvottomuuden, piiloutumisen ja henkilökoh-  
taisuuden hävittämisen. Verkkoympäristössä ei tarvitse sitoutua olemaan läsnä  
samalla tavalla kuin kasvokkain kohdatessa. Tämä voi altistaa sellaisten käyttä-  
tymismallien muodostumiseen, joka on haitallista terveiden ja hyvinvoivien

ihmissuhteiden rakentumiselle ja ylläpitämiselle. Teknologia on osaltaan ruokkinut myös individualismia, joka erottaa ihmisiä toisistaan. (Mm. Ojanen, 2014, 265-266; Sajaniemi 2016, 44-45.)

Teknologinen kehitys ja sen tuomat muutokset muun muassa sosiaalisen kanssakäymisen rakenteissa ja muodoissa ajaa entistä voimakkaammin pohtimaan, mistä elementeistä muodostuvat hyvinvointia ruokkivat aidot ja välittävät ihmissuhteet, joista voi ammentaa energiaa, iloa ja rikkautta itsensä ja muiden voimavaraksi. Tähän positiivinen psykologia ja positiivinen pedagogiikka antavat vastauksia.

## LÄHTEET

- Ahtola, A. 2016. Hyvinvointia voi oppia. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 12-20.
- Antikainen, A. Rinne, R. & Koski, L. 2013. *Kasvatussosiologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aristoteles: *Nikomakhoksen etiikka*. (Ethica Nicomachea) 300-luku eaa. Suomentanut Simo Knuuttila. 2. tarkistettu painos (1.painos 1989) teokset 7. Helsinki: Gaudeamus, 2005.
- Aspinwall, L. & Staudinger, U. 2006. Ihmisen vahvuuksien psykologia: kehittyvän tutkimuskentän kysymyksiä. Teoksessa L. Aspinwall ja U. Staudinger (toim.) *Ihmisen vahvuuksien psykologia*. Helsinki: Edita. 21-33.
- Backman, J. 2010. Heidegger ja fenomenologian asia. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus. 60 – 78.
- Bao, K. J. & Lyubomirsky, S. Making Happiness Last: Using the Hedonic Adaptation Prevention Model to Extend the Success of Positive Interventions. Teoksessa A.C. Parks & S. Schueller (toim.) *The Wiley Blackwell handbook of positive psychological interventions*. New Jersey: John Wiley & Sons. 371-384.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Helsinki: Gaudeamus. Alkuteos *The Social Construction of Reality*. Iso-Britannia: Penguin Books. 1966.
- Cadima, J. & Leal, T. & Burchinal, M. 2010. The quality of teacher–student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology* 48. 457–482.
- Cantor, N. 2006. Lähtökohtana konstrukttiivinen kognitio, tavoitteet ja persoonallisuus. Teoksessa L. Aspinwall ja U. Staudinger (toim.) *Ihmisen vahvuuksien psykologia*. Helsinki: Edita. 57-68.
- Carpara, G. & Cervone, D. 2006. *Persoonallisuus toimivana, itsesäätelävänä järjestelmänä*. Teoksessa L. Aspinwall ja U. Staudinger (toim.) *Ihmisen vahvuuksien psykologia*. Helsinki: Edita. 69-82.
- Csikszentmihályi, M. 2005. *Flow. Elämän virta. Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Helsinki: Rasalas kustannus.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11(4), 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2001. On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology* 52, 141-166.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2008. Hedonia, eudaimonia and Well-Being: an Introduction. *Journal of Happiness Studien* 9, 1-12.
- Diener E. & Seligman M. 2002. Very Happy People. *Psychological Science* 13 (1) 81-84.
- Eisenberg, N. & Wang, V. O. 2006. Sosiaalisen ympäristön kehitykselliset ja kulttuuriset panokset. Teoksessa L. Aspinwall ja U. Staudinger (toim.) *Ihmisen vahvuuksien psykologia*. Helsinki: Edita. 124-135.
- Ehrenreich, B. 2010. *Smile or die. How positive thinking fooled America & the world*. London: Granta Books.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8.uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Fredrickson, B. 2002. Positive emotions. Teoksessa C. R. Snyder ja S. J. Lopez (toim.) *Handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press. 120-134.
- Fredrickson, B. 2013. Updated thinking on positivity ratios. *American Psychologist* 68(9), 814-822.
- Foucault, M. 2005. *Tiedon arkeologia*. Suomentanut Tapani Kilpeläinen. Tampere: Vastapaino. Alkuteos *L'archéologie du savoir*. Ranska: Gallimard. 1969.
- Gable, S. L. & Gosnell, C. L. 2011. The positive side of close relationships. Teoksessa K. Sheldon & T. Kashdan & M. Steger (toim.) *Desinging positive psychology. Taking stock and moving forward*. Oxford: Oxford University Press. 265-279.
- Gadamer, H. G. 1986. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Valikoinut ja suomentanut Ismo Nikander 2004. Tampere: Vastapaino.
- Gerlander, M. & Kostianen, E. 2005. Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteessa. Teoksessa T-R. Välikoski, E. Kostianen, E. Kyllönen & L. Mikkola (toim.) *Prologi - puheviestinnän vuosikirja 2005*. Jyväskylä: Prologos ry. 68-87.

- Giorgi, A. 1997. The Theory, Practice, and Evaluation of the Phenomenological Method as a Qualitative Research. *Journal of Phenomenological Psychology* 28 (2). 235-260.
- Graham, S. & Taylor, A. 2016. Attribution Theory and Motivation in School. Teoksessa K. Wentzel ja D. Miele (toim.) *Handbook of Motivation at school*. New York: Taylor and Francis. 2. painos. 11-33.
- Gross, J. & John, O. 2003. Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362.
- Haavio, Martti 1948. *Opettajapersoonallisuus*. Jyväskylä: K.J. Gummerus Oy. 4. uusittu painos, alkuteoksesta lyhentänyt Annika Takala 1969.
- Hakalehto-Wainio, S. 2012. Turvallisen oppimisympäristön toteutumisen oikeudellisista haasteista peruskoulussa. *Lakimies* 2/2012. 238–258.
- Hallamaa, J. 2002. Tieteen etiikka: ei mitään sensaatioiden siveysoppia. *Tieteessä tapahtuu*, 20(4). Saatavilla: <https://journal.fi/tt/article/view/57884>. Luettu: 28.4.2019.
- Harter J. K. & Blacksmith N. 2010. Employee engagement and the psychology of joining, staying in and leaving organizations. Teoksessa P. Linley & S. Harrington & N. Garcea (toim.) *Oxford handbook of positive psychology and work*. New York: Oxford Press. 121–130.
- Heidegger, M. 1926. *Oleminen ja aika*. Suomentanut Reijo Kupiainen 2000. Tampere: Osuuskunta vastapaino.
- Held, B. S. 2004. The negativity of positive psychology. *Journal of Humanistic Psychology* 44 (1), 9-46.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. 2014. Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus, 264-280.
- Husserl, E. 1913. *Ideota puhtaasta fenomenologiasta ja fenomenologisesta filosofiasta*. Suomentanut M. Lehtinen. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Isen, A. 2006. Myönteinen tunne ihmisen vahvuuden lähteenä. Teoksessa L. Aspinwall ja U. Staudinger (toim.) *Ihmisen vahvuuksien psykologia*. Helsinki: Edita. 186-201.

- Ehrenreich, B. 2010. *Smile or die. How positive thinking fooled America & the world.* London: Granta Books.
- Eisenberg, N. & Wang, V. O. 2006. Sosiaalisen ympäristön kehitykselliset ja kulttuuriset panokset. Teoksessa L. Aspinwall & U. Staudinger (toim.) *Ihmisen vahvuuksien psykologia.* Helsinki: Edita. 124-135.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Tampere: Vastapaino.
- Epstein, M. H. & Mooney, P. & Ryser, G. & Pierce, C.D. 2004. Validity and Reliability of the Behavioral and Emotional Rating Scale. *Youth Rating Scale.* 2.painos. *Research on Social Work Practice* 14(5) 358-367.
- Fredrickson, B. 2002. Positive emotions. Teoksessa C. R. Snyder & S. J. Lopez (toim.) *Handbook of positive psychology.* New York, NY, US: Oxford University Press. 120-134.
- Jantunen, T & Haapaniemi, R. 2013. *Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen.* Jyväskylä: PS- kustannus.
- Jennings, J. L. & DiPerete, T. A. 2010. Teacher effects on social and behavioral skills in early elementary school. *Sociology of Education* 83 (2), 135–159.
- Jiang, J. 2019. Teachers' emotions and beliefs: intertwined with teachers' support for students' psychological needs. Turun yliopisto.
- Jolanki, O. & Karhunen, S. 2010. Renki vai isäntä? Analyysiohjelmat laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi.* Tampere: Vastapaino. 395-410.
- Juujärvi, P. & Nummenmaa, L. 2004. Emootiot, emotion säätely ja hyvinvointi. *Psykologia* 1/04. 59–66.
- Jyväskylän yliopisto 2018. Kurssi- ja oppimateriaalipilone, Koppa. saatavilla: <https://koppa.jyu.fi/Luettu>: 28.4.2019.
- Kakkori, L. 2009. Hermeneutiikka ja fenomenologia. Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Näkökulmia tutkimukseen.* *Aikuiskasvatus* 29(4). 273-280.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari & V-M. Värri. (toim.) *Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä.* Tampere: University Press. 376-400.
- Kallio, M. 2019. Suomessa on liikaa lapsia, jotka tuntevat itsensä näkymättömäksi - kiire on myrkyä kohtaamiselle ja läsnäololle. *Yle Oppiminen* 17.3.2019. Saatavilla: <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2018/11/08/maaret-kallio>

- suomessa-on-liikaa-lapsia-jotka-tuntevat-itsensa-nakymattomiksi. Luettu: 17.3.2019.
- Kashan, T. B. & Biswas-Diener, R. & King, L. 2008. Reconsidering happiness: The Cost of Distinishing Between Hedonics and Eudamonia. *The Journal of positive Psychology* 3(4), 219-233.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-85.
- Knuuttila, S. 2001. Aristoteleen teoria hyvästä elämästä. Teoksessa R. Huhmar-niemi, S. Skinnari ja J. Tähtinen (toim.) Platonista transmodernismiin. Suo-men kasvatustieteellinen seura. 29-40.
- Korhonen, M. 2014. Herää, koulu! Helsinki: Into Kustannus Oy.
- Kotkavirta, J. & Nyysönen, S. 2002. Ajatus. Johdatus filosofiaan. Helsinki: WSOY.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuorelahti, M. & Lappalainen, K. 2017. Sosioemotionaalisten taitojen arviointi, tukeminen ja ohjaus. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus. 85-110.
- Kupiainen, R. 2005. Heideggerin faktisuuden hermeneutiikka. Teoksessa J. Tontti (toim.) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino. 85-97.
- Kyllönen, M. 2011. Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020-luvulla. Tampereen yliopisto.
- Laajalahti, A. 2014. Vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen tutkijoiden työssä. Jyväskylän yliopisto.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS- kustannus. 29-50.
- La Paro, K. M. & Pianta, R. C. & Stuhlman, M. 2004. The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the prekindergarten year. The University of Chicago Press: *The Elementary School Journal* 104 (5) 409-426.



- Lazarus, R. S. 2003. Does the Positive Psychology Movement Have Legs? *Psychological Inquiry* 14 (2). 93-109.
- Lappalainen, K. & Hotulainen, R. & Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen ja M. Merilainen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia* 41. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 111-131.
- Lappalainen, K. & Sointu, E. 2013. Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa. Itä-Suomen kehittämisverkosto. ISKE hanke. Itä-Suomen yliopisto.
- Lehto, J. E. 2014. Mindfulness – tiedostava ja hyväksyvä läsnäolo. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus. 85-112.
- Lehtomaa, M. 2018. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula, J & Latomaa, T (toim.) *Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 163–194.
- Lerkkanen, M-K. 2014. Mihin opettajaa tarvitaan? : opettajan merkitys oppimisprosesseissa. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 45(4), 367-372.
- Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluiloin edistäjinä. Lapin yliopisto.
- Leskisenoja, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Toteuta käytännössä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lonka, K. 2015. *Oivaltava oppiminen*. Helsinki: Otava.
- Lonka, K. 2019. Professorilta 5 vinkkiä: Vuorovaikutustaitoja kehittämällä lisää työhyvinvointia. Opetusalan ammattiyhdistys OAJ. Uutiset ja tiedotteet 15.8.2019. Saatavilla: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/professorilta-5-vinkkia-vuorovaikutustaitoja-kehittamalla-lisaa-tyohyvinvointia/>. Luettu: 16.8.2019.
- Lyubomirsky, S. 2008. *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want*. USA: Penguin.

- Lyubomirsky, S. & King, L. & Diener, E. 2005. The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin* 131(6), 803-855.
- Lyubomirsky, S. & Layous, K. 2013. How do simple positive activities increase well-being? *Current Directions in Psychological Science* 22(1), 57-62.
- Martela, F. 2014. Onnellisuuksien psykologia. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus. 24-44.
- Martela, F. & Ryan, R. M. 2016. The Benefits of Benevolence: Basic Psychological Needs, Beneficence, and the Enhancement of Well-Being. *Journal of Personality* 84(6), 750-764.
- Martela, F. 2018. Maailman onnellisin vai keskinkertaisen masentunut kansa – miten onnellisuutta politiikan päämääränä tulisi mitata Suomessa? *Yhteiskuntapolitiikka* 83(3), 330-337.
- Maxwell, J.A. 1996. *Applied social research methods series, Vol. 41. Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- McCrae, R. R. 2011. Personality traits and the potential of positive psychology. Teoksessa K. Sheldon, T. Kashdan & M. Steger (toim.) *Designing positive psychology. Taking stock and moving forward*. Oxford: Oxford University Press. 193-206.
- Meriluoto, I. 2019. Aivotutkija, kasvatustieteen professori: Opettajan omat tunteitaidot ovat opettamisen perusta. Tunne ja taida Oy. Tunteita ja tunnetaitoja ammattilaisille ja vanhemmille. Julkaistu 17.9.2019. Saatavilla: <https://tunnejataida.fi/yleinen/aivotutkija-kasvatustieteen-professori-opettajan-omat-tunnetaidot-ovat-opettamisen-perusta/>. Luettu: 22.9.2019.
- Metsämuuronen, J. 2006. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa: J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp Ky. 16 - 78.
- Metsämuuronen, J. 2008. *Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia -sarja 4*. Helsinki: International Methelp Ky.
- Miller, A. 2008. A Critique of Positive Psychology - or, 'The New Science of Happiness'. *Journal of Philosophy of Education* 42: 3-4, 591-608.
- Muhonen, H. 2018. Educational dialogue in the classroom: Scaffolding, knowledge building and associations with academic performance. Jyväskylän yliopisto.

- Mäki-Havulinna, J. 2018. Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulu-päivässä. Tampereen yliopisto.
- Männistö, P. & Fornaciari, A. 2017. Demokratiakasvatuksen lähtökohdat ja pe-rusperiaatteet. Teoksessa P. Männistö & M. rautiainen & L. Vanhanen-Nuu-tinen (toim.) Hyvän lähteillä – demokratia ja ihmisoikeuskasvatus opetus-työssä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 36-55.
- Niemiec, R. 2012. Mindful living: Charcter strengts interventions as pathways for the five mindfulness trainings. *International Journal of Wellbeing* 2 (1) 22-33.
- Niemiec, R. & Shogren, K. & Wehmeyer, M. 2017. Character Strengths and Intel-lectual and Devel- opmental Disability: A Strengths-Based Approach from Positive Psychology. *Education and Training in Autism and Developmen-tal Disabilities* 52 (1), 13-25.
- Nieminen, T. 2015 *Healthier together? Social capital, health behavior and health.* Helsinki: University of Helsinki.
- Niskanen, S. 2018. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teok-sessa Perttula, J & Latomaa, T (toim.) Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tul-kinta, ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 89-114.
- 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.
- Norrish, J. M. & Vella-Brodrick, D. A. 2008. Is the Study of Happiness a Worthy Scientific Pursuit? *Social Indicators Research* 87. 393-407.
- Nurmi, J. 2013. Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus-lehti*, teemanumero 4/2013. Jyväskylän yliopisto. 548-554.
- Oech, E. 2005. Hermeneutiikka tiedonalueiden järjestelmässä. Teoksessa J. Tontti (toim.) *Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta.* Tampere: Vasta-paino. 13-34.
- Ojanen, M. 2014. *Positiivinen psykologia.* Helsinki: Edita: Bookwell Oy.
- Ojanen, M. 2018. *Onnellisuuksien oivaltaja. Mitä tiede kertoo onnesta?* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ojanen, M. 2019. *Voiko persoonallisuus muuttua?* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pajares, F. 2005. *Self-Efficacy During Childhood and Adolescence. Implications for Teachers and Parents.* Greenwich, CT: Information Age Publishing. 339-367.

- Partanen, A. 2011. "KYLLÄ MINÄ TÄSTÄ SELVIÄN" Aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. 2002. Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist* 37, 91–106.
- Penttinen, P. 2010. Nuorten oppiminen myöhäismodernissa. Teoksessa E. Nivala & M. Saastamoinen (toim.) *Nuorisokasvatuksen teoria - perusteita ja puheenvuoroja*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 255–275.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. POPS 2014. Opetushallitus. Ohjeet ja määräykset 2014:96.
- Peterson, C. & Seligman, M. 2004. *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press.
- Pihlström, S. 2018. *Ota elämä vakavasti*. Helsinki: Ntamo.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A. M., Maltby, J., Fox Eades, J. & Linley, A. 2011. Strengths Gym: The impact of character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 377–388.
- ProKoulu 2013. Käyttäytymistä tukeva, yhteistyössä kehittyvä toimintakulttuuri. Niilo Mäki -instituutti, Jyväskylän yliopisto, University of Eastern Finland, Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla: <https://www.prokoulu.fi/>. Luettu: 24.8.2019.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat - minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Puolimatka, T. 2002. kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus ja totuusteorioiden kasvatusta 33 (5), 466–474.
- Rask, R. 2011. Paideia Aristoteleen ajattelussa. Teoksessa Jantunen, T. & Ojanen, E. (toim.) *Arvot kasvatuksessa*. Helsinki: Tammi. 216-230.

- Reis, H. T. & Sheldon, K. M. & Gable, S. L. & Roscoe, J. & Ryan, R. M. 2000. Daily well-being: The role of autonomy, competence and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin* 26 (4), 419-435.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2001. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology* 52 (6), 141-166.
- Ryan, R. M. & Bernstein, J. H. & Brown, K. W. 2010. Weekends, work and well-being: Psychological needs satisfactions and day of the week effects on mood, vitality and physical symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology* 29 (1), 95-122.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2016. Facilitating and Hindering Motivation, Learning, and Well-Being in Schools. Research and Observations from Self-Determination Theory. Teoksessa K. Wentzel ja D. Miele (toim.) *Handbook of Motivation at school*. New York: Taylor and Francis. 2. painos. 96-119.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. 2017. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press.
- Sajaniemi, N. 2016. Oppiminen verkkoympäristössä. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H. & Holopainen, L. 2009. Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1316-1327.
- Saloviita, T. 2014. *Työrauha luokkaan*. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus2000.
- Sandberg, E. 2016. ADHD perheessä. Opetus-, sosiaali- ja terveystoimen tukimuodot ja niiden koettu vaikutus. Helsingin yliopisto.
- Sandberg, E. & Vuorinen, K. 2015. Kohti vahvuusperustaista opetusta positiivisen pedagogiikan keinoin. Helsinki: ADHD-liitto ry. ADHD liiton jäsenlehti. 26 (1), 12-14. Saatavilla: [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/155103/adhd1\\_2015kevyt.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/155103/adhd1_2015kevyt.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Luettu: 29.9.2018.
- Sandberg, E. 2018. ADHD ja oppimisen tuki. Huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schunk, D.H. & DiBenedetto, M.K. 2016. Self-Efficacy Theory In Education. Teoksessa K. Wentzel ja D. Miele (toim.) *Handbook of Motivation at school*. New York: Taylor and Francis. 2. painos. 96-119.

- Seligman, M. & Csikszentmihályi, M. 2000. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M. & Ernst, R. & Gillham, J. & Reivich, K. & Linkins, M. 2009. Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions. *Oxford Review of Education* 35 (3), 293-311.
- Seligman, M. 2008. *Authentic happiness*. New York, NY: FreePress.
- Seligman, M. 2011. *Flourish. A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: FreePress.
- Seppälä, R. 2006. Puhe - vuorovaikutuksen liima. Teoksessa S. Grünthal ja J. Pentikäinen (toim.) *Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Otava. 146-166.
- Sheldon, K. M. & Adab, N. & Ferguson, Y. & Guntz, A. & Houser-Marko, L. & Nichols, C. P. 2010. Persistent pursuit of need-satisfying goals leads to increased happiness: A 6-month experimental longitudinal study. *Motivation and emotion* 43 (1), 39-48.
- Sointu, E. & Savolainen, H. & Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. & Hotulainen, R. & Närhi, M. & Lambert, M. & Epstein, M. 2018. *Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Säljö, R. 2001. *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Porvoo: WSOY.
- Tang, Y. & Yang, L. & Leve, L. D. & Harold, G. T 2012. Improving executive function and its neurobiological mechanisms through a mindfulness-based intervention: Advances within the field of developmental neuroscience. *Child Development Perspectives* 6(4), 361-366.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019. Nuorten masennusoireilu ja masennustilat. Saatavilla: <https://thl.fi/fi/web/mielenterveys/mielenterveyshairiot/nuorten-mielenterveyshairiot/nuorten-masennusoireilu-ja-masennustilat>. Luettu: 16.5.2019.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Työturvallisuuskeskus 2018. *Työhyvinvointikortti – koulutuksesta suuntaa kehittämiseen*. Koulutusaineisto. Työturvallisuuskeskus.
- Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I.

- Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland University Press. 64-84.
- Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Uusiautti, S. 2019. Tunnista vahvuutesi ja menesty. Helsinki: Kirjapaja.
- Uusikylä, K. 2012. Luovuus kuuluu kaikille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2014a. Positiivinen psykologia –mitä se on? Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus. 14-22.
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2014b. Hyveet ja luontevahvuudet. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus. 54-74.
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2014c. VIA-vahvuusmittari lasten ja nuorten luontevahvuuksien kartoitukseen. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti. NMI-Bulletin 24 (1). Niilo Mäki -instituutti. 42-50.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. Huomaa hyvä! Vahvuusvariksen bongausopas. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vahtera, S. 2013. Positiivisen psykologian curriculum. *Psykologia* 1/2013, 67.
- Valkonen, T. 2003. Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätyötaitoihin. Jyväskylän yliopisto.
- Viholainen, H., Aro, T., Koponen, T., Peura, P. & Aro, M. 2013. Miten oppimisvaikeudet liittyvät syrjäytymiseen. Teoksessa J. Reivinen ja L. Vähäkylä (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus, 88- 96.
- Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy. 177–180.
- Volanen, S-M. & Lassander, M. & Hankonen, N. & Santalahti, P. & Hintsanen, M. & Simonsen, N. & Raevuori, A. & Mullola, S. & Vahlberg, T. & But, A. & Suominen, S. 2016. Healthy Learning Mind - a school-based mindfulness and relaxation program: a study protocol for a cluster randomized controlled trial. *BMC Psychology* 4 (35). Saatavilla: <https://bmcpseudology.biomedcentral.com/articles/10.1186/s40359-016-0142-3>. Luettu: 12.9.2019.

- Värri, V-M. 2004. Hyvä kasvatusta - kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: University Press.
- Weber, M. 1968. Economy and Society. An Outline of Interpretive Sociology. New York: Bedminister Press.
- White, M. 2016. Why won't it stick? Positive psychology and positive education. Psychology of WellBeing: Theory, Research and Practice, 6(2), 1-16.
- World Economic Forum 2019. Future of Jobs Report. Julkaistu 5.9.2019. Saatavilla: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>. Luettu: 8.10.2019.
- Yle Oppiminen 2019. Lappeen koulun rehtori: "Kehumalla kasvattaminen on järkevintä, mihin olen urani aikana törmännyt". Julkaistu 21.03.2019. Saatavilla: <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2019/03/21/lappeen-koulun-rehtori-kehumalla-kasvattaminen-on-jarkevinta-mihin-olen-urani>. Luettu: 21.3.2019.
- Yle Radio Suomi 2019. Lastenpsykiatri Jari Sinkkonen: Jos teillä on lapsia lähellänne, katsokaa heitä kauniisti ja rakkaudella. Julkaistu 04.07.2019. Saatavilla: <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2019/07/04/lastenpsykiatri-jari-sinkkonen-jos-teilla-on-lapsia-lahellanne-katsokaa-heita>. Luettu/kuunneltu: 6.7.2019.
- Yle Uutiset 2018. Lapsen elämä on monimutkaistunut. Psykiatrissa hoitoa haetaan enemmän kuin koskaan. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-10527451>. Luettu: 16.5.2019.
- Yle Uutiset 2019. On hankala nauttia elämästä, jos koko ajan pitää miettiä, miten olisi onnellisempi, sanoo filosofi Frank Martela - "Meidän kulttuurista on tullut liian onni-keskeistä". Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-10846905>. Luettu: 26.6.2019.
- Äärelä, T. 2012. "Aika paljolla vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla." Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Lapin yliopisto.



## **LIITTEET**

### **Liite 1. Haastatteluteemat**

#### **Vahvuusperustainen opetus/positiivinen pedagogiikka**

- Ajatukset
- Kiinnostus
- Lähtökohta

#### **Vahvuuspedagogiikan rooli on koulun käytänteissä**

- Opetustilanteet (opetuskieli, opetusmenetelmät, työtavat)
- Arviointi/palaute
- Oppilaat (vertaissuhteet, oppimistulokset)
- Luokkahuone (ilmapiiri, työskentely)
- Opetussuunnitelma
- Koulukulttuuri (muut opettajat, oppilaat, koulun käytänteet)
- Johtaminen
- Yhteistyö kotien kanssa

#### **Seuraukset tai muutokset vahvuuspedagogiikan käytössä**

- Positiiviset muutokset, lisäarvo (oppilaat, oma työ)
- Haasteet / ongelmatilanteet
- Kehittämisehdotukset

**Liite 2. Haastatteluajat sekä litteroidun tekstin määrät taulukoituna**

HAASTELEVA	HAASTETTELUAIKA	LITTEROITU TEKSTI
Haastattelu 1	60 min	8 sivua
Haastattelu 2	61 min	7,5 sivua
Haastattelu 3	58 min	8 sivua
Haastattelu 4	49 min	6,5 sivua
Haastattelu 5	62 min	7 sivua
Haastattelu 6	42 min	6 sivua
Haastattelu 7	59 min	7,5 sivua

**Liite 3. Esimerkki tutkimuksen fenomenologisen analyysimenetelmän toisesta vaiheesta ensimmäisen tutkimuskysymyksen ohjaamana.**

Aineistosta nostettu ilmaus	Tutkijan kirjaama merkitysyksikkö
Se on niin kuin kaikki muutkin asiat, että pitää ensin tietää, jotta voi oikeesti niinku muodostaa sen oman mielipiteensä. Tulokulmia ja lähestymistapojahan on monia ja tämä on yksi niistä. (H7)	Opettajan asenne, mieli ja toimintatapa lähtökohtana
Se on minusta tapa olla ja elää ja puhua ja toimia (H3)	
Lähtökohtana, se, että jokainen oppilas on arvokas ja hyvä. Mun työ on vahvistaa oppilaassa sitä tunnetta kohtelemalla heitä ystävällisesti ja välittää aidosti heistä. Opettajan työhön kuuluu auttaa oppilasta löytämään ja vahvistamaan omia vahvuuksia (H5)	
Jotenki niinku sit kun se lähtee kantaa ni mä aattelen, että se voi olla niinku ennaltaehkäisevä lääke. Mä aattelen että ensin opettajan pitää niinku olla sinut tän jutun kanssa (H6)	
Joo, no se on tuota niin, on oikeastaan niinkun mun mielestä tämmöstä myönteisten toimintamallien vahvistamista ja taitojen vahvistamista, lapsille, nuorille. Ei keskitytä pelkästään virheisiin ja epäonnistumisiin vaan keskitytään siihen mikä jo toimii, mikä on hyvin, mitä jo osataan. Nostetaan se vaan vähän vahvemmin näkyviin ja sitä kautta se antaa semmosta potkua ja onnistumisen ja ilon tunnetta (H7)	Positiivisen pedagogiikan kuvaus
Se on sitä et siinä on todellakin tarkoitus et tehdään näkyväksi niitä vahvuuksia ja osaamista eikä etsitä niitä virheitä (H2)	
Mä ajattelen et tääl koulussa on paljon opettavia asioita mut jos sais ton positiivisuuden kautta ja niitten taitojen ja vahvuuksien kautta hyvän fiiliksen luokkaan ja sitä lapsen minäkuvaa vahvistettua ja sitä et huomataan hyvä ni tulee hyviä kokemuksia et se usko itseensä vahvistuu se auttaa kaikessa muussa (H4)	
Mä oon varmaan aina sieltä nuoresta opettajasta saakka käyttänyt sitä tiedostamattani mut kun se tuli tossa viis vuotta sitten, että alettiin enemmän puhumaan siitä vahvuuspedagogiikasta niin se jotenkin anto sanat ja ideologian siihen (H6)	Positiivisen pedagogiikan luontevuus opettajan työssä
Et joillekin tää on hirmu luontasta ja jotkut on oikeesti sydämeltään tämmösiä ihmisiä ja niitä on onneks tosi paljo (H1)	
Mut kuitenkin lähtee ne jotka haluaa jotka kokee et okei tää sopii mun persoonaan tää sopii mun tapaan tehdä töitä ja tää sopii mulle niin sen täytyy ollakin että se on aitoa ja omaan pedagogiaan omaan itseen kiinnittyvää ja semmosta sisältöä (H7)	

**Liite 4. Esimerkki aineiston analyysin kolmannelta vaiheelta toisen tutkimuskysymyksen ohjaamana. Esimerkissä on vain osa aineistosta nostetuista merkitysyksiköistä.**

<b>Tutkijan kirjaama merkitysyksikkö</b>	<b>Yleistettävä kieliasu</b>
Orientaation ylläpitämisen vaikeus työyhteisössä; tulkinnalliset erot sekä väärinymmärrykset.	Positiivinen pedagogiikka työyhteisössä
Yksilölliseltä tasolta yhteisölliselle tasolle	
Tiedottaminen koteihin	Yhteistyö kotien kanssa
Oppilaan kehumisen vaikutukset vanhempiin	
Erilaiset kotikulttuurit	
Esimiehen suhde positiiviseen pedagogiikkaan	Johtamistapa
Vallan vaarat johtamisessa	
Esimiehen palaute	
Opettajan kiinnostuksen osoittaminen oppilasta kohtaan	Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus
Vahvuuskieli ja vahvuussanat opetuksessa	
Oppilaiden kannustaminen	
Oppilaan onnistumisten huomaaminen	

## Liite 5. Merkityskategoriat

<b>Merkityksen sisältävät yksiköt käännettynä yleistettävään kieliasuun</b>	<b>Yksilökohtainen merkitysverkosto</b>
positiivisen pedagogiikan ideologia	Vahvuusperustainen pedagogiikka
vahvuusperustaisen opetuksen ajatus	
koulun tehtävä	Koulukulttuuri
positiivinen pedagogiikka työyhteisössä	
johtamistapa	
opettajien välinen vuorovaikutus	
opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet	Opettajan persoona ja toiminta
opettaja esimerkkinä	
opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus	
opettaminen	Opetustilanteet
opetussuunnitelma	
luokkahuone, toiminta ja ilmapiiri	
oppilaslähtöinen hyvän huomaaminen	
vahvuuskieli, vahvuussanat	
palaute ja arviointi	
yhteistyö kotien kanssa	Yhteistyö kotien kanssa
oppilaan hyvinvointi	Oppilaan arvostus
oppilaan itsetuntemus ja minäkuva	
vahvuustaidot	
vaikutukset omaan työhön	Efektit
vaikutukset oppimiseen	
menetelmän haasteet	
kehittämisehdotukset	