

**Oppilaiden kokemuksia positiivisen pedagogiikan menetelmien käytöstä peruskoulussa**

Virpi Toivanen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2022  
Kokkolan Yliopistokeskus Chydenius  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Toivanen, Virpi. 2022. Oppilaiden kokemuksia Positiivisen pedagogiikan menetelmien käytöstä peruskoulussa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan Yliopistokeskus Chydenius. 56 sivua.**

Tässä kasvatustieteen pro gradu -tutkielmassa tarkasteltiin positiivista pedagogiikkaan ja sen menetelmien käyttämisestä peruskoulussa oppilaiden kokemusten kautta. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaisia kokemuksia peruskoulunsa päättäneillä oppilailla on positiivisen pedagogiikan menetelmistä peruskoulussa. Tutkimuksessa kartoitettiin millaisia kokemuksia oppilailla on ollut tekemättä johtopäätöksiä niiden vaikuttavuudesta tai toimivuudesta.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jonka tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla viittä peruskoulunsa päättäneitä nuorta Etelä-Suomen alueelta. Tutkimus toteutettiin fenomenologisella tutkimusotteella. Haastattelussa hyödynnettiin puolistrukturoitua menetelmää, jossa kysymykset ovat ennalta määriteltyjä. Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisältöanalyysillä luomalla teemoittelun kautta ala- ja yläkategorioita.

Tutkimus osoitti, että haastatelluilla oppilailla oli jonkin verran kokemuksia positiivisen pedagogiikan menetelmistä peruskoulussa. Osa kokemuksista jakautui selkeästi koskemaan ala- tai yläkoulua. Tuloksissa oli havaittavissa myös osittaista jakautumista yleisopetuksen ryhmien ja pienluokkaopetuksen välillä. Haastatteluista nousi esiin viisi suurempaa teemaa: opettajan antama palaute, yhteishengen luominen, palkitsemisjärjestelmät, vuorovaikutussuhde sekä vahvuuksien ja itsetunnon tukeminen. Oppilaiden kokemukset olivat sekä positiivisia että negatiivisia koko peruskoulun ajalta.

**Avainsanat:** positiivinen pedagogiikka, kokemukset, peruskoulu

## SISÄLTÖ

### TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN LÄHTÖKOHDAT</b> .....	<b>7</b>
	2.1 Positiivisen pedagogiikan taustalla positiivinen psykologia .....	7
	2.2 Positiivisen pedagogiikan ydinajatuksukset.....	8
	2.3 Positiivisuuden kritisointi .....	9
<b>3</b>	<b>POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN MENETELMÄT</b> .....	<b>11</b>
	3.1 Positiivinen palaute ja vuorovaikutus .....	11
	3.2 Positiivisen ajattelun ja käyttäytymisen vahvistaminen .....	14
	3.3 Vahvuuksien löytäminen ja hyvän huomaaminen.....	15
	3.4 Minäkuvan ja itsetunnon tukeminen.....	17
	3.5 Pedagogiset käytänteet ja harjoitteet.....	18
	3.5.1 PERMA-teoriaan perustuvat harjoitteet .....	18
	3.5.2 Luonteenvahvuuksiin perustuvat menetelmät.....	20
	3.5.3 Hyvinvointitaitoihin perustuvat harjoitteet .....	21
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS</b> .....	<b>23</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>24</b>
	5.1 Tutkimuskonteksti.....	24
	5.2 Tutkimusaineiston keruu ja tutkittavat .....	28
	5.3 Aineiston analyysi .....	31
	5.4 Eettisyys	36
<b>6</b>	<b>OPPILAIDEN KOKEMUKSIA POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN MENETELMISTÄ</b> .....	<b>39</b>
	6.1 Opettajan antama palaute.....	39

	4
6.2 Yhteishengen luominen .....	40
6.3 Palkitsemisjärjestelmät .....	42
6.4 Vuorovaikutussuhde .....	44
6.5 Vahvuuksien ja itsetunnon tukeminen .....	45
<b>7 POHDINTA.....</b>	<b>47</b>
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	47
7.2 Tutkimuksen arviointi.....	52
7.3 Tulosten merkitys ja jatkotutkimus.....	55
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>57</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>63</b>

# 1 JOHDANTO

Lasten ja nuorten pahoinvointi ja haasteellinen käyttäytyminen lisääntyy suomalaisissa peruskouluissa. Syitä etsitään monelta taholta: eriarvoistuvasta yhtiskunnasta, nykykulttuurin minä-keskeisyydestä tai viime aikaisesta Covid-19-pandemiasta. Syiden etsiminen ei kuitenkaan tuo ratkaisua tilanteeseen. Yhtenä lähestymistapana ratkaista tämä ongelma, nähdään positiivinen pedagogiikka, jonka menetelmät tuovat kouluyhteisöihin ja luokkahuoneisiin myönteistä ilmapiiriä yksilöiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kautta (Leskisenoja & Sandberg 2019, 17–19.) Menetelmien kautta on mahdollista ohjata haasteellisesti käyttäytyviä oppilaita löytämään oma potentiaalinsa ja vahvuutensa, kuten muun muassa Karhun (2018) tutkimuksessa todetaan.

Positiivinen pedagogiikka perustuu amerikkalaisen professori Martin S. Seligmanin luomiin hyvinvointia edistäviin käytänteisiin, joiden taustalla vaikuttavat ajatukset positiivisesta psykologiasta (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins 2009, 294.) Positiivinen pedagogiikka nähdään myös vastauksena syrjäytymisen ehkäisyssä oppilaan itsetuntoa kohottavana keinona sekä negatiivisten tunteiden vastavoimana (Sajaniemi & Mäkelä 2014, 137.) Leskisenojan (2017, 14–15) mukaan positiivisen pedagogiikan menetelmien hyödyntämisen opetuksessa johtavan mielekkääseen ja innostuneeseen oppimiseen sekä lisäävän koulun viihtyvyyttä. Menetelmien käytöllä on todettu olevan positiivista vaikutusta myös oppilaiden koulumenestykseen. Positiivinen pedagogiikka saa osakseen myös kritiikkiä. Monet katsovat sen olevan pelkkää oppilaan aiheetonta kehumista tai edustavan yltiöpositiivista ajattelua (Leskisenoja & Sandberg 2019, 19–20.) Positiiviseen pedagogiikkaan liitetty käsite onnellisuudesta saa myös kritiikkiä osakseen (Seligman 2008, 11) ja sen opettamisen tarpeellisuudesta esitetään eriaviä mielipiteitä (Rantanen 2020).

Positiivisessa pedagogiikassa oppilas nähdään aktiivisena toimijana (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö ja Lipponen 2014, 224–225), joka tuntee vahvuutensa ja näkee osaamisensa (Sandberg 2018, 26–27) sekä omaa vahvan itsetunnon (Aro, Järviluoma, Mäntylä, Mäntylä, Määttä & Paananen 2014, 55).

Opettajan ja oppilaan hyvä ja lämmin vuorovaikutussuhde on positiivisen pedagogiikan mukaisen ajattelun mukaan oppimisen kulmakiviä (Leskisenoja 2016, 99.) Ahosen (2017, 204–205) mukaan oppilaan hyväksyvä kohtaaminen sekä positiivisen, mutta realistisen palautteen antaminen auttaa oppilasta muovaamaan itsestään kuvaa oppijana ja kannattelee oppilasta vielä vuosien jälkeenkin.

Positiivinen pedagogiikka on vasta löytämässä jalansijaa suomalaisissa luokkahuoneissa. Opettajat käyttävät sen menetelmiä vaihtelevasti (Ranta 2020) ja niiden hyödyntämiseen vaikuttaa opettajan oman perehtyneisyyden lisäksi ryhmän dynamiikka ja kokoonpano.

Pro gradu - tutkielmani tarkoitus oli tutkia millaisia kokemuksia peruskoulunsa päättäneillä nuorilla on positiivisen pedagogiikan menetelmistä peruskoulun ajalta. Kiinnostus aiheeseen syntyi omien kokemusteni perusteella sekä mielenkiinnosta tarkastella oppilaiden kokemusmaailmaa.

## 2 POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN LÄHTÖKOHDAT

### 2.1 Positiivisen pedagogiikan taustalla positiivinen psykologia

Positiivinen pedagogiikka pohjautuu positiiviseen psykologiaan. Positiivinen psykologia on monihaarainen tieteenala, joka tutkii ajattelun ja käyttäytymisen ilmiöitä painottaen ihmisten vahvuuksien löytämistä ja hyödyntämistä elämänlaadun parantamiseksi. (Seligman 2011, 56–57; Uusitalo-Malmivaara 2014, 19–21). Positiivinen psykologia on tieteenalana uusi. Sen juuret juontavat 2000-luvun taitteen Yhdysvaltoihin ja se on noussut kasvattajien tietoisuuteen viime vuosikymmenen aikana (Leskisenoja 2016, 16, 24). Positiivisen psykologian oppisänä pidetään professori Martin Seligmania, joka on luonut käsitteen positiivinen kasvatus yhdistämällä positiivisen psykologian ja parhaiksi toteamansa opetuskäytänteet (Leskisenoja 2016, 24; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins 2009, 293–311). Sandberg (2018, 26) määrittelee positiivisen psykologian kuuluvaksi persoonallisuuspsykologian aihealueeseen ja sen tavoitteiden olevan yksilön persoonallisuuden eri puolien kuvaaminen, selittäminen ja ennustaminen sekä yksilön vahvuuksien mahdollistaminen.

Rantanen (2013, 73) mieltää positiivisen psykologian vastaliikkeeksi ongelmakeskeiselle ajattelulle. Positiivinen psykologia käsittelee optimismia, toiveikkuutta ja positiivista affektiivisuutta eli tunnetilojen kokemista. Uusitalo-Malmivaara (2014, 78) näkee positiiviset tunnetilat merkittävänä sosiaalisten kontaktien luomisessa ja ylläpitämisessä. Järvilehto (2014, 90) korostaa voimakkaiden tunnekokemusten merkitystä nopeassa ja tehokkaassa oppimisessa. Martela (2014, 48–50) puolestaan nostaa esiin positiivisesta psykologiasta ihmisen kolme perustarvetta, jotka ovat vapaaehtoisuus, kyvykkyys ja yhteenkuuluvuus. Näillä perustarpeilla voidaan selittää valtaosa päivittäin kokemistamme myönteisistä kokemuksista sekä pitempi aikaisesta hyvinvoinnista. Vapaaehtoisuus eli autonomia tarkoittaa ihmisen valinnan- ja toiminnanvapautta, jonka myötä yksilö kokee

olevansa vapaa toteuttamaan itseään. Kyvykkyydellä tarkoitetaan ihmisen kokemusta aikaansaavuudesta ja omasta osaamisesta. Kyvykkyyden tunne on vahvasti yhteydessä oppimiseen. Yhteenkuuluvuuden tunne syntyy välittämisen ja välitetyksi tulemisen kokemuksista sekä lisää positiivisuutta vuorovaikutuksellisissa suhteissa.

## 2.2 Positiivisen pedagogiikan ydinajatuksat

Uusitalo-Malmivaaran (2014, 19–21) mukaan positiivinen pedagogiikka pohjautuu positiiviseen psykologiaan, joka tutkii ajattelun ja käyttäytymisen ilmiöitä painottaen ihmisten vahvuuksien löytämistä ja hyödyntämistä elämänlaadun parantamiseksi. Leskisenoja ja Sandberg (2019, 17–19) määrittelevät positiivisen pedagogiikan tarkoittavan positiivisen psykologian periaatteiden ja menetelmien soveltamista opetus- ja kasvatustoimintaan, joita voidaan hyödyntää opetuksessa alakoulusta lähtien. Monesti puhutaan positiivisesta kasvatuksesta, jolla tarkoitetaan samaa asiaa. Sandberg (2018, 26) listaa positiivisen pedagogiikan synonyymeiksi myös vahvuuspedagogiikan ja vahvuusperustaisen opetuksen. Positiivisen pedagogiikan keinoilla tavoitellaan koulu yhteisöjen kukoistamista ja pyritään tuomaan hyvää oppilaan elämään sekä auttamaan häntä löytämään vahvuutensa ja taitonsa. Positiivisen pedagogiikan keinoja voidaan hyödyntää ehkäisemään syrjäytymistä, eli oppilaan ulkopuolelle jättämistä, jonka myötä syntyy kelpaamattomuuden ja epäonnistumisen kokemuksia ja tunteita (Sajaniemi & Mäkelä 2014, 137.)

Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö ja Lipponen (2014, 224–225) kutsuvat positiivista pedagogiikkaa pedagogiseksi suuntaukseksi, joka perustuu käsitukseen lapsesta aktiivisena toimijana ja merkitysten rakentajana sekä jossa korostetaan osallisuutta, vahvuuksia ja myönteisiä tunteita. Positiivinen pedagogiikka korostaa heidän mukaansa kokonaisvaltaista hyvinvointia, joka ilmenee tunteiden ja kokemusten ilmaisuna, itsensä toteuttamisena sekä sosiaalisena vuorovaikutuksena.



Kumpulainen ym. (2014, 228) toteavat, että positiivisen pedagogiikan taustalla on ajatus, jonka mukaan lasten oppiminen ja hyvinvointi rakentuvat toimintaympäristöjen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Lapsen arjen ja elämän kokonaisuus korostuu positiivisen pedagogiikan ajattelumallissa. Myönteiset tunteet ovat oppimisen ja hyvinvoinnin voimavaroja, mutta kielteisten ja haasteellisten tunteiden käsittelyä ei suljeta pois. Huebner, Gilman, Reschly ja Hall (2009, 566–567) näkevät positiivisen pedagogiikan tarjoavan uudenlaisia ratkaisuja tuovia keinoja koulun haasteisiin korostamalla oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia.

Leskisenojan (2017, 14–17) näkemyksen mukaan positiivisessa pedagogiikassa oppiminen on vahvasti yhteydessä koulussa viihtymiseen. Hän näkee koulun oppilaiden työyhteisönä ja viihtyvyyden merkittävästi oppimistuloksia parantavana tekijänä. Positiivisen pedagogiikan menetelmillä opetuksesta tulee mielekästä ja innostavaa ja oppiminen tapahtuu myönteisessä ilmapiirissä. Positiivinen pedagogiikka näkyy opettajan työotteessa. Positiivisen pedagogiikan menetelmiä hyödyntävä opettaja uskoo oppilaidensa vahvuuksiin ja mahdollisuuksiin samalla panostaen korkealaatuisen opetuksen ja ahkeraan työskenteleeseen. Menetelmillä luokkaan luotava myönteinen ja lämmin ilmapiiri kannustaa oppilaita parempiin suorituksiin.

### **2.3 Positiivisuuden kritisointi**

Positiiviseen psykologiaan ja pedagogiikkaan kohdistetaan paljon kritiikkiä. Ojasen (2014a, 121–122) mukaan positiivinen psykologia keskittyy liiaksi yksilön sisäisiin muutoksiin, joiden merkitystä korostetaan. Ulkoisten tekijöiden merkitys onnellisuuteen ohitetaan. Positiivisessa psykologiassa suhtaudutaan kielteisesti negatiivisuuteen ja positiivisuutta korostetaan liiallisesti. Ojanen (2014a, 129) kiteyttää positiivisen psykologian kritisoinnin muutamaan ydinkohtaan. Tieteelliseltä näkökulmasta positiivinen psykologia ei ole tuonut esiin uusia ideoita tai tieteellisiä kannanottoja eikä sen nähdä kunnioittavan historiaa. Positiivisuuden tunteminen on aina yksilöllinen kokemus. Se mikä toiselle yksilölle

näyttäytyy positiivisessa valossa, voi olla toiselle negatiivinen seikka. Tieteenalana positiivinen psykologia on uusi, joten sen soveltaminen on ennenaikaista eikä sen vaikutuksista ole pitkältä aika väliltä tieteellistä tutkimustietoa. Positiivisen psykologian nähdään korostavan liikaa positiivisuutta sekä lupaa liikaa. Sandberg ja Vuorinen (2015, 13) toteavat ettei positiivisen psykologian tarkoituksena ole kieltää negatiivisia tunteita tai yksilön pahoinvointia, vaan opettaa tunnistamaan vahvuuksia.

Rantanen (2020) näkee positiivisen pedagogiikan olevan persoonaa ja identiteettiä muuttamaan pyrkivänä menetelmänä ja ahtaana psykologisena muotona, jossa ei ole tilaa epäilyille eikä yksilöllisille persoonille. Onnelliisuutta ei hänen mukaansa tarvitse opettaa, vaan se tulee oppilaan elämään inhimillisen toiminnan sivutuotteena silloin, kun asiat lapsen kasvuympäristössä ovat kunnossa yhteiskunnallisia rakenteita myöten. Rantanen myös yhdistää positiivisen pedagogiikan ajattelun talouselämään ja uusliberaalin politiikkaan.

Seligman (2008, 10–12) näkee positiivisen psykologian ja pedagogiikan kritisoinnin kohdistuvan onnelliisuuden tunteeseen. Onnelliisuutta pidetään epäaitona ja epätieteellisenä lähtökohtana eikä sen määrää voida lisätä pysyvästi. Onnelliisuutta tuntevat yksilöt eivät näe maailmaa realistisesti eivätkä kykene tekemään järkipäisiä päätöksiä. Leskisenoja ja Sandberg (2019, 19–20) kirjoittavat positiivisen pedagogiikan kritisoinnin kohdistuvat oppilaan perusteettomaan kehumiseen. Pedagogiikan kritisoijat näkevät kehumisen olevan yltiöpäistä ja ansaitsematonta, itseään toistavaa sekä epärealistista. Positiivinen pedagogiikka mielletään monesti vain perusteettomaksi kehumiseksi tai koulutyön helpottamiseksi.

## 3 POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN MENETELMÄT

### 3.1 Positiivinen palaute ja vuorovaikutus

Ympäristön antama palaute muovaa lapsen minäkäsitystä, toteavat Aro, Järvi-  
luoma, Mäntylä, Mäntynen, Määttä ja Paananen (2012, 17.) Ahosen (2017, 204–  
205, 208) mukaan positiivisella palautteella on suuri ja myönteinen vaikutus op-  
pilaan käyttäytymiseen ja itsetuntoon. Lapset, jotka saavat positiivista palautetta,  
pyrkivät korostamaan jatkossakin käyttäytymisensä myönteisiä puolia. Osalle  
oppilaista positiivisen palautteen vastaanottaminen on haasteellista eivätkä he  
halua kuulla myönteisiä asioita itsestään ja oppimisestaan. Tällöin opettajan on  
lähestyttävä positiivisen palautteen antamista pienin askelin. Positiivisen palaut-  
teen tehokkuus on yhteydessä aitoon ja välittävään vuorovaikutukseen. Lämmin  
vuorovaikutus ja aito positiivinen palaute saa aikaan myönteisempää käyttäyty-  
mistä kuin tekninen ja mekaaninen palaute, joka voi saada aikaan päinvastaisen-  
kin reaktion.

Leskisenojan (2017, 17) mukaan myönteinen palaute on oppilaan onnistu-  
misen sanallistamista, joka on ansaittu ahkeralla työnteolla. Ahonen (2017, 206–  
207) korostaa positiivisen palautteen antamista tehokkaimpana keinona kat-  
kaista oppilaan negatiivinen kierre. Siekkinen ja Niiranen (2008, 43–44) näkevät  
palautteen antamisen olevan tärkeä osa opettajan ohjauskäytäntöjä sekä opetta-  
jan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Opettajan antama palaute antaa oppi-  
laalle tilaisuuden oman ajattelunsa tarkentamiseen ja reflektointiin. Heidän mu-  
kaansa pienet eleet, kuten nyökkäys, tukea antava kysymys tai myönteinen kom-  
mentti, kannustavat sekä rohkaisevat oppilasta ja hänen oppimistaan.

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017, 19) korostavat opettajan antaman  
palautteen vaikutusta siihen, minkälaisen käsityksen oppilas luo itsestään ihmi-  
senä sekä oppijana. Käsitys itsestä muodostuu toisilta saadun palautteen perus-  
teella. Ihmissuhteissa merkityksellisin suhde on opettajan ja oppilaan välillä, joka  
positiiviseksi koettuna tukee myös oppilaan kouluun kiinnittymistä (Leskisenoja  
2016, 99.) Vehkalahden (2007, 116–120) mukaan oppilaille on tärkeää saada

positiivista ja kannustavaa, aitoa sekä vilpittömää palautetta. Positiivisen palautteen tai oppilaan kehumiseen ei tarvita syväluotaavaa oppilaan henkilökohtaista tuntemusta, vaan oppilasta voi kehua hyvin suoritettusta tehtävästä ja onnistumisesta.

Jokapäiväinen taitamattomuudesta ja huonommuudesta muistuttaminen jättää jälkensä oppilaaseen sekä siihen tapaan, miten oppilas ajattelee itsestään ja osaamisestaan. Negatiivinen palaute ruokkii vahvasti itseään ja jää lapsen mieleen jopa vuosikymmeniksi vahvana muistijälkenä. Tämä muistijälki on moninkertainen verrattuna positiiviseen palautteeseen ja saa lapsen uskomaan olevansa huono ja kelpaamaton. (Sandberg 2018, 50). Toistuva negatiivinen palaute vaurioittaa lapsen psyykkistä kehitystä ja saa lapsen välttelemään yrittämistä sekä rakentamaan suojamuurin suojaksi pettymyksiä vastaan (Sandberg 2021, 29.)

Ahonen (2017, 209) näkee erilaiset palkkiojärjestelmät yhtenä positiivisen palautteen muotona. Palkkiona voi olla mukavaa yhteistä tekemistä tai konkreettisempia asioita, kuten tarroja. DuPaulin, Weyandtin ja Janusisin (2016, 51) mukaan palkintojärjestelmiä käytettäessä tulee tavoitteen olla oppilaista itsestään lähtöisin. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017, 21) näkevät positiivisen palautteen antamisen olevan oppilaan nupullaan olevien vahvuuksien sanallista tukemista ja kehittämistä.

Monesti positiivinen pedagogiikka mielletään vain perusteettomaksi kehumiseksi, toteavat Leskisenoja ja Sandberg (2019, 19.) Vehkalahden (2007, 115) mielestä perusteeton kehuminen on merkityksetöntä ja jopa oppilasta loukkaavaa ja vaarallista, eikä edistä oppilaan itsetunnon kehittymistä. Vain rehellisen palautteen kautta oppilas voi rakentaa itsetuntoaan ja havainnoida vahvuksiinsa sekä oppia myös huomaamaan näitä ominaisuuksia muissa.

Ojasen (2014b, 290) mukaan lapsen kehitys vaarantuu, mikäli hän jää vaille myönteistä palautetta tai hän ei saa minkäänlaista palautetta. Aron ym. (2012, 17–18) mukaan palautteen tulee olla realistista, puolueetonta ja uskottavaa. Räsänen (2020, 336) korostaa opettajan roolia ensisijaisessa asemassa positiivisen palautteen antajana oppilaille ja nostaa vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa

yhdeksi opettajan työn suurimmista haasteista. Opettajan ja oppilaan suhteen tärkeyttä korostaa myös Hylander (2016, 308) ja nostaa esiin hyvän suhteen merkityksen jo varhaisopetuksessa, joka voi kannatella oppilasta myöhemmilläkin luokilla koulussa.

Hovila (2004, 51) toteaa opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksellisen kohtaamisen mielekkyyden syntyvän yhteisymmärryksestä ja kommunikoinnin tasosta, jolla opettaja pystyy kommunikoimaan lapsen kanssa yhteisellä kielellä. Miten ja millaisia tunteita vuorovaikutustilanteeseen ja toisen kohtaamiseen liittyy, vaikuttaa ihmisen olotilaan kokonaisvaltaisesti, toteaa Satri (2019, 147–148.) Poikkeuksen (2011, 84) mukaan lyhyessäkin vuorovaikutuksellisessa kohtaamisessa voi välittyä eri aistien välityksellä hyvinkin monenlaisia viestejä. Vuorovaikutustilanteen tulkintaan vaikuttaa kielellisen ja sanallisen viestinnän lisäksi ilmeet, kehonasento, liikkeet, katsekontakti sekä henkilöiden välinen etäisyys. Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2017, 19) mukaan positiivisen palautetta voi antaa pienissä mikrohetkissä ja lyhyissäkin kohtaamisissa. Haasteellisten oppilaiden kohdalla oleellista on positiivisen palautteen toistaminen ja palautteen pysyvyys.

Sajaniemen (2016, 25–27) mukaan aivojen aktiivinen toiminta ja sosiaalinen vuorovaikutus ovat perustana oppimisen kokemuksille. Oppilaat eivät saavu koulumaailmaan tyhjin käsin, vaan he tuovat mukanaan vuorovaikutukselliset kokemuksensa, jotka vaikuttavat oleellisesti oppilaan käyttäytymiseen luokkahuoneessa ja ryhmässä, toteavat Karppinen ja Pihlava (2016, 41.) Heidän mukaansa kehityksen ja oppimisen edistämiseksi tarvitaan monipuolisia ja pitkäaikaisia vuorovaikutus-suhteita. Hyvän vuorovaikutussuhteen rakentumisessa ensisijainen tärkeää on suhteen rakentuminen turvallisuudelle. Leskisenoja (2017, 15) korostaa turvallisen ja välittävän vuorovaikutussuhteen syntymistä opettajan ja oppilaiden välillä yhtenä positiivisen pedagogiikan perusolettamuksena. Ihmissuhteissa merkityksellisin suhde on opettajan ja oppilaan välillä, joka positiiviseksi koettuna tukee myös oppilaan kouluun kiinnittymistä. Omaa välittävää opettajuuttaan opettaja voi harjoittaa esimerkiksi löytämällä jokaisessa

oppilaasta hyviä asioita ja vahvuuksia ja kiinnittää huomionsa niihin (Leskisenoja 2016, 99–131.)

### **3.2 Positiivisen ajattelun ja käyttäytymisen vahvistaminen**

Jatkuvasti saatu negatiivinen ja kielteinen palaute voi synnyttää oppilaalle kuvan itsestään huonona, tyhmänä tai kykenemättömänä oppilaana ja oppijana sekä saa oppilaan ajattelemaan itsestään kielteiseen sävyyn (Aro, Järviluoma, Mäntylä, Mäntylä, Määttä & Paananen 2014, 11–15.) Positiivisen ajattelun vahvistamisen keinoilla voidaan Hayn ja Tracyn (2008, 15–22) mukaan kääntää oppilaan itseensä kohdistuva negatiivinen ajattelu positiiviseksi. Positiivinen ajattelu kääntää oppilaan negatiivisen käyttäytymisen myönteiseksi ja toiset huomioivaksi. Positiivisen ajattelun vahvistaminen pohjautuu opettajan ja oppilaan väliseen luottamukselliseen suhteeseen, jossa välillä yhdessä keskustellaan ja pohdiskellaan asioita. Opettaja ohjaa oppilasta arvostamaan itseään ja löytämään rohkeutta olla oma itsensä. Toisten auttaminen ja erilaisuuden hyväksyminen auttaa hyväksymään oman itsensä. Jokaisella oppilaalla on hyviä asioita elämässään, joita löytää, kun niihin kiinnitetään erikseen huomiota. Monesti ne ovat pieniä asioita, joita oppilas ei tule edes ajatelleeksi. Kaikki tekevät virheitä ja oppilaalle on hyvä korostaa armollisuutta itseään kohtaan. Asioita voi päättää opetella katsomaan positiiviselta kannalta. Epäonnistumisten keskellä vellomisen sijaan tarkastellaan niitä asioita, joissa oppilas on onnistunut. Oppilaalle korostetaan hänessä olevia hyviä asioita realistisesti ja liioittelematta.

Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2017, 46) mukaan positiiviset tunteet lisäävät kykyä ja mahdollisuuksia nähdä merkityksellisyyttä erilaisissa tilanteissa. Merkityksellisissä tilanteissa koetut positiiviset tunteet voidaan siirtää muihin tilanteisiin ja saada voimavaroja haasteellisten tilanteiden läpikäymiseen. Positiivisilla tunteilla on yhteys hyvään työmuistiin ja keskittymiseen. Positiiviset tunteet vahvistavat oppilaat resilienssia, eli voimavaroja haasteita kohdattaessa (Fredrickson 2001, 222.)

Laajasalon (2016, 152) mukaan positiivisen käyttäytymisen vahvistaminen on Yhdysvalloissa kehitetty toimintamalli, jossa korostetaan toivottavan ja suotuisan käytöksen huomioimista. Oppilaan negatiivinen käyttäytyminen jätetään mahdollisimman vähälle huomiolle, silloin kun se on turvallisuustekijät huomioon ottaen mahdollista ja annetaan välitöntä ja positiivista palautetta toivotunlaisesta käyttäytymisestä. Laajasalo (2016,153–154) nostaa esiin toimintamallin ydintoiminnoiksi yhteisten sääntöjen muodostamisen, aikuisten johdolla toteutetun taitojen opettelun ja harjoittelun sekä myönteisen palkitsemisen. Oleellista on, että luokassa on selkeästi määritellyt konkreettiset säännöt, joista käy ilmi sääntöjen rikkomisen portaittaiset seuraamukset koulun oman käytösongelmia vähentävän suunnitelman mukaisesti. Sandbergin (2018, 53) mukaan oppilaan käytöksen myönteistä kehitystä voidaan tukea muuttamalla ei-kieli vahvuuspohjaiseksi keskusteluksi, huomioimalla vahvuudet ja sanoittamalla niitä ääneen sekä tukemalla myönteistä minäkuvaa.

### **3.3 Vahvuuksien löytäminen ja hyvän huomaaminen**

Osa positiivista pedagogiikkaa on oppilaan vahvuuksien tunnistaminen ja hyödyntäminen. Sandbergin (2018, 26–27) mukaan juuri yksilön vahvoihin puoliin ja hyvään keskittyminen on olennaisinta positiivisessa pedagogiikassa yksilön valtaistumisen ja aktiivisen toimijuuden ohella. Vahvuusperustainen opetus ei tarkoita sitä, että oppilasta ei autettaisi vaikeissa tilanteissa tai kehittämisen kohteiden edessä. Uusitalo-Malmivaara (2014, 76) toteaa, että jo pienille lapsille voidaan opettaa vahvuuksien havaitsemista tunnistamalla satuhahmojen ominaisuuksia. Lisäksi omien vahvuuksien tunnistaminen lisää sosiaalisia taitoja, koulutyytyväisyyttä sekä akateemisia taitoja (Uusitalo-Malmivaara 2014, 79.) Sajaniemen ja Mäkelän (2014, 153) mukaan omien vahvuuksien löytäminen edesauttaa erilaisuuden hyväksymistä.

Sandberg (2018, 31) kirjoittaa vahvuuksien olevan tiedollisia, taidollisia tai persoonan vahvoja puolia, jotka toimivat yksilön psyykeen, itsetuntoon ja minäkuvaan vaikuttavina työkaluina. Vahvuudet voivat helposti jäädä huomioimatta

esimerkiksi vilkkauten ja epäsosiaalisen käyttäytymisen takia, ellei niiden tunnistamiseen kohdenneta erikseen huomiota. Seligman (2008, 167) näkee vahvuudet luonteenpiirteinä, joiden psykologinen ominaisuus voidaan havaita eri tilanteissa ja eri aikoina. Vahvuusajattelun taustalla on ajatus siitä, että jokaisella on osaamista, taitoja ja kehittymässä olevaa potentiaalia, joita hyödyntämällä elämänlaatu kokonaisvaltaisesti paranee (Hotulainen, Lappalainen & Sointu 2014, 265.) Epsteinin (2004, 4) mukaan kaikilla oppilaille on vahvuuksia eli erilaisia kykyjä, taitoja ja osaamista, joita Avolan ja Pentikäisen (2019, 100) mukaan tulisi opettaa ja korostaa koulussa.

Miettisen (2020, 101) mukaan rangaistuksille ja kielloille perustuva kasvatuskulttuuri ei kannattele itseään eikä negatiivisiin puoliin huomion kiinnittäminen saa oppilasta työskentelemään ja yrittämään ahkerammin. Perusopetuksen yksi tavoite on lisätä oppilaan edellytyksiä itsearviointiin, jonka yksi osa vahvuuksien tunnistaminen on. Oma osaaminen ja taidot tulevat näkyviksi oppilalle itselleen vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden ja ympäristön kanssa, kun muut huomaavat taidon ja sanoittavat sen ääneen (Hotulainen ym. 2014, 266–269, 277.) Vahvuuksien tunnistaminen hyödyttää paitsi oppilasta itseään, myös hänen perhettään ja hänen kanssaan työskenteleviä kasvatuksen ammattilaisia tuomalla positiivista tietoa oppilaasta. Vahvuuksien hyödyntäminen voi voimaannuttaa oppilaan itsensä lisäksi hänen perheensä sekä parantaa yhteistyötä koulun ja kodin välillä. (Epstein 2004, 5–6).

Leskisenojan ja Sandbergin (2019, 20–28) opettajan työn peruslähtökohtina ovat hyvinvoinnin merkitys, keskittyminen oppilaassa olevaan hyvään ja potentiaalisen tunnistamiseen sekä laadukkaisiin ihmissuhteisiin. Oleellista heidän mukaansa on laadukas opetus ja yhteistyö huoltajien kanssa. Oppilaita autetaan huomaamaan vahvuutensa ja näitä vahvuuksia hyödynnetään ja kehitetään. Omien vahvuuksien löytäminen ja hyvän huomaaminen itsessä edistää itsetunnon kasvamista ja auttaa saavuttamaan enemmän elämässään. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017, 22) korostavat vahvuuksista saadun palautteen merkitystä itsetunnon myönteisen kehityksen yhteydessä.



Hotulaisen ym. (2014, 264–266) mukaan oppilaan omien vahvuuksien tunnistaminen lähtee oppilaan minäkuvan tarkastelusta eli ajattelun kohdentamisesta kysymyksiin millainen minä olen ja miten hyvä minä olen. Havaitakseen osataitojaan oppilas tarvitsee avukseen ulkopuolisen ihmisen, yleensä opettajan, tunnistamaan hänen osaamistaan ja taitojaan, kuten akateemista tai matemaattista osaamista, lahjakasta urheilullisuutta tai hyviä sosiaalisia taitoja. Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2017, 25, 45) mukaan vahvuuksien löytyminen alkaa niiden tunnistamisella ja ääneen sanoittamisella oppilaalle. Sanoittamalla vahvuudet tehdään näkyviksi oppilaalle itselleen. Keskustelemalla ja kiinnittämällä oppilaan huomio hänen vahvuuksiinsa, alkaa hän itse niitä löytämään itsestään. Vahvuuksien korostaminen ei tarkoita oppilaan leimaamista tai lokeroimista. Vahvuudet voivat vaihdella ja muuttua tilanteiden ja kasvamisen myötä.

Ahosen (2017, 206–207) mukaan myönteisten asioiden löytäminen voi olla joskus haastavaa sellaisen oppilaan kohdalla, jonka haasteellinen ja negatiivinen käyttäytyminen on jatkunut pitkään. Positiivisia ja myönteisiä asioita löytää oppilaasta helpoimmin kahdenkeskisillä hetkillä, jolloin oppilaan havainnointi on helpompaa. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017, 25) nostavat esiin haasteet hyvän huomaamisessa. Negatiiviset piirteet oppilaiden käytöksessä on helpompi huomata kuin positiiviset puolet.

Vehkalanden (2007, 40) mukaan havaitsemiseen vaikuttavat opettajan oma tunnetila, voimavarat ja jaksaminen. Voidakseen tukea ja vahvistaa oppilaan itsetunnon kehitystä, pitää opettajan arvostaa ja luottaa itseensä ja kykyihinsä. Kasvattaja, joka itse ei tunnista omia vahvuuksiaan eikä omaa tervettä ja vahvaa itsetuntoa, ei kykene näkemään vahvuuksia oppilaissakaan.

### **3.4 Minäkuvan ja itsetunnon tukeminen**

Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti ja Thuneberg (2008, 116) määrittelevät minäkuvan olevan kuva, jonka yksilö muodostaa itsestään ja joka sisältää erilaisia osa-alueita omaksuttua tietoa, taitoja ja kokemuksia. Aro, Järviluoma, Mäntylä, Mäntylä, Määttä ja Paananen (2014, 12) puolestaan määrittelevät itsetunnon

olevan yksilön yleinen kuva ihmisarvostaan. Negatiivisuus vaikuttaa lapsen minäkuvan ja itsetunnon kehittymiseen. Ympäristön antama palaute vaikuttaa siihen, miten oppilas suhtautuu itseensä ja osaamiseensa. Oppilas voi tehdä virheellisiä ja vääristyneitä tulkintoja tilanteista tai virheellistä itsearviointia omasta osaamisestaan.

Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2017, 19) mukaan myönteinen minäkuva auttaa selviytymään tulevaisuuden haasteista. Aro ym. (2014, 11–14) toteavat negatiivisen minäkuvan ja itsetunnon muodostumiseen voivan vaikuttaa myös oppilaan epärealistiset odotukset omasta osaamisestaan tai yksipuolinen asioiden arvostaminen. Opettajan tukiessa oppilaan minäkuvaa ja itsetuntoa, hän voi ohjata oppilasta tutkiskelemaan itseään ja ominaisuuksiaan, onnistumisia ja vahvuuksia. Negatiivinen minäkuva ja heikko itsetunto ovat monesti yleisiä niillä oppilailla, joilla on todettu erilaisia oppimisvaikeuksia. He erityisesti tarvitsevat myönteisen minäkuvan kehitykseen tietoa, miten he voivat itse vaikuttaa taitoihinsa sekä oppimisensa.

Positiivista minäkuvaa ja itsetuntoa voidaan kehittää löytämällä oppilasta motivoivia asioita sekä laatimalla sopivan kokoisia ja saavutettavia tavoitteita yhdessä hänen kanssaan (Aro ym. 2014, 54–57.) Oppilasta voidaan tukea auttamalla häntä huomaamaan tunteiden, ajatusten ja toiminnan välistä yhteyttä. Tämän yhteyden oivaltaminen antaa oppilaalle hallinnan tunnetta ja sitä kautta auttaa häntä toimimaan niissä tilanteissa, joissa oppilas kohtaa negatiivisia tunteita. (Aro ym. 2014, 57–59).

### **3.5 Pedagogiset käytänteet ja harjoitteet**

#### **3.5.1 PERMA-teoriaan perustuvat harjoitteet**

Positiivisen psykologian isä Martin Seligman on kehittänyt kouluissa hyödynnettäväksi PERMA- teorian, joka perustuu oppilaan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin (Leskisenoja 2016, 34.) Sana PERMA muodostuu teorian osa-alueiden ensimmäisistä kirjaimista: myönteiset tunteet *Positive emotions*, sitoutuminen

*Engagement*, ihmissuhteet *Relationships*, merkityksellisyys *Meaning* ja saavuttaminen *Accomplishment* (Seligman 2011, 16–20).

Leskisenojan (2016, 99–131) mukaan kaikkia PERMAN osa-alueita voidaan harjoittaa erilaisilla toiminnoilla, luokkakäytänteillä ja pedagogisilla malleilla ilman valtavia resursseja ja ponnisteluja. Myönteisten tunteiden vahvistamista ja tunnistamista voidaan harjoittaa muun muassa *What went well*-harjoituksella, jossa fokusoidaan ajatukset siihen, mikä on mennyt hyvin ja missä oppilas on onnistunut. Lisäksi voidaan pitää Kiitollisuuspäiväkirjaa tai tehdä erilaisia Ystävällisiä tekoja kouluyhteisössä. Yhteistoiminnalliset luokan omat jutut, kuten Aamupiiri, Leivontahetket tai Iloiset boxit (pienet yllätykset tai viestit) lisäävät myönteisiä tunteita toisia oppilaita kohtaan. Negatiivisten tunteiden käsittelyyn luokassa voi olla Surusyöppö eli pehmolelu, jonka vetoketjulliseen taskuun oppilaat voivat laittaa lappuja, joihin ovat murheensa ja surulliset asiat kirjoittaneet. Sitoutuminen näkyy Leskisenojan mielestä oppilaan uteliaisuutena, mielenkiintoja ja päättäväisenä tavoitteellisuutena. Sitoutumista voidaan harjoittaa erilaisilla Flow-tilaan ja Mindfulnessiin liittyvillä harjoitteilla.

Kummitoiminta, yhteistoiminnallinen työskentely ja kodin ja koulun välinen yhteistyö tukevat positiivisten ihmissuhteiden kehittymistä. Merkityksellisyiden kokemukset, eli tunne siitä, että olen tärkeä, on välttämätöntä oppilaiden hyvinvoinnille. Leskisenojan mukaan merkityksellisyyttä voidaan tukea vahvuuksia tukevilla harjoitteilla. Myös oppilaan autonomia ja valinnanvapaus lisäävät merkityksellisyiden tunteita. Saavuttamisen harjoittaminen lähtee oikeanlaisten tavoitteiden asettelusta. Tavoitteiden tulee olla yksilöllisiä ja saavutettavia ja ne voidaan pilkkoa tarvittaessa pienempiin välitavoitteisiin. Opettajan rooli on tukea ja kannustaa tavoitteiden saavuttamista. Tavoitteiden saavuttamista voidaan juhlistaa yhteisesti sovitulla tavalla, mikä omalta osaltaan lisää motivaatiota saavuttaa tavoitteet. Monipuolinen ja positiivinen arviointi motivoi ja innostaa työskentelemään. (Leskisenoja 2016, 99–131).

Seligmanin PERMA-teorian pohjalta on Lankinen (2015, 6) kehittänyt myönteisen mielialan vahvistamiseen kohdennetun RAUTA-menetelmän. Lankisen (2015, 11) mukaan myönteinen mieliala tukee ja vahvistaa ihmissuhteita ja

tarttuu helposti ryhmässä. Erityisesti opettajan myönteinen mieliala vaikuttaa positiivisesti oppilaisiin. Tekemällä hyvää muille, oppilaan oma hyvinvointi kohenee. RAUTA-menetelmässä keskitytään Seligmanin hyvinvointimallin muuttamaan osa-alueeseen: sitoutumiseen, merkityksellisyyden kokemuksiin ja myönteisiin tunteisiin erilaisten harjoitteiden avulla (Lankinen 2015, 17–21.)

Lankinen nostaa esiin turvallisen ryhmän merkityksen myönteisen ajattelun edistämiseksi ja hyvinvoinnin lisäämiseksi. Niiden lisäämiseksi oppilaan elämään tarvitaan toistoa ja johdonmukaisuutta, jotka osaltaan luovat turvallisuutta ryhmän toimintaan (Lankinen 2015, 53–63). Sutherland, Conroy, Abrams ja Vo (2010, 74) korostavat sosiaalisten taitojen opettelu merkitystä luokan ilmapiirin luomisessa positiiviseksi.

### **3.5.2 Luontevahvuuksiin perustuvat menetelmät**

Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016, 32) mukaan luontevahvuudet ovat ihmisen ominaisuuksia, jotka tuntuvat ”omalta itseltä”. Luontevahvuudet ovat eri asia kuin lahjakkuudet, jotka ovat synnynnäisiä taitoja. Luontevahvuudet nähdään kehittyvinä ominaisuuksina, jotka tulevat näkyviksi tunteissa, käytöksessä ja ajatuksissa. Eri luontevahvuudet korostuvat elämänkaaren aikana erilaisissa elämäntilanteissa. Luontevahvuuksiin perustuvat opetuksen tavoitteena on oppilaan kokonaisvaltainen hyvinvointi sekä resilienssin lisääminen tulevaisuuden varalle (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 39.)

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, 36–38) näkevät luontevahvuuksiin perustuvan opetuksen olevan väylä oppilaalle saada onnistumisen kokemuksia sekä lisätä itsetuottamusta. Luontevahvuuksiin keskittyvän opetuksen ydinajatuksena on jokapäiväiseen elämään vaikuttaminen. Oppilaan käyttäytymistä ja tapoja muokataan ajattelun, puheen ja käytöksen saralla. Ensimmäinen askel on oppilaan oman asenteen muuttaminen ajattelurakenteita havainnoiden ja muuttamalla. Tavoitteena on saada oppilas kukoistamaan ja lisätä hänen hyvinvointiaan kolmella osa-alueella: emotionaalisen, sosiaalisen ja psykologisen hyvinvoinnin alueilla. Avolan ja Pentikäisen (2019, 100–101) mukaan koulun tehtävänä on auttaa oppilaita löytämään oman potentiaalinsa ja hyödyntämään

sitä. Heidän mukaansa luontevahvuuksista korostuvat koulumaailmassa eniten oppimisen ilo, sinnikkyys, itsesäätely ja uteliaisuus.

Sandbergin ja vuorisen (2015, 14) mukaan luontevahvuuksiin perustuvassa opetuksessa opettajalla on apunaan VIA (Values In Action) - vahvuusmittari, joka on Pennsylvanian yliopistossa kehitetty hyvinvoinninmittari. Mittarin toimintaperiaate perustuu hyveisiin ja luontevahvuuksiin. Mittarin kuusi osa-aluetta eli viisaus, rohkeus, inhimillisyys, oikeudenmukaisuus, kohutuullisuus ja henkisyys, ovat jaettu 24:n tarkempaan luontevahvuuteen. Mittarin tarkoituksena on tehdä vahvuudet näkyviksi oppilaalle itselleen sekä edistää vahvuuksien käyttöä kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin lisäämiseksi. Avolan ja Pentikäisen (2019, 105) mukaan mittarilla saadaan tietoa oppilaan hyvistä ominaisuuksista, joita voidaan hyödyntää haasteellisissa tilanteissa.

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016) ovat kehittäneet luontevahvuuksiin perustuvia harjoitteita koulussa käytettäväksi ja esittelevät ne yksityiskohtaisesti teoksessaan *Huomaa Hyvä!* (2016), *Huomaa hyvä!* -korteissa sekä teoksessa *Huomaa Hyvä!* (2017). Harjoituksia voidaan toteuttaa kaikilla luokkasteilla ja opettaja voi valita niistä omaan toimintaansa sopivimmat.

### **3.5.3 Hyvinvointitaitoihin perustuvat harjoitteet**

Avola ja Pentikäinen (2019, 56) nostavat esiin hyvinvointitaitoihin perustuvan opetuksen osana positiivista pedagogiikkaa. Heidän mukaansa hyvinvointi on opeteltava taito, jonka oppimista on harjoiteltava systemaattisesti. Hyvinvointiopetuksen menetelmät ovat helppoja toteuttaa koulun arjessa. Oppilas on aktiivinen tiedonrakentaja ja menetelmissä painotetaan subjektiivisia hyvinvointikokemuksia sekä harjoitetaan taitoa tunnistaa niitä. Hyvinvointitaidot ovat jaoteltu useaan eri osa-alueeseen. Oppilasta harjoitetaan tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja kehittämään niitä. Vahvuustaidoissa painotetaan oppilaan vahvuuksien löytämistä ja hyödyntämistä opetuksessa. Vahvuustaitoihin kuuluvat myös muiden vahvuuksien huomaaminen ja arvostaminen.

Avola ja Pentikäinen (2019, 112–113) ovat jakaneet vahvuustaidot sataan erilaiseen myönteiseen vahvuuteen. Koulussa toteutettavat harjoitteet ovat

yksilö- ja ryhmäharjoituksia (Avola & Pentikäinen 2019, 108–126.) Muita hyvinvointitaitojen osa-alueita ovat vahvuustaitojen lisäksi onnellisuus- ja tunnetaidot, läsnäolo- ja keskittymistaidot, ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot, itsensä johtamisen taidot sekä elinvoimaisuus-, terveys ja kehon hyvinvointitaidot. Taitojen harjoituksia voidaan eheyttää muuhun opetukseen tai toteuttaa omana osanaan. Negatiivisia tunteita tai kokemuksia ei sivuuteta, mutta opetuksessa painotetaan positiivisia ja myönteisiä asioita oppilaan elämässä ja oppimisessa. (Avola & Pentikäinen 2019, 100–341). Tarkemmin harjoituksia kuvataan Avolan ja Pentikäisen teoksessa *Kukoistava kasvatus* (2019).

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS

Pro gradu-tutkielmani pohjautuu positiiviseen pedagogiikkaan, jossa toteutetaan eri menetelmin ja keinoin positiiviseen psykologiaan perustuvia kasvatus- ja opetusmetodeja

Tämän tutkielman tarkoituksena on tutkia, millaisia kokemuksia peruskoulunsa päättäneillä oppilailla on positiivisen pedagogiikan menetelmistä peruskoulun ajalta. Tavoitteena on tutkia oppilaiden kokemuksia tekemättä johtopäätöksiä tai päätelmiä niiden toimivuudesta tai vaikuttavuudesta.

Tutkimukselle asetettiin yksi tutkimuskysymys:

**Millaisia kokemuksia oppilailla on positiivisen pedagogiikan menetelmistä peruskoulussa?**

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuskonteksti

Laadullinen tutkimus nähdään eräänlaisena sateenvarjona, jonka alla on erilaisia laadullisia tutkimuksia. Laadullisen tutkimuksen toteutukseen ei ole olemassa yhtä ainoaa toteutustapaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 13). Juutin ja Puusan (2020, 9) mukaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä tutkittavien henkilöiden näkökulmasta. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita henkilöiden kokemuksista, tunteista, ajatuksista sekä niistä merkityksistä, joita he tutkimuksen kohteena olevalle ilmiölle antavat. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2000, 155) näkevät laadullisen tutkimuksen kokonaisvaltaisena tiedon hankintana, jonka aineisto kootaan luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa. Pro gradu - tutkielmani toteutin laadullisella tutkimusmenetelmällä, koska halusin tarkastella millaisia kokemuksia oppilaille on positiivisen pedagogiikan menetelmien käytöstä peruskoulussa. Minua kiinnosti selvittää onko oppilaille kokemuksia menetelmien käytöstä osana opetusta ja millaisten menetelmien käytöstä kokemukset koostuvat. Laadullinen tutkimus antoi mahdollisuuden valita aineistonhankintamenetelmän, jolla pääsin lähelle tutkittavien kokemuksia mahdollisimman luonnollisessa tilanteessa. Laadullinen menetelmä mahdollisti myös tutkittavien valikoitumisen oppilaisiin, joilla tiesin olevan jonkin verran kokemusta positiivisen pedagogiikan menetelmien käytöstä koulussa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien määrä on pienempi kuin määrällisessä tutkimuksessa, mikä edesauttoi läheisemmän lähestymistavan hyödyntämistä aineistonhankinnassa.

Laadullinen tutkimus etenee prosessimaisesti vaiheesta toiseen välillä palaten takaisin edellisiin vaiheisiin (Kiviniemi 2018, 73.) Prosessin alussa tutkija laatii tutkimussuunnitelman, joka ohjaa tutkimuksen kulkua (Juuti & Puusa 2020, 11–13.) Kiviniemen (2018, 73–74) mukaan tutkimustehtävä tai aineiston hankintaa koskevat päätökset voivat muotoutua vähitellen tutkimuksen edetessä. Laadullisen tutkimuksen voi nähdä jatkuvaksi päätöksenteoksi tai



ongelmienratkaisuksi tutkimuksen edetessä. Kiviniemi (2018, 79) luonnehtii laadullista tutkimusprosessia tutkijan oppimisprosessiksi, jossa tutkimuksen ajan pyritään kasvattamaan tutkijan omaa ymmärrystä ja tietoisuutta tutkittavasta ilmiöstä ja sitä ohjailevista tekijöistä. Pattonin (2002, 157) mukaan tutkimuksen taustalta löytyy teoreettinen näkökulma tutkittavaan asiaan.

Tämä laadullinen pro gradu-tutkielma on toteutettu fenomenologisella tutkimusmenetelmällä, joka juurtaa juurensa fenomenologisesta ajattelusta ja filosofiasta. Fenomenologinen liike on saanut alkunsa 1900-luvun alkupuolella kriittikkinä Eurooppaa mullistaville tekniikan ja luonnontieteiden avulla aikaan saaduille mullistuksille ja ihmisten kärsimyksille. Alkujaan filosofian alana nähty ajattelu kritisoi psykologiaa ja luonnontieteitä. (Huhtinen & Tuominen 2020, 298). Judén-Tupakan (2007, 62–63) mukaan fenomenologisen ajattelun oppisänä pidetään saksalaista filosofia Edmund Husserlia (1859–1938), jonka mukaan kaikki tieto pohjautuu esiteoreettiseen kokemukseen. Husserlin keskeinen ajatus oli, että tietoa ei voi kerätä maailmasta tutkittavan ulkopuolelta, vaan tutkittava on aina jo suuntautunut kehollaan, aisteillaan ja pyrkimyksillään maailmaan, josta hän haluaa jotakin tietää. Kakkorin ja Huttusen (2014, 370) mukaan Husserl muotoili fenomenologian käsitettä koko elämänsä ajan ja häneltä voidaan löytää sille useita eri määritelmiä. Husserlin ajatuksien voidaan kiteyttää olevan filosofian tutkimussuuntaus, joka pyrkii tutkimaan tietoisuuden rakenteita havaintokokemuksessa.

Fenomenologisen filosofian perusolettamuksien mukaan todellisuuskuvamme on ihmisen luoma tulkinta, joka toimii vain omassa viitekehyksessään. Tietyissä viitekehyksissä tuotettua tietoa voidaan pitää luotettavana vain viitekehyksen oletusten asettamien rajojen sisäpuolella. Viitekehyksen ulkopuolella maailma muuttuu ja muotoutuu koko ajan, mikä tekee viitekehyksien asettelusta ongelmallista ja puutteellista. Ihmisen kokemuksellisuus on ajassa muuttuva suhde maailmaan ja jokainen kokemus eli ilmiö on luonteeltaan ainutkertainen. (Huhtinen & Tuominen 2020, 301–302; Laine 2018, 31).

Kakkorin ja Huttusen (2014, 367) mukaan fenomenologia on filosofinen suuntaus, jota käytetään kasvatustieteellisissä tutkimuksissa silloin, kun

halutaan tutkia ilmiöiden olemuksia. Huhtisen ja Tuomisen (2020, 297) näkemyksen mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa tarkastellaan tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä tutkimuksen kohdehenkilöiden kokemustodellisuuden kautta. Tavoitteena on ymmärtää ilmiötä sellaisena kuin tutkimuksen kohdehenkilöt sen kokevat sekä ymmärtää heidän luomiaan merkityksiä kokemusten kautta ilmiölle. Tutkija on vuorovaikutuksellisessa suhteessa kohdehenkilöihin ja voi osaltaan vaikuttaa siihen millaisia tuloksia fenomenologisella analyysillä voidaan tutkimuksesta saada. Pro gradu - tutkielmani tarkastelee oppilaiden kokemuksia positiivisen pedagogiikan menetelmien käytöstä peruskoulussa. Halusin tarkastella kokemuksia Husserlin näkemyksen mukaisesti, jolloin kokemukset nähdään yksilöllisinä ja tavoitteenani oli ymmärtää niitä sellaisena kuin oppilaat itse ne ovat kokeneet (Creely 2018, 106–107). Pro gradu - tutkielmassani halusin fenomenologisen suuntauksen mukaisesti tarkastella kokemuksia puhtaasti kokemuksina, etsimättä niiden merkitystä oppilaiden koulunkäyntiin tai opintojen menestyksellisyyteen. Tutkielmassani kokemuksilla tarkoitetaan oppilaiden havainnoimia käytännön opetuksessa hyödynnettyjä keinoja ja menetelmiä, joiden voidaan katsoa olevan positiivisen pedagogiikan ajattelun mukaisia.

Fenomenologinen tutkimus etenee vaiheittaan. Vaiheiden taustalla vaikuttaa Husserlin ajatuksien mukainen jaottelu, jota muut filosofit ja tutkijat ovat kehittäneet ja jatkaneet. Vaiheet ja niihin sisältyvät askeleet vaihtelevat tutkijasta riippuen. (Judén-Tupakka 2007, 62–87). Laine (2018, 42) kuvailee fenomenologista tutkimusta vaiheittain etenevänä prosessina, jossa alempi vaihe selvitetään ennen seuraavaa. Näin pyritään takaamaan tutkimuksen systemaattisuus ja kurrinalaisuus, joskin aika ajoin tutkija joutuu palaamaan edeltäviin vaiheisiin.

Ensimmäisessä vaiheessa tutkija muodostaa esiyymmärryksen ilmiöstä tutkimalla, mitä siitä on aikaisemmin kirjoitettu. Tutkittava ilmiö kuvataan ja määritellään tarkasti ja tutkija muodostaa oman käsityksensä ilmiöstä. Toisessa vaiheessa tutkija määrittää ilmiön olemuksen sekä kuvaa saamansa tiedon ja miten se on saatu. Kolmannessa vaiheessa pyritään tavoittamaan merkityksiä, tulkita ja ymmärtää niitä. (Judén-Tupakka 2007, 62–87).

Laine (2018, 39–41) korostaa fenomenologisen menetelmän sisältävän erilaisia lähestymistapoja filosofiseen näkökulmaan, jolloin haasteeksi voi muodostua tutkijan ymmärrys ja filosofinen näkemys menetelmästä. Tutkijan ennakkokäsitys ilmiöstä voi muokata tutkimuksen kulkua ja vaikuttaa objektiivisuuden säilyttämiseen. Menetelmän haasteena on myös kokemuksen ymmärtäminen – voiko toisen kokemusta koskaan ymmärtää samanlaisena kokemuksena ja merkityksenä kuin yksilö on sen kokenut.

Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkinnan kohteena on kokemus. Toivosen (2020, 90–91) mukaan kokemuksissa korostuu ihmisten erilaisuus. Kokemus koostuu jokaiselle kokijalle yksilöllisenä kokemuksena, eikä sitä voi kukaan toinen nähdä täysin samalla tavalla. Kokemus on olemassa, vaikka se on vain yhden ihmisen kokema ja muille näkymätön. Monesti kokemukset jaotellaan mustavalkoisesti hyviin ja huonoihin. Hyvät kokemukset kannattelevat läpi elämän, mutta huonoistakin kokemuksista on mahdollista oppia. (Pesäpuu 2017, 6). Ylösen (2015, 35–36) mukaan epävarmuuden taustalla on usein negatiivisia kokemuksia. Kannustavat ja tukevat kokemukset lapsena luovat myönteisen perustan elämänikäiselle oppimiselle. Erityisesti kouluaikaisilla kokemuksilla on vaikutusta yksilön käsityksiin itsestään oppijana ja oppimishalukkuuteen (Pesäpuu 2017, 8).

Perttulan (2005, 116–117) mukaan fenomenologinen filosofia pitää kokeesta merkityssuhteena, joka sisältää tajuavan subjektin ja tajunnallisen toiminnan sekä kohteen johon toiminta kohdistuu. Kokemuksen suhde on tämä rakenne, joka liittää subjektin ja objektin yhdeksi kokonaisuudeksi. Moilanen ja Rähä (2018, 51–52) näkevät merkityksien olevan osittain tiedostettuja ja osittain tiedostamattomia. Merkitykset liittyvät toisiinsa eli muodostavat merkitysrakenteita. Merkitysten tulkinnassa on kyse verkoston hahmottamisesta yksittäisen merkityksen selvittämisen sijaan.

## 5.2 Tutkimusaineiston keruu ja tutkittavat

Tämä pro gradu- tutkielma toteutettiin laadullisella menetelmällä. Juutin ja Puusan (2020, 9–11) mukaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä tutkimuksen kohteina olevien henkilöiden näkökulmasta. Pääpaino tutkimuksessa on tutkia henkilöiden kokemuksia, ajatuksia, tunteita tutkittavana olevasta ilmiöstä sekä millaisia merkityksiä he sille antavat. Laadullinen tutkimus on aineistolähtöistä, jolloin erilaiset käsitteet nousevat aineistosta. Laadullinen tutkimus on induktiivista eli johtopäätökset tehdään aineistolähtöisesti.

Bevan (2014, 137) näkee haastattelun fenomenologisen tutkimuksen olennaisimpana aineistonhankintamenetelmänä. Perttulan (2005, 115–116) mukaan fenomenologisella menetelmällä tietoa kokemuksista saadaan haastattelulla tai havainnoimalla tutkittavia. Haastattelu voidaan toteuttaa yksilö-, pari- tai ryhmähaastatteluna. Pro gradu-tutkielman aineisto kerättiin puolistrukturoidulla yksilöhaastattelulla. Puusan (2020, 106–107) mukaan haastattelun metodinen etu on haastateltavien henkilöiden valitsemismahdollisuus. Haastatteluun voidaan valita henkilöitä, joilla etukäteen tiedetään olevan kokemuksia ja tietämystä tutkittavana olevasta ilmiöstä. Haastattelu menetelmänä on joustava ja mahdollistaa tutkijalle tarkentavien kysymysten tekemiseen (Lehtomaa 2005, 167.) Aarnoksen (2018, 183) mukaan fenomenologinen menetelmä soveltuu oppilaiden kokemusten tutkimiseen.

Haastattelukysymyksien toimivuutta testasin omilla vanhoilla oppilaillani kesällä 2021. Kokemuksen perusteella muotoilin osan kysymyksistä uudelleen sekä tein tarkentavia lisäkysymyksiä (Liite 2). Haastattelut toteutettiin alkuvuodesta 2022 puhelimen välityksellä Covid-19- rajoitukset huomioiden. Haastattelun ajankohdaksi valitsin päivät, jolloin olin yksin kotona. Näin varmistin haastateltavien anonymiteetin ja yksilönsuojan. Nauhoitin haastattelut yhtä lukuun ottamatta. Haastattelut kestivät keskimäärin 20 minuuttia. Haastattelussa kysymykset noudattivat etukäteen laadittua haastattelun runkoa, mutta haastateltavien vastauksista riippuen tein tarkentavia kysymyksiä. Puusan (2020a, 111–112) mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa tutkija on laatinut valmiiksi

kysymysluettelon, mutta haastelevilla ei ole käytössään valmiita vastausvaihtoehtoja. Menetelmän etuna on, että tutkija saa vastauksia tutkimuksen keskeisiin ja etukäteen määriteltyihin aiheisiin. Tutkija saa haastateltavilta heidän näkemysensä tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön. Hirsjärvi ja Hurme (2009, 47) näkevät puolistrukturoidun haastattelun etuna avoimet vastausmahdollisuudet. Tutkijalla on mahdollisuus etukäteen päättää haastattelun näkökohdat, mutta haastateltavat kertovat omin sanoin kokemuksistaan.

Haastattelin viittä peruskoulunsa päättänyttä nuorta Etelä-Suomen alueelta. Kaikki haastateltavat olivat alle 18-vuotiaita. Lähestyin heidän huoltajiinsa kirjeellä, johon liitin allekirjoitettavan suostumuslomakkeen (Liite 1). Kaikki haastateltavat ovat opiskelleet yleisen opetussuunnitelman mukaisesti pääsääntöisesti yleisopetuksen ryhmässä, mutta osa haastateltavista oli opiskellut joitain oppiaineita pienryhmässä erityisluokanopettajan johdolla. Haastateltavat olivat ilmoittautuneet vapaaehtoisiksi kuultuaan tutkielmastani.

Haastateltaviksi valikoituivat peruskoulunsa päättäneet nuoret, joilla tiesin olevan jonkin verran kokemusta positiivisen pedagogiikan menetelmistä kouluvuosiensa ajalta. Peruskoulun päättäneillä nuorilla on usean vuoden kokemus opiskelusta peruskoulusta ja heidän kognitiivisen kehityksensä voidaan katsoa olevan riittävän kehittynyttä tarkastelemaan ja refleктоimaan kokemuksiaan. Nurmen, Ahosen, Lyytisen, Lyytisen, Pulkkisen ja Ruoppilan (2018, 146–147) mukaan nuoruuden ikävaiheessa kehittyvät erityisesti abstraktimmat ja yleisemmällä tasolla tapahtuvat ajattelutaidot. Ajattelutaidoissa tapahtuu laadullinen muutos, joka auttaa hahmottamaan paremmin ympäröivää maailmaa ja muiden ihmisten näkökulmia.

Haastattelutilanteesta pyrin luomaan kepeän ja luottamusta herättävän. Jokaisen haastattelun alussa kerroin anonymiteetin ja yksityisyyden suojaukseen liittyvät seikat sekä aineiston käsittelymenetelmät tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Haastateltaville loin litterointia ja analysointia varten koodin, jota haastateltavat eivät itse saaneet tietää. Aarnoksen (2018, 174–177) mukaan oppilaita haastateltaessa on kiinnitettävä huomiota haastattelutilanteeseen ja tutkimuksen etiikkaan. Haastattelutilanteen tulee olla ilmapiiriltään leppoisa ja kepeä.

Haastattelukysymykset tulee sovittaa nuoren ajattelun kehitysvaiheeseen ja tutkijan tulee huomioida oppilaan käyttämä kieli. Osallistumisen tulee perustua vapaaehtoisuuteen ja tapahtua huoltajien suostumuksella. Oppilaalle tulee kertoa olennainen tieto yksityisyyden suojasta, tutkimuksen käyttötarkoituksesta sekä miten hänen kertomiaan asioita käsitellään.

Puusan ja Juutin (2020, 108–110) mukaan haastattelussa tiedonhankintamenetelmänä on useita haasteita. Haastattelua tehdessä korostuu haastattelijan ammattitaito viedä haastattelua eteenpäin objektiivisesti. Kysymyksiä laadittaessa on huomioitava käytettävä kieli, jonka tulisi olla haastateltavalle ymmärrettävää eikä liian tieteellistä. Kysymykset pitäisi laatia niin, että haastateltava ymmärtää mitä tutkija haluaa kysyä. Haastattelutilanteen tulisi olla luontainen ja luotettavuutta rakentava. Haastateltava saattaa jännittää tilannetta ja vastaukset voivat olla värittyneitä. Haastateltava voi myös muovata vastauksiaan välttyäkseen kertomasta häpeällisiä seikkoja tai muovata vastauksensa sosiaalisesti hyväksyttäviksi.

Haastattelukysymysten muotoilu osoittautui haasteelliseksi. Koehaastatteluisissa kesällä 2021 kävi ilmi, että alkuperäisissä kysymyksissäni käytin liian ammattimaisia termejä, joiden tarkoitusta oppilaat eivät ymmärtäneet. Tämän tiedon pohjalta muokkasin haastattelukysymyksiä sekä loin valmiiksi tarkentavia kysymyksiä. Tarkoitukseni oli toteuttaa haastattelu puolistrukturoidulla menetelmällä, mutta käytännössä haastatteluista muodostui puolistrukturoidun ja teemahaastattelun sekoitus. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2000, 195) näkevät teemahaastattelussa aihepiirit eli teemat ennalta valittuina, mutta tutkija ei ole laatinut tarkkoja kysymyksiä. Olin laatinut haastattelukysymykset etukäteen valmiiksi ja haastattelut etenivät niiden pohjalta keskustellen. Peruskoulunsa päättäneillä nuorilla ei voida olettaa olevan ammatillista osaamista kasvatustieteiden ja erityispedagogiikan saralta. Haastattelukysymykset piti muotoilla niin, että ne avautuvat haastateltaville, mutta eivät sisällä liian ammattimaisia sanoja tai termejä. Osa haastateltavista hyötyi tarkentavista kysymyksistä, joita tein heidän vastauksensa pohjalta. Tällöin oli varottava liiallista johdattelua objektiivisuuden säilyttämiseksi.

### 5.3 Aineiston analyysi

Kakkorin ja Huttusen (2014, 367) mukaan fenomenologista menetelmää hyödynnettäessä analysoidaan kokemuksia. Puusan ja Juutin (2020, 143) mukaan aineiston analyysin tarkoituksena on kuvailla, tulkita ja ymmärtää tutkittavana olevaan ilmiötä. Lukemalla aineistoa tutkija pyrkii havainnoimaan, miten aineistoa voidaan teemoitella eli jakaa luokkiin tai kategorioihin. Tutkimuksen lähdekirjallisuus vaikuttaa siihen, millaisia kategorioita tutkija pyrkii aineistosta löytämään. Tutkimuksen lähdekirjallisuuteen perehtyminen auttaa tutkijaa muodostamaan esiyymmärrystään, mutta myös merkitysten kuvaamisessa (Laine 2018, 57.) Puusa (2020b, 145) näkee valitun analysointitekniikan olevan riippuvainen tutkimuksen tavoitteista sekä aineiston kokonaisuuden muodostumisesta.

Fenomenologista menetelmää hyödynnettäessä tutkimuksessa tarkastellaan ilmiötä itsenään, jolloin ymmärrystä pidetään intuition tuloksena eikä teoreettisen tarkastelun tuloksena. Tutkimukseen vaikuttavat tutkijan ennakkotiedot ilmiöstä. Esioletusten sekä esiyymmärryksen tiedostaminen ja saavutettu tieto jäsenyvät kehämaisesti spiraalin muodossa. (Judén-Tupakka 2007, 62–87; Huh-tinen & Tuominen 2020, 296–297). Esiyymmärrykseni ilmiöstä on muodostunut omista kokemuksistani opettajana sekä perehtymisestäni lähdekirjallisuuteen. Positiivinen pedagogiikka on vasta löytämässä tiensä suomalaiseen peruskouluun eivätkä monet opettajista hyödynnä sen menetelmiä opetuksessaan. Myönteinen palaute ja erilaiset palkintojärjestelmät eivät ole tämän vuosituhannen ideoita, vaan niitä on käytetty opetuksessa vuosisatoja. Positiivisessa pedagogiikassa yhdistyvät toimiviksi todetut käytänteet ja positiivinen psykologia. Kokeukseni mukaan moni opettaja käyttää positiivisen pedagogiikan menetelmiä yhdistämättä niitä tietoisesti positiiviseen pedagogiikkaan. Itse olen toiminut samalla tavalla – olen käyttänyt toimiviksi toteamiani keinoja tietämättä positiivisesta pedagogiikasta mitään. Lähdekirjallisuuteen perehtyminen on syventänyt tietämystäni positiivisesta pedagogiikasta ja käyttämäni menetelmät ovat saaneet nimen.

Laineen (2018, 42–43) mukaan aineiston analysoinnissa on useita vaiheita. Ensimmäisessä työstövaiheessa pyritään kuvaamaan se, mitä aineistossa on

sanottu eli kuvata haastateltavan kertomus kokemuksistaan mahdollisimman alkuperäisesti. Kerätyn aineiston lukemiseen ja kuuntelemiseen tulee varata runsaasti aikaa. Tutkijan tulee pyrkiä näkemään jo tässä vaiheessa, mikä aineistossa on olennaista tutkimuksen kannalta. Kuvaus tehdään haastateltavan käyttämällä kielellä. Tarkoituksena on tiivistää aineiston merkittävä aines tutkijalle, mutta myös raportin lukijoille. Kuvauksen jälkeen aineistosta pyritään saamaan näkyviksi merkityksen muodostamia kokonaisuuksia. Fenomenologisen näkemyksen mukaisesti intuitiolla ja merkittävä osa merkityskokonaisuuksien näkemisessä. Merkityskokonaisuuden muuttuvat näkyviksi riittävän aineistoon paneutumisen myötä. Merkitysten välisten yhteyksien ymmärtäminen pohjautuu tutkijan omaan elämäkokemuksen myötä kehittyneeseen intuitiiviseen ymmärtämiseen.

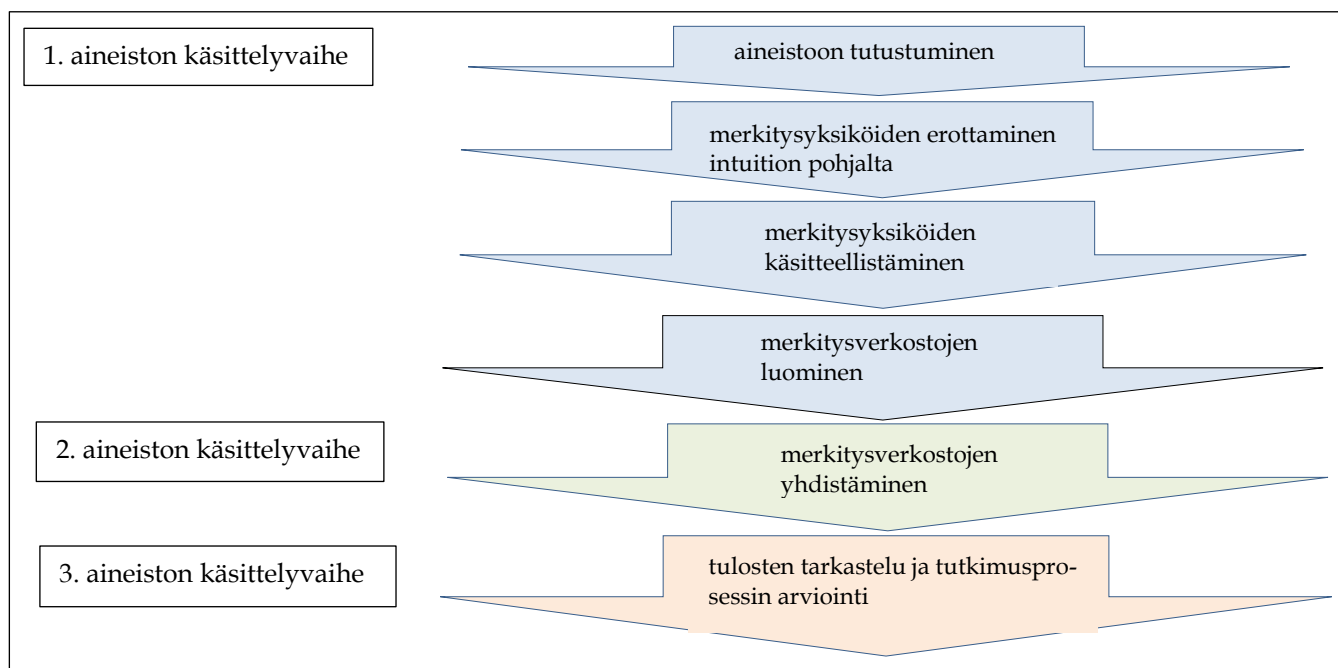
Tutkimuksen analysoinnin toisessa vaiheessa on tavoitteena luoda kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä uudella tasolla. Merkityskokonaisuudet tuodaan yhteen ja havainnoidaan niiden välisiä sidoksia. Tutkittavan ilmiön kokonaisrakenne ilmenee merkityskokonaisuuksien välisten suhteiden karttana, jossa merkityskokonaisuudet voivat näyttäytyä olennaisimpina kuin toiset. (Laine 2018, 45–46). Viimeisessä vaiheessa tarkastellaan tuloksia ja arvioidaan tutkimusprosessin onnistumista. Kokonaisrakenteen valmistuttua, voi tuloksia tarkastella ja käsitteellistää pidemmälle erilaisten teoreettisten ajattelutapojen ja muiden tekemien tutkimusten valossa. Tuloksia voi tarkastella mistä tahansa tutkimuksen kannalta merkityksellisestä näkökulmasta. Fenomenologisen tutkimuksen mukaisesti tutkija tarkastelee oman tutkimuksensa tuloksia ensisijaisina ja muiden ajatuksia arvioidaan suhteessa niihin. Tutkimus voidaan todeta onnistuneeksi, mikäli ilmiö nähdään selvemmin, jäsentyneemmin ja monipuolisemmin sekä mikäli ymmärrys ilmiöstä on lisääntynyt. (Laine 2018, 48).

Pro gradu-tutkielmani haastattelut litteroin sekä kirjoitin puhtaiksi käsin kirjoitetut haastattelumuistiinpanot haastattelusta, jota en nauhoittanut haastateltavan toiveesta. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 16 sivua fontilla Book Antiqua 12 ja rivinvälillä 1,5 kirjoitettuna. Kaiken kaikkiaan aineistoa kertyi niukasti, mutta riittävästi tutkimuksen analysoinnin ja tulosten saamisen kannalta.



Jatkossa puhun litteroidusta aineistosta. Jätin litteroinnista pois muutamia pieniä kommentteja, kuten ”joo”, ”no niin” ja ”kyllä”. Jätin myös litteroimatta kuulumisten vaihdon ja muun tutkimukseen liittymättömän keskustelun. Osa haastatteluvaiheista mainitsi haastattelun aikana henkilöiden ja paikkaniminä. Nämä olen merkinnyt litterointiin (--)-merkillä. Litteroidun aineiston tulostin. Luin litteroidut haastattelut ja kuuntelin nauhoitukset useaan kertaan.

Kuva 1. aineiston käsittelyvaiheet Laineen (2018) mukaan.



Pro gradu-tutkielmani analysointi eteni Laineen (2018) esittämien ja kuvassa 1. kuvaamieni vaiheiden kautta. Muodostettuani kokonaiskuvan aineistosta aloin tarkastella sitä yksityiskohtaisemmin. Lukukertojen aikana aineistosta nousi esiin erilaisia merkityksiä, yhteensä 146 eriteltyä kokemusta. Esiinnoukseista merkityksiä lähdin analysoimaan teemoittamalla niitä. Laineen (2018, 44) mukaan teemoittamalla aineistosta etsitään tekstin olennaisimmat asiat ja pyritään tavoittamaan merkitysten ydin. Teemat liittyvät tekstin sisältöön. Tutkimuksen ongelmanasettelusta riippuu, hakeeko tutkija tekstistä johonkin tiettyyn asiaan liittyviä merkityksiä vai lähestytäänkö tekstiä kokonaisuutena. Aineistoa

voi teemoittaa tutkijan kysymysten kautta, jolloin keskeiseksi nousee se, mitä haastateltavat kertovat. Teemojen etsimisen jälkeen täsmentyy teemojen merkityssisältö. Litteroidusta tekstistä etsitään kuhunkin teemaan liittyvät asiat ja esitetään ne esimerkiksi käsitekartan muodossa tai muutoin ryhmittelemällä. Teemojen muodostamat käsitekartat tai ryhmät yhdistetään toisiinsa ja syvennetään merkityssisältöjen tulkintaa.

Aineiston teemoittelin tutkimuskysymyksen näkökulmasta, eli millaisia kokemuksia oppilailla on peruskoulussa käytetyistä positiivisen pedagogiikan menetelmistä. Tarkastelin ensin yhden haastattelun aineistoa ja siitä nousseita merkityksiä. Yhdistin haastattelujen samankaltaisia merkityksiä, jotka yhdistin värikoodin alle. Havaitsemani samankaltaisuudet eli merkitykset kirjoitin ryhmittäin eri värisille lapuille. Merkitykset muodostuivat fenomenologisen menetelmän mukaisesti intuition sekä oman esiyymmärryksen perusteella. Merkityksiä yhdistin ja muodostin alakategorioita, joita kuvaan taulukossa yksi. Alakategorioita muodostui kaiken kaikkiaan 18 kappaletta, joista taulukossa 1. kuvaan tarkemmin neljää palautetta koskevaa alakategoriaa.

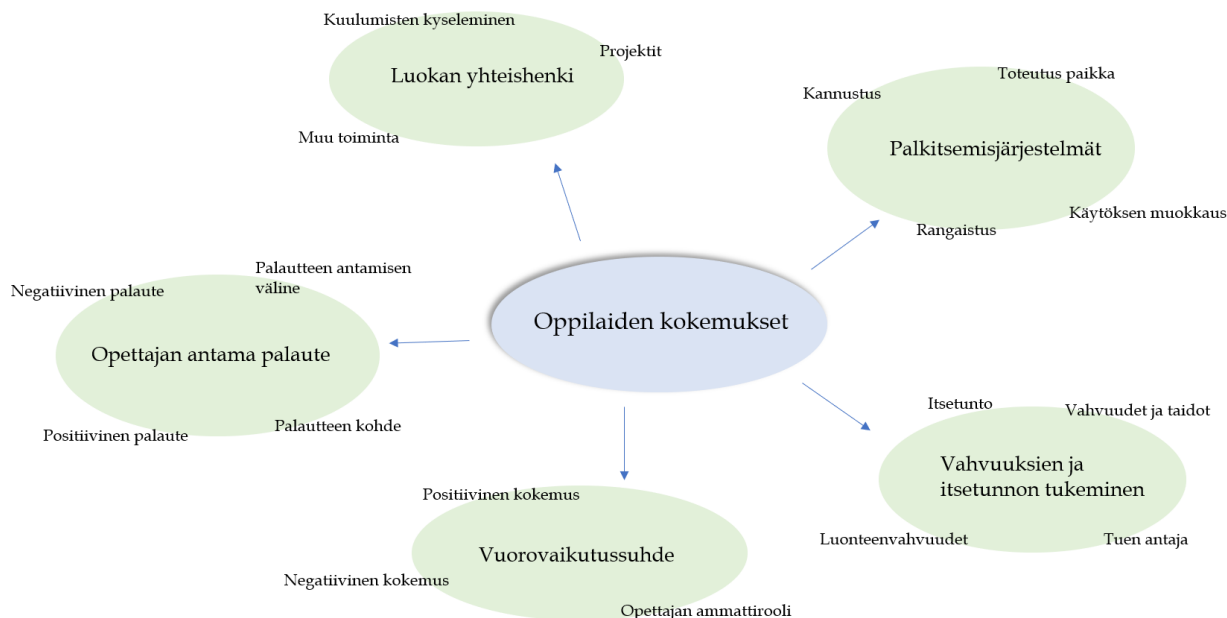
Taulukko 1. Alakategorioiden muodostuminen.

Havaitut merkitykset	Alakategoriat
kritiikin antaminen ei kehuta mennyt huonosti koulussa jokin mennyt huonosti kokeessa	negatiivinen palaute
oppimista kehua paljon hyvää palautetta positiivista palautetta aktiivisuutta kehua pitkä kommentti hyvästä tekstistä	positiivinen palaute
kokeista tehtävistä kirjoitelmista liikuntatunneista	arvion kohde
kirjallisesti suullisesti Vilma / Helmi (sähköisesti) arviointikeskustelut	arvioinnin välineet

Taulukossa 1. kuvattu palautetta koskeva alakategoria muodostui aineistosta esiinnousseista samankaltaisuuksista. Haasteluissa käsiteltiin opettajien antamaa palautetta ja vastauksista oli nähtävissä yhteneväisyyksiä, joista alakategoriat muodostuivat. Osa kokemuksista oli negatiivissävytteisiä. Negatiiviset kokemukset koskivat opettajan antamaa kritiikkiä, silloin kun kokeet, tehtävät tai muu koulunkäynti ei ollut sujunut odotetusti. Opettajan antama palaute nähtiin myös negatiivisena, silloin kun opettaja ei kehu. Osa opettajien antamasta palautteesta koettiin positiivisena, josta muodostin oman alakategorian. Positiivinen palaute kohdistui kokeissa tai tehtävissä onnistumisiin, hyviin suorituksiin tai aktiivisuuteen oppitunneilla. Palautetta opettajat ovat antaneet suullisesti ja kirjallisesti, hyödyntäen sähköisiä välineitä ja arviointikeskusteluja. Kaiken kaikkiaan palautettavia koskevia alakategorioita muodostui neljä kappaletta, joiden ot-sikoinnin olen pyrkinyt muotoilemaan niin, että se kuvailee selkeästi sisältöä.

Aineistosta nousseita alakategorioita kertyi yhteensä 18 kappaletta, joista muodostin merkityskokonaisuuksia. Merkityskokonaisuuksien muodostumista ohjasivat havaitsemani yhteydet positiivisen pedagogiikan menetelmiin. Merkityskokonaisuudet ryhmittelin yläkategorioihin, joita muodostui viisi: Opettajan antama palaute, Yhteishengen luominen, Palkitsemisjärjestelmät, Vuorovaikutussuhde sekä Vahvuuksien ja itsetunnon tukeminen. Yläkategorioiden nimet muodostuivat alakategorioita yhdistävistä seikoista. Jokainen yläkategoria muodostuu 3-4 alakategoriasta. Yläkategorioiden muodostumista alakategorioista kuvaan kuvassa 2.

Kuva 2. Yläkategorioiden muodostuminen alakategorioista.



Yläkategorioissa näkyvät positiiviset ja negatiiviset kokemukset, mutta myös millaisia eri positiivisen pedagogiikan menetelmiä haastatteluista nousi esiin. Yläkategorioiden sisältöä tarkastelen luvussa kuusi.

## 5.4 Eettisyys

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2002, 25–27) mukaan tieteellisen tutkimuksen tiedon hankintaa ja julkaisemista ohjaavat tutkimusperiaatteet ovat yleisesti hyväksytyjä ja yksimielisiä. Eettisyys on läsnä tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. tutkimuskysymystä tai -ongelmaa mietittäessä on syytä huomioida onko tutkimusaihe eettisesti hyväksyttävä ja kenen ehdoilla tutkimusta tehdään. Tutkittavien henkilöiden tietosuoja ja anonymiteetti ovat eettisyyden peruskiviä. Tutkimusta varten on saatava tutkittavien suostumus sekä tiedotettava heitä tietosuojakäytänteistä. Tutkittavia ja heidän tuottamaa aineistoa on kohdeltava

humaanisti ja kunnioittavasti. Aineistoa kerätessä tutkijan tulee ottaa huomioon anonymiteetin takaaminen, luottamuksellisuus sekä aineiston asianmukainen tallentaminen ja käsittely.

Eettisyys ohjaa tutkijaa tutkimuksen toteutuksessa ja sen eri vaiheissa. Tutkijan tulee välttää epärehellistä toimintaa ja noudattaa tiedeyhteisön keskeisiä periaatteita. Tutkijan tuottama teksti tulee olla hänen omaansa eikä plagioitu toisilta tutkijoilta. Lähdemerkintöjen ja lainauksien tulee olla asianmukaisesti merkittyjä. Toisten tutkijoiden osuutta ei vähätellä eikä ottaa toisten tekemää työtä omiin nimiinsä. Tutkija ei voi muuttaa omia tutkimuksiaan ja väittää niitä muutosten jälkeen uudeksi tutkimustiedoksi. Tuloksia esittelyssä pysytään totuudessa eikä tuloksia yleistetä kritiikittömästi. Raportoinnin tulee olla kattavaa eikä se saa olla harhaanjohtavaa tai puutteellista. (Hirsjärvi ym. 2002, 27–28).

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 149–151) näkevät eettisyyden koskevan myös tutkimuksen laadullisuutta. Tutkimuksen laadullisuus näkyy hyvin laaditussa tutkimussuunnitelmassa, tutkimusasetelman valinnassa sekä hyvin tehdyssä raportoinnissa. Tutkimusta tulisi ohjata eettinen sitoutuminen, sen sijaan että, luotettavuus- ja arviointikriteerit ovat tutkijalla vain tarkistuslistoja.

Pro gradu-tutkielman aineistonhankintaa varten haastattelemani oppilaat olivat kaikki alaikäisiä. Haastateltavat osallisuivat vapaaehtoisina haastatteluihin, joten en tarvinnut tutkimuslupaa miltään kaupungilta, kunnalta tai koululta. Tietosuojailmoituksen laadin yliopistolle Jyväskylän yliopiston ohjeiden mukaisesti (Liite 3). Haastatteluja varten pyysin suostumuksen heidän huoltajiltaan lähettämässäni kirjeessä (liite 1.), jossa selostin tietosuoja- ja anonymiteettikäytännöt. Henkilötietoja ja aineistoa olen käsitellyt Jyväskylän Yliopiston tietosuojaohjeistuksen mukaisesti. Tämän tutkielman näkökulmasta oleellista oli vain tieto peruskoulun päättämisestä. Muilla henkilötiedoilla, kuten sukupuolella, ei ollut merkitystä aineistonhankinnan kannalta.

Haastattelut toteutin ollessani yksin kotona, jolla varmistin haastattelun sisältöjen olevan vain itseni ja haastateltavien tiedossa. Haastattelujen alussa kerroin tietosuojakäytännöt. Haastattelut nauhoitin, paitsi yhtä haastateltavan pyynnöstä, josta tein käsin muistiinpanot haastattelun aikana. Henkilötieto- ja

yksityisyysuojan huomioiden annoin haastateltaville koodit. Koodit muodostuivat Oppilas-määritteestä ja numerosta, jonka määrittelin haastattelujärjestyksestä. Aineistoa olen säilyttänyt niin että, siihen pääsen käsiksi vain minä. Tutkielman valmistuttua aineisto hävitetään ohjeistuksen mukaisesti. Haastateltavia olen pyrkinyt kohtelemaan kunnioittavasti ja arvostavasti. Henkilötietoja olen kerännyt vain tutkielman kannalta oleellisimmista seikoista.

## 6 OPPILAIDEN KOKEMUKSIA POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN MENETELMISTÄ

### 6.1 Opettajan antama palaute

Haastatteluista nousi esiin yhtenä teemana opettajan antama palaute. Kaikilla haastatelluilla oppilaille oli kokemuksia palautteen saamisesta. Kokemukset jakautuivat positiivisiin ja negatiivisiin kokemuksiin. Palautteen kohde ja palautteen antamisen väline vaihteli haastatteluissa. Suurin osa kokemuksista oli positiivisia. Positiivisen palautteen saaminen näkyi haastatteluissa positiivisuuden mainitsemisena.

On tullut erittäin paljon positiivista palautetta. (Oppilas 3).

Jotkut opettajat on antanut tosi paljon niinku hyvää palautetta. (Oppilas 4).

Positiivinen palaute nähtiin myös erilaisten tehtävissä tai kokeissa onnistumisien kehumisena.

Se vastaus siinä, on niinku kehuttu. (Oppilas 5).

Äikänopettaja pisti selvityksen, semmoisen vähän pidemmän kommentin, heittässä on tosi hyvä teksti. (Oppilas 2).

Moni haastatelluista koki kritiikin antamisen negatiivisena palautteena ja kokivat että, opettajien on helpompi antaa negatiivista kuin positiivista palautetta. Haastatteluista nousi esiin kokemuksia negatiivisen palautteen saamisesta tilanteissa, joissa koulussa on mennyt huonosti tai oppilas oli epäonnistunut kokeissa. Negatiiviseksi palautteeksi katsottiin myös kehumisen ja kannustamisen puute.

Yleensä opettajat niinku yleisesti kritiikkiä silleen antaen, ei oikein silleen aika moni opettaja niin kun keskittyy enemmän kritiikin antamiseen, koska sitä on tosi helppo antaa eikä silleen kehuta paljon. (Oppilas 5).

Osa opettajista on ollut välillä ehkä liian vaativia. Totta kai on ollut myös muutama - - jotka ovat olleet vain kamalia - ei mitään positiivista palautetta ja liikaa tehtäviä nuorelle henkilölle antaa niin lyhyessä ajassa. (Oppilas 3).

Opettajilta saatu palaute oli kirjallista sekä suullista. Palautetta oli annettu myös sähköisten välineitten kautta hyödyntäen koulun Vilma- tai Helmi-järjestelmää tai puhelinkeskusteluissa. Oppilaat olivat saaneet palautetta osana arviointikeskusteluja. Palautetta oppilaat olivat saaneet hyvistä suorituksista koikeissa tai tehtävissä, kuten yhdessä haastattelussa kerrottiin:

Aina jossain kokeessa luki jotenkin silleen et hyvin tehty tai jotain niinku silleen. (Oppilas 1).

Saatu palaute koski myös aktiivisuutta ja osallistumisesta oppitunneilla.

No esimerkiksi liikunnassa niin on ollut jotain että oon ollut tosi aktiivinen tiettyinä päivinä tai et joku liikuntatunti on mennyt hyvin vaikkapa. (Oppilas 5).

Annetun palautteen määrä on haastatteluiden perusteella ollut melko vähäistä, painottuen kokeisiin tai tehtäviin. Kannustavasta palautteesta oli vähän mainintoja. Monessa haastattelussa nousi esiin palautteen antaminen osana luokanopettajan arviointikeskusteluja, mutta joka päivä tapahtuvaksi asiaksi sitä ei koettu.

## **6.2 Yhteishengen luominen**

Yhdelläkään oppilaista ei ollut kokemusta systemaattisesta ja toistuvasta toiminnasta luokan yhteishengen luomiseksi. Oppilaiden kokemukset olivat yksittäisiä



toimintoja, joilla tähdättiin jonkin pienen osa-alueen tavoitteeseen. Yhteistoiminnallisuus kohdistui erilaisiin yksittäisiin projekteihin jonkin oppiaineen sisällä tai kouluajan ulkopuolisiin toimintoihin, kuten luokkaretkeen. Kokemukset jakautuivat selkeästi ala- ja yläkoulun ajalle. Alakoulussa yhteiset toiminnot koskivat enemmän varojen keräämistä luokkaretkelle ja kuulumisten kyselemistä, kun taas yläkoulussa koettiin luokan yhteisöllisyyttä eri oppiaineiden sisällä ja luokanopettajan omilla tunneilla tai päivillä.

Yläkoulussa oppiaineiden sisällä toteutetut projektit koettiin yhteisiksi ja oppilaita yhdistäviksi, vaikka ne koskivat vain tiettyjä oppitunteja. Oppiaineen tuntien ulkopuolella saavutettu hyvä ja toimiva yhteishenki ei jatkunut. Luokan sisäistä positiivista ilmapiiriä oli koettu myös opettajien vetämissä oppituntien ulkopuolisissa kerhoissa.

Kuvaamataidon valinnaista kurssia tai semmoinen valinnainen juuri ja sitten siellä piti tehdä semmoinen niinku eläinranta, semmoinen niin sitten kaikki otti sen jotenkin tosi tosissaan niinku hyvällä tavalla, että ne oikeasti yritti ja sitten siinä oli tosi hyvä semmoinen yhteishenki. (Oppilas 5).

Oppilaiden kokemusten mukaan kuulumisia oli kysytty erityisesti lomien jälkeen, mutta systemaattisesti kuulumisten kyselyä ei hyödynnetty me-hengen tai luokan ryhmäytymisen saavuttamiseksi. Kuulumisten kysely sijoittui alakoulun ajalle, yläkoulun puolella ei kokemuksia ollut.

Alakoulussa kysytään aina, tulee lomilta, että mitä teitte lomalla ja sitten kaikki kertoo niinku, että mitä on tehty ja tällaista. (Oppilas 4).

Viikoittaisena toimintona kuulumisten kyselyä esiintyi kokemuksissa niukasti.

Joo, meillä oli tosi usein silleen, että varsinkin jos tuli jostain niinku isommalta lomalta ja yleensä niinkun opettaja saattoi tehdä semmoisen kuulumiskierroksen viikonlopun jälkeen, että hei mitäs kaikki on tehnyt. Se ehkä vähän lopahti silloin nelos- ja viitosluokalla. (Oppilas 2).

Uuden luokan aloittaessa menetelmää oli hyödynnetty yhden kokemuksen mukaan.

Kuudennen luokan alussa meillä oli yhteisiä piirejä, johon menimme istumaan ja kerroimme kuulumisiamme ja vähän itsestämme. Se oli niinku että tutustumme sillä paremmin, mutta sen jälkeen ei ollut juurikaan yhtään mitään tällaista. (Oppilas 3).

Oppilaiden kokemukset osoittivat varojenkeräämisen luokkaretkille olleen luokan tai koko koulun yhteinen juttu. Varoja on kerätty pääasiallisesti myyjäisten muodossa, jonka tuotto käytettiin luokan hyväksi. Yleensä myyjäisten valmisteluun osallistui koko luokka.

Alakoulussa se taisi olla oman koulun juttu, mutta et meillä oli myyjäisiä ainakin kerran vuodessa tai lukukaudella. (Oppilas 1).

Niin meillä oli myyjäisiä, tuota ihmiset teki niin kuin kaiken maailman herkkuja. Siis me luokkana päästiin myymään niitä. Jokainen luokka myi vuorollaan, niillä tuota rahoilla mitä kerättiin päästiin luokkaretkelle. (Oppilas 2).

Oppilaiden kokemusten mukaan varoja luokkaretkille kerättiin alakoulussa, mutta yläkoulun puolelta ei tällaisia kokemuksia ollut. Varojen kerääminen koettiin mukavaksi ja mielekkääksi toiminnaksi, joka vaikutti yhteishenkeen.

### **6.3 Palkitsemisjärjestelmät**

Haastatteluista esiin nousseissa kokemuksissa erilaisista palkitsemisjärjestelmistä näkyi jakautuneisuus kokemuksiin ala- ja yläkouluun. Tehtäviin ja kokeisiin laitettavia tarroja ja leimoja oli selkeästi käytetty alakoulun puolella, kun taas yläkoulun puolella oli käytössä laajempia palkitsemisjärjestelmiä. Haastatteluista nousi esiin myös kokemusten jakautuminen yleisopetuksen ryhmiin ja pienluokkaopetukseen. Alakoulussa palkitseminen tarrojen tai leimojen muodossa oli käytössä yleisopetuksenryhmissä sekä pienluokka- tai tukiopetuksessa.

Just silloin alakoulussa ja ensimmäisellä luokalla. (Oppilas 1).

Yläkouluun siirryttäessä palkitsemisjärjestelmiä hyödynnettiin pelkästään pienluokkaopetuksessa. Useassa haastattelussa nousi esiin kokemuksia yläkoulun pienluokkaopetuksessa, jossa oli käytössä palkitsemisjärjestelmä, jonka tarkoituksena oli muovata käyttäytymistä toivottuun suuntaan keräämällä makaroneja purkkiin.

Yläasteella pienluokalla opettaja (- -) teki sellaisen järjestelmän, että makaroneja kerättiin purkkiin ja sitten kun niitä aina kun oltiin tehty niin kuin joku tehtävä hyvin tai niin kun ei ollut saanut yhtään huonoa palautetta niinku tunnilta tai merkintöjä, niin sitten kun se purkki oli täysi kaikilla niin oli joku yhteinen tekeminen mitä tehtiin ja se oli niinku palkinto siitä. (Oppilas 4).

Pienryhmän tunneilla meillä oli semmoinen, en muista oliko se koenumeroista vai niinku käytöksestä, että jos oli vain läksyistä, mutta jostain noista. niin kerättiin makaroneja semmoiseen purnukkaa ja sitten oli yks tietty päivä kun oli saatu se tietty määrä siitä niin me saatiin joku palkinto siitä. Leffapäivä tai sitten jotain muuta herkkua. (Oppilas 5).

Palkitsemisjärjestelmää oli käytetty myös päinvastaiseen tarkoitukseen eli rangaistukseksi. Tällöin palkitsemisen sijaan riittävä oman nimen kertyminen aiheutti jonkin asteisen rangaistuksen, joka ilmeni negatiivisena viestinä kotiin huoltajille tai jonkin etuuden epäämisenä.

Ala-asteella oli silleen että se oli kiroilupussi niin sanotusti, joo opettaja piirsi niinku liitutaalulle semmoisen pussin, ja sitten jos joku kiroili niin sen nimi pistettiin pussiin. Ja jos nimi tuli pussiin kaksi tai kolme kertaa, joo ja sitten tuli joku merkintä Helmeen tai tälleen. Että se oli ehkä semmoinen varoitussysteemi. - - koulun niinkun iltapäivähoidossa silloin pienempänä, joo siel oli kans mun mielestä jotain kiroilupussin tyyppistä, jotain tällaista ja sitten jos oli tyyliin täynnä ni et päässyt koristelemaan diskoon tai jotain tällaista. (Oppilas 2).

Kokonaisuutena kokemukset erilaisista palkitsemisista olivat vähäisiä tai niitä ei muistettu olleen käytössä. Käytössä olleilla palkitsemismenetelmillä pyrittiin kannustamaan parempiin suorituksiin, konkreettisesti toteamaan hyvä suoriutuminen tai muokkaamaan oppilaiden toimintaa haluttuun suuntaan.

## 6.4 Vuorovaikutussuhde

Luottamuksellinen vuorovaikutussuhde ilmeni haastatteluissa opettajien näkemisenä positiivisina, ymmärtäväisinä ja kannustavina. Hyvä vuorovaikutussuhde opettajiin ilmeni opettajista pitämisenä sekä ”bondaamisena” heidän kanssaan. Eräässä haastattelussa todettiin:

Kyllä mä tykkäsin aika monesta. (Oppilas 5).

Moni haastatelluista mainitsi hänellä olleen ”lempiopettaja” jossain vaiheessa peruskoulua. Toimiva vuorovaikutussuhde näkyi opettajien huolenpitona, kiinnostuksena oppilaiden hyvinvointiin sekä haluna keskustella koulun ulkopuolisistakin asioista. Läheiseksi koetulle opettajalle uskalsi mennä puhumaan omista asioistaan ja sai tukea haasteellisissa tilanteissa. Yksi haastatelluista koki vuorovaikutussuhteen hyväksi pienluokan opettajiin, mutta haasteellisemmaksi yleisopetuksen opettajien kanssa:

Just noin pienluokanopettajat on ollut tosi luotettavia ja mukavia. Pienluokanopettajat on rennompia ja niillä on enemmän aikaa oppilaille”. (Oppilas 4).

Kaikkia vuorovaikutussuhteita opettajien ja oppilaiden välillä ei koettu hyväksi ja luottamuksellisiksi. Osa opettajista oli koettu kamalina, vaativina eikä ammatitaidoltaan hyvinä.

No ala-asteella mulla ei ollut niinku omasta mielestä kauhean hyviä opettajia. (Oppilas 4).

Opettajan ammattiroolilla ei ollut vaikutusta myönteisen tai negatiivisen vuorovaikutussuhteen kokemiseen. Oppilailla oli molempia kokemuksia luokan- ja aineenopettajista, erityisopettajista sekä rehtorista. Negatiivisia kokemuksia oli myös isosta ryhmästä, jolloin koettiin ettei opettajilla ole tarpeeksi aikaa jokaisen oppilaan kohtaamiseen.

Jotkin ison ryhmän opettajat, isossa ryhmässä niinku paljon enemmän kaaosta ja tota silleen enemmän, tuota tämä selittäisi, no paljon enemmän hommaa ja ei niin paljon aikaa oppilaille.” (Oppilas 4).

Kokemukset jakautuivat tasaisesti niin ala- kuin yläkoulun puolelle.

## **6.5 Vahvuuksien ja itsetunnon tukeminen**

Vahvuuksien ja itsetunnon tukemisesta oli oppilailla niukasti kokemuksia. Vähäiset kokemukset sijoittuivat yläkoulun ajalle ja sielläkin vain tiettyjen opettajien kanssa käytyihin keskusteluihin. Oppilaan vahvuuksien kartoittaminen ja näkyväksi tekeminen oppilaalle itselleen on ollut vähäistä ja pääosin tapahtunut osana arviointikeskusteluja tai oppilaanohjauksen tunteja.

Mut on niissä arviointikeskusteluissa, mutta ei tuu mieleen et ois silleen niinkun erikseen mainittu ja puhuttu. (Oppilas 1).

Opon tunneilla itseasiassa oli silloin yläasteen alkuvuosina, niin meillä oli silleen että piti kortteja ottaa, että mitkä oli omia vahvuuksia tai omia heikkouksia. – meidän piti ne ryhmässä käydään läpi tai ja niinku selittää. (Oppilas 2).

Vahvuuksien kartoituksesta ei kaikilla haastatelluilla ollut kokemusta ollenkaan ” Ei oman muistini mukaan ole kertaakaan. (Oppilas 3).

Erään oppilaan kokemukset vahvuuksista ja niistä keskustelemisesta nousivat poikkeuksena esiin. Yläasteen pienluokalla oli vahvuuksia kartoitettu ja tehty näkyväksi.

No just yläasteella pienluokalla puhuttiin omista vahvuuksista ja niitä keuhuttiin ja tuotiin esille ja yleisesti puhuttiin niinku omista heikkouksista ja vahvuuksista, että mitä pitää parantaa ja mikä on jo hyvällä mallilla. (Oppilas 4).

Alakoulun osalta ei kenelläkään haastatelluista ollut kokemuksia vahvuuksista tai itsetunnon tukemisesta. Vahvuuksien löytämistä tai niistä keskustelua oli käyty osana yksittäisiä tehtäviä.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Pro gradu - tutkielmani tarkoituksena oli tutkia millaisia kokemuksia peruskoulunsa päättäneillä nuorilla on positiivisen pedagogiikan menetelmien käyttämisestä peruskoulussa. Tutkimuksesta tarkkailtiin kokemuksia Husserlin näkemyksen mukaisesti puhtaasti kokemuksina (Judén-Tupakan (2007, 62–63), tekemättä päätelmiä niiden vaikutuksesta oppilaan koulunkäyntiin tai oppimiseen. Kaikilla nuorilla oli jonkin verran kokemuksia positiivisen pedagogiikan menetelmien käytöstä peruskoulun aikana. Kokemukset vaihtelivat ala- ja yläkoulun välillä, osa kokemuksista jakautui selkeästi koskemaan vain toista. Eroavaisuuksia löytyi myös yleisopetuksen ryhmien ja pienluokkaopetuksen välillä. Aineiston analysoinnissa nousi esiin viisi merkityskokonaisuutta: Opettajan antama palaute, Yhteishengen luominen, Palkitsemisjärjestelmät, Vuorovaikutussuhde sekä Vahvuuksien ja itsetunnon tukeminen. Kaiken kaikkiaan kokemusten määrä ja laatu vaihteli. Osa opettajista selkeästi hyödyntää positiivisen pedagogiikan menetelmiä enemmän kuin toiset. Vastaavanlaisiin tuloksiin on tullut myös Ranta (2020) väitöskirjassaan Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Rannan (2020) tulokset osoittivat, että osassa päiväkodeissa ja esiopetuksessa positiivinen pedagogiikka toteutuu heikosti, kun taas toisissa se on vahvasti osa varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista toimintaa.

Haastatteluista nousivat esiin erilaiset kokemukset opettajan antamasta palautteesta. Kokemukset jakautuvat hyviin ja huonoihin kokemuksiin ala- ja yläkoulun ajalta. Kaikilla oppilaille oli kuitenkin kokemusta positiivisesta palautteesta. Opettajan antama palaute muokkaa oppilaan näkemystä itsestään ja ohjaa hänen oppimistaan (Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017, 19). Negatiiviset kokemukset eivät tue oppilaan itsetunnon kehittymistä ja saattavat vääristää minä-kuvaa. Antamalla oikeanlaista palautetta opettaja kykenee luomaan oppilalle realistista käsitystä omista vahvuuksistaan ja taidoistaan. tulokset

osoittavat, että oppilailla on kokemuksia jonkinlaisesta palautteen saamisesta, mutta palaute ei ole ollut kannustavaa tai systemaattista. Huomion kiinnittäminen pelkkiin epäonnistumisiin ja negatiivinen oppilaan kritisointi ei ole sellaista palautetta, joka veisi oppimista eteenpäin. Positiivisen pedagogiikan menetelmien hyödyntäminen ja palautteen antaminen positiivisessa hengessä ei kuitenkaan tarkoita yletöntä ja tarpeetonta kehumista tai haasteellisten seikkojen sivuuttamista. Positiivinen pedagogiikka ei ohita negatiivisia tapahtumia oppilaan elämässä, mutta oleellista on se, miten niihin puututaan ja miten niitä käsitellään. Oppilaiden kokemukset osoittavat, että meillä opettajilla on vielä opeteltavaa palautteen antamisesta. Toisaalta voiko olla myös niin, että oppilaat eivät muista kaikkea saamaansa palautetta? Palautamme palautteen antaminen on taitolaji ja toisille opettajille luonteenomaisempaa kuin toisille. Opettajien tulisi kuitenkin tiedostaa palautteen merkitys oppilaalle.

Yhteishengen luomisesta oppilailla oli hyvin irrallisia kokemuksia. Kokemukset jakautuivat selkeästi ala- ja yläkoulun puolelle. Alakoulussa yhteishenkeä luotiin erilaisilla luokka retkeä koskevilla varainhankinta projekteilla, kun taas yläkoulun puolella yhteishenkeä koettiin oppiaineiden sisällä tapahtuvissa projekteissa tai luokan opettajan tunneilla ja päivässä. Leskisenojan (2016, 99–131) mukaan erilaisilla yhteishenkeä luovilla yhteistoiminnallisilla harjoitteilla saadaan luokkaan kannustava ja hyväksyvä ilmapiiri, jolloin negatiiviset haasteet, kuten kiusaaminen, vähenevät. Haastatteluissa nousivat esiin oppilaiden kokemukset kuulumisten kyselemisestä, mutta kokemuksia luokan räjäyttämistä heillä ei ollut. Koulutyön sujuvuuden ja oppimisen edistymisen yksi edellytys on turvallinen ja toimiva oppimisympäristö. Ryhmään ja ryhmäläisten roolien muotoutumiseen pitäisi kiinnittää huomiota jo ensimmäisellä luokalla ja aina, kun ryhmä muodostuu uudestaan. Koulun arki on hektistä ja opettajien toimintaa ohjaavat opetussuunnitelmasta tulevat tavoitteet. Tämän tutkielman valossa näyttäisi siltä, että opettajat panostavat oppiaineiden sisällön ja taitojen hallintaan eivätkä luokan yhteishengen luomiseen.

Erilaisten palkitsemisjärjestelmien käytössä näkyi myös selkeästi jakautuminen ala- ja yläkouluun. Alakoulussa erilaisia tarroja ja leimoja käytettiin



palkintona hyvin suoritusta tehtävästä tai hyvästä tuloksesta kokeessa. Alakoulun puolella palkitsemista käytettiin yleisopetuksen ryhmässä kuin myös erityisopetuksessa tai tukiopetuksessa. Haastattelujen perusteella näyttäisi siltä, että yläkoulussa palkitsemisjärjestelmiä hyödynnettiin vain pienluokkaopetuksessa erityisopettajan toimesta. Erilaiset palkitsemisjärjestelmät ovat toimivia haasteellisen käyttäytymisen muovaamisessa toivottuun suuntaan, kuten Karhun (2018) väitöskirja *Check in, check out!* osoittaa. Karhu (2018) hyödynsi tutkimuksessaan Yhdysvalloissa kehitettyä *Check in check out* eli CICO-tukimenetelmää, joka perustuu oppilaille selkeäksi tehtyihin käyttäytymisodotuksiin ja ohjaukseen ohjeiden noudattamisesta sekä säännölliseen ja välittömään palautteen antamiseen. Oleellista toimintamallissa on se, että ohjaus tapahtuu kannustavan ja positiivisen palautteen avulla hyödyntäen erilaisia palkkioita. Myös oman kokemukseni mukaan erilaisia palkitsemisjärjestelmiä hyödyntämällä pystytään kiinnittämään huomio hyviin seikkoihin ja onnistumisiin oppilaan koulupäivässä. Negatiivisen kierteen katkaisemisella voi olla elämää mullistavia vaikutuksia oppilaan itsetuntoon ja minä-käsitykseen. Tarrat ja leimat ovat varmasti menetelmiä, joita hyödynnetään pienempien oppilaiden kanssa ja yläkoulun puolella ne helposti koettaisiin liian lapselliseksi. Palkitsemista kohtaan esitetään myös paljon kritiikkiä. Osa opettajista näkee palkitsemisen oppilaan lahjontana, jolloin se saa negatiivisen sävytteen. On toisaalta totta, että oppilaalle hyvä arvosana pitäisi olla riittävä kannustin koulussa, mutta palkitaanhan meitä opettajakin antoisan työn ohella joka kuukausi tilipussilla. Kaikki oppilaat eivät kuitenkaan yksilöllisistä seikoista johtuen kykene saavuttamaan kiitettäviä arvosanoja, jolloin heidän koulunkäyntiään pitää tukea muilla menetelmillä.

Yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä koulussa on oppilaan kohtaaminen ja vuorovaikutussuhteen luominen oppilaisiin. Oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Sajaniemi 2016, 25–27). Ei siis ole yhdentekevää miten opettaja kohtaa oppilaansa. Haastatteluista kävi ilmi, että kaikilla oppilailla oli myönteisiä kokemuksia vuorovaikutuksesta opettajan kanssa. Myönteiseksi koetussa vuorovaikutussuhteessa opettaja koettiin luotettavaksi, ymmärtäväksi, helposti lähestyttäväksi ja kannustavaksi. Erään oppilaan

kokemusten mukaan pienryhmien opettajat oli koettu läheisiksi ja luotettaviksi, kun taas isompien (yleisopetuksen) ryhmien koettiin olevan esteenä läheisen vuorovaikutussuhteen syntymiselle. Muuten opettajan ammattiroolilla ei ollut vaikutusta vuorovaikutussuhteeseen. Haastatteluista nousi esiin myös negatiivisia kokemuksia, joissa opettaja nähtiin etäisenä, liian vaativana tai kerrassaan kamalana. Näissä tilanteissa vuorovaikutussuhde ei ole toiminut. Leskisenoja (2017, 15) näkee turvallisen ja välittävän vuorovaikutussuhteen syntymisen positiivisen pedagogiikan perusolettamuksena, joka vaikuttaa oppilaan koulunkäyntiin kokonaisvaltaisesti. Tässä opettajat ovatkin haasteen edessä – miten luoda positiivinen suhde haasteellisesti käyttäytyvään oppilaaseen? On välillä vaikeaa nähdä haasteellisesti käyttäytyvässä tai loukkaavasti puhuvassa oppilaassa hyviä puolia ja vahvuuksia, jos koulupäivät kuluvat jatkuvien yhteenottojen merkeissä. Haasteellisten oppilaiden kohdalla opettajien ammattitaito ja työyhteisön osallisuus nousevat esiin. Jokainen oppilas kuitenkin tarvitsee lämpimän kohtaamisen ja itsensä näkemisen hyvänä ja taitavana.

Kokemuksia vahvuuksien kartoittamisesta ja itsetunnon tukemisesta ilmeni haastatteluista niukasti. Kokemukset rajoittuivat yläkoulun puolelle, mikä toisaalta on ymmärrettävää lapsen ja nuoren kehityskaaren huomioiden. Erityisesti murrosiässä itsensä ja osaamisensa tarkastelu on ajankohtaista ja kuuluu nuoren kehitykseen. Oppilaiden vahvuudet tulivat ilmi osana arviointikeskusteluja, mutta varsinaisesti niistä ei muuten juurikaan keskusteltu eivätkä opettaja ole tuoneet niitä oppilaille näkyviksi. Erään oppilaan kokemuksen mukaan yläkoulun pienluokassa oppilaan vahvuuksia oli kartoitettu ja niistä oli keskusteltu useasti. Kaikilla oppilailla on vahvuuksia eli erilaisia kykyjä, taitoja ja osaamista (Epstein 2004, 4.) Lisäksi omien vahvuuksien tunnistaminen nähdään lisäävän oppilaan sosiaalisia taitoja, koulutyytyväisyyttä sekä -viihtyvyyttä ja vahvistavan akateemisia taitoja (Uusitalo-Malmivaara 2014, 79.) Omien vahvuuksien näkeminen auttaa suhtautumaan muihin suvaitsevaisemmin. Oppilaan vahvuuksien näkeminen ja näkyväksi tekeminen on siis oppimisen ja oppilaan kehittymisen kannalta merkittävä seikka. Tutkimuksen perusteella vähäiset kokemukset vahvuuksista olivat hyvin yllättävä tulos – näen vahvuuksien tukemisen yhtenä

keinona ehkäistä koulukiusausta ja kouluissa esiintyvää väkivaltaa. Miksi siitä ei puhuta enemmän? Pitäisikö kouluissa panostaa erilaisten kiusaamiseen puuttuvien ohjelmien sijaan oppilaiden vahvuuksien hyödyntämiseen ja sitä kautta kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin? Omien vahvuuksien tunnistaminen on osa itsensä tuntemista. Voiko kenestäkään kasvaa tasapainoista aikuista ellei tunne itseään, tiedosta kuka ja millainen minä olen eikä tiedä omia taitojaan ja osaamistaan?

Tämän pro gradun- tutkielman tulokset osoittivat, että kaiken kaikkiaan oppilailla oli kokemuksia positiivisen pedagogiikan menetelmistä vain vähän. Tutkimuksen valossa näyttäisi myös siltä, että positiivisen pedagogiikan menetelmiä hyödynnetään oppilaan tukitoimien yhteydessä, kuten pienryhmäopetuksessa tai tukiopetuksessa. Osa kokemuksista jakautui selkeästi koskemaan ala- tai yläkoulua. Positiivinen pedagogiikka on vasta jalkautumassa Suomalaiseen peruskouluun ja menetelmien vaikuttavuudesta on vasta vähän tutkittua tietoa suomen koulujen osalta. Osa menetelmistä on toki ollut olemassa vuosisatoja, mutta nyt niitä on yhdistetty positiivisen pedagogiikan tieteenalan alle. Positiivisen pedagogiikan menetelmien käyttöön vaikuttaa opettajan oma kiinnostus menetelmiin sekä tietämys positiivisen pedagogiikan tieteenalasta. Monella opettajalla on myös vääriä käsityksiä ja ennakkoluuloja positiivista pedagogiikkaa kohtaan. Positiivisen pedagogiikan nähdään olevan vain yletöntä kehumista tai negatiivisten seikkojen kieltämistä (Ojanen 2014, 129.) Monet kritisoijista kuitenkin käyttävät opetustyössään todennäköisesti joitakin positiivisen pedagogiikan menetelmiksi listattuja menetelmiä tietämättään. Useissa tutkimuksissa positiivisen pedagogiikan menetelmät ovat osoittautuneet tehokkaiksi keinoiksi negatiivisen kierteen pysäyttämiseksi ja haasteellisen käytöksen muuttamisessa toivotuksi. Negatiivisen kierteen pysäyttäminen saattaa ehkäistä nuoren syrjäytyminen ja on näin merkityksellinen myös yhteiskunnallisesti tarkasteltuna.

## 7.2 Tutkimuksen arviointi

Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointi on osa tutkimusprosessia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158.) Tutkielman eettisiä näkökulmia olen pohtinut tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Tutkimusaihetta valitessani olen pyrkinyt valikoimaan aiheen niin, että se on tarkasteltavissa yleisellä alueella menemättä liian syvälle tutkittavien kokemuksiin eikä aiheuta traumaattista koekumusta haastateltaville. Tutkimuskysymyksen asettelussa olen huomionut eettisyyden muotoilemalla kysymyksen niin, ettei se ole haastateltavia loukkaava tai halveksuva. Haastattelukysymykset olen pyrkinyt muodostamaan, niin, ettei haastateltavien henkilöllisyyttä voi niistä päätellä eivätkä kysymykset ole yksilöllisyyttä loukkaavia. Tulokset olen pyrkinyt esittämään haastateltavia ja heidän kokemuksiinsa kunnioittaen. Haastateltaville ja heidän huoltajilleen olen tiedottanut aineistön käsittelystä tutkimuksen aikana sekä sen jälkeen. Pro gradu-- tutkielmani lähetän halukkaille huoltajilla luettavaksi sen valmistuttua. tutkimusaineisto on ollut vain minun saavutettavissa. Raportoinnissa olen huomionut yksilönsuojan eikä esittelemistäni tuloksista voi päätellä haastateltujen oppilaiden henkilöllisyyttä.

Aaltion ja Puusan (2020, 179) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa keskeisiä käsitteitä ovat validius ja reliaabelius. Reliaabeliutta arvioidessa tarkastellaan kohdeilmiötä mittaustilanteen, mittaajan ja satunnaisien tekijöiden näkökulmasta ja niiden mahdollisista vaikutuksista tutkimustuloksiin. Validiuden avulla arvioidaan mitataanko kohdeilmiötä harhattomasti ja tarkasti. Validiutta voidaan tarkastella ulkoisen ja sisäisen validiuden kautta. Ulkoisella validiudella tarkoitetaan tutkimustulosten yleistämistä erilaisiin tilanteisiin, henkilöihin tai organisaatioihin. Sisäinen validius tarkastelee ilmiön osien vaikutusta toisiinsa ja niiden paikkaansa pitävyyttä.

Aaltion ja Puusan (2020, 179–181) näkemyksen mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on haasteellista arvioida reliaabeliuuden ja validiuksen kautta. Laadullisessa tutkimuksessa validiutta voi koskea tutkimuksen kohteeksi määritellyn ilmiön eheyttä. Reliaabeliutta lisää kahden mittauksen tuottama samanlainen tulos. Laadullisessa tutkimuksessa haasteita tuo tutkimuksen

toistaminen täsmälleen samanlaisena. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus ymmärretään laajemmin kuin vain reliaabeliuden ja validiuden käsitteiden kautta. Luotettavuutta arvioitaessa tarkastellaan ilmiön siirrettävyyttä ja mahdollisuutta toistaa tutkimus jossakin toisessa tutkimusympäristössä. Luotettavuutta lisää läpinäkyvyys tulosten analysointivaiheessa sekä tulkinnoissa. Yksityiskohtaiset, selkeät ja havainnollistetut vaiheet edesauttavat tutkimuksen luotettavuuden arviointia. Pro gradu- tutkielmani analysointivaiheessa olen pyrkinyt avaamaan analysointiprosessia yksityiskohtaisesti. Ala- ja yläkategorioiden muodostumista olen avannut visuaalisesti taulukoilla ja kuvoilla. Olen tavoitellut selkeää ulosantia ja perustelemaan valintani. Tutkimuksen luotettavuutta tarkastelen ilmiön siirrettävyyden ja tutkimuksen toistettavuuden kautta.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lähestyä myös arvioimalla tutkimuksen laadullisuutta. Tutkimuksen laatua arvioidessa tarkastellaan teoreettisten tutkimusaineiston ja analyysimenetelmien yhteensopivuutta suhteessa käytettyyn teoriaan ja kerättyyn aineistoon. (Puusa & Julkunen 2020, 195). Fenomenologinen tutkimusmenetelmä soveltuu kokemusten tutkimiseen ja aineiston keräämisessä käyttämäni puolistrukturoitua haastattelu ovat yhteensopivia teorian ja tutkimuksen luonteen kannalta.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella tutkimuksen toistettavuuden ja yksityiskohtaisen raportoinnin kautta (Aaltio & Puusa 2020, 179–181.) Tutkimusasetelmani voidaan toistaa sellaisenaan missä yhteydessä tahansa. Ainoan rajoitteen tuo oppilaiden ikä. Tulosten kannalta on oleellista, että haastateltavat ovat kognitiiviselta tasoltaan riittävän kehittyneitä voidakseen jakaa kokemuksiaan. Aivan pienten oppilaiden kanssa tämän tyyppinen haastattelu tutkimus vaatisi toisenlaista lähestymistapaa. Toisenlaiseen tulokseen olisi voitu päätyä myös, jos olisin valinnut haastateltaviksi oppilaita, joilla ei tietämykseni mukaan ole kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta ollenkaan. Tutkimuksen raportoinnissa olen pyrkinyt avoimuuteen ja yksityiskohtaisten.

Pro gradu - tutkielmani tieteellisenä lähtökohtana oli fenomenologinen tutkimusmenetelmä, jota pidetään haasteellisena aloittelevalla tutkijalla (Judén-Tupakka, 2007, 63.) Fenomenologisen tutkimusmenetelmän syvällisen

ymmärryksen saavuttaminen oli haasteellista sekä sen ilmi tuominen raporttiin ymmärrettävässä muodossa tuotti vaikeuksia. tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa oppilaiden kokemuksia positiivisen pedagogiikan menetelmistä peruskoulussa. Fenomenologinen tutkimusmenetelmä tarkastelee kokemuksia, minkä vuoksi päädyin valitsemaan sen tutkimukseeni. Pitäydyin Husserlin näkemyksen mukaisesti puhtaasti kokemusten tarkastelussa tekemättä johtopäätöksiä niiden vaikuttavuudesta oppilaiden opiskeluun tai koulunkäyntiin. Luotettavuutta pyrin lisäämään analysointiprosessin yksityiskohtaisella avaamisella sanallisesti ja taulukoiden ja kuvon avulla. Luotettavuutta voidaan tarkastella myös laadun arvioinnin kautta ja tutkimus nähdään laadullisen kun tutkimusaineisto ja analyysimenetelmä ovat yhteensopivia (Puusa & Julkunen 2020, 195.) Tutkielmassani hyödynsin fenomenologista tutkimusmenetelmää, joka soveltuu eritoten kokemusten tutkimiseen. Aineiston analysoinnissa käyttämäni aineistolähtöinen sisältöanalyysi on tieteellinen lähestymistapa fenomenologisessa tutkimuksessa. Tutkielmani täyttää laadulliset kriteerit sekä on eettistä ja luotettavaa. Olen avannut tutkimusprosessia rehellisesti ja kertonut tutkimuksen etenemisen ja tulokset todenmukaisesti.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on osa tutkimusprosessia ja voi vaikuttaa tutkimuksen lopputulokseen (Kiviniemi 2018, 79–80.) Teen ensimmäistä kertaa tieteellistä tutkimusta. Omat taitoni ja niiden puutteet ovat voineet vaikuttaa tutkimuksen kulkuun ja tuloksiin. Koen haastattelijan taitoni alkeellisiksi ja taitavampi haastattelija olisi saanut haastatteluista enemmän aineistoa. Haastattelutavat oppilaat kertoivat kuitenkin avoimesti kokemuksistaan, joten haastattelun ilmapiiristä onnistuin luomaan luotettavan. Oma esiymmärrykseni ja käsitykseni positiivisesta pedagogiikasta on voinut vaikuttaa tulosten analysointiin ja tuloksiin. Tulosten tulkinnassa pyrin tekemään johtopäätökset aineistoon perustuen enkä omien käsitysteni pohjalta. Tutkimuskysymykseni olen pitänyt mielessäni prosessin edetessä sekä pyrkinyt pohjaamaan tulokset sen mukaisesti.

### 7.3 Tulosten merkitys ja jatkotutkimus

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että peruskoulunsa päättäneillä oppilaille on kokemuksia positiivisen pedagogiikan menetelmistä vaihtelevasti ja niukasti. Pro gradu - tutkielman otos oli pieni, joten siitä ei voi tehdä yleistettäviä johtopäätöksiä. Tulokset eivät ole merkittäviä suurella mittakaavalla tarkasteluna, mutta jokainen kokemus on oppilaalle itselleen merkityksellinen. Tulokset kuitenkin osoittivat yhteneväisyyttä Rannan (2020) tutkimuksen kanssa positiivisen pedagogiikan menetelmien käytöstä. Menetelmien käyttöaste vaihtelee ryhmästä ja opettajasta riippuen vähäisestä runsaaseen. Tämän tutkielman tulos vastaa omaa esioletustani kokemusten vähäisyydestä. Oppilaiden kokemukset positiivisen pedagogiikan menetelmistä olivat yksilöllisiä ja sidoksissa tiettyyn paikkaan ja ajanjaksoon. Samaa ajanjaksoa tarkasteltaessa, olisi toisilla oppilaille voinut olla samankaltaisia tai päinvastaisia kokemuksia.

Positiivinen pedagogiikka on vasta jalkautumassa Suomalaisiin peruskouluihin ja sen menetelmien hyödyntämisessä ollaan vasta ensiaskelilla. Tutkimuksen toistaminen kymmenen vuoden kuluttua uusilla peruskoulunsa päättäneillä oppilaille toisi tutkimukseen mukaan pidemmän aikavälin muutosten tarkastelun ja uuden näkökulman tutkimukseen. Tässä tutkielmassa paneuduttiin oppilaiden kokemuksiin, jotka olivat kertyneet yleisopetuksen ryhmässä sekä pienryhmäopetuksessa. Jatkotutkimuksena ilmiötä voisi lähestyä vertaamalla yleisopetuksen ryhmien ja pienluokkien oppilaiden kokemuksia positiivisen pedagogiikan menetelmistä. Olisi mielenkiintoista myös selvittää miten laajalti erityisopetuksen opettajat hyödyntävät positiivisen pedagogiikan menetelmiä sekä onko niillä vaikuttavuutta haasteellisten oppilaiden koulunkäyntiin ja oppimiseen. Leskisenojan (2016) tutkimuksessa tarkasteltiin luokassa käytettyjen positiivisen pedagogiikan menetelmien vaikuttavuutta yleisopetuksen ryhmässä olevien oppilaiden koulunkäyntiin ja oppimiseen, mutta erityispedagogiikan puolelta ei vastaavaa tutkimusta ole vastaani tullut.

Positiivista pedagogiikkaa kritisoidaan sen positiivisuuden perustuvan näkökulman takia. Sen väitetään olevan yltiöpäistä kehumista ja positiivista hypeystä, jossa unohdetaan elämästä kielteiset seikat tai ohitetaan ne. Positiivista

pedagogiikkaa kritisoidaan myös siitä, etteivät oppilaat saisi olla surullisia tai tuoda esiin negatiivisia tunteitaan. Näinhän asia ei todellisuudessa ole. Toivon, että Pro gradu-tutkielmani valaisee lukijansa ymmärrystä positiivisen pedagogiikan lähtökohdista ja sen menetelmistä. Jokaisella oppilaalla on oikeus tulla kohdatuksi arvostavasti ja hyväksyvästi. Jokaisella on oikeus löytää omat vahvuutensa ja saada tätä kautta tukea kasvuunsa ja kehitykseensä.

”Elämä on täynnä ihmeitä sille, joka on valmis ottamaan niitä vastaan.”

Tove Jansson



## LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, P. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. *Gaudeamus*, 177–188.
- Aarnos, E. 2018. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa (Toim.) R. Valli. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. PS-kustannus, 174–189.
- Ahonen, L. 2017. Haastavat kasvatustilanteet. Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja. PS-Kustannus, Jyväskylä.
- Aro, T., Järviluoma, E., Mäntylä, M., Mäntylä, H., Määttä, S. & Paananen, M. 2014. Kummi 11. Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin. Niilo Mäki Instituutti, Euraprint, Eura.
- Avola, P. & Pentikäinen, V. 2019. Kukoistava kasvatus. Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja. BEEhappy Publishing.
- Bevan, M. T. 2014. A Method of Phenomenological Interviewing. *Qualitative Health Research* 24 (1), 136–144. Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.1177/1049732313519710> . Viitattu 6.1.2022
- Creely, E. 2018. ‘Understanding things from within’. A Husserlian phenomenological approach to doing educational research and inquiring about learning, *International Journal of Research & Method in Education*, 41(1), 104–122. Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1182482> Viitattu 6.3.2022.
- DuPaul, G. J., Weyandt, L. L. & Janusis, G.M. 2016. ADHD in the Classroom: Effective Intervention Strategies. *The Collage of Education and Human Ecology*, The Ohio State University. Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534935> . Viitattu 22.12.2021.
- Epstein, M. H. 2004. BERS 2. Behavioral and Emotional Rating Scale. PRO-ED, Inc., United States of America.
- Fredrickson, B.L. 2001. The role of positive emotions in positive psychology.

- American Psychologist. Haettu osoitteesta [DOI: 10.1037/0003-066X.56.3.218](https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218). Viitattu 25.12.2021.
- Hay, L. & Tracy, K. 2008. I think, I am! Teaching kids the power of affirmations. Hay House. Inc. Unites States of America.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus, Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.
- Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. 2014. Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa (toim.) L. Uusitalo-Malmivaara, Positiivisen psykologian voima. PS-kustannus, Jyväskylä, 264–280.
- Hovila, H. 2004. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituaatiossa. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, Tampere.
- Huebner, E., Gilman, R., Reschly, A. & Hall, R. 2009. Positive Schools. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) The Oxford Handbook of Positive Psychology. Oxford: Oxford University Press, 561–568.
- Huhtinen, A.-M. & Tuominen, J. 2020. FENOMENOLOGIA. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus, 296–307.
- Hylander, I. 2016. Opettajien psykologinen konsultaatio. Teoksessa A. Ahtola (toim.). Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. PS- kustannus, 298–319.
- Jansson, T. 2007. Taikatalvi. WSOY, Juva.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus, 9–19.
- Järvilehto, L. 2014. Hauskan oppimisen vallankumous. PS-kustannus, Bookwell Oy, Juva.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värri (toim.) Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä. Haettu osoitteesta: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9613-4> . Viitattu 23.2.2022.

- Karhu, A. 2018. Check in, check out! Käyttäytymisen tehostettua tukea lähikou-  
lussa. University of Jyväskylä. Haettu osoitteesta  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7522-7>. Viitattu 7.4.2022.
- Karppinen A. ja Pihlava, P. 2016. Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimi-  
sen perustana. Teoksessa A. Ahtola (toim.). Psykykinen hyvinvointi ja op-  
piminen PS- kustannus, 115–146.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.)  
Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. PS-kustannus, Jyväskylä, 73–87.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Posi-  
tiivisen pedagogian jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Posi-  
tiivisen psykologian voima. PS-kustannus, Jyväskylä, 224–242.
- Laajasalo, T. 2016. Hiljennä häirikkö hyvällä – tutkittua tietoa käytösongelmien  
ehkäisystä. Teoksessa A. Ahtola (toim.). Psykykinen hyvinvointi ja oppimi-  
nen. PS- kustannus, 147–168.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma.  
Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia  
aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysi-  
menetelmiin. PS-kustannus, 29–50.
- Lankinen, M. 2015. RAUTA. Myönteisen mielialan vahvistaminen. Tallinnan Kir-  
japaino Oy, Tallinna.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. 2008. Vahvuuk-  
sien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia raken-  
tamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.)  
Pedagoginen hyvinvointi. Painosalama Oy, Turku, 111–131.
- Lehtomaa, M. 2005. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, ana-  
lyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa (toim.) J. Perttula & T. Latomaa. 2005.  
Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Rovaniemi:  
Lapland University Press, 115–194.
- Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat  
luokkakäytänteet kouluilon edistäjänä. Lapin Yliopisto, Rovaniemi.
- Leskisenoja, E. 2017. Positiivisen pedagogiikan työkalupakki. PS-kustannus.

- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi. PS-kustannus.
- Martela, F., 2014. Onnellisuuksien psykologia. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. PS-kustannus, Jyväskylä, 30–62.
- Miettinen, J. 2020. Kognitiivisten ja sosioemotionaalisten taitojen oppimisvalmennus alakoulussa. Mediapinta Oy.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia Littledale tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysi-menetelmiin. PS-kustannus, 51–72.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2018. Ihmisen psykologinen kehitys. Ps-kustannus, Jyväskylä.
- Ojanen, M., 2014a. Positiivisen psykologian kritiikki. Teoksessa (toim.) L. Uusitalo-Malmivaara, Positiivisen psykologian voima. PS-kustannus, Jyväskylä, 113–134.
- Ojanen, M., 2014b. Positiivinen psykologia. Bookwell Oy, Porvoo.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks: Sage (Part 2 and Part 3).
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa (toim.) J. Perttula & T. Latomaa. 2005. Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapland University Press, 115–162.
- Pesäpuu ry. 2017. Kokemus opettaa. Voimatarinat lastensuojelussa. Pesäpuu ry.
- Poikkeus, A-M. 2011. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Bookwell Oy, Porvoo.
- Puusa, A. 2020a. Haastattelutyypit ja niiden ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus, 103–117.
- Puusa, A. 2020b. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A.

- Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus, 145–156.
- Puusa, A. & Julkunen, S. 2020 Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus, 189–201.
- Ranta, S. 2020. Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-217-7> . Rovaniemi: Lapin yliopisto. Viitattu 6.4.2022.
- Rantanen, J. 2013. Tunteella! Voimaa tekemiseen. Talentum Media, Balto Print, Liettua.
- Rantanen, J. 2020. Positiivinen pedagogiikka ei ole viaton ilmiö. Opettaja.fi. Haettu osoitteesta: <https://www.opettaja.fi/tata-mielta/lukijan-mielipide-positiivinen-pedagogiikka-ei-ole-viaton-ilmio/> . Viitattu 5.4.2022
- Räsänen, J. 2020. Valitsen vahvuuden – uuden koulun luonne, periaatteet ja mahdollisuudet. Ulkoisesta hallinnasta opastavaan vahvuuspedagogiikkaan. Lector Kustannus Oy, EU.
- Sajaniemi, N., 2016. Vanhat aivot, uudet oppimisympäristöt – digitalisaatio evoluution haastajana. Teoksessa A. Ahtola (toim.) Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. PS- kustannus, 22–56.
- Sajaniemi, N. & Mäkelä, J., 2014. Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.). Positiivisen psykologian voima. PS-kustannus, Jyväskylä, 136–159.
- Sandberg, E. 2018. ADHD ja oppimisen tuki. Huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet. PS-Kustannus, Jyväskylä.
- Sandberg, E. 2021. Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Sandberg, E. & Vuorinen, K. 2015. Kohti vahvuusperustaista opetusta positiivisen pedagogiikan keinoin. ADHD, 26(1), 12–14.
- Satri, J. 2019. Herkkyys voimavaraksi. tietoa erityisherkillä ja heitä kohtaaville. Viisas elämä Oy, Tallinna.

- Seligman, M. E. P. 2011. Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing. New York: Simon & Schuster.
- Seligman, M. E. P. 2008. Aito onnellisuus. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Seligman, M.E., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. 2009. Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education* 35, 293–311.
- Siekkinen, M & Niiranen, P. 2008. Lasten pedagoginen hyvinvointi esiopetuksessa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.). Pedagoginen hyvinvointi. Painosalama Oy, Turku, 35–49.
- Sutherland, K.S., Conroy, M., Abrams, L. & Vo, A. 2010. Improving interactions between teachers and young children with problem behavior: A strengths-Based Approach. Haettu osoitteesta DOI: <https://doi.org/10.1080/09362831003673101> Viitattu 23.12.2021. Viitattu 5.1.2022.
- Toivonen, V.-M. 2020. Moderni kokemus. Nord Print, Helsinki.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2014. Hyveet ja luontevahvuudet. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.). Positiivisen psykologian voima. PS-kustannus, Jyväskylä, 63–84.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2017. HUOMAA HYVÄ! Vahvuusvariksen bongausopas. PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. HUOMAA HYVÄ! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. PS-kustannus.
- Vehkalahti, R. 2007. Kehu lapsi päivässä. Lastenkeskus, Karisto Oy, Hämeenlinna.
- Ylönen, M. 2015. Kannustus ja myönteiset kokemukset pohjana oppimiselle. Teoksessa J. Helminen (toim.). Osaamiseksi kokemus jokainen. United Press Global, EU, 34–45.

## LIITTEET

### Liite 1. Kirje huoltajille

Hei,

opiskelen Jyväskylän Yliopistossa / Kokkolan Yliopistokeskus Chydeniuksessa luokanopettajaksi. Osana luokanopettajantutkintoa teen Pro Gradu tutkielman, jonka aiheena ovat oppilaiden kokemukset positiivisen pedagogiikan menetelmistä peruskoulussa. Tutkimusaineiston kerään haastatteluilla.

Nuorene on vapaaehtoisena lupautunut haastateltavakseni. Koska kyseessä on vielä alaikäinen henkilö, tarvitsen Teidän suostumuksenne haastattelulle. Haastattelut toteutan helmikuun aikana WhatsApp--puheluilla korona-ohjeistuksen mukaisesti. Tutkimusta tehdessäni huomioin yksilöntietosuojan eivätkä haastateltujen henkilöllisyys, asuinkunta, sukupuoli tai käydyt koulut ole pääteltävissä tutkimuksesta. Tutkimus tullaan julkaisemaan Jyväskylän Yliopiston kirjastossa sähköisessä muodossa, mutta yleiseen jakeluun se päädy. Ohjaavana opettajanani toimiin Kokkolan Yliopiskeskus Chydeniuksen opettaja Minna Maunula.

Tämän kirjeen mukana lähetän palautuskuoren, jolla toivon teidän palauttavan suostumuslomakkeen allekirjoitettuna.

Lisätietoja voi kysellä minulta tai ohjaajaltani.

Kiittäen,

Virpi Toivanen

Minna Maunula

p. 0445210552

[vtoivane@student.jyu.fi](mailto:vtoivane@student.jyu.fi)

[minna.r.h.maunula@jyu.fi](mailto:minna.r.h.maunula@jyu.fi)

Annan suostumukseni \_\_\_\_\_ osallistua vapaaehtoisesti Virpi Toivasen Pro Gradu- tutkielmaa koskevaan haastatteluun.

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ 2022 \_\_\_\_\_  
Paikka aika allekirjoitus

Mikäli haluatte, että lähetän valmiin Pro Gradu-tutkielman myös teille - pyydän liittämään tähän sähköpostiosoitteenne:

\_\_\_\_\_



## Liite 2. Haastattelu kysymykset

1. Olet peruskoulun aikana opiskellut monen eri opettajan kanssa. Kerro millaisia kokemuksia sinulla on eri opettajista.
  - positiivisia tai negatiivisia kokemuksia?
  - oletko kokenut voivasi luottaa opettajiin?
  
2. Millaista palautetta ja missä muodossa opettajasi antaneet sinulle?
  - kokeista, tehtävistä, muista töistä – millaista palautetta?
  - oletko saanut tehtävistä / kokeista tarroja, leimoja tms?
  - taidoista, osaamisesta?
  - vahvuuksistasi, luonteestasi, käyttäytymisestä?
  
3. Kertoisitko millaisia kokemuksia sinulla siitä, että joku opettajistasi on tukenut itsetuntosi kehittymistä, huomioinut osaamisesi, nähnyt hyvät puolesi?
  
4. Oletko kokenut, että joku opettaja on tukenut sinua tavoitteidesi saavuttamisessa tai auttanut sinua haasteellisessa tilanteessa? Miten?
  
5. Onko sinulla kokemuksia sellaisista käytännöistä, jotka yhdistävät luokkaa ja vahvistavat yhteishenkeä. Kerro joitain esimerkkejä näistä tilanteista: esimerkiksi yhteisiä aamukokoontumisia, kuulumisten läpikäymistä, yhteisiä projekteja luokkahengen edistämiseksi?  
helmiä kerätty lasipurkkiin, tähtiä kotiläksyistä tms?
  
6. Oletko jonkun koulun aikuisen kanssa kartoittanut omia luontevahvuuksiasi kuten rohkeus, viisaus, oikeudenmukaisuus tai inhimillisyys? Tai ovatko ne tulleet missään vaiheessa esille?



### Liite 3. Tietosuojailmoitus

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KOKKOLAN  
YLIOPISTOKESKUS  
CHYDENIUS

2.2.2022

#### ***Kuvaus henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa***

***(tietosuojailmoitus EU (679/2016) 13, 14, 30 artikla)***

#### **1. Tutkimuksessa- Positiivisen pedagogiikan menetelmät oppilaiden kokemuksina käsiteltävät henkilötiedot**

Tutkimuksen tavoite on tutkia, millaisia kokemuksia peruskoulunsa päättäneillä oppilailla on positiivisen pedagogiikan menetelmistä peruskoulun ajalta.

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: äänitallenne tai haastattelumuistiinpanot. Muita henkilötietoja ei kerätä. Tutkimusraportissa asuinpaikka, kotikaupunki tai käydyt koulut eivät tule ilmi. Asuinpaikkaa käsitellään tasolla Etelä-Suomi.

Tämä tietosuojailmoitus lähetetään haastateltavalle ja hänen huoltajalleen postitse kotiosoitteeseen.

#### **2. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tutkimuksessa/arkistoinnissa**

Käsittely on tarpeen tieteellistä tai historiallista tutkimusta taikka tilastointia varten ja se on oikeasuhtaista, sillä tavoiteltuun *yleisen edun mukaiseen tavoitteeseen nähden* (tietosuojain 4 §:n 3 kohta)

Tutkittavan suostumus (EU 679/2016 6.1 a)

Rekisterinpitäjän tai kolmannen osapuolen oikeutettujen etujen toteuttaminen (EU 679/2016 6.1 f)

#### **Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle**

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA -alueen ulkopuolelle.

### Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Henkilötietojasi käytetään ja luovutetaan vain historiallista/ tieteellistä tutkimusta taikka muuta yhteensopivaa tarkoitusta varten (tilastointi) sekä muutoinkin toimitaan niin, että Sinua koskevat tiedot eivät paljastu ulkopuolisille.

### Tunnistettavuuden poistaminen

- Aineisto anonymisoidaan aineiston perustamisvaiheessa (kaikki tunnistetiedot poistetaan täydellisesti, jotta paluuta tunnisteelliseen tietoon ei ole eikä aineistoon voida yhdistää uusia tietoja).
- Suorat tunnistetiedot poistetaan suojatoimena aineiston perustamisvaiheessa (pseudonymisoitu aineisto, jolloin tunnistettavuuteen voidaan palata koodin tai vastaavan tiedon avulla ja aineistoon voidaan yhdistää uusia tietoja).
- Aineisto analysoidaan suoran tunnistetiedoin, koska
- Sinulta pyydetään nimenomainen suostumus henkilötietojesi julkaisuun tutkimustuloksi raportoitaessa (esim. asiantuntijahaastattelut).

### Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan

- käyttäjätunnuksella  salasanalla  käytön rekisteröinnillä  kulunvalvonnalla (fyysinen tila)
- muulla tavoin, miten: Aineistoa säilytetään Jyväskylän Yliopiston ohjeistuksen mukaisesti paikassa, johon vain tutkijalla on pääsy.

Tutkijat ovat suorittaneet tietosuojaja tietoturvakoulutukset

- Kyllä

### HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

- Tutkimusrekisteri hävitetään (12.2022 mennessä) tai aiemmin tutkimuksen valmistuttua
- Tutkimusrekisteri anonymisoidaan eli kaikki tunnistetiedot poistetaan täydellisesti, jotta paluuta tunnisteelliseen henkilötietoon ei ole eikä aineistoon voida yhdistää uusia tietoja

### Rekisterinpitäjä(t) ja tutkimuksen tekijät

Rekisterinpitäjä on se, joka yksin tai yhdessä toisten kanssa määrittelee henkilötietojen käsittelyn tavoitteet ja keinot organisaatio(t) tai henkilö(t) sekä vastaa henkilötietojen käsittelyn lainmukaisuudesta.

Tämän tutkimuksen rekisterinpitäjä on:

Jyväskylän yliopisto, Seminaarinkatu 15, PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto.  
Vaihde (014) 260 1211, Y-tunnus 0245894-7. **Jyväskylän yliopiston tietosuo-  
javastaava: [tietosuoja\(at\)jyu.fi](mailto:tietosuoja(at)jyu.fi), puh. 040 805 3297.**

**Tutkimuksen vastuullinen johtaja:** Opettaja Minna Maunula,  
[minna.maunula@jyu](mailto:minna.maunula@jyu)

**Tutkimuksen suorittajat:** Virpi Toivanen, 044-5210552,  
[virpi.toivanen@atudent.jyu.fi](mailto:virpi.toivanen@atudent.jyu.fi)