

**”Ilman positiivista pedagogiikkaa en jaksaisi tehdä
työtäni” - positiivisen pedagogiikan omaksumisen
mahdollistamat muutokset opettajuudessa**

Aada Mursula

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2023
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Mursula, Aada. 2023. "Ilman positiivista pedagogiikkaa en jaksaisi tehdä työtäni" - positiivisen pedagogiikan mahdollistamat muutokset opettajuudessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 65 sivua.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia muutoksia ja käännekohtia positiivinen pedagogiikka on mahdollistanut opettajuudessa. Positiivisella pedagogiikalla tarkoitetaan pedagogista suuntausta, jossa huomio kiinnitetään vuorovaikutukseen ja oppilaan kohtaamiseen. Tutkimuksen keskiössä oli positiivisen pedagogiikan omaksuminen, ja sitä tarkasteltiin opettajien kirjoitettujen ja visuaalisten tekstien kautta. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, miten vahvuusperustaisuus ja luontenvahvuudet näkyvät opettajien työssä.

Tutkimus toteutettiin laadullisesti noudattaen narratiivista tutkimustapaa. Aineisto koostui kymmenen opettajan tarinasta sekä visuaalisesta tuotoksesta, ja aineistoa analysoitiin temaattisen narratiivisen analyysin keinoin. Tulokset ilmaistiin temaattisen jaottelun lisäksi tyyppitarinan sekä visuaalisen kuvauksen muodossa.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että positiivisen pedagogiikan mahdollistamat muutokset koetaan myönteisinä. Tulosten mukaan positiivisen pedagogiikan omaksuminen on muun muassa parantanut opettajien työssäjaksamista, helpottanut yhteistyötä perheiden kanssa ja lisännyt sekä opettajien että oppilaiden hyvinvointia. Positiivisen pedagogiikan omaksumisen myötä yhteishenki on parantunut, ja vahvuuspuhe ja luontenvahvuudet on omaksuttu osaksi koulujen yhteistä toimintakulttuuria. Tuloksista kävi ilmi, että positiivisen pedagogiikan mahdollistamat muutokset koettiin pääosin opettajuutta syvällisesti muuttaneina tekijöinä. Narratiivinen tutkimusote mahdollisti syvällisen ja moniäänisen ymmärryksen opettajien kokemuksista.

Asiasanat: Positiivinen pedagogiikka, vahvuusperustainen opetus, luontenvahvuudet, narratiivinen tutkimus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA	8
2.1 Positiivisen pedagogiikan määrittelyä.....	8
2.2 Positiivinen psykologia	10
2.3 Vahvuusperustainen opetus	12
2.3.1 Vahvuusperustaisen opetuksen periaatteita	12
2.3.2 Luontenvahvuudet	14
2.3.3 VIA-luontenvahvuusluokittelu	15
2.4 Positiivinen pedagogiikka käytännössä.....	17
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	21
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	23
4.1 Tutkimuskonteksti	23
4.2 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineisto	25
4.3 Aineistonkeruu.....	26
4.4 Aineiston analyysi.....	28
4.5 Eettiset ratkaisut.....	33
5 TULOKSET	35
5.1 Tyyppitarina positiivisen pedagogiikan omaksumisesta.....	35
5.2 Aika ennen positiivista pedagogiikkaa.....	38
5.3 Positiivinen pedagogiikka osaksi opettajuutta.....	40
5.4 Opettajuus positiivisen pedagogiikan omaksumisen myötä	43
5.5 Vahvuusperustaisuus ja luontenvahvuudet.....	46

6	POHDINTA	49
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	49
6.2	Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet	53
6.3	Lopuksi	56
	LÄHTEET	58
	LIITTEET	65

1 JOHDANTO

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia muutoksia positiivinen pedagogiikka mahdollistaa opettajuudessa, ja miten luontevahvuudet ja vahvuusperustaisuus näkyvät positiivista pedagogiikkaa toteuttavien opettajien työssä. Positiivisen pedagogiikan keskiössä on oppilaiden vahvuuksien tunnistaminen ja luontevahvuudet, eli tämän tutkimuksen tarkasteltavat ilmiöt kytkeytyvät vahvasti toisiinsa (Vuorinen, 2023). Pyrkimykseni on positiivista pedagogiikkaa toteuttavien opettajien tarinoiden avulla ymmärtää, mitä opettajat käyvät läpi omaksuessaan positiivisen pedagogiikan periaatteita opetukseensa. Tavoitteena on hahmottaa, mitä opettajuus on ollut ennen positiivista pedagogiikkaa, mistä sen omaksuminen on saanut alkunsa, ja mitä opettajuus on nykyään positiivisen pedagogiikan omaksumisen myötä.

Kiinnostukseni tutkia aihetta heräsi, kun eräällä koululla työskennellessäni tutustuin positiiviseen pedagogiikkaan ja vakuutuin sen toimivuudesta. Olen kokeillut itse soveltaa opettaessani positiivisen pedagogiikan toimintaperiaatteita, ja kokenut sen myötä suuria onnistumisia oppilaiden kanssa. Koin myös, että haastavat tilanteet oppilaiden kanssa vähentyivät huomattavasti positiivisen pedagogiikan myötä. Mietin, mistä näkökulmasta voisin tutkia positiivista pedagogiikkaa, ja lopulta löysin näkökulman, joka tuntui merkitykselliseltä. Olin tehnyt useita sijaisuuksia eräällä koululla, jossa positiivinen pedagogiikka oli hiljalleen otettu osaksi koulun yhteistä toimintakulttuuria. Seurasin vierestä, kuinka koululla työskennelleet opettajat kohtasivat oppilaita ja tekivät työtään. Havaintojeni mukaan osalla vankka kurinpito ja autoritäärinen opettajuus oli juurtunut tiukasti osaksi omaa opettajuutta. Hiljalleen aloin huomata osalla opettajista muutosta heidän toiminnassaan. Koin, että luokissa ilmapiiri muuttui aikaisempaa iloisemmaksi ja rauhallisemmaksi.

Kokemukseni kautta oivalsin, että minua kiinnostaa valtavasti se muutos, jonka positiivisen pedagogiikan omaksuminen voi saada aikaan opettajuudessa. Aiempaan tutkimukseen perehtyessä huomasin, että opettajuuden muutoksen tarkastelu toisi uutta tutkimusperustaista tietoa positiivisesta pedagogiikasta ja sen hyödyntämisestä. Pohdin huolellisesti, millä tutkimusmenetelmällä voisin saavuttaa autenttista tietoa opettajien kokemuksista, ja säilyttää tutkittavien äänen tutkimuksessa. Tutustuessani narratiiviseen tutkimusotteeseen löysin omia tavoitteitani vastaavan tavan tehdä tutkimusta. Tarinoiden kirjoittamisen kautta pyrin mahdollistamaan opettajille rauhallisen hetken, jossa he saavat kertoa kokemuksistaan juuri siten ja niillä sanoilla, kuin he itse positiivisen pedagogiikan omaksumisen ovat kokeneet.

Kiinnostukseen tutkia aihetta vaikuttivat myös kohtaamani ennakoasenteet positiivista pedagogiikkaa kohtaan. Positiivisen pedagogiikan toimintaperiaatteita ei kaikkialla tai kaikkien opettajien toimesta ole otettu kokemukseni mukaan yhtä ilolla vastaan kuin aiemmassa esimerkissäni kerroin, ja siihen on suhtauduttu kriittisesti tai välinpitämättömästi (ks. esim. Burkeman, 2012; Lilienfeld, 2009). Positiivinen pedagogiikka on melko uusi ilmiö Suomessa, joten sen tieteellistä perustaa luonnollisesti vielä kyseenalaistetaan. Positiivinen pedagogiikka on pedagoginen suuntaus, joka on syntynyt positiivisen psykologian pohjalta (Sandberg & Vuorinen, 2015, s. 13).

Positiivinen psykologia puolestaan ei ole uusi ilmiö, ja se on saanut vuosien varrella kritiikkiä muun muassa "pakonomaisesta" hyvinvoinnista ja negatiivisuuden kieltämisestä (Uusitalo-Malmivaara, 2014, s. 117-123). Esimerkiksi erään suorittamani kurssin kurssipalautteessa yliopiston lehtori totesi, että "eikös oppilaiden kohtaamisen ja arvioinnin tulisi olla realistista, eikä yltiöpositiivista". Edellisen kaltaisten ennakkoluulojen vuoksi ymmärsin, että positiivisen pedagogiikan tutkimustietoa tarvitaan, ja tällä tutkimuksella voin vastata osaltani tähän tarpeeseen. Sandberg ja Vuorinen (2015, s. 13) muistuttavat, että positiivisessa pedagogiikassa ei pyritä kieltämään negatiivisia tunteita tai pahoinvointia, vaan oppilaita opetetaan tunnistamaan omia vahvuuksia ja tunteita.

Koulujen asema hyvinvoinnin edistämisessä lisääntyy jatkuvasti, minkä takia kiinnostus positiivista pedagogiikkaa kohtaan myös kasvaa (Norrish ym., 2013, s. 147). Toivon, että tieteellisen tutkimuksen ja kouluissa tapahtuvien interventioiden myötä kasvatustieteen ymmärrys positiivisesta pedagogiikasta vahvistuisi, ja sen hyödyt opetuksessa tunnistettaisiin. Pysin tutkimuksen kautta avata kentällä toimiville opettajille ja opettajaksi valmistuville, millaista on tarkastella opettajuutta positiivisen pedagogiikan näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa opettajien autenttiset ja todelliset kokemukset ja oivallukset saavat ansaitsemansa yleisön ja tieteellisen viitekehyksen.

2 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA

2.1 Positiivisen pedagogiikan määrittelyä

Duan kollegoineen (2020, s. 1) esitti kysymyksen: "Mitä toivomme eniten nuorelle sukupolvelle?". Tähän samaiseen kysymykseen positiivisen psykologian tutkimuksen pioneeri Martin Seligman (2009) aikanaan vastasi, että useimmat ihmiset toivovat lapselleen hyvinvointia. Duan kollegoineen (2020, s. 1) tarjosi vaihtoehtoiseksi vastaukseksi positiivista pedagogiikkaa (positive education). Positiivinen pedagogiikka on pedagoginen suuntaus, joka on syntynyt positiivisen psykologian pohjalta. Positiivisen psykologian keskiössä on hyvinvointi, ja siinä ajatellaan, että on tärkeää vahvistaa sitä, mikä yksilössä on hyvää ja vahvaa sen sijaan, että keskityttäisiin vain negatiivisten asioiden poistamiseen (Seligman, 2002, s. 4). Luvussa 2.2 käsittelen positiivista psykologiaa tarkemmin. Positiivisessa pedagogiikassa yhdistyvät positiivisen psykologian tieteelliset periaatteet sekä käytännössä tapahtuvat pedagogiset ratkaisut (Norrish ym., 2013, s. 147; White, 2016, s. 2). Tieteenala tarjoaa siis pedagogisia malleja, jotka perustuvat positiivisen psykologian tutkittuun tietoon (Sandberg & Vuorinen, 2015, s. 13).

Positiivisesta pedagogiikasta käytetään tyypillisesti englanninkielistä termiä "positive education" (esim. Norrish ym., 2013). Myös suomeksi käytetään joissain yhteyksissä termiä "positiivinen kasvatus" (esim. Uusitalo & Vuorinen, 2020). Alan termistö ei ole siis täysin vakiintunut, mutta tällä hetkellä Suomessa puhutaan pääosin positiivisesta pedagogiikasta (esim. Ranta, 2020; Sandberg & Vuorinen, 2015). Tässä tutkimuksessa käytän tutkimuksessa vakiintunutta termiä positiivinen pedagogiikka.

Positiivisen pedagogiikan keskiössä on hyvinvointi (Uusitalo-Malmivaara, 2016, s. 140). Huomio kiinnitetään siis hyvinvointiin ja hyvinvoinnin taitojen oppimiseen suorituskeskeisyyden sijaan. (Heiskanen ym., 2019, s. 4-5). Akateemisten taitojen osuutta ei väheksytä, vaan niiden ohella koulujen yhteiseksi päämääräksi asetetaan hyvinvoinnin taidot (White, 2016, s.

1), sillä koulussa tehtävänä on oppiaineiden omaksumisen lisäksi kasvaa ihmisenä ja oppia myönteisiä vuorovaikutustaitoja (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 10). Positiivisessa pedagogiikassa ajatellaan, että opettajan ja oppilaan välisellä pedagogisella suhteella on merkittävä rooli oppilaan itseluottamuksen sekä erilaisten sosiaalisten, psykologisten ja kognitiivisten resurssien muodostumisessa (O'Brien & Blue, 2018, s. 3). Noblen ja McGrathin (2015, s. 1-2) mukaan positiivinen ja kunnioittava suhde oppilaan ja opettajan välillä edistää oppilaiden hyvinvointia esimerkiksi parantamalla oppilaiden motivaatiota ja sitoutumista oppimiseen.

Positiivinen pedagogiikka pyrkii ennaltaehkäisemään pahoinvointia ja edistämään hyvinvointia keskittymällä kannustavaan palautteeseen ja oppilaiden luonteenvahvuuksiin (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 10). Vahvuuksien tunnistamisen lisäksi keskiössä ovat lasten osallisuus ja myönteiset tunteet (Uusitalo-Malmivaara, 2014a, s. 225). Positiivinen pedagogiikka ei poissulje oppilaiden pahoinvointia tai negatiivisia tunteita, vaan pyrkii suuntaamaan huomion hyvään (Sanberg & Vuorinen, 2015, s. 13). Tavoitteena on siis keskittyä riskien kartoittamisen ja ongelmakeskeisyyden sijaan siihen, mikä oppimisessa tuottaa iloa (Sanberg & Vuorinen, 2015, s. 13; Uusitalo-Malmivaara, 2014a, s. 225).

Suomessa positiivisen pedagogiikan merkittäviä tutkijoita ovat Helsingin yliopistossa toimivat filosofian tohtori Kaisa Vuorinen sekä vanhempi yliopistonlehtori Lotta Uusitalo (ent. Uusitalo-Malmivaara). He ovat tutkimusten lisäksi yhdessä kehittäneet positiivisen pedagogiikan materiaalia opettajien käyttöön (ks. esim. Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016). Uusitalo-Malmivaara (2014a, s. 228-230) tiivistää positiivisen pedagogiikan viisi perusajatusta. Ensinnäkin se on yhteisöllistä, vahvistaa sosiaalisia suhteita ja keskittyy myönteisen toimintakulttuurin luomiseen. Toiseksi sen lähtökohtana on lapsen osallisuus ja toimijuus, eli lapsi nähdään aktiivisena omaan elämäänsä vaikuttavana toimijana. Kolmanneksi perusajatukseksi Uusitalo-Malmivaara nostaa myönteiset tunteet, jotka tukevat oppijan hyvinvointia ja oppimista. Neljäntenä periaatteena on vahvuuksien tunnistaminen, jolloin oppilaiden

erilaisuus ja ainutkertaisuus nähdään positiivisena asiana, ja niitä tulisi korostaa. Viidentenä perusajatuksena on luottamuksellisen ja arvostavan vuorovaikutuksen aikaansaama kasvatuskumppanuus. Tämä kasvatuskumppanuus rakentuu kodin ja koulun yhteistyöstä, ja sen keskiössä on lapsen oma näkökulma ja kokemusmaailma (Uusitalo-Malmivaara, 2014a, s. 230).

2.2 Positiivinen psykologia

Positiivisen psykologian tausta-ajatuksena voidaan pitää Marie Jahodan vuonna 1958 esittämää kritiikkiä siitä, että psykologiassa keskitytään liikaa mielen sairauksiin (mental disease) sen sijaan, että voitaisiin keskittyä mielenterveyteen ja hyvinvointiin (mental health) (Jahoda, 1958; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 20). Tämä ajatus syntyi jo kauan ennen positiivisen psykologian varsinaista syntyä (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 20) ja on sittemmin siirtynyt vahvasti myös positiiviseen pedagogiikkaan, jossa oppilaiden vahvuudet ovat opetuksen keskiössä.

Positiivisen psykologian tutkimus sai virallisesti alkunsa Seligmanin ja Csikszentmihalyin julkaisusta *American Psychologist* -lehdessä vuonna 2000. Julkaisussa Seligman ja Csikszentmihalyi (2000, s. 5) esittävät, että psykologian tutkimuskentältä puuttuu näkemys siitä, mikä tekee elämästä elämisen arvoista. He kirjoittavat julkaisussa, että positiivinen psykologia antaa psykologeille mahdollisuuden ymmärtää niitä tekijöitä, jotka mahdollistavat yksilöiden ja yhteisöjen kukoistuksen (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, s. 13).

Positiivisen psykologian tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on selvittää, miten jokainen saavuttaisi oman parhaansa, ja miten yksilöiden mahdollisuuksia menestyä voitaisiin edistää (Uusitalo-Malmivaara, 2014a, s. 23). Positiivinen psykologia tieteenalana pyrkii myös ymmärtämään, mitä on hyvä elämä, jolloin keskeisessä asemassa on yksilön luonne (Park, 2009, s. 42). Hyvän luonteen kasvattamista on pidetty kautta aikojen tärkeänä vanhemmuudessa ja

kasvatuksessa, mutta positiivinen psykologia on tuonut luonteen ja hyvän elämän tarkastelun myös tieteellisen tutkimuksen kohteeksi. (Park, 2009, s. 42).

Positiivisen psykologian tavoitteena ei ole korvata aiempaa psykologian tutkimusta tai asettua sitä vastaan, vaan tarkoituksena on tuoda uutta näkökulmaa ja täydennystä psykologian tutkimuskentälle (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 21). Psykologian tutkimuskentälle haluttiin tuoda näkökulma, joka korostaisi yksilön hyvinvointia sen sijaan, että mietittäisiin, mikä yksilössä on "vikana". Positiivinen psykologia keskittyy siis ensisijaisesti hyvinvoinnin rakentamiseen ja ymmärtämiseen (Kern & Taylor, 2021, s. 109). Uusitalo-Malmivaara (2014a, s. 19) kiteyttää, että positiivinen psykologia tarkastelee eheyden edellytyksiä ja subjektiivista hyvinvointia siinä, missä perinteinen psykologia tarkastelee mielen sairauksia ja poikkeavuuksia. Positiivisessa psykologiassa yksilöiden poikkeavuudet ja eroavaisuudet nähdään nimenomaan yksilöiden vahvuuksina, eikä erilaisuutta tarkastella sen kautta, mikä kussakin on ongelmallista tai viallista. Muutos tapahtuu siis erilaisuuden hyväksymisestä erilaisuudesta iloitsemiseen (Uusitalo-Malmivaara, 2016, s. 128).

Positiivinen psykologia on saanut myös kritiikkiä osakseen. Kritiikki on kohdistunut muun muassa negatiivisen ja positiivisen näkökulman vastakkainasetteluun. Lazarus (2003) pohti, minkä takia näitä kahta näkökulmaa ei voitaisi integroida toisiinsa, ja miksi positiivisen psykologian harjoittajilla on tarve kuvata aiempaa psykologian tutkimusta "negatiiviseksi" lähestymistavaksi. Myös liiallista positiivisuuden pakottamista ja negatiivisuuden kieltämistä on kritisoitu (Uusitalo-Malmivaara, 2014a, s. 117-122). Esimerkiksi Burkeman (2012) painottaa, että kielteiset asiat ovat luonnollinen osa elämää, joten niitä ei tulisi pyrkiä poistamaan väkisin. Positiivisen psykologian tutkija Scott Lilienfeld (2009) on huolissaan, että yksilölliset erot jäävät taka-alalle ja saadaan aikaiseksi vahinkoa, jos ajatellaan, että positiivinen psykologia olisi hyväksi kaikille, sillä ihmiset ovat yksilöitä.

Positiivisen psykologian soveltaminen kouluissa tuo myös osaltaan haasteita mukanaan, sillä koulut ovat luonteeltaan dynaamisia, ja erilaiset arvot,

paineet ja päämäärät ohjaavat koulun toimintaa (Kern & Taylor, 2021, s. 109). Kun positiivista psykologiaa sovelletaan kouluissa, täytyy olla tietoinen edellä mainituista asioista sekä varma siitä, että koulussa sovelletut prosessit perustuvat tutkimusnäyttöön, ja mahdollisia hyötyjä sekä haittavaikutuksia seurataan tarkasti (Hoare ym., 2017, s. 66–67). On myös tärkeää omaksua järjestelmällinen ja systemaattinen lähestymistapa positiivisen psykologian mahdollistamaan muutokseen, ja ymmärtää, että positiivisen muutoksen luominen on haastavaa ja aikaa vievää (Kern & Taylor, 2021, s. 131–132). Haasteena on myös se, että positiivisen psykologian käytännön soveltamista kouluissa ei riittävän usein arvioida osana koko koulun toimintakulttuuria (Kristjánsson, 2012, s. 103).

Positiivisen psykologian soveltamisen haastavuudesta sekä positiiviseen psykologiaan kohdistuvasta kritiikistä huolimatta positiivisen psykologian soveltaminen kouluissa on osoittanut lupaavia tuloksia muun muassa hyvinvoinnin ja mielenterveyden tukemisessa (Hoare ym., 2017, s. 66–67). Lisäksi positiivisen psykologian soveltamisen koulussa vahvuusperustaisen opetuksen keinoin on todettu parantavan oppimistuloksia sekä vahvistavan oppilaiden itsearvostusta ja luottamusta omaan kykyihinkin (Heiskanen ym., 2019, s. 2).

2.3 Vahvuusperustainen opetus

2.3.1 Vahvuusperustaisen opetuksen periaatteita

Positiivisen psykologian tutkimusalaan kuuluu kiinteästi vahvuusperustainen opetus (Uusitalo-Malmivaara, 2016, s. 140). Vahvuusperustainen opetus on positiivisen psykologian tiedon soveltamista käytännön opetuksessa, eli se on tapa harjoittaa positiivista pedagogiikkaa. Siinä keskitytään siihen, mikä kussakin oppilaassa on hyvää, ja negatiivisten poikkeavuuksien sijaan korostetaan sitä, mikä tuottaa onnistumisia ja osaamisen tunnetta (Uusitalo-Malmivaara, 2016, s. 138). Vahvuusperustaista opetusta näkee myös käytettävän positiivisen pedagogiikan synonyymina, sillä positiivinen pedagogiikka perustuu pitkälti vahvuuksien tunnistamiseen ja tukemiseen.

Vahvuusperustaisessa opetuksessa ajatellaan, että jokaisella oppijalla on vahvuuksia, joita voidaan hyödyntää oppimisessa (Heiskanen ym., 2019, s. 5). Lappalaisen ja Soinnun (2013, s. 4) mukaan vahvuusperustaisen opetuksen keskiössä on ajatus siitä, että jokaisella on joko jo näkyvissä olevaa tai vielä kehittyvää osaamista ja potentiaalia, ja saamansa myönteisen palautteen kautta yksilö oppii hyödyntämään niitä resurssina opiskelussa ja vuorovaikutuksessa. Mitä enemmän yksilö tulee tietoiseksi omasta osaamisestaan, sitä todennäköisemmin hän osaa myös hyödyntää sitä, eli opettajan tehtävä on ohjata oppilasta tunnistamaan ja nimeämään omia vahvuuksiaan (Vuorinen ym., 2020, s. 173). Lisäksi vahvuusperustaisen opetuksen on todettu tukevan oppilaiden itsearvostusta, parantavan epäonnistumisten sietokykyä sekä lisäävän myönteistä ryhmäkäyttäytymistä (Heiskanen ym., 2019, s. 1). On myös havaittu, että vahvuuksien käytön myötä oppilaiden itseluottamus, oppimisen ilo sekä oppimistulokset ovat parantuneet (Uusitalo-Malmivaara, 2016, s. 138).

Suomessa kiinnostus vahvuusperustaiseen kasvatusajatteluun on lisääntynyt. (Heiskanen ym., 2019, s. 1). Vahvuusperustainen opetus on enemmänkin pedagoginen filosofia kuin tarkkarajainen yksittäinen kokeilu tai ohjelma (Uusitalo-Malmivaara, 2016, s. 11). Myös Lopez ja Louis (2009, s. 1) toteavat, että vahvuusperustaisen opetuksen taustalla on useita eri tieteenaloja, ja se voidaan mieltää filosofiseksi asenteeksi, joka vaikuttaa jokapäiväisessä käytännön opetus- ja kasvatustyössä. Jokaisella oppilaalla on vahvuuksia, mutta ilman niiden systemaattista huomaamista, nimeämistä ja korostamista niistä ei välttämättä ole yhtä paljon hyötyä. Sandbergin ja Vuorisen (2015, s. 14) mukaan olisi tärkeää, että lapselle merkitykselliset ihmiset, kuten opettajat ja vanhemmat huomaavat näitä vahvuuksia, jolloin oppija kokee itsensä ja osaamisensa merkitykselliseksi. Vahvuusperustainen opetus antaaakin parhaimmillaan hyvät valmiudet myös kodin ja koulun väliselle myönteiselle vuorovaikutukselle (Sandberg & Vuorinen, 2015, s. 13).

Vahvuusperustaisessa opetuksessa esille nostettavat vahvuudet ovat nimenomaan oppijan luonteeseen ja käyttäytymiseen liittyviä vahvuuksia. Usein vahvuuksista puhuttaessa painopiste on akateemisessa osaamisessa, jonka takia

oppijat nimeävät kouluvuosina omia vahvuuksiaan usein oppiaineiden kautta, eikä esimerkiksi tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyviä vahvuuksia itsessä niinkään tunnisteta (Lappalainen & Sointu, 2013, s. 7). Koulun tehtävä on tukea oppijoita monipuoliseen kasvuun ja osallisuuteen sekä auttaa oppilaita rakentamaan terveen itsetunnon (Sandberg & Vuorinen, 2015, s. 12). Toisinaan oppilaisiin kohdistuva palaute voi olla kielteistä ja keskittyä virheisiin. Tällaisessa ongelmakeskeisessä koulukulttuurissa oppilaiden käyttäytymistä arvioidaan oppilaiden heikkouksien ja ongelmien näkökulmasta, ja usein opettajalta puuttuvat systemaattiset keinot huomata oppilaiden myönteistä kehittymistä ja luonteenvahvuuksia (Sandberg & Vuorinen, 2015, s. 12). Vahvuusperustainen opetus pyrkii vastaamaan tähän tarpeeseen.

2.3.2 Luonteenvahvuudet

Vahvuusperustaisen opetuksen keskiössä ovat oppilaiden vahvuudet, joita voidaan kutsua myös luonteenvahvuuksiksi. Parkin, Petersonin ja Seligmanin (2004, s. 603) määritelmän mukaan luonteenvahvuudet ovat yksilön positiivisia piirteitä, jotka heijastuvat hänen ajatuksiinsa, tunteisiinsa ja käyttäytymiseensä. Luonteenvahvuus ei tarkoita samaa kuin lahjakkuus, sillä luonteenvahvuudet ovat kehittyviä eivätkä synnynnäisiä ja ne ovat moraalisesti arvostettuja niiden itsensä vuoksi (Peterson & Seligman, 2004, s. 19). Luonteenvahvuuksista käytetään kansainvälisesti termiä Character Strengths (CS) (esim. Peterson & Seligman, 2004). Luonteenvahvuuksien tutkiminen on edistänyt positiivisen psykologian tutkimusta, ja luonteenvahvuustutkimus onkin keskeisessä asemassa ihmisen hyvinvointia tarkastelevalla tutkimusalalla (Littman-Ovadia ym., 2021, s. 5).

Oppilaiden luonteenvahvuudet ja niiden hyödyntäminen oppimisessa ja muussa koulutyöskentelyssä ovat vahvuusperustaisen opetuksen keskiössä. Park (2009, s. 42) toteaa, että luonteenvahvuudet ovat oppilaiden kehityksen ja menestyksen perusta. Hänen mukaansa luonteenvahvuudet ovat yhteydessä myös akateemiseen menestykseen, tyytyväisyyteen ja ylipäättään oppilaiden

hyvinvointiin (Park, 2009, s. 42; Wagner & Ruch, 2015, s. 1). Luonteenvahvuudet ovat osa oppijan positiivista kehitystä, ja sen lisäksi, että niiden hyödyntäminen edistää hyvinvointia, ne myös ennaltaehkäisevät pahoinvointia ja käyttäytymisongelmia (Park, 2009, s. 46). Vahvuuksien tunnistamisella, nimeämisellä ja hyödyntämisellä opetuksessa on siis parhaimmillaan laaja-alaiset vaikutukset oppijaan.

Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016, s. 11) mukaan luonteenvahvuuksiin perustuneet opetuskokeilut voivat lisätä oppilaiden itseluottamusta, turvallisuuden tunnetta, keskinäistä kunnioitusta sekä oppimisen iloa. Vuorisen (2022) tuoreessa väitöstutkimuksessa todetaan luonteenvahvuuksiin perustuvien opetusmenetelmien parantavan oppilaiden hyvinvointia, mutta sen lisäksi myös opettajat kokevat luonteenvahvuusinterventioiden myötä tyytyväisyyttä sekä positiivista muutosta omissa pedagogisissa työskentelytavoissaan.

2.3.3 VIA-luonteenvahvuusluokittelu

VIA-luonteenvahvuusluokittelu sai alkunsa Seligmanin ja Petersonin (2004) johtamasta tutkimushankkeesta. VIA-luokittelu on alun perin perustunut kuuteen hyveeseen, joita ovat viisaus, rohkeus, inhimillisyys, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja henkisyys, ja näitä ilmentämään on luotu 24 (Suomessa 26) luonteenvahvuutta (Uusitalo-Malmivaara, 2016, s. 32–33). Sandbergin ja Vuorisen (2015, s. 14) mukaan VIA-luokittelu soveltuu positiivista pedagogiikkaa harjoittavan opettajan työvälineeksi. Alkuperäinen VIA-luokittelu on kehitetty Pennsylvanian yliopistossa positiivisen psykologian keskuksessa ja on sittemmin suomennettu Helsingin yliopistossa vuonna 2013 (Sandberg & Vuorinen, 2015, s. 14). Kuviossa 1 on Sandbergin laatima (2016) taulukko, jossa luonteenvahvuudet ovat listattuna kuuden hyveen mukaisesti.

Kuvio 1

VIA-luonteenvahvuudet taulukkomuodossa (Sandberg, 2016)



VIA-luonteenvahvuusluokittelu on kehitetty luonteenvahvuuksien tunnistamiseen ja hyödyntämiseen, eli VIA:n avulla voidaan toteuttaa vahvuusperustaista opetusta (Uusitalo-Malmivaara, 2014b, s. 42). Oppilaat pääsevät verkossa täyttämään VIA-kyselylomakkeen, ja vastauksien pohjalta oppilas saa tietää viisi omaa ydinvahvuutta, joita pyritään opetuksessa huomioimaan ja hyödyntämään (Uusitalo-Malmivaara, 2014b, s. 42). Park kollegoineen (2004, s. 603) toteaa, että VIA:ssa ilmenevät luonteenvahvuudet ovat positiivisia piirteitä, jotka heijastuvat ajatuksiin, käyttäytymiseen ja tunteisiin. VIA-mittarin 24 luonteenvahvuutta ovat luovuus, uteliaisuus, oppimisen ilo, avomielisyys, avarakatseisuus, näkökulmanottokyky, totuudellisuus, urheus, sinnikkyys, into, ystävällisyys, rakkaus, sosiaalinen älykkyys, reiluus, johtajuus, ryhmäyötaidot, anteeksiantavuus, vaatimattomuus, harkitsevaisuus, itsesäätely, kauneuden arvostus, kiitollisuus, toiveikkuus, huumorintaju sekä uskonnollisuus (Uusitalo-Malmivaara, 2014b, s. 45). Suomessa on näiden lisäksi otettu käyttöön myös myötätunto ja sisu (Vuorinen ym., 2021, 173).

VIA-mittarin luonteenvahvuudet liittyvät elämäntyytyväisyyteen. On todettu, että mitä vahvempi tietty luonteenvahvuus on, sitä enemmän tyytyväisyyttä elämään raportoidaan (Park ym., 2004, s. 612). VIA-mittaria ja sen kautta saatuja tuloksia oppilaiden luonteenvahvuuksista voidaan soveltaa

monella tapaa opetukseen. Luontenvahvuuksien hyödyntäminen opetuksessa onkin antanut oppilaille ja opettajille uuden tavan nähdä toisensa sekä yhteisen ”kielen” keskustella elämästään (Seligman ym., 2009, s. 304). Seuraavassa luvussa tarkastelen, miten positiivinen pedagogiikka näkyy koulun arjessa, eli miten esimerkiksi näitä luontenvahvuuksia käytännössä hyödynnetään, ja mitä vahvuusperustainen opetus käytännön tasolla tarkoittaa.

2.4 Positiivinen pedagogiikka käytännössä

Positiivista pedagogiikkaa voidaan toteuttaa niin lyhytkestoisina projekteina kuin myös pysyvinä käytänteinä koulun arjessa (Uusitalo-Malmivaara, 2014a, s. 235). Whiten ja Murrayn (2015; White 2016, s. 2-3) mukaan positiivista pedagogiikkaa voidaan toteuttaa kouluilla kolmella eri tavalla: tieteseen pohjautuvina interventioina, joilla on vaikutusta hyvinvointiin, tutkimukseen perustuvina strategioina, jotka liittyvät opettajien ja oppilaiden mielenterveyteen sekä arvoina ja hyveinä, jotka näkyvät esimerkiksi luonteeseen perustuvina kasvatustunteina (White & Murray, 2015; White, 2016, s. 2-3).

Joillakin kouluilla positiivinen pedagogiikka on ikään kuin kaiken koulutyöskentelyn läpileikkaava opetusfilosofia. Näin on esimerkiksi espoolaisessa Merisaappaan koulussa, jossa Seligmanin ja Petersonin (2004) VIA-luokittelun hyveet ja luontenvahvuudet ovat kaiken pedagogiikan perusta (Korpela-Liimatainen, 2015). Seligmanin ja kollegoiden (2009, s. 304) mukaan VIA-filosofiaa on helppoa soveltaa opetukseen, jolloin oppiaineiden lomassa myös hyvinvointitaidot ja oppilaiden vahvuudet saadaan osaksi koulunkäyntiä. Nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014) positiivista pedagogiikkaa ei kuitenkaan mainita sellaisenaan. Yhtäläisyyksiä positiivisen pedagogiikan periaatteiden kanssa tosin löytyy useasta kohdasta. Esimerkiksi oppimiskäsitystä koskevassa luvussa painotetaan myönteisiä tunnekokemuksia ja oppimisen iloa (Opetushallitus, 2014, s. 14). Myös Opetushallituksen tuoreissa julkaisuissa on havaittavissa siirtymistä yhä

enemmän positiivisen pedagogiikan ajattelutapaa kohti (esim. Opetushallitus, 2022).

Positiivisen pedagogiikan käytänteitä, kuten esimerkiksi oppilaiden vahvuuksien huomaamista ja hyödyntämistä on sovellettu kouluissa kautta aikojen (Lappalainen & Sointu, 2013, s. 4-5). Kuitenkin positiivinen pedagogiikka on tuonut opettajien tietoisuuteen ne puuttuvat tieteeseen perustuvat menetelmät ja käytänteet, joilla tukea lasten hyvinvointia ja oppimista (Uusitalo-Malmivaara, 2014a, s. 238-239). Tällä hetkellä useilla kouluilla on käytössään positiivisen pedagogiikan materiaaleja, kuten esimerkiksi Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen kehittämät Huomaa hyvä! -vahvuusoppaat ja -vahvuuskortit. Huomaa hyvä -ajatusmalli kuvastaa sitä, kuinka opettajan tulisi oppia diagnosoimaan hyvää, ja kieltämisen sijaan vahvistaa toivottua käytöstä (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 35). Vuorinen (2022) painottaa väitöskirjassaan, että Huomaa hyvä -pedagogiikka, ja siihen liittyvät koulutukset ovat antaneet opettajille työkaluja niin oppilaiden vahvuuksien kuin myös omien vahvuuksien tunnistamiseen ja kehittämiseen.

Positiivinen pedagogiikka näkyy kouluarjessa myös siinä, miten oppija kohdataan. Ranta (2021, s. 70) osoittaa huolensa peruskouluikäisten heikosta oppimisasenteesta. Positiivisen pedagogiikan keskiössä on lapsen positiivinen oppimisasenne, miellyttävä oppimisympäristö sekä myönteinen käsitys itsestä oppijana, ja näiden rakentamiseksi lapsen myönteinen kohtaaminen on avainasemassa (Ranta, 2021, s. 70). Mattila (2011, s. 48) pitää tärkeänä sitä, että arvostavan ja vahvistavan kohtaamisen tulisi olla onnistuneen työn edellytys eikä "bonus", sillä se antaa mahdollisuudet muulle hyvälle, kuten kasvatukselle, huolenpidolle ja toimivalle vuorovaikutukselle. Myös Park (2009, s. 47) muistuttaa, että kaikki oppilaat haluavat onnistua ja menestyä, ja jokainen lapsi käytöksestään riippumatta haluaa tulla kohdatuksi hyväksyvästi ja arvostavasti, ja näiden perustarpeiden puute voi johtaa ei-toivottuun käytökseen (Uusitalo-Malmivaara, 2016, s. 36).

Positiivisen pedagogiikan ytimessä on myös ajatus siitä, että jokainen lapsi ansaitsee tulla henkilökohtaisesti huomatuksi ja kohdatuksi koulupäivän aikana,

sillä se vaikuttaa oppijan motivaatioon, hyvinvointiin sekä sitoutumiseen (Ranta, 2021, s. 70). Äärelä (2008, s. 22–29) listaa välittävän opettajan 10 teesiä. Teesit eivät varsinaisesti ole ammennettu positiivisesta pedagogiikasta, mutta yhtäläisyyksiä on runsaasti. Teeseissä korostuu läsnäolo, kuunteleminen, yhteistyö, kaikkien kohtaaminen, tarvittava puuttuminen ja huolenpito oppilaista sekä itsestä (Äärelä, 2008, s. 22–29). Hän muistuttaa, että oppilaiden kuuluu saada tulla hyväksytyksi, kannustetuksi ja tuetuksi sellaisena kuin on (Äärelä, 2008, s. 29). Joillekin oppijoille ”kiva kun tulit”-lausahdus aamulla voi olla käännteentekevä (Äärelä, 2008, s. 29).

Opettajan toiminnalla on keskeinen merkitys oppilaan itsetunnon ja luonteen kehittymisessä, jonka takia opettajan tehtävä on tukea oppilaiden myönteistä kasvua (Sandberg & Vuorinen, 2015, s. 12). Positiivista pedagogiikkaa tutkittaessa on löydetty keinoja edistää positiivista suhdetta oppilaan ja opettajan välillä. Näitä ovat esimerkiksi jokaisen oppilaan yksilöllinen huomiointi päivittäin, positiivisten vertaissuhteiden tukeminen, oikeudenmukaisuus ja kunnioittaminen, positiivinen palaute sekä helposti saavutettava tuki ja ohjaus (Noble & McGrath, 2015, s. 9). Positiivinen pedagogiikka ilmenee opetuksessa esimerkiksi opettajan puheessa, tunteiden huomioimisessa ja oppilaiden yksilöllisessä kohtaamisessa (O'Brien & Blue, 2018, s. 1).

Opettajan tulee myös tukea oppijan autonomiaa antamalla oppilaalle tilaisuuksia osallistua, vaikuttaa, onnistua ja myös epäonnistua turvallisessa ympäristössä (Ranta, 2021, s. 71). Positiivisessa pedagogiikassa opetus rakennetaan oppilaiden vahvuuksien varaan, ja jokaista ohjataan omalle parhaisalueelleen (Uusitalo-Malmivaara, 2016, s. 127). Lisäksi täytyy muistaa, että opettajat toimivat arvostavan ja vahvuuskeskeisen vuorovaikutuksen malleina oppijoille. Siksi opettajien pitää muistaa omassa käytöksessään samat periaatteet, mitä lapsilta odotetaan (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 14).

Parkin (2009, s. 46) mukaan on tutkimusnäyttöä siitä, että vahvuusperustainen opetus on tehokasta ja tietyt luonteenvahvuudet auttavat

oppilaita menestymään. Vaikka akateeminen suorituskkyky ei ole positiivisen pedagogiikan keskiössä, positiivisen pedagogiikan on hyvinvoinnin lisääntymisen ohella todettu myös parantavan koulumenestystä (Park, 2009, s. 43). Myös Uusitalo-Malmivaara (2016) toteaa vahvuusperustaisen opetuksen olevan yhteydessä parantuneisiin oppimistuloksiin ja sosiaalisten taitojen lisääntymiseen. Vuorisen (2022) tuoreen väitöstutkimuksen tulokset osoittavat, että vahvuuksien käyttö on yhteydessä oppilaiden yleiseen onnellisuuteen sekä kouluonnellisuuteen, ja myös tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat suurta tyytyväisyyttä positiivisen pedagogiikan interventioon (Vuorinen, 2022).

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia positiivisen pedagogiikan omaksumisen mahdollistamia muutoksia opettajuudessa, ja selvittää, miten luontevahvuudet ja vahvuusperustaisuus näkyvät positiivista pedagogiikkaa harjoittavien opettajien työssä. Tutkimuksessa on kaksi tutkimuskysymystä, jotka ovat tarkkaan valittu ja rajattu teorian ja aineiston pohjalta.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia muutoksia ja käännekohtia positiivisen pedagogiikan omaksuminen on mahdollistanut opettajuudessa?
2. Miten vahvuusperustaisuus ja luontevahvuudet näkyvät opettajien työssä?

Tutkimusprosessi alkoi alustavien tutkimuskysymyksien hahmottelusta. Aineistonkeruun ja alustavan analyysin jälkeen tutkimuskysymykset muuttuivat paljolti uuteen muotoon. Alun perin tutkimuskysymykset koskivat enemmän sitä, miten opettajat kuvaavat omaa kasvuprosessia positiivisen pedagogiikan myötä, ja kysymysten keskiössä olivat pitkälti käytännön seikat. Pian aineistoa tarkastellessa oivalsin, että opettajat kuvaavat näitä asioita itse asiassa paljon syvällisemmin kuin osasin odottaa. Ymmärsin, että muutos on jotain syvempää, ikään kuin opetusfilosofiassa ja ajattelumaailmassa tapahtuvia muutoksia. Tästä syystä valitsin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen käsitteiksi ”omaksuminen” ja ”opettajuus”. ”Omaksuminen” siitä syystä, että ymmärsin positiivisen pedagogiikan käyttöönoton olevan aineiston perusteella jotain laajempaa kuin esimerkiksi oppimateriaalien käyttöä. Teksteissä kävi ilmi, että positiivinen pedagogiikka käsitetään ajatusmaailman muutoksena, joka tulee sisäistää, eikä positiivista pedagogiikkaa vain käytetä.

“Opettajuus” valikoitui ensimmäiseen tutkimuskysymykseen termiksi, sillä se kattaa hyvin sen kaiken ajatusmaailman muutoksen, oppilaiden kohtaamisen, konkreettisen opettamisen ja ylipäätään kaiken, mitä opettajana oleminen pitää sisällään (Korpinen, 2003). Toinen tutkimuskysymys valikoitui osittain teorian pohjalta ja muotoutui lopulliseen muotoon aineiston pohjalta. Vahvuusperustaisuus ja luontevahvuudet ovat ikään kuin erottamaton osa positiivista pedagogiikkaa ja sen toteuttamista, joten halusin sisällyttää tutkimukseen jotain konkreettista siitä, miten ne näkyvät opettajien työssä. Halusin, että tutkimuksesta olisi mahdollisimman paljon hyötyä sitä lukeville, ja siitä syystä koen toisen tutkimuskysymyksen tärkeäksi.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuskonteksti

Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään opettajien kertomusten, eli narratiivien, kautta sitä, mitä muutoksia positiivisen pedagogiikan omaksuminen on mahdollistanut opettajuudessa, ja miten se näkyy opettajien työssä. Tutkimukseni on narratiivinen laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä tutkittavien näkökulmasta ja tuottaa ilmiöstä yksityiskohtaista ja kattavaa tietoa (Puusa ym. 2020, s. 9–11). Laadullisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä ei välttämättä ole saada tietoa ilmiön yleisyydestä tai yleistettävyydestä, vaan enemmänkin pyritään laajentamaan niitä näkökulmia, joista aihetta voi tarkastella (Puusa ym. 2020, s. 14). Tutkimus on aineistolähtöinen teoriaohjaava tutkimus, sillä olin perehtynyt teoriaan ennen aineistonkeruuta, mutta aineisto osoitti tutkimuksen lopullisen suunnan.

Narratiivisuus käsitteenä on laaja, ja sillä voidaan tarkoittaa tutkimuksen teossa montaa eri asiaa, kuten esimerkiksi tutkimusaineiston luonnetta, analyysitapoja tai vaikka tietoprosesseja yleisesti (Pöntinen & Huuhka, 2011; Puusa ym. 2020, s. 216–217). Ihminen hahmottaa todellisuutta ja itseään kertomusten kautta, ja kuten Heikkinen (2018, s. 176) toteaa: “--narratiivinen ajattelu on ihmiselle tunnusomainen ominaisuus”. Ihmiselle on luontevaa kuvata ja hahmottaa elämänsä tapahtumia ja tapahtumien kulkua tarinallisesti (Puusa ym. 2020, s. 216; Tökkäri, 2018, s. 77). Narratiivisella tutkimuksella tarkoitetaan tutkimusta, jossa kertomukset ja tarinat nähdään tiedon välittäjinä ja rakentajina (Heikkinen, 2018, s. 172). Narratiivisuus soveltuu tutkimuksiin, joissa halutaan syventyä yksilöiden vapaasti kertomiin asioihin ja tarinoihin omasta elämästään (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Lisäksi narratiivinen lähestymistapa on toimiva silloin, kun tutkimuskohteena on muutos (Löytönen, 2007). Muun muassa näistä edellä mainituista syistä koin narratiivisuuden erinomaiseksi valinnaksi tutkimukseeni.

Tässä tutkimuksessa narratiivisuus viittaa sekä aineistoon, eli tutkittavien kirjoittamiin tarinoihin, että analyysiprosessiin. Heikkinen (2002, s. 15) painottaa, että yksilön ymmärrys maailmasta ja itsestään rakentuu kertomusten ja tarinoiden kautta. Kertomuksia voi siis käyttää ammatillisena työvälineenä ja tapana ymmärtää itseään ja muodostaa identiteettiään (Heikkinen, 2018, s. 183). Pysin tarjoamaan opettajille mahdollisuuden tarkastella itseään, omia uskomuksia ja omaa identiteettiä valitsemalla tarinat aineistoksi. Martin ja kollegat (2021, s. 492) toteavat, että narratiivisuus voi hyödyttää opettajia myös kokonaisvaltaisessa ammatillisessa kehitymisessä, ja narratiivisia menetelmiä voitaisiin täten hyödyntää enemmänkin opettajien kasvun tukemisessa. Myös tästä näkökulmasta koin valintani erittäin perustelluksi ja järkeväksi.

Tutkimuksen tieteenfilosofinen lähtökohta on sosiaalinen konstruktionismi, jonka alle narratiivisuus sijoittuu. Pöntinen ja Huuhka (2011) osoittavat, että narratiivisuus on lähtökohdiltaan sosiaaliskonstruktivistinen, eli tiedonrakennus on luonteeltaan muuttuvaa ja kertomuksiin perustuvaa. Suuntauksen mukaan tieto, todellisuus ja sen rakenteet ja ilmiöt muodostuvat sosiaalisessa ja kielellisessä vuorovaikutuksessa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Konstruktivismissa keskeistä on, että tieteellinen tieto ja totuus eivät ole valmiiksi olemassa olevaa tietoa vaan tutkijoiden rakentamia (Roos, 2001). Martinin (2018, s. 694) mukaan narratiivisuus linkittyy konstruktivismiin, sillä siinä tieto rakentuu vuorovaikutuksen ja yksilöllisten kokemusten kautta. Konstruktivismin lisäksi tutkimuksessa on myös fenomenologisia piirteitä. Fenomenologia korostaa kokemuksellisuutta, eli tieto maailmasta rakentuu henkilökohtaisten kokemusten ja merkitysten kautta (Vilka, 2011). Narratiivisessa tutkimuksessa onkin mahdollista yhdistää erilaisia lähestymistapoja, kuten juuri fenomenologista tutkimusotetta narratiiviseen analyysiin (Pöntinen & Huuhka, 2011). Se, mikä kuitenkin erottaa narratiivisuuden fenomenologisuudesta, on kiinnostus siihen, miten ihmisten kokemukset muotoutuvat kertomuksina, ja miten käsitys maailmasta rakentuu jaettuina kertomuksina (Tökkäri, 2018, s. 68).

Tutkimuksessa hyödynnetään myös luovia menetelmiä. Aineisto koostuu sekä kirjoitelmista että opettajien visuaalisista töistä, ja tutkimuksen tuloksia esitetään myös visuaalisin keinoin. Ennen tarinoiden kirjoittamista tutkittavat tekivät visuaalisen tuotoksen omasta kasvuprosessista, joka samalla toimi suunnitelmana/orientoivana tehtävänä tarinaan. Visuaalisen aineiston käytöstä on saatu lupaavia tutkimustuloksia, kuten esimerkiksi Watersin kollegoineen (2022) toteuttamassa tutkimuksessa, jossa piirustukset toimivat aineistona, ja aineistoa analysoitiin visuaalisen narratiivisen analyysin (VNA:n) keinoin. Tutkimuksessa todettiin, että piirustusten avulla on helppoa viestiä autenttisesti asioita, jotka saattavat kirjoitettuna olla monimutkaisia ja abstrakteja (Waters, 2022, s. 97). On huomioitava, että edellä mainitussa tutkimuksessa tutkittiin lapsia, mutta koen, että samat havainnot voivat hyvinkin päteä myös aikuisiin. Usein sanotaankin, että ”kuva kertoo enemmän kuin tuhat sanaa”.

Koen visuaalisuuden tarinaa rikastavana elementtinä, ja pyrin visuaalisten teosten kautta vielä syvemmin ymmärtämään tutkittavien kertomuksia. Myös monet yhteiskuntatutkijat ovat sitä mieltä, että visuaalisten metodologioiden avulla voisimme saada sosiaalisista ilmiöistä entistä kattavampaa tietoa (Moss & Pini, 2016, s. 2). Holappa kollegoineen (2021, s. 12) osoittaa, ettei kuvien tuomista osaksi narratiivista tutkimusta ole vielä kovinkaan paljoa tutkittu, mutta sen mahdollisuudet ovat osoittautuneet laajoiksi esimerkiksi identiteetin tutkimisessa. Tarkastelen seuraavassa luvussa tarkemmin tutkimukseen osallistujia sekä tutkimusaineistoa.

4.2 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto koostuu kymmenen opettajan visuaalisesta tuotoksesta sekä tarinasta. Heistä osa on luokanopettajia, osa aineenopettajia ja osa erityisopettajia. Kriteerejä ei asetettu esimerkiksi sukupuolen, iän, tai työkokemuksen perusteella, sillä ne eivät olleet relevantteja asioita tutkimuksen kannalta. Toisen koulun opettajat olivat entuudestaan tuttuja minulle. Muodostin tunnistekoodit opettajille (”Opettaja 1”, ”Opettaja 2” jne.) heti

aineistonkeruuvaiheessa anonymiteetin varmistamiseksi. Tunnistekoodit annettiin tutkittaville sattumanvaraisessa järjestyksessä.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat työskentelevät kouluilla, joissa positiivista pedagogiikkaa oli harjoitettu pidemmän ajan systemaattisesti koko koulun keskuudessa. Toteutin aineistonkeruun kahdella koululla, ja lisäksi sain yhden lisätutkittavan kolmannelta koululta. Aineisto koostuu visuaalisista tuotoksista sekä tarinoista. Visuaalinen tuotos oli vapaamuotoinen orientoiva tehtävä tarinaa varten. Se tehtiin kynällä paperille, ja opettajilla oli käytössään yksi A4-paperi visuaalista tehtävää varten. Tarina oli myös vapaasti toteutettavissa, mutta tarinan jäsentelyn tueksi oli apukysymyksiä. Tarina kirjoitettiin tietokoneella, eikä tarinalle annettu ohjepituutta tai pituusvaatimuksia. Palaan tehtävänantoon (Liite 1) tarkemmin aineistonkeruuta koskevassa luvussa.

Koulujen rehtorit valitsivat harkinnanvaraisesti eliittiotannan avulla ne opettajat, jotka ovat systemaattisesti toteuttaneet positiivisen pedagogiikan periaatteita opetuksessaan. Tuomen ja Sarajärven (2002, s. 88) mukaan eliittiotannassa valitaan mukaan ne henkilöt, joilla on eniten pätevyyttä tutkittavasta ilmiöstä. Eliittiotanta oli mielestäni tähän tutkimukseen soveltuvin, sillä tavoitteenani oli ymmärtää nimenomaan niitä muutoksia, joita opettajat ovat käyneet läpi omaksuessaan positiivisen pedagogiikan periaatteita opetuksensa. Tehtävänantoon oli siis mahdoton vastata, mikäli kokemusta positiivisesta pedagogiikasta ei ollut.

4.3 Aineistonkeruu

Alun perin minun oli tarkoitus toteuttaa toisen graduntekijän kanssa yhteinen tutkimus, jonka aiheena oli opettajan ammatillinen kehittyminen positiivisen pedagogiikan periaatteiden omaksumisen myötä. Tutkimusprosessin edetessä päätimme jatkaa yhteisesti kerätyn aineiston pohjalta tutkimuksia erillään siten, että ammatillisen kehittymisen näkökulma jäi pois tästä tutkimuksesta, ja keskiössä on positiivisen pedagogiikan omaksuminen. Aineistonkeruuvaihe on

toteutettu yhdessä, jonka takia aineistonkeruussa on tehty valintoja, joiden on suunniteltu vastaamaan alkuperäiseen yhteiseen tutkimustehtävään. Samasta syystä aineistonkeruuta koskevat kohdat on kirjoitettu me-muodossa. Aineisto soveltui kuitenkin lopulta hyvin kahteen erilliseen tutkimukseen, joissa tarkastellaan samaa aihetta eri näkökulmista.

Aineisto kerättiin joulukuussa 2022 kahdella eri eteläsuomalaisella koululla, joissa kummassakin positiivinen pedagogiikka on merkittävä osa koko koulun toimintakulttuuria. Lisäksi saimme yhden tutkittavan aineistonkeruutilaisuuksien ulkopuolelta eri koululta. Toinen kouluista, jossa keräsimme joulukuussa aineistoa, sijaitsi pienellä paikkakunnalla ja toinen suuressa kaupungissa. Toteutimme toisella koululla työpajan, jossa tutkittavat tekivät visuaaliset tuotokset ja kirjoittivat tarinat. Tarkoitus oli tehdä samoin myös toisella koululla, mutta opettajat valitsivat tehdä tarinat ja visuaaliset tuotokset omalla ajalla. Ohjeistimme työpajassa tehtävänannon ja sovimme yhteisen palautuspäivän tutkittavien kanssa. Kolmannelta koululta saatu tutkittava sai ohjeet sähköpostitse, ja hän kirjoitti tarinan myös omalla ajalla.

Kirjoitustehtävään varattiin aikaa noin tunti ja se koostui kahdesta osasta. Opettajille annettiin ensin 10–15 minuuttia aikaa jäsenellä omaa kasvuprosessiaan paperille. Kannustimme tutkittavia kuvaamaan visuaalisesti omaa kasvuprosessia suunnitteluvaiheessa, mutta jokainen tutkittava sai tehdä suunnitelman haluamallaan tavalla. Kuitenkin esitimme toiveeksi, että tämä vaihe tehtäisiin kynällä paperille, eli tätä osiota ei tehtäisi tietokoneelle. Koimme, että se mahdollistaa visuaalisen ilmaisun paremmin. Annoimme tehtävänannossa esimerkkejä visuaalisesta tuotoksesta, mutta painotimme, että jokainen saa ilmentää omaa kasvuprosessia juuri siten, kuin sen itse ymmärtää ja kokee.

Visuaalisen tehtävän jälkeen opettajat kirjoittivat tarinan, jossa he kuvailivat apukysymysten (ks. Liite 1) avulla sitä, miten he kiinnostuivat positiivisesta pedagogiikasta, millaisia vaiheita kasvuprosessi on sisältänyt, mitkä tekijät ovat tukeneet kasvua, miten positiivinen pedagogiikka on näkynyt opetuksessa sekä millaisia vaikutuksia muutoksella on ollut ammatilliseen

identiteettiin. Nämä kysymykset oli luotu sillä ajatuksella, että ne antoivat vastauksia sekä positiivisen pedagogiikan omaksumiseen että ammatilliseen kehittymiseen ja identiteettiin, sillä tutkimuksen alkuperäinen aihe koski näitä kaikkia. Tutkittaville näkynyt tehtävänanto on lopussa liitteenä (Liite 1).

Puhuimme tutkittaville tarinasta, jossa jollain tavalla olisi alku, keskikohta ja loppu, sillä halusimme nimenomaan ymmärtää opettajien käymää kasvuprosessia ja kehitystä kaikkine huippuhetkineen ja haasteineen. Tarinat valikoituivat aineistoksi, sillä koimme sen hyväksi ja ”vapaaksi” tavaksi kuvata omaa kasvuprosessia ilman tarkkaan rajattuja kysymyksiä, jolloin pyrimme saamaan mahdollisimman autenttista tietoa opettajien kokemuksista. Lisäksi pyrimme tekemään aineistonkeruusta opettajille mahdollisimman vähän kuormittavan tilanteen. Opettajille tarjottiin työajalla mahdollisuus osallistua tutkimukseen, jotta tutkimukseen osallistuminen ei tuottaisi ylimääräistä palkatonta työtä tutkittaville. Tutkimuksen aineistonkeruu antoi opettajille tilaisuuden keskittyä omaan opettajuuteen ja sen kehittymiseen. Yleisesti kouluarjessa keskittyminen suuntaa pitkälti oppilaisiin ja heidän oppimiseensa, joten toivoimme, että opettajat kokevat aineistonkeruuhetken tärkeänä myös itselleen, eikä pelkästään tutkimusta varten.

4.4 Aineiston analyysi

Aineistonkeruu toteutettiin yhteistyössä toisen opiskelijan kanssa, mutta analyysiprosessin toteutin itsenäisesti. Esitän luvun alkuun taulukkomuodossa (Taulukko 1) analyysin etenemisen, jonka jälkeen kerron tarkemmin analyysin vaiheista. Taulukossa jäsentyy samalla se, miten olen käyttänyt aineistoa eri analyysivaiheissa. Koko aineistolla viitataan tarinoihin sekä opettajien visuaalisiin tuotoksiin. Toteutin analyysin temaattisen narratiivisen analyysin keinoin. Mukailin analyysin teossa Tökkärin (2018, s. 78) esittämää narratiivisen analyysin etenemistä sekä Kaasilan (2000) väitöstutkimuksen narratiivista analyysia, sillä tutkimusasetelmani vastasi pitkälti sitä, mitä näissä esimerkeissä

oli hyödynnetty. Analyysin kronologiseen jaotteluun sain tukea Martinin ja kollegoiden (2018) toteuttamasta analyysistä.

Temaattisen narratiivisen analyysin tukena hyödynsin Smithin (2016) temaattisen narratiivisen analyysin periaatteita. Smith ja Sparkes (2012, s. 123) kuitenkin muistuttavat, ettei temaattisessa narratiivisessa analyysissä ole selkeitä ohjeita, miten siinä tulisi edetä. Temaattinen narratiivinen analyysi ei siis ole selkeä prosessi, jossa edetään samoilla ohjeilla vaiheesta toiseen. Tätä voidaan pitää samalla rikkautena, sillä se mahdollistaa analyysin joustavuuden, mutta toisaalta analyysin teossa voi olla haastavaa edetä ilman selkeitä ohjeita (Smith & Sparkes, 2012, s. 124). Temaattinen narratiivinen analyysi kuitenkin huomioi tarinat kokonaisina ja ymmärtää asioiden välisiä suhteita pitämällä kiinni tarinoiden yksityiskohdista ja kuvailusta (Smith & Sparkes, 2012, s. 123), jonka takia narratiivinen temaattinen analyysi tuntui oikealta valinnalta tähän tutkimukseen.

Taulukko 1

Tutkimuksen analyysi ja tulosten muodostuminen vaiheittain

	Analyysin eteneminen	Aineisto
Vaihe 1	Aineiston lukeminen → tiivistelmät	Koko aineisto
Vaihe 2	Aineiston alustava jäsentely	Koko aineisto
Vaihe 3	Tutkimuskysymysten muokkaaminen → aineiston teemoittelu	Tarinat
Vaihe 4	Avaintemojen muodostuminen → tulosten jäsentyminen ja tyyppitarina	Tarinat
Vaihe 5	Visuaalinen tuotos tuloksista	Opettajien visuaaliset tuotokset, tyyppitarina

Aloitin aineiston analyysin lukemalla tarinat muutamaan kertaan läpi. Tämän jälkeen tein jokaisesta aineistosta tiivistelmät, jotta sain paremman käsityksen siitä, mitä niissä oikeastaan kerrottiin. Puusa kollegoineen (2020, s. 223) muistuttaa, että narratiivisen analyysin alussa on tärkeintä lukea aineistoa avoimesti ja rauhassa ilman, että lähdetään heti tekemään varsinaista analyysia tai johtopäätöksiä. Tiivistelmien jälkeen jäsentelin aineistoa alustavasti sen

perusteella, mitkä asiat aineistossa toistuivat tai korostuivat. Näiden vaiheiden jälkeen koin tarpeelliseksi muokata tutkimuskysymyksiä nykyiseen muotoonsa.

Tutkimuskysymysten lopullista näkökulmaa pohtiessa totesin, että kertomusten kielellinen ilmaisu ja opettajien kuvaukset sellaisinaan ovat arvokkaita ja informatiivisia, joten myös analyysin tulisi edetä siten, että säilytän tämän aineiston aitouden ja alkuperäisyyden tutkimuksessa typistämättä aineistoa niukkoihin kategorioihin. Analyysimenetelmäksi valikoitui temaattinen narratiivinen analyysi, joka on yksi yleisimmistä narratiivisen analyysin muodoista. Siinä tavoitteena ei ole typistää tutkittavien kokemuksia kategorioihin, vaan enemmänkin jäsentää tutkittavien kokemuksia, ja aineiston pohjalta luodut teemat ovat dynaamisia ja kehittyviä (Tökkäri, 2018, s. 78). Tökkärin (2018, s. 78) mukaan nämä teemat voivat esimerkiksi ilmentää tarinoissa tärkeintä elämän vaiheita, ja tuloksina tällöin voidaan esittää eräänlaisia tyyppitarinoita. Smith (2016, s. 213) painottaa, että temaattinen narratiivinen analyysi on sopiva silloin, kun ollaan kiinnostuneita nimenomaan tarinan sisällöstä.

Koin tärkeäksi keskittyä kertomusten sisältöön ja käytettyihin ilmaisuihin, jotta autenttisuus säilyisi. Kun tutkimuskysymykset muotoutuivat lopulliseen muotoonsa koskemaan muutoksia ja käännekohtia opettajuudessa, sekä sitä, miten vahvuusperustaisuus ja luontevahvuudet näkyvät opetuksessa, lähdin poimimaan aineistosta niitä. Huomasin pian, että muutokset ja käännekohdat olivat laajoja ajatusmaailman muutoksia, ja tekemällä temaattisen narratiivisen analyysin pyrin säilyttämään tämän oivalluksen tutkimuksessa. Smith (2016, s. 216) painottaa, että temaattisessa narratiivisessa analyysissä teemojen jaottelu ei ole samanlaista kuin esimerkiksi perinteisessä laadullisessa lähestymistavassa, jossa pyritään saamaan yhteen tai kahteen sanaan tiivistettyä teemoja. Silloin tutkija voi ikään kuin hukata alkuperäisen tarinan (Smith, 2016, s. 217), joten noudatin teemoittelussa erityistä tarkkuutta. Siitä syystä muodostuneet teemat osoittautuivat väljiksi, muuttuviksi ja avoimiksi, ja pyrin säilyttämään ne sellaisina. Sain lopulta kymmenestä kertomuksesta poimittua niitä kohtia, joissa tutkittavat kuvaavat sitä, mitä positiivisen pedagogiikan omaksuminen on

mahdollistanut heidän opettajuudessaan, ja miten vahvuusperustaisuus ja luontenvahvuudet näkyvät heidän työssään.

Kun poimin tarinoista muutoksia ja käännekohtia, huomasin myös jonkinlaisen aikajanan tarinoissa. Usein tarinoissa jollain tapaa kronologisesti kuvattiin sitä, mitä opettajuus oli ollut ennen positiivista pedagogiikkaa, ja mitä se nyt on. Tökkärin (2018, s. 78) mukaan merkittäviä teemoja, eli tässä tapauksessa muutoksia ja käännekohtia kutsutaan usein avaintemoiksi. Avaintemoiksi valikoituivat ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaisesti muutokset ja käännekohdat, ja niitä kuvattiin siten, mitä on ollut aika ennen positiivisen pedagogiikan omaksumista, mitä on tapahtunut, että positiivinen pedagogiikka on otettu osaksi omaa opettajuutta, ja mitä opettajuus on tänä päivänä positiivisen pedagogiikan omaksumisen myötä. Viimeiseksi teemaksi valikoitui toisen tutkimuskysymyksen mukaan se, miten vahvuusperustaisuus ja luontenvahvuudet näkyvät opettajien työssä positiivisen pedagogiikan omaksumisen myötä. Jaottelu mukaillee siis hyvin tyypillistä narratiivista analyysia, jossa erotellaan kertomuksista alku, keskikohta ja loppu. Seuraavaksi esittelen muutaman aineistolainauksen kautta, miten aineiston analyysi eteni edellä mainittujen teemojen muodostumisen myötä.

Aika ennen positiivisen pedagogiikan omaksumista (TK1):

Opettaja 7: "Toimittuani vuodesta 1995 saakka opettajana ja siirryttyäni vuonna 2007 uuteen kouluun nousi ns. seinä vastaan. Tuli useampi haastava luokka, jotka todella osasivat haastaa opettajaa. Useamman kerran menetin malttini, en pysynyt tilanteen yläpuolella enkä ollut aikuinen. Väsyin enkä ollut tyytyväinen opettajuuteeni."

Positiivinen pedagogiikka osaksi opettajuutta (TK1):

Opettaja 2: Positiivisen pedagogiikan juurtuminen ja vakiintuminen omaan tekemiseen on vaatinut ainakin omalla kohdallani koko työyhteisön sitoutumisen asiaan. Ei välttämättä samoilla toimilla tai konkreettisella tekemisellä mutta päämäärän ja koulun hengen on oltava yhtenäinen. – **Mahdollisuus osallistua Huomaa Hyvä -koulutukseen antoi lopulta tarkoituksen kaikelle aikaisemmin ehkä vähän jäsentymättömällekin positiivisen pedagogiikan harjoittamiselle.**

Opettajuus positiivisen pedagogiikan omaksumisen myötä (TK1):

Opettaja 2: Vahvuuspuheen oppiminen on kaikinensa muuttanut omaa opettajaidentiteettiä vahvempaan ja luontevampaan suuntaan. – Kun positiivinen pedagogiikka on vakiintunut tekemiseen, on **yhteistyö sekä oppilaiden että kotien kanssa helpottunut**. – Oppilaiden vahvuuksien huomaaminen, kiireetön läsnäolo, vanhempien kanssa luonteva, avoin rehellinen ja arvostava yhteistyö ja koko koulun yhteisöllisyys ovat niitä tekijöitä, joiden vuoksi opettajan työtä on niin mahtavaa tehdä!

Vahvuusperustaisuus ja luontevahvuudet opettajien työssä (TK2):

Opettaja 3: Omaan luokkaani olin tehnyt puun, jonne aina onnistuneesta hetkestä sai laittaa lehden. Lehteen lapsi kirjoitti, missä oli onnistunut. Ensimmäisenä vuonna kiinnitin erityisesti huomiota vahvuussanojen käyttöön arjessa. Ja nopeasti ne tulivatkin luontevaksi osaksi kieltä. – Tunnin lopuksi oppilaat tekevät jonon luokan sisäpuolelle ja vuorollaan kertovat oveen liimatuista vahvuuskorteista, mitä vahvuutta käyttivät kyseisellä tunnilla. Usein lisään vielä oppilaan kertomiin vahvuuksiin jonkin vahvuuden ja kerron, missä kohtaa tuntia oppilas käytti kyseistä vahvuutta.

Lihavoin aineistolainauksista kohtia, joissa opettajat kertoivat erityisen merkityksellisiä asioita tutkimukseni kannalta, tai vastasivat hyvin tutkimuskysymyksiin. Lihavoinnit ovat siis minun jälkikäteen lisäämiä, eivätkä tutkittavien omia painotuksia. Käytän samaa lihavointimenetelmää samoista syistä myös tulososiossa. Tarinoista oli helppoa löytää yhtäläisyyksiä, mutta silti jokaisen yksilöllinen kokemus oli omanlaisensa ja erityinen. Kun sain aineiston jäsenneltyä näihin edellä esitettyihin teemoihin, kirjoitin analyysin pohjalta tyypittarinan narratiivista tutkimustapaa mukaillen, ja esitän sen tulosluvussa ensimmäisenä. Loput tulosluvut on jäsennelty edellä esitettyjen teemojen mukaan. Tökkäri (2018, s. 80) muistuttaa, että narratiivisen analyysin lopettaminen voi tuntua hankalalta, sillä näkökulmia ja tulkintoja on varmasti loputtomiin, jolloin myös voi olla haastavaa valita se, mitä tutkimustuloksena esitetään. Tähän auttavat tarkkaan rajatut tutkimuskysymykset, jolloin riittää, kun saa vastattua niihin (Tökkäri 2018, s. 80). Pyrin noudattamaan tätä analyysin teossa, ja aineiston pohjalta uudelleen muotoillut ja selkeästi rajatut tutkimuskysymykset helpottivat analyysin tekoa.

4.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimus on pyritty toteuttamaan hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen. Siihen kuuluu esimerkiksi tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen, kuten huolellisuuden ja rehellisyyden kunnioittaminen, tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisten ja eettisesti kestävien tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmien soveltaminen sekä tutkittavien ja muiden tutkijoiden arvostaminen vastaamalla asetettuihin vaatimuksiin (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2021). Olen kerännyt tutkittavilta tutkimusluvat ja kertonut myös suullisesti heidän oikeuksistaan. Olen varmistanut, että tutkittavat perehtyvät kaikkiin tutkimuslupalomakkeisiin – myös niihin, joihin ei tule heidän allekirjoituksiaan. Huolehdin tutkittavien anonymiteetistä läpi tutkimuksen, ja olen tiedottanut tästä tutkittavia. Säilömme yhdessä kerättyä aineistoa yliopiston turvatulla U-aseamalla, ja visuaalisia tuotoksia lukollisessa kaapissa, joihin vain minulla ja toisella graduntekijällä, jonka kanssa toteutimme aineistonkeruun, on pääsy. Hävitämme aineiston luvatusi, oikeaoppisesti ja ajallaan, kun sitä ei enää tarvita.

Narratiiviseen tutkimukseen liittyy tiettyjä eettisiä haasteita, joita tulee pohtia etukäteen. Kertomukset tutkimusaineistona edellyttävät tulkintaa. Hänninen (2008, s. 130–131) muistuttaa, että tulkituksi tuleminen eli oman tarinan näkeminen muokattuna ja muunnettuna, saattaa aiheuttaa tutkittavassa monenlaisia tunteita. Toisen tulkinnassa on aina väärinymmärtämisen mahdollisuus. Tämä voi vääristää tutkimustuloksia. Lisäksi tutkittavien anonymiteetin säilyttäminen voi olla vaikeaa narratiivisessa tutkimuksessa. Henkilöt kertovat tarinansa, jolloin henkilöhahmo saattaa piirtyä tunnistettavana (Hänninen 2008, s. 133). Anonymiteetti on vaarassa erityisesti silloin, jos tutkimuksen aihe on harvinainen tai sensitiivinen, ja sitä kautta ehkä tunnistettava, jolloin tarinoista voidaan tarvittaessa jättää pois tunnistettavuutta lisääviä yksityiskohtia (Tökkäri, 2018, s. 70–71). Tässä tutkimuksessa jätin pois muun muassa maininnan siitä, missä koulussa opettajat työskentelevät, vaikka osa tutkittavista oli sen tarinassaan maininnut.

Hännisen (2008, s. 133) mukaan tutkimuksessa tasapainoillaankin kahden vastakkaisen tavoitteen välillä: anonymiteetin vuoksi pyritään häivyttämään yksilöllisiä piirteitä, kun taas empiirinen autenttisuus ja vakuuttavuus kannustavat pysymään uskollisena aineistolle. Toisen ihmisen kokemuksia tutkittaessa voi myös olla vaarana liiallinen samaistuminen tutkittavan tarinaan (Tökkäri, 2018, s. 70–71). Minulla on vahva myönteinen ennakoajatus positiivisen pedagogiikan toimivuudesta sekä kokemusta sen toteuttamisesta. Tällaisessa tilanteessa minun täytyi tutkijana olla erityisen tarkka siitä, että en analyysissä alkanut rakentaa omaa tarinaa tutkittavan tarinan ohelle, vaan keskityin vain tutkittavien kokemuksiin (Tökkäri, 2018, s. 70–71).

Narratiivisessa tutkimuksessa on mahdollisten haasteiden ohella myös eettisiä etuja. Kertomuksessa ihmiselle annetaan mahdollisuus ilmaista itseään haluamallaan tavalla, ja tutkimuksessa kunnioitetaan ihmisen ominaislaatua, eikä pyritä yleistämään tutkittavien kokemuksia johonkin yksittäiseen suppeaan kuvaajaan tai kategoriaan (Hänninen, 2018, s. 204). Moni kokee oman tarinan jakamisen terapeutiksi ja palkitsevaksi (Hänninen, 2018, s. 204). Avaan Pohdinta-luvussa eettisiä seikkoja tarkemmin tämän tutkimuksen näkökulmasta.

5 TULOKSET

Tulosluvun aluksi esitän analyysin pohjalta kirjoittamani tyyppitarinan. Sen jälkeen esitän tulokset analyysivaiheessa luotujen avaintemojen mukaisesti. Lopuksi esittelen vielä visuaalisen tuotoksen tuloksista (Kuvio 2). Esittelen tuloksissa runsaasti aineistolainauksia, sillä minulle oli tärkeää säilyttää tutkittavien oma ääni ja kerronnallisuus tutkimuksessa tyypistämättä tai muuttamatta kerronnan muotoa. Halusin myös kunnioittaa narratiivista tutkimustapaa säilyttämällä kerronnallisuuden aina tuloksiin asti. Tutkittavat ovat valinneet kertoa asioista juuri niillä sanoilla ja ilmaisuilla, joita he ovat tarinoissaan käyttäneet, ja pidän niitä arvokkaina sellaisinaan.

5.1 Tyyppitarina positiivisen pedagogiikan omaksumisesta

Osa opettajista olivat uransa alusta asti uskoneet vuorovaikutuksen ja kohtaamisen tärkeyteen. Heillä oli kokemuksia omilta kouluajoilta tai omasta lapsuudesta, jotka vahvistivat käsitystä siitä, että positiivisen kohtaamisen ja kannustamisen avulla voidaan saavuttaa toivottua käytöstä. Positiivisen pedagogiikan arvot olivat ikään kuin läsnä jo silloin, kun se ei ollut tietoista. Toisilla opettajista oli opettajuudesta erilaisia kokemuksia. He käyttivät paljon aikaa tuntisuunnitelmien syynäämiseen ja opetuksen monipuolistamiseen esimerkiksi toiminnallisuudella, jolloin kohtaamiset ja vuorovaikutus jäivät muun tekemisen varjoon. Osalla opettajista meni hermo herkästi ei-toivottuun käytökseen, ja aikaa käytettiin muun muassa huonokäytöksisten oppilaiden ripittämiseen. Oppilaiden ei-toivottuun käytökseen puututtiin negatiivisten huomautusten kautta, mutta se ei tuntunut auttavan. Opettajat olivat jollain tavalla tyytymättömiä sen hetkiseen tilanteeseen ja kokivat työnsä raskaaksi. Työhyvinvointi oli koetuksella, kun olo oli voimaton haastavien luokkien tai oppilaiden kanssa. Työmäärä koettiin kohtuuttomaksi ja työssä jaksaminen oli vaakalaudalla.

Työssään kohtaamissaan haastavissa hetkissä osa opettajista kaipasi muutosta työhönsä. Opettajat alkoivat huomata, mikä opettajuudessa oikeastaan on tärkeintä. Oppilaiden kohtaamiset ja vuorovaikutustilanteet juurtuivat hiljalleen tärkeämmäksi osaksi opettajuutta. Osalla näiden teemojen tulo osaksi omaa opettajuutta vaati työyhteisön yhteisen panoksen, ja toisilla taas omat kokeilut johtivat siihen, että näihin teemoihin haluttiin keskittyä lisää. Opettajat kokivat hetkiä, joissa he omaa käytöstä muuttamalla muuttivat lopulta koko luokan henkeä. He huomasivat, että jos keskittyy hyvään, se lisääntyy. Osalla hyvän huomaaminen oli puolestaan ollut osa opettajuutta alusta lähtien. He olivat oivaltaneet vahvistavan kohtaamisen merkityksen jo opettajauran alussa, mutta eivät tienneet, että oppilaiden vahvistava kohtaaminen voisi olla jotain systemaattista ja tavoitteellista tai ehkä jopa jotain syvempää. Oivallukset vahvistavan kohtaamisen toimivuudesta saattoivat tulla kollegan kautta tai vaikka omien lapsien kasvattamisen myötä.

Erilaisten kokemusten saattamana opettajat päätyivät tutustumaan positiiviseen pedagogiikkaan. Osalla motivaatio syntyi omasta kiinnostuksesta ja osalla taas positiivisen pedagogiikan koulutuksista. Ne, joilla oli jo ennestään ollut positiivisen pedagogiikan periaatteita tiedostamattomina mukana omassa opettajuudessa, eivät kokeneet sen tuovan mitään mullistavaa uudistusta opettajuuteen. He kuitenkin saivat vahvistusta ja varmistusta sille, että heidän toteuttamalla pedagogiikalla on myös tieteellistä pohjaa, ja sitä kautta saivat myös lisää konkreettisia keinoja toteuttaa positiivista pedagogiikkaa. He kokivat saavansa jotain kättä pidempää, johon oma opettajuus perustuu, ja tunsivat olevansa oikealla tiellä. Osalla positiiviseen pedagogiikkaan tutustuminen muutti täysin kaiken sen, mitä he ajattelivat opettamisesta ja opettajuudesta. Opettajat huomasivat, miten suuri merkitys positiivisella palautteella, hyvän huomaamisella ja lämpimällä vuorovaikutuksella on oppilaille.

Positiivisen pedagogiikan omaksuminen ei ole kuitenkaan aina ollut ruusuilla tanssimista, eikä heikko työssäjaksaminen tai muutkaan haasteet hävinneet sormia napsauttamalla. Osa opettajista koki joutuvansa perustelemaan, miksi positiivinen pedagogiikka on tärkeää, ja mitä sen avulla

voidaan saavuttaa. Moni opettajista oli niin vahvasti kiinni omissa juurtuneissa toimintatavoissa, että muutos tuntui alkuun hankalalta ja tarpeettomalta. On myös koettu, että positiivisen pedagogiikan periaatteet eivät tehoa kaikkiin oppilaisiin, tai oma kärsivällisyys on menetetty haastavissa tilanteissa. Positiivisen pedagogiikan omaksumisen matkalla on ollut vaiheita, jolloin sen toteuttaminen on tuntunut haastavalta, eikä innostus ole koko aikaa ollut huipussaan.

Kuitenkin hyvän huomaaminen osoittautui pian muutoksen arvoiseksi, kun oppilaiden käytöksessä ja koulutyöskentelyssä alettiin huomata eroa. Yhteistyö oppilaiden sekä perheiden kanssa alkoi tuntua helpommalta, ja omaan työhön löydettiin rauhaa ja kiireettömyyttä. Moni alkoi pohtia syvällisemmin omaa opettajuutta ja tapaa, jolla kohdata oppijat. Opettajat oivalsivat, miten merkityksellisiä hyvinvointiin ja vuorovaikutukseen liittyvät tunteidot ja vahvuudet ovat osana muuta koulutyöskentelyä. Ymmärrys siitä, että nekin ovat taitoja, joita voi ja pitää opetella, oli uutta. Positiivisen pedagogiikan omaksuminen vapautti aikaa muuhun tekemiseen, kun aikaa ei enää mennyt samalla tavalla riitojen selvittelyihin. Hiljalleen vahvuuspuhe ja toisten onnistumisten huomaaminen rantautui osaksi luokkien ja koulujen toimintakulttuuria.

Positiivinen pedagogiikka on mahdollistanut suuria muutoksia ja käännekohtia opettajuudessa. Sen myötä opettajien ammatti-identiteetti on selkiytynyt ja muuttunut luontevammaksi ja vahvemmaksi. Opettajien itsetuntemus on parantunut, kun vahvuusperustaisuus ja vahvuissanasto on juurtunut osaksi koulun toimintakulttuuria. Myös työssäjaksamisessa on tapahtunut positiivista muutosta. Oppilaiden ei-toivottuun käytökseen ei enää tarvitse samalla tavalla puuttua, kun luokan henki on muuttunut paremmaksi. Opettajat ovat löytäneet arjesta enemmän aikaa kohdata oppilaat henkilökohtaisesti, ja se on tuntunut merkitykselliseltä. Positiivinen pedagogiikka on omaksuttu tavaksi kohdata, puhua ja ajatella. Se on omaksuttu tavaksi olla opettaja, ja ymmärtää, mitä kaikkea opettajuus pitää sisällään.

Opettajat ovat koulutusten, esihenkilön, työyhteisön ja oman luovuuden ansiosta keksineet valtavasti erilaisia tapoja toteuttaa vahvuusperustaista opetusta. Luontenvahvuudet ovat nykyään luonteva osa arkea. Osa opettajista toteaa, että heidän luokassaan vahvuuskieli ja toisten sekä omien vahvuuksien tunnistaminen on oppilaille arkipäivää. Opettajat ovat kehittäneet erilaisia konkreettisia välineitä, joilla tuoda vahvuuksia näkyväksi luokassa. Näitä ovat esimerkiksi vahvuuspuu, jossa huomataan onnistumisia, positiiviset CV:t sekä erilaiset draamaharjoitukset, joissa pohditaan, millaisilla vahvuuksilla ja tunnetaidoilla eri tilanteista selviää. Harjoituksia on toteutettu myös työyhteisön tasolla esimerkiksi opettajakokouksissa muuttamalla tuttuja negatiivisia fraaseja positiivisiksi. Työyhteisöt ovat yhteisesti ja systemaattisesti toteuttaneet koko koulun kesken vahvuustuokioita ja -tunteja tai valinneet esimerkiksi kuukauden ”tavoitevahvuuksia”, jolloin vahvuusperustaisuus on osa koko koulun toimintakulttuuria.

5.2 Aika ennen positiivista pedagogiikkaa

Opettajien tarinoissa oli monipuolisia kuvauksia opettajuudesta ennen positiivisen pedagogiikan omaksumista. Seuraavissa aineistolainauksissa opettajat kuvaavat opettajuutensa olleen selvästi erilaista ennen positiivisen pedagogiikan omaksumista, ja joillain se ilmeni tyytymättömyytenä sen hetkiseen tilanteeseen. Aineistolainauksista käy myös ilmi työssä jaksamisen ongelmat. Osa opettajista kertoi työhyvinvoinnin olleen koetuksella. Opettajat kertoivat, että haastavien luokkien kanssa meni uran alussa aikaa riitojen selvittelyyn ja kurinpitoon. Eräs opettajista kertoi panostaneensa toiminnallisiin ja monipuolisiin oppimisympäristöihin, eikä hän kiinnittänyt huomiota oppilaan kohtaamiseen tai vuorovaikutukseen ylipäätään. Myös muilla opettajista oli samanlaisia kokemuksia. He eivät kokeneet vuorovaikutusta tai oppilaan kohtaamista merkityksellisenä. Osalla opettajista ajatus oli, että tunneille tultiin opettamaan, ja akateemisten taitojen oppiminen on koulun ainut tehtävä.

Seuraavissa aineistolainauksissa opettajat kuvaavat, millaista heidän opettajuutensa on ollut ennen positiivista pedagogiikkaa.

Opettaja 1: Opettajaurani alussa minulle oli tärkeää, että oppilaat oppivat hyvin oppiaineeni asioita. Oli tärkeää valmistella mahdollisimman hyviä tunteja oppiaineen näkökulmasta. **Melko pian tuli selväksi, että vaikka tunti olisi kuinka hyvin suunniteltu oppiaineen näkökulmasta, oppimista ei oppilailla välttämättä tapahtunut.**

Opettaja 7: Toimittuani vuodesta 1995 saakka opettajana ja siirryttyäni vuonna 2007 uuteen kouluun nousi ns. seinä vastaan. **Tuli useampi haastava luokka, jotka todella osasivat haastaa opettajaa. Useamman kerran menetin malttini, en pysynyt tilanteen yläpuolella enkä ollut aikuinen. Väsyin enkä ollut tyytyväinen opettajuuteeni.**

Opettaja 8: Ensimmäiset vuodet opettajana olin hyvin orientoitunut toiminnalliseen opetukseen ja monipuolisiin oppimisympäristöihin sekä ryhmittelyihin. En kiinnittänyt niinkään huomiota siihen, miten kohtasin yksittäisen oppilaan, miten olisin pitänyt kaikki mukana, miten olisin saanut jokaisen tuntemaan itsensä tärkeäksi, arvostetuksi yksilöksi. **Olin pitkään kiinnostunut itsekkäästi siitä, että oma opetukseni oli monipuolisuudessaan laadukasta ja "hienoa".**

Opettaja 10: Oma opetukseni oli hyvin perinteistä: tarkistettiin läksyt taululla, opetin uuden asian, harjoiteltiin vihkoihin, jokin soveltava tehtävä, läksyjen anto ja pois. Oppitunti kesti 45 min. **Siinä ei höpisty vahvuuksista eikä muistakaan asioista. Höpinät tehtiin välkillä, ja kovin syvällisiä juttutuokioita en muista käyneeni.**

Osalla opettajista positiivisen pedagogiikan periaatteita oli puolestaan ollut mukana omassa opettajuudessa jo ennen sen varsinaista omaksumista. Positiivisen pedagogiikan arvot näkyivät opettajien työssä ilman, että se oli vielä tietoista. Opettaja 2 toteaa: "Jo heti työurani alussa huomasin, että kannustamisella ja kehumisella päästään aina parempaan lopputulokseen ja vieläpä helpommin." Myös opettaja 6 jakaa vastaavan kokemuksen: "Koen, että positiivinen pedagogiikka näkyy opettajuudessani ihan alusta asti. Olen kokenut arvot omikseni." Eräs opettaja kertoo positiivisen pedagogiikan olleen konkreettisesti osa opettajuutta heti valmistumisen jälkeen:

Opettaja 3: Valmistuttuani erityisopettajaksi pyrin tukemaan tuen tarpeisia oppilaita samanaikaisopettajana, peukuttamalla onnistumisia.

Supisin oppitunnilla lapsen korvaan kehuja pienen pienistä onnistumisista samalla, kun hieroin selkää, jotta lapsi jaksoi keskittyä. Tämä toimi kuin taika tarkkaavaisuuden ja keskittymisen haasteisiin lapsiin ja luokanopettajat olivat ymmällään, kun lapsessa tapahtui iso muutos. Lapsi oli tottunut saamaan vain negatiivista palautetta ja nyt joku kehuikin oikein urakalla. Samalla lapsi sai kokemuksen onnistumisesta.

Kuvaukset ajasta ennen positiivista pedagogiikkaa jakautuivat siis kahteen ryhmään: Sellaisiin, joissa opettajuus on ollut todella erilaista ennen positiivista pedagogiikkaa sekä sellaisiin, joissa positiivinen pedagogiikka on ollut tiedostamatta osa opettajuutta uran alusta asti. Halusin säilyttää molemmat näkökulmat mukana tutkimuksessa, jotta en luo positiivisen pedagogiikan omaksumisesta yksipuolista kuvaa.

5.3 Positiivinen pedagogiikka osaksi opettajuutta

Opettajat kuvasivat tarinoissaan sitä, miten, ja miksi positiivinen pedagogiikka on otettu osaksi opettajuutta. Osalla muutoksen tarve oli suuri, ja positiivinen pedagogiikka on vastannut tähän muutoksen tarpeeseen. Toiset kokivat työmäärän kohtuuttomaksi, ja lopulta työmäärän jatkuva kasvaminen pakotti pysähtymään ja pohtimaan, mikä koulussa on oikeastaan tärkeää. Yksi opettajista kertoo, kuinka omaa käytöstä muuttamalla hän saavutti merkittävää muutosta luokan toimintaan sekä omaan työhön. Osalla opettajista ei ole ollut varsinaista tarvetta muutokseen, mutta oman hyvinvoinnin lisääntymisen toivossa positiiviseen pedagogiikkaan tutustuminen on tuntunut innostavalta. Seuraavissa aineistolainauksissa käy ilmi edellä mainitut näkökulmat opettajien kirjoittamana.

Opettaja 1: Lisäksi työmäärä oli kohtuuton. Erilaiset oppilaskohtaukset auttoivat ymmärtämään ja antoivat halun kehittää omaa opetustaan oppilaslähtöisemmäksi. Halusin aikaa ja mahdollisuuksia oppilaiden kohtaamiseen. Pidinhän valtavasti juuri oppilaiden kanssa työskentelystä!
 – **Työmäärän jatkuva kasvaminen on pakottanut pysähtymään ja pohtimaan mitä oikeasti haluamme koulussa opettaa.** Toki oppiaineet ovat tärkeitä, mutta jos ei ole ”sydämen sivistystä” mitä teemme oppiaineiden tiedoilla.

Opettaja 7: Oikeastaan vahingossa erään haastavan luokan kanssa lähdin kokeiluun "ilman materiaalia", että jos muutunkin itse - en odota, että oppilaat muuttuvat. No, oikeastaan oli asiaa kokeillut jo yhden oppilaan kanssa - todella helposti ärsyyntyvä oppilas. Aina, kun hän tuli luokkaan kysyin häneltä "mitä kuuluu? miten päivä on mennyt? jne.". Samaa aloin tekemään hyvin negatiivisen luokan kanssa. **Yhtäkkiä henki muuttui luokassa. Muistan ikuisesti yhden oppilaan sanat "En voi inistä vastaan, kun toi ope aina hymyilee ja on kiva"**.

Opettaja 9: Halusin kokeilla jotain uutta sekä samalla ehkä myös **lisätä omaa hyvinvointiani**. Hyvän huomaaminen sekä vahvuuksien miettiminen tuntui innostavalta, ja tätä kautta sitten myös tutustuin positiiviseen pedagogiikkaan.

Osalle koulutukset sekä työyhteisön yhteinen sitoutuminen on ollut ratkaisevassa asemassa positiivisen pedagogiikan omaksumisessa. Seuraavissa aineistolainauksissa opettajat kuvaavat, kuinka erilaisten koulutusten, työyhteisön tai esihenkilön tukemana he ovat tutustuneet positiiviseen pedagogiikkaan. Seuraavissa aineistolainauksissa käy ilmi, että opettajat, joilla positiivinen pedagogiikka on ollut osana opettajuutta uran alusta asti, ovat saaneet positiiviseen pedagogiikkaan tutustuessa varmuutta omaan opettajuuteen.

Opettaja 2: Positiivisen pedagogiikan juurtuminen ja vakiintuminen omaan tekemiseen on vaatinut ainakin omalla kohdallani koko työyhteisön sitoutumisen asiaan. Ei välttämättä samoilla toimilla tai konkreettisella tekemisellä mutta päämäärän ja koulun hengen on oltava yhtenäinen. - **Mahdollisuus osallistua Huomaa Hyvä -koulutukseen antoi lopulta tarkoituksen kaikelle aikaisemmin ehkä vähän jäsentymättömällekkin positiivisen pedagogiikan harjoittamiselle.**

Opettaja 6: Osa opettajista oli mielestäni välittäviä, lempeitä ja oppilaita huomioivia, osa taas enemmän kylmiä tai asioihin perustavia. Tunsin aina haluavani olla enemmän lempeä ja huomioiva, samanlainen kuin muistan muutaman oman opettajani olleen. - **Muistan istuneeni opettajien kanssa luennolla, joka käsitteli vahvuusopetusta.** Tutustuin myös Huomaa hyvä -kortteihin ja otin ne ilolla vastaan. **Tunsin, että sain jotain kättä pidempää käyttöni luokkaan. Lopullisen sysäyksen sain,** tutkiessani aihetta lisää omassa gradussani, jota palasin tekemään oltuani monta vuotta jo opettajana.

Opettaja 8: Vuonna 2015 olin ensimmäistä kertaa kuuntelemassa Kaisa Vuorista positiivisesta pedagogiikasta. Myöhemmin kuulin häntä ja Lotta

Uusitaloa lisää. **Silloin ymmärsin, mitä olen hakenut, millaista suuntaa opettajuudelleni kaivannut ja minkä tiennyt oikeaksi, mutta en ole tiennyt, miten se tehdään.** Aloin lukea kirjallisuutta positiivisesta psykologiasta, pedagogiikasta ja kasvatuksesta. Otin Huomaa Hyvä - materiaalia käyttööni ja aloin yhdessä kollegoideni kanssa kehittää systemaattista positiivisen pedagogiikan käyttämisen mallia ja koko opetusideologiaa.

Osalla opettajista kiinnostus positiivista pedagogiikkaa kohtaan on syntynyt omien kokemusten myötä. Seuraavassa aineistolainauksessa käy ilmi, että kiinnostus positiiviseen pedagogiikkaan on herännyt vanhemmuuden kautta.

Opettaja 8: Olin omien lasteni myötä alkanut ymmärtää, että se, mihin kiinnitän huomiota, lisääntyy. Aloin huomata, miten tärkeää positiivinen palaute, hyvän huomaaminen ja lämmin vuorovaikutus on lapselle. **Oma kiinnostukseni positiiviseen pedagogiikkaan syntyi varmasti rakkaudesta omia lapsia kohtaan. Ymmärrys siitä, että jokainen oppilas luokassa on jonkun lapsi ja yhtä tärkeä vanhemmilleen kuin omat lapseni minulle, avasi minun silmäni opettajana.**

Uuden pedagogisen ajattelun omaksumiseen ja käyttöönottoon on liittynyt myös erilaisia haasteita. Seuraavissa aineistolainauksissa käy ilmi, että positiivisen pedagogiikan tarpeellisuutta on joutunut perustelemaan. Joskus into sen toteuttamiseen kohtaan on hetkellisesti laantunut ja on myös koettu, että koulun sääntöjen ja positiivisen pedagogiikan periaatteiden yhteensovittaminen on joissakin tilanteissa haastavaa.

Opettaja 9: Kiinnostuin aiheesta silloin kun aihe ei vielä ollut samanlaisessa suosiossa kuin nyt ja aluksi tuntui, että todellakin uin vastavirtaan. **Usein sain selittää, että se että keskitymme oppilaan onnistumiseen ja kehittymiseen ei tarkoita sitä, että unohdamme tai kiellämme huonon käytöksen emmekä puutu siihen.**

Opettaja 6: **Koen hävittäneeni suunnan hetkellisesti.** Koulutukset, joissa kävin, toistivat samaa, en löytänyt samanlaista iloa tehdä erilaisia projekteja kuin aiemmin ja ne tuntuivat olevan todella vaikeita. Työn muut puolet veivät hetkeksi mennessään. Kunnes lähdimme koko työyhteisönä kehittämään OPS:in ja kaupunkistrategian mukaisesti näitä taitoja. Innostuin pikkuhiljaa uudestaan.

Opettaja 7: Mutta aina ei jaksaa ja vanha tapa nousee pintaan mm. puheessa väsyneenä. **Koulun säännöt ja normisto on välillä hankala - pitää**

rangaista, vaikka kohtaa oppilaan ymmärtäen taustalla olevat asiat. Välillä vaan on oppilaita, joihin ei saa kontaktia, joten tämäkään ei toimi.

Kun positiivinen pedagogiikka on otettu osaksi opettajuutta, opettajat ovat kokeneet myös kyseenalaistusta ja ennakkoluuloja sitä kohtaan, ja he ovat joutuneet perustella ulkopuolisille, kuten vanhemmille tai kollegoille, että miksi esimerkiksi oppilaiden vahvuuksiin keskitytään. Opettajien mainitsemat haasteet eivät kuitenkaan ole saaneet opettajia lannistumaan tai luopumaan positiivisesta pedagogiikasta. Haasteet ovat pääosin olleet ohimeneviä tai sellaisia, jotka eivät saa paljoa painoarvoa suhteessa koettuihin myönteisiin muutoksiin.

5.4 Opettajuus positiivisen pedagogiikan omaksumisen myötä

Opettajat kuvasivat positiivisen pedagogiikan mahdollistamia muutoksia vahvoilla ilmaisuilla. Positiivisen pedagogiikan aikaansaama muutos on koettu merkittäväksi seikaksi työssäjaksamisen ja työssä viihtymisen kannalta. Opettaja 7 kuvaa: ”Viihdyn työssäni paremmin ja jaksan paremmin. Ammatillisesti olen löytänyt itseni opettajana positiivisen pedagogiikan avulla.” Opettaja 1 on myös kokenut merkityksellisiä muutoksia oman ammatti-identiteetin muodostumisessa sekä työssä jaksamisessa positiivisen pedagogiikan omaksumisen myötä:

Opettaja 1: Oma ammatti-identiteettini on selkiytynyt tämän kasvuprosessini aikana paljon. Keskityn siihen mitä on tärkeää ja teen siinä parhaani suhteessa oppilaisiin ja työyhteisöön. **Ilman positiivista pedagogiikkaa en jaksaisi tehdä työtäni.**

Positiivisen pedagogiikan omaksumisen myötä lasten erityispiirteet on alettu nähdä vahvuutena. Vahvuuspuhe on siirtynyt luokista myös koteihin, ja vuorovaikutus oppilaiden perheiden kanssa on muuttunut tiiviiksi ja luontevaksi osaksi opettajuutta. Seuraavissa aineistolainauksissa opettajat kertovat yhteistyön oppilaiden ja perheiden kanssa helpottuneen positiivisen pedagogiikan omaksumisen myötä.

Opettaja 2: Vahvuuspuheen oppiminen on kaikinensa muuttanut omaa opettajaidentiteettiä vahvempaan ja luontevampaan suuntaan. – Kun positiivinen pedagogiikka on vakiintunut tekemiseen, on **yhteistyö sekä oppilaiden että kotien kanssa helpottunut**. – Oppilaiden vahvuuksien huomaaminen, kiireetön läsnäolo, vanhempien kanssa luonteva, avoin rehellinen ja arvostava yhteistyö ja koko koulun yhteisöllisyys ovat niitä tekijöitä, joiden vuoksi opettajan työtä on niin mahtavaa tehdä!

Opettaja 4: Erityispiirteet oppilaassa on itse asiassa enemmänkin vahvuus ja sitä kautta tänä päivän nostan esille heidän erityisyyttään vahvuuksien kautta koko koululle. Tämän teen mm. kertomalla hyviä asioita oppilaista kahvihuoneessa, nostamalla heidän taitojaan esille ja kannattelemalla positiivisilla sanoilla sekä viesteillä myös kotiin. **Pidämme myös tiivistä yhteistyötä perheiden kanssa ja koko luokan työ perustuu siihen, että oppilaat näkevät omia vahvuuksia, oppivat niitä sanoittamaan ja myöhemmin näkemään myös ympärillään hyviä asioita.** Sydämen sivistystä, akateemisia taitoja siinä sivussa.

Positiivisen pedagogiikan omaksuminen on saanut opettajat myös refleктоimaan omaa opettajuutta ja pohtimaan, mikä opettajuudessa oikeastaan on tärkeää. Opettajat ovat oivaltaneet, että akateemisten taitojen rinnalla koulun tehtävä on tarjota oppilaille paikka, jossa voi kokea itsensä tärkeäksi, ja jossa jokainen tulee nähdyksi ja kuulluksi. Opettajat ovat tarkempia omasta käytöksestä ja siitä, miten he kohtaavat oppilaat. Positiivisen pedagogiikan omaksuminen on auttanut opettajia myös itsetuntemuksessa. Opettajat mainitsivat tarinoissaan olevansa muun muassa kärsivällisempiä, ymmärtäväisempiä ja myötätuntoisempia positiivisen pedagogiikan omaksumisen myötä.

Opettaja 5: Esimerkiksi nykyään kiinnitän tietoisesti huomiota tilanteisiin, joissa saattaisin toimia ei niin- positiivisesti. Saan itseni nykyään kiinni helposti huonosti hoidetuista tilanteista ja pyrin myös korjaamaan ne. Sanoitan omaa fiilistäni ja toimintaani, ja jos olen ärtyisä, osaan myös pahoitella asiaa. – **Olenkin sanonut usein oppilaille, että jos mitään muuta ei näistä tunteista jää mieleen, niin toivottavasti edes hyvät kohtaamiset ja sydämen sivistys,** ja se, että olen jaksanut kuunnella ja vaatia myös oppilaita kuuntelemaan, erityisesti toisiaan.

Opettaja 6: **Ajattelen, että tärkeätä on se, kuinka kohtaan oppilaat, saanko heidät tuntemaan itsensä tärkeiksi ja merkityksellisiksi, tulevatko kaikki kuulluiksi ja huomioiduiksi positiivisesti ja otetaanko heidän vahvuutensa huomioon, sekä oppivatko he käyttämään**

vahvuuksiaan. Tärkeänä näen myös sen, että tunteista puhutaan, vuorovaikutustilanteita harjoitellaan ja että oppilaat kohtaavat päivittäin aikuisen, joka saa heidät näkemään itsessään hyvää ja voimavaroja, joilla pärjätä elämässä.

Opettaja 8: **Positiivisen pedagogiikan omaksumisen myötä minusta on kasvanut opettajana myötätuntoisempi, ymmärtäväisempi, ystävällisempi, hyväksyvämpi ja lämpimämpi.** Voin myös keskittyä paremmin perustehtävääni, kun aika ei mene "valittamiseen", selvittelyihin ja turhaan keskusteluun. Positiivisen pedagogiikan myötä olen ymmärtänyt, että ei toivotulle käytökselle on aina syy. Kun kuuntelen syyn, yhdeksän kertaa kymmenestä se ei saa minua vihaiseksi vaan se särkee sydämeni.

Opettaja 10: **Positiivinen pedagogiikka on siis auttanut itsetuntemuksessakin, eikä vain suhtautumisessa oppilaisiin ja auttamaan heidän suhtautumisessa toisiinsa.** Olen positiivisen pedagogiikan myötä saanut lisää työkaluja opetukseen ja opetuksen mielekkääksi tekemiseen, kärsivällisyyteen ja oppilaiden tunnetilojen sanoittamiseen ja heidän ymmärtämiseensä.

Seuraavassa aineistolainauksessa eräs opettajista kertoo monialaisista muutoksista, joita on tapahtunut positiivisen pedagogiikan omaksumisen myötä. Hän mainitsee sekä oppilaiden että oman hyvinvoinnin lisääntyneen. Lisäksi hän osoittaa, että positiivisen pedagogiikan omaksumisen myötä haasteet oppilaiden kanssa ovat harvassa, sillä hän on oppinut ymmärtämään, etteivät oppilaat yleensä tahallaan käyttäydy huonosti.

Opettaja 9: Näen, miten heillä on hyvinvointi lisääntynyt ja saan jatkuvasti positiivista palautetta oppilaistani sekä ihmettelyä siitä, miten hyvin meidän luokan oppilaat tuntuvat voivan. **Moni opettaja haluaa vain tulla istumaan meidän luokkaan ja kokemaan sitä fiilistä, mitä meillä luokassa on.** – Lopuksi ehkä se kaikkein merkityksellisin tai suurin eli oma hyvinvointi. Olen huomannut, että sekä oma hyvinvointini että työssäjaksamiseni on lisääntynyt. – Hyvään keskittyminen ja sen huomaaminen auttaa jaksamaan ja lisää toiveikkuutta myös siitä, että pystymme itse vaikuttamaan omaan onnistumiseemme sekä onnellisuuteen. – Positiivinen pedagogiikka on myös muuttanut tapaani kohdata oppilaita, erityisesti tuen (tehostetun tai erityisen) oppilaita. **Minulla on todella harvoin suuria haasteita niiden oppilaiden kanssa, joiden kanssa moni muu opettaja on ihan pulassa.** Olen oppinut sen, että jokaisen käytöksen takaa voi löytyä syy sille ja että harva lapsi/nuori haluaa olla haastava.

Positiivisen pedagogiikan omaksumisella on ollut tärkeä ja merkityksellinen rooli opettajuudessa, ja se tarjonnut oivalluksia ja onnistumisia oppilaiden kanssa. Positiivisen pedagogiikan omaksuminen on lisännyt työn merkityksellisyyttä ja parantanut työssä jaksamista. Haastaviin tilanteisiin on löydetty positiivisen pedagogiikan avulla ratkaisuja. Vaikka kaikille positiivinen pedagogiikka ei ole varsinaisesti mullistanut opettajuutta, siitä huolimatta muutoksia kuvattiin myönteisiksi ja opettajuutta rikastuttaviksi jokaisessa tarinassa.

5.5 Vahvuusperustaisuus ja luontevahvuudet

Tässä luvussa esitän tuloksia, joissa osoitetaan, miten vahvuusperustaisuus ja luontevahvuudet näkyvät opettajien työssä. Vahvuuskieli on juurtunut opettajien puheeseen, mutta myös osaksi oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta, kuten opettaja 9 tarinassaan kuvaa: ”Pyrin arjessa keskittymään hyvän huomaamiseen, onnistumisiin sekä vahvuuksiin. Eniten saan palautetta oppilaiden käyttämästä vahvuuskielestä sekä kannustavasta suhtautumisesta toisiinsa.” Seuraavissa aineistolainauksissa opettajat kertovat, miten vahvuusperustaisuus näkyy konkreettisesti opetuksessa, ja miten oppilaiden vahvuuksia hyödynnetään koulutyöskentelyssä. Opettajien tarinoista kävi ilmi, että keinoja vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamiseen on niin paljon kuin niitä vaan keksii. Eräs opettajista oli tehnyt luokkaan puun, johon oppilaat saivat laittaa lehtiä onnistumisista. Vahvuissanasto on myös otettu luontevaksi osaksi luokkien arkea, ja erilaisia tunnetaitoja ja vahvuuksien käyttöä on harjoiteltu luokissa.

Opettaja 3: Omaan luokkaani olin tehnyt puun, jonne aina onnistuneesta hetkestä sai laittaa lehden. Lehteen lapsi kirjoitti, missä oli onnistunut. **Ensimmäisenä vuonna kiinnitin erityisesti huomiota vahvuussanojen käyttöön arjessa. Ja nopeasti ne tulivatkin luontevaksi osaksi kieltä.** – Tunnin lopuksi oppilaat tekevät jonon luokan sisäpuolelle ja vuorollaan kertovat oveen liimatuista vahvuuskorteista, mitä vahvuutta käyttivät kyseisellä tunnilla. Usein lisään vielä oppilaan kertomiin vahvuuksiin

jonkin vahvuuden ja kerron, missä kohtaa tuntia oppilas käytti kyseistä vahvuutta.

Opettaja 5: Teimme oppilaiden kanssa positiivisia CV:itä, kirjoituksia omasta itsestään, siitä millainen on ja miten näkee itsensä, piirsimme itsemme vahvuuksien ympäröivinä ja esitimme tilanteita, joissa tunnetaidoilla ja vahvuuksilla selviää.

Näiden edellä mainittujen konkreettisten esimerkkien lisäksi vahvuuksia hyödynnetään vuorovaikutuksessa kotien kanssa sekä myös oppilashuollollisissa palavereissa, kuten Opettaja 3 tarinassaan kertoo: ”Positiivinen pedagogiikka näkyy työssäni myös huoltajien ja oppilaiden kanssa käytävissä HOJKS- tai oppimissuunnitelmapalavereissa. Aloitamme palaverin aina pohtimalla oppilaan vahvuuksia.”

Vahvuusperustaisuus ja luontevahvuudet näkyvät myös koko työyhteisön tasolla. Muun muassa opettaja 8 kuvailee: ”Tällä hetkellä pidämme koulussamme joka viikko koulun yhteisen vahvuustuokion/-tunnin. Silloin harjoittemme yhteistä vahvuutta.” Luontevahvuuksia käytetään koulun yhteisinä tavoitteina, ja oppilaista puhutaan hyvää silloinkin, kun he eivät ole kuulemassa.

Opettaja 10: Rehtorin esimerkillä näimme, että posi toimii. **Yhdessä harjoituksessa ys-ajalla muutimme kaikki tutut negatiiviset fraasit positiivisiksi, ja sekin oli jotenkin ihmeellistä ja kovin toimivaa.** Omissa ajatuksissa alkoi syntyä muutosta. Käytin näitä asioita oman lapseni kanssa vuorovaikuttamiseen, ja näin eron, kun normaalin napinan sijaan mainitsinkin niitä vahvuuksia ja hyviä juttuja.

Opettaja 4: Haluan muistaa sanoittaa hyviä asioita, koskettaa olkapäälle onnistumisesta tai katsoa hymyillen onnistumisen hetkellä. – **Erytyspiirteet oppilaassa on itseasiassa enemmänkin vahvuus, ja sitä kautta tänä päivän nostan esille heidän erityisyyttään vahvuuksien kautta koko koululle.** Tämän teen mm. kertomalla hyviä asioita oppilaista kahvihuoneessa, nostamalla heidän taitojaan esille ja kannattelemalla positiivisilla sanoilla sekä vieteillä myös kotiin.

Tulokset osoittavat, että vahvuusperustaisuus ja luontevahvuudet ovat osa opettajien arkea. Opettajat kertoivat vahvuusperustaisuuden ja luontevahvuuksien näkyvän monipuolisesti heidän työssään, kuten

esimerkiksi luokkatyöskentelyssä, konkreettisina harjoitteina tai rutiineina, oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa, vuorovaikutuksessa perheiden kanssa sekä koko työyhteisön tasolla. Vahvuusperustaisuus ja luontevahvuudet ovat rantautuneet osaksi koulujen ja luokkien päivittäistä arkea ja toimintakulttuuria.

Lopuksi esitän tuloksena visuaalisen kuvauksen tutkimuksen tuloksista (Kuvio 2). Kuvio 2 on jäsennelty tulosluvussa esitettyjen alalukujen teemojen kautta. Kuvio syntyi opettajien visuaalisten kuvausten sekä kirjoittamani tyyppitarinan pohjalta.

Kuvio 2

Positiivisen pedagogiikan omaksuminen, visuaalinen kuvaus



Kuviossa 2 tutkimuksen tulokset ilmaistaan sekä visuaalisesti että tekstimuodossa. Visuaalinen ilmaisu on kuvion keskiössä, ja tekstiosuudet selittävät visuaalista kuvausta. Kuvio 2 esittää tutkimuksen keskeisimmät tulokset selkeässä ja tiiviissä muodossa.

6 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia muutoksia positiivinen pedagogiikka mahdollistaa opettajuudessa, ja miten luontenvahvuudet ja vahvuusperustaisuus näkyvät positiivista pedagogiikkaa toteuttavien opettajien työssä. Olin itse tutustunut positiiviseen pedagogiikkaan jonkin verran ennen aiheen tarkempaa tutkimista. Olin myös päässyt soveltamaan sen periaatteita opetuksessa ja vakuuttunut sen toimivuudesta. Kuitenkin ymmärrys positiivisesta pedagogiikasta laajeni uudelle tasolle tutkimuksen teon myötä. Aineiston luettuani ymmärsin, että positiivinen pedagogiikka mielletään enemmänkin opettajuutta syvästi muuttaneena filosofiana kuin opetuksen välineenä. Tätä löydöstä puoltavat Uusitalo-Malmivaaran (2016, s. 11) sekä Lopezin ja Louisin (2009, s.1) tutkimusten tulokset, sillä myös he toteavat positiivisen pedagogiikan olevan päivittäiseen opetus- ja kasvatustyöhön vaikuttava pedagoginen filosofia. Sen lisäksi, että halusin lisätä tutkittua tietoa aiheesta, ja tuoda uuden näkökulman positiivisen pedagogiikan tutkimuskentälle, koin aiheen tärkeäksi kohtaamieni ennakkoluulojen takia. Tavoitteenani oli tuoda lukijoiden tietoisuuteen, mitä kaikkea positiivinen pedagogiikka voi mahdollistaa, ja miten sen tuomat muutokset koetaan. Halusin tarinoiden kautta tarjota tutkittaville tilaisuuden kertoa heidän kokemuksistaan, ja tutkimuksen kautta luoda opettajien arvokkaille kokemuksille tieteellisen viitekehyksen. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat näkemystä siitä, että positiivisen pedagogiikan omaksuminen voi olla merkittävä tekijä opettajuudessa.

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tulokset jäsenyivät ajallisten teemojen kautta ajasta ennen positiivista pedagogiikkaa positiivisen pedagogiikan omaksumiseen, ja sitä kautta aikaan positiivisen pedagogiikan omaksumisen myötä. Lopulta tarkastelin vielä vahvuusperustaisuutta ja luontenvahvuuksia opettajien työssä

omana teemanaan. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että osalla opettajista oli positiivisen pedagogiikan mukaiset arvot jo ennen sen omaksumista. Lappalaisen ja Soinnun (2013, s. 4–5) mukaan positiivista pedagogiikkaa, kuten oppilaiden vahvuuksien tunnistamista, on toteutettu jo kauan ennen positiivisen pedagogiikan tieteellisen tiedon omaksumista kouluissa, eli tutkimukseni tulokset ovat linjassa tämän huomion kanssa. Toisilla opettajista opettajuus oli todella erilaista ennen positiivisen pedagogiikan omaksumista. Nämä opettajat kertoivat kohdanneensa haastavia tilanteita oppilaiden kanssa ja keskittyneensä opetuksessa muuhun kuin oppilaan kohtaamiseen. He kertoivat myös työhyvinvointinsa olleen koetuksella.

Positiivisen pedagogiikan omaksuminen sai monella tutkimukseen osallistuneella opettajalla alkunsa työyhteisön tuesta ja erilaisten koulutusten kautta. Moni opettaja mainitsi muun muassa Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen kehittämät Huomaa hyvä! -vahvuusoppaat ja -vahvuuskortit. Vuorisen (2022) väitöstutkimuksen tulokset osoittavatkin opettajien saaneen työkaluja opetukseensa Huomaa hyvä -pedagogiikan ja siihen liittyvien koulutusten kautta. Tämän tutkimuksen tulokset ovat siten samansuuntaiset Vuorisen (2022) tutkimustulosten kanssa. Linjassa tulosten kanssa on myös Uusitalo-Malmivaaran (2014a, s. 238–239) pohdinta siitä, että positiivinen pedagogiikka voi avata opettajille ne puuttuvat tieteeseen perustuvat menetelmät, joilla lasten oppimista ja hyvinvointia voidaan tukea. Tässä tutkimuksessa opettajat, jotka olivat jo ennestään kokeneet positiivisen pedagogiikan arvot omikseen, kuvailivat positiivisen pedagogiikan juurtumista omaan opettajuuteen Uusitalo-Malmivaaran (2014a, s. 238–239) tapaan. Positiivisessa pedagogiikassa yhdistyvät positiivisen psykologian tiede sekä pedagogiset ratkaisut käytännön tasolla (Norrish ym., 2013, s. 147; White, 2016, s. 2), mikä näkyi myös tämän tutkimuksen opettajien kertomuksissa.

Osa opettajista pohti myös positiivisen pedagogiikan omaksumiseen liittyviä haasteita. Yksi tutkimukseen osallistuneista opettajista kertoi, kuinka hän on saanut perustella positiivisen pedagogiikan tarpeellisuutta, ja sitä, että tarkoitus ei ole kieltää negatiivisia ilmiöitä luokassa puuttumatta niihin.

Tutkimukseni tulokset tukevat myös tältä osin aiempaa näyttöä, sillä tutkittavan kohtaama ennakkoluulo ei ole yksittäistapaus, vaan positiivisen pedagogiikan tieteellisyyttä on kyseenalaistettu ja negatiivisuuden kieltämistä kritisoitu (Uusitalo-Malmivaara, 2014a, s. 117–122). Tulos toimii myös perusteluna tämän tutkimuksen tarpeellisuudelle sekä hyvänä jatkumona johdannossa esittelemälleni itse kohtaamalleni ennakkoluulolle. Väitän, että positiivisesta pedagogiikasta ei vielä yleisesti tiedetä tarpeeksi, ja että ennakkoluulot ohjaavat monen suhtautumista positiiviseen pedagogiikkaan. Eräs tutkimukseen osallistunut opettaja koki myös koulun normiston sotivan toisinaan positiivisen pedagogiikan periaatteita vastaan. Kernin ja Taylorin (2021, s. 109) mukaan positiivisen psykologian soveltaminen koulussa voi tuottaa haasteita, sillä koulussa vaikuttavat tietyt arvot, paineet ja päämäärät, jotka ohjaavat koulun toimintaa.

Positiivisen pedagogiikan omaksumisen myötä opettajat ilmaisivat yleisesti tyytyväisyyttä opettajuuteensa. Opettajat kertoivat tarinoissaan sydämen sivistyksestä. Jotkut opettajat pohtivat, että oppiaineet ovat toki tärkeitä, mutta ilman sydämen sivistystä emme tee oppiaineiden tiedoilla mitään. Opettajien ajattelumalli puoltaa positiivisen pedagogiikan perusajatusta siitä, että akateemisten taitojen lisäksi ja suorituskeskeisyyden sijaan kaiken keskiössä olisi hyvinvointi, sillä koulu on paikka kasvaa ihmisenä ja oppia hyväksi vuorovaikuttajaksi (Heiskanen ym., 2019, s. 4–5; Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen 2016, s. 10).

Opettajat kertoivat vuorovaikutuksen oppilaiden sekä kotien kanssa parantuneen positiivisen pedagogiikan omaksumisen myötä. Noblen ja McGrathin (2015, s. 1–2) mukaan positiivinen ja kunnioittava vuorovaikutus edistää oppilaiden hyvinvointia, mikä on myös tämän tutkimuksen tuloksissa käynyt ilmi. Oppilaiden hyvinvoinnin edistymisen lisäksi opettajien hyvinvointi ja työssä jaksaminen parantui positiivisen pedagogiikan omaksumisen myötä. Opettajat kertoivat myös vuorovaikutuksen oppilaiden perheiden kanssa helpottuneen. Tulos tukee silloin aiempaa tutkimusta siitä, että positiivinen pedagogiikka parhaimmillaan luo kodin ja koulun väliselle myönteiselle

vuorovaikutukselle hyvät edellytykset (Sandberg & Vuorinen, 2015, s. 13). Opettajien kuvaukset positiivisen pedagogiikan myötä tapahtuneista muutoksista olivat vahvoja ja tunteita herättäviä. Eräs opettaja ilmaisi, ettei jaksaisi tehdä opettajan työtä ilman positiivista pedagogiikkaa. Opettajat kuvailivat positiivisen pedagogiikan auttaneen heitä ymmärtämään itseään paremmin sekä opettajina että ihmisinä.

Opettajat nostivat tarinoissaan esille oppilaan arvostavan kohtaamisen. Mattilan (2011, s. 48) mukaan arvostava kohtaaminen on opettajan onnistuneen työn edellytys sekä toimivan vuorovaikutuksen mahdollistaja. Opettajat kokivat positiivisen pedagogiikan myötä tärkeäksi kohdata oppijat henkilökohtaisesti päivittäin, minkä myös Ranta (2021, s. 70) toteaa tutkimuksessaan tärkeäksi. Äärelä (2008, s. 29) puolestaan tuo esille sen, että jokaisen oppilaan tulisi saada opettajalta hyväksyntää, kannustusta sekä tukea sellaisena kuin on. Myös Noble ja McGrath (2015, s. 9) toteavat yksilöllisen kohtaamisen, oikeudenmukaisuuden ja positiivisen palautteen olevan tärkeää opettajan työssä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivatkin näiden arvojen tulleen heille tärkeiksi positiivisen pedagogiikan omaksumisen myötä.

Positiivisen pedagogiikan omaksumisen myötä vahvuusperustaisuus ja luontevahvuudet olivat suuressa roolissa tutkimukseen osallistuneiden opettajien työssä. Muun muassa vahvuussanasto tuli luontevaksi osaksi oppilaiden kanssa käytävää keskustelua ja vuorovaikutusta. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat toteuttavansa vahvuusperustaisuutta systemaattisesti luokkassaan tai koko työyhteisön tasolla. Vahvuusperustaisuus opetuksessa ei tarkoita sattumanvaraista kehumista, vaan aitoihin havaintoihin perustuvaa hyvän huomaamista ja vahvuuksien esiin nostamista (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 10). Tämänkaltaisena systemaattisena ja tavoitteellisena toimintana vahvuusperustaisuus ilmenee tutkimuksessa mukana olleiden opettajien tarinoissa. Opettajat kokivat, että kaikilla oppilailla on vahvuuksia, joita opettaja voi nostaa esiin niin normaalissa koulutyöskentelyssä kuin esimerkiksi virallisissa oppilashuoltopalavereissa. Tulosten mukaan vahvuusperustaisuus voi näkyä koko koulun yhteisenä

teemana, luokan rutiineina tai yksittäisinä oppitunteina, kuten Uusitalo-Malmivaara (2014a, s. 235) myös toteaa.

Opettajat kirjoittivat luonteenvahvuuksista ja niiden hyödyntämisestä opetuksessa, mutta eivät sen syvemmin esimerkiksi nimenneet näitä vahvuuksia, eivätkä maininneet käyttävänsä VIA-luonteenvahvuusluokittelua, kuten esimerkiksi espoolaisessa Merisaappaan koulussa tehdään (Korpela-Liimatainen, 2015). Yhtäläisyyksiä VIA-luokitteluun kuitenkin löytyi, vaikka sitä ei suoranaisesti mainittu käytettävän. Opettajien kertomuksista välittyi, kuinka tärkeänä he pitivät luonteenvahvuuksia ja vahvuusperustaisuutta hyvinvoinnin kannalta. Parkin (2009, s. 42) ajatus siitä, että luonteenvahvuudet ovat oppilaan hyvinvoinnin sekä akateemisen menestyksen kannalta erittäin merkittäviä, saa tukea tämän tutkimuksen tuloksista.

6.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet

Tämä tutkimus tarjoaa opettajien tarinoiden kautta syvällisen kuvauksen siitä, millaisia muutoksia positiivinen pedagogiikka voi opettajuudessa mahdollistaa. Uskon, että tutkimus tarjoaa lukijalle hyödyllistä tutkimusperäistä tietoa ja ymmärrystä positiivisesta pedagogiikasta sekä autenttisia kokemuksia sen omaksumisesta. Olin itse saanut rohkaisevia kokemuksia positiivisen pedagogiikan hyödyistä jo ennen tutkimuksen tekoa, mutta en osannut odottaa, miten paljon lopulta saan tutkimuksen teosta itse irti. Toivon tarjoavani tutkimuksen lukijoille samanlaisia oivalluksia, joita itse tutkimusta tehdessä sain. Tutkimuskysymysten uudelleenmuotoutuminen analyysivaiheessa oli ratkaisevassa asemassa, sillä niiden kautta saavutin syvällisempää ymmärrystä ilmiöstä, kuin mitä olisin saanut alkuperäisillä tutkimuskysymyksillä. Tutkimus tarjoaa myös käytännönläheistä opastusta vahvuusperustaiseen opetukseen ja luonteenvahvuuksien käyttöön.

Tarkoitukseni oli alun perin tehdä tutkimus toisen graduntekijän kanssa yhdessä. Tutkimuksen aiheena oli tuolloin ammatillinen kehittyminen positiivisen pedagogiikan näkökulmasta, minkä vuoksi aineistonkeruu oli

suunniteltu tästä näkökulmasta. Opettajien tarinat on siis kirjoitettu vastaamaan tähän yhteiseen tutkimustavoitteeseemme, ja antamissamme apukysymyksissä ammatillisen kehittymisen näkökulmat painottuivat. Aineistonkeruu olisi varmasti jossain määrin poikennut nykyisestä, jos olisin alusta lähtien fokusoinut tutkimustehtävän positiivisen pedagogiikan omaksumiseen opettajuudessa. Opettajien tarinoiden keskiössä oli kuitenkin positiivinen pedagogiikka ja sen omaksuminen, joten aineisto soveltui erinomaisesti tutkimukseni tavoitteeseen.

Uskon, että oma ennakoajatukseni positiivisen pedagogiikan toimivuudesta on ollut innostuksen ja motivaation ylläpitämiseksi välttämätön tämän tutkimuksen teossa. Kuten eettisiä ratkaisuja koskevassa luvussa pohdin, on kuitenkin vaarana, että narratiivisessa tutkimuksessa tutkija alkaa analysoidessa rakentaa omaa tarinaa tutkittavien tarinoiden ohelle (Tökkäri, 2018, s. 70–71). Siitä syystä halusin nostaa opettajien tarinoista esiin positiivisen pedagogiikan omaksumiseen liittyviä haasteita, jotta ilmiöstä muodostuisi mahdollisimman realistinen ja eheä kuva. Laadullisen, narratiivisen tutkimuksen luotettavuutta ja laatua lisää moniäänisyyden ja moninäkökulmaisuuuden periaate, jota olen pyrkinyt tässä tutkimuksessa noudattamaan (ks. Heikkinen ym. 2012; Kim, 2008; Martin, 2021).

Myös tutkimuksen edustavuutta on syytä tarkastella. Tutkittavia on kymmenen ja aineisto ei ole siten kovin laaja. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) kuitenkin korostavat, että tutkimusaineiston määrää tulisi harkita tarkoituksenmukaisuuden näkökulmasta, eli miltä aineisto vaikuttaa analyysin kannalta. Tässä tutkimuksessa ei ole pyrkimys saavuttaa täysin yleistettävää käsitystä siitä, miten kaikki opettajat kokevat positiivisen pedagogiikan muuttaneen heidän opettajuuttaan, vaan enemmänkin juuri syventyä positiivista pedagogiikkaa soveltavien opettajien tarinoihin. Olen myös ollut läpi tutkimuksen avoin ajatukselle, että tarvittaessa hankin lisää tutkittavia, mikäli koen sen tarpeelliseksi. Kymmenen tutkittavan tarinat antoivat kuitenkin hyvin vastaukset tutkimuskysymyksiini, sillä aineisto alkoi teemojen osalta toistaa itseään. Silloin voidaan puhua aineiston kylläntymisestä, eli aineistoa on saatu

tarpeeksi vastaamaan tutkimusongelmaan (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Yksi haaste tämän tutkimuksen toteuttamisessa oli myös positiiviseen pedagogiikkaan liitettävien käsitteiden moninaisuus ja niiden välisten suhteiden hahmottaminen. Muun muassa positiivisen pedagogiikan, positiivisen kasvatuksen sekä vahvuusperustaisen opetuksen käsitteitä näkee käytettävän toistensa synonyymeina, ja sen takia niiden käsitteellinen erittely lähdekirjallisuudesta tuntui toisinaan haastavalta. Myös kansainvälisessä tutkimuksessa positiivisen pedagogiikan käsitteet ja niiden väliset suhteet eivät ole täysin vakiintuneet. Käsitteiden moninaisuuden vuoksi olen tutkimuksen teoriaosuudessa määritellyt käsitteet tarkasti, joten uskon, etteivät käsitteiden väliset suhteet tuota lukijalle haasteita ilmiön ymmärtämisessä.

On myös aiheellista kysyä, onko tutkittavilla ollut mahdollisesti tarve kuvata positiivisen pedagogiikan omaksumista myönteisemmin kuin se on todellisuudessa edennyt. Tämä huoli syntyi erityisesti toisen koulun aineistonkeruussa, jossa tutkittavat olivat ennestään minulle tuttuja, ja he tiesivät minun innostuneen positiivisesta pedagogiikasta. Lisäksi rehtorit molemmilla kouluilla suhtautuvat hyvin myönteisesti positiiviseen pedagogiikkaan ja ovat toteuttaneet sitä systemaattisesti kouluilla. Rehtorit olivat kummallakin koululla yhteyshenkilöjämme. Tämän vuoksi pohdin, pelkäisivätkö opettajat tarinoiden päätyvän rehtorin luettaviksi, tai että kertoisin rehtorille tutkittavien kirjoitelmista, ja siksi kokisivat, että asiaa pitää kaunistella. Tutkimuksen tulokset ovat julkisia, ja pohdin, voivatko tutkittavat pelätä kertovansa rehellisiä ajatuksia. Painotin tästä syystä ennen aineistonkeruuta, että tutkimuksen tavoitteena on saada totuudenmukaisia kuvauksia opettajien kokemuksista, jotta tutkimustulokset olisivat mahdollisimman päteviä ja luotettavia.

Täytyy toki myös muistaa, että tutkittavat ovat joukko opettajia, jotka ovat omaksuneet positiivisen pedagogiikan opettajuuteensa ja kokeneet sen jollain tasolla omakseen. Rehtorit valitsivat tutkittavat siitä syystä, että tutkittavilla on kokemusta positiivisen pedagogiikan omaksumisesta ja harjoittamisesta. Heidän muistonsa ajasta ennen positiivisen pedagogiikan omaksumista eivät välttämättä

kaikilta osin vastaa elettyä todellisuutta. Kiinnostava jatkotutkimusasetelma voisikin olla sellainen, jossa seurattaisiin muutaman opettajan positiivisen pedagogiikan omaksumisen matkaa reaaliajassa esimerkiksi päiväkirjojen kautta. Edelleen positiivisen pedagogiikan omaksumisen myötä tapahtunut ammatillinen kehittyminen, mikä oli alkuvaiheessa tutkimuksen aiheena, olisi mielenkiintoinen ja tarpeellinen aihe tutkia.

Lisäksi erilaiset case-tutkimukset, joissa kouluille tuodaan positiivinen pedagogiikka osaksi koko koulun toimintakulttuuria, olisi kiinnostava tutkimuskohde kouluyhteisön muutosprosessien näkökulmasta. Tämän tutkimuksen myötä olen ymmärtänyt, että positiivisen pedagogiikan mahdollistamat muutokset ovat laaja-alaiset ja ulottuvat työyhteisön ja oppilaiden lisäksi koteihin ja virallisiin oppilashuollollisiin palavereihin saakka. Case-tutkimuksessa voitaisiin tarkastella positiivisen pedagogiikan mahdollistamia muutoksia työyhteisössä, yhteistyössä kotien kanssa, opettajien keskinäisessä vuorovaikutuksessa, opettajien ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa tai vaikka oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Case-tutkimuksessa voitaisiin tutkia myös mahdollisia muutoksia oppimistuloksissa tai hyvinvoinnissa. Positiivisen pedagogiikan mahdollistamia muutoksia voitaisiin tutkia myös siihen kohdistuneen kritiikin näkökulmasta. Koen, että positiivisen pedagogiikan tutkimisen mahdollisuudet ovat laajat, ja on toivottavaa, että aiheesta julkaistaan lähivuosina uutta tutkimusta.

6.3 Lopuksi

Opettajien tapa puhua omasta opettajuudesta ja positiivisen pedagogiikan merkityksestä oli kertomuksissa ylistävä ja voimakas. Kertomukset saivat minut useaan otteeseen liikuttamaan kyyneliin. Opettajien kertomuksissa kävi ilmi, että positiivinen pedagogiikka on ollut ratkaisu muun muassa aikaisempiin työssäjaksamisen ja työhyvinvoinnin ongelmiin. Opettajien mukaan yhteistyö perheiden kanssa oli helpottunut ja oppilaat puhuivat kauniisti toisilleen. Positiivinen pedagogiikka on saanut tutkimukseen osallistuneet opettajat

reflektoimaan itseään sekä ihmisenä että opettajana. Kertomusten mukaan positiivinen pedagogiikka on muovannut opettajista myötätuntoisempia, ymmärtäväisempiä ja ystävällisempiä ihmisiä sekä opettajia.

Tämän tutkimuksen tuottama tieto on erittäin rohkaisevaa, ja positiivisen pedagogiikan omaksumisen mahdollistamat muutokset opettajuudessa ovat tämän tutkimuksen tulosten perusteella koettu myönteisiksi ja merkittäviksi. Tämä sai minut pohtimaan, että mikäli opettajat kokevat positiivisen pedagogiikan auttaneen heitä sekä oppilaita niin merkittävästi, voiko kukaan oikeastaan sanoa, ettei se ole tarpeellista. Toisaalta on tärkeää huomioida, että tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää koskemaan kaikkia opettajia. Kriittinen suhtautuminen uuteen on ymmärrettävää ja jopa toivottuakin. Kuitenkin tämän tutkimuksen rohkaisevia tuloksia katsoessa positiivisen pedagogiikan saamaa kritiikkiä voidaan puolestaan tarkastella kriittisesti. Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole väittää, että positiivinen pedagogiikka olisi ratkaisu kaikkiin opettajuuden ongelmiin tai sopisi kaikille. Voin silti todeta, että positiivinen pedagogiikka ja sen tuomat muutokset koettiin tämän tutkimuksen perusteella erittäin myönteisiksi, osan kohdalla jopa uran kannalta ratkaiseviksi ja opettajuutta mullistaneeksi asiaksi, ja näiden tutkittavien kokemuksia kukaan ei voi kiistää.

LÄHTEET

- Brdar, I., & Kashdan, T. B. (2010). Character strengths and well-being in Croatia: An empirical investigation of structure and correlates. *Journal of research in personality*, 44(1), 151-154. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.12.001>
- Burkeman, O. (2012). The antidote. Happiness for people who can't stand positive thinking. Text publishing.
- Duan, W., Chen, Z., & Ho, S. M. (2020). Positive Education: Theory, Practice, and Evidence. *Frontiers in Psychology*, 11, 427.
- Heikkinen, H. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 170-187.
- Heikkinen, H. L., Huttunen, R., Syrjälä, L., & Pesonen, J. (2012). Action research and narrative inquiry: five principles for validation revisited. *Educational action research*, 20(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/09650792.2012.647635>
- Heikkinen, H. L. T. (2002). Whatever is narrative research? Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen and L. Syrjälä (toim.), *Narrative Research. Voices of teachers and philosophers*. Jyväskylä: University Press, 12-28.
- Heikkinen, H. (2001). Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 116-132.
- Heiskanen, N., Saxlund, T., Rantala, A., & Vehkakoski, T. (2019). Lapsen vahvuudet esiopetusvuoden pedagogisissa asiakirjoissa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 29(1), 26-42. Heiskanen, N., Saxlund erityislehti : NMI-bulletin, 29(1), 26-42. <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

- Hoare, E., Bott, D., & Robinson, J. (2017). Learn it, live it, teach it, embed it: Implementing a whole school approach to foster positive mental health and well-being through positive education. *International Journal of Wellbeing*, 7 (3), 56–71. <https://doi.org/10.5502/ijw.v7i3.645>
- Holappa, A., Lassila, E. T., Lutovac, S., & Uitto, M. (2021): Vulnerability as an emotional dimension in student teachers' Narrative identities told with self-portraits. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1939144>
- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 168–184.
- Hänninen, V. (2008). Narratiivisen tutkimuksen eettiset haasteet. Teoksessa AM Pietilä & H. Länsimies-Antikainen (toim.), *Etiikkaa monitieteisesti. Pohdintaa ja kysymyksiä*, 121–137.
- Jahoda, M. (1958). Current concepts of positive mental health.
<https://doi.org/10.1037/11258-000>
- Kaasila, R. (2008). Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & KE Nurmi (toim.) *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 41-66.
- Kern, M. L., & Taylor, J. A. (2021). Systems informed positive education. Teoksessa M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (Toim.), *The Palgrave Handbook of Positive Education* (pp. 109-135). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_5
- Kim, J. H. (2008). A romance with narrative inquiry: Toward an act of narrative theorizing. *Curriculum & teaching dialogue*, 10.
- Korpela-Liimatainen, T. (2015). Merisaappaan koulu - vahvuuksien voimalla! Artikkeliksi Kaisa Vuorisen tutkijablogista.
<https://kaisavuorinen.com/uncategorized-fi/merisaappaan-koulu-vahvuuksien-voimalla/>

- Korpinen, E. (2003). Kansankynttilästä tutkivaksi opettajaksi – opettajuutta määrittelemässä. Jyväskylän yliopisto.
<https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2003/12/tiedote-2009-10-01-12-18-58-820246/eirakorpinen.pdf>
- Kristjánsson, K. (2012). Positive psychology and positive education: Old wine in new bottles? *Educational psychologist*, 47(2), 86–105.
- Lappalainen, K., & Sointu, E. (2013). Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa. Itä-Suomen yliopisto, Itä-Suomen kehittämisverkosto (ISKE-hanke).
https://www.researchgate.net/publication/236873371_Vahvuuksia_tunnistamalla_kayttaytymisen_ja_tunteiden_hallintaa_koulussa
- Lazarus, R. S. (2003). Does the positive psychology movement have legs?. *Psychological inquiry*, 14(2), 93-109.
- Lilienfeld, S. (2009). Is positive psychology for everyone. *New Research raise doubts*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-skeptical-psychologist/200906/is-positive-psychology-everyone>
- Littman-Ovadia, H., Dubreuil, P., Meyers, M. C., & Freidlin, P. (2021). VIA Character Strengths: Theory, Research and Practice. *Frontiers in Psychology*.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.653941>
- Löytönen, T. (2007). Narratiivinen tutkimusote. Minäkö tutkija?
<https://www.xip.fi/tutkija/0402.htm>
- Martin, A. (2021). ‘Draw with words, write myself’: supporting teachers’ professional development in creative writing communities. *JYU dissertations*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8824-1>
- Martin, A., Tarnanen, M., & Tynjälä, P. (2021). Narratives of professional development in a teachers’ creative writing group. *New Writing :The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 18(4), 480-495. <https://doi.org/10.1080/14790726.2021.1900274>
- Martin, A., Tarnanen, M., & Tynjälä, P. (2018). Exploring teachers’ stories of writing: a narrative perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(6), 690-705. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1462790>

- Moss, J., & Pini, B. (Toim.). (2016). *Visual research methods in educational research*. Springer.
- Noble, T., & McGrath, H. (2015). PROSPER: A new framework for positive education. *Psychology of Well-being*, 5(1), 1-17.
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147-161.
https://www.researchgate.net/publication/257931706_An_applied_framework_for_Positive_Education
- O'Brien, M., & Blue, L. (2018). Towards a positive pedagogy: Designing pedagogical practices that facilitate positivity within the classroom. *Educational Action Research*, 26(3), 365-384.
- Opetushallitus. OPH. (2022). Tukea arkeen! Keinoja lasten ja nuorten emotionaalisten, sosiaalisten ja käyttäytymisen taitojen tukemiseksi. Oppaat ja käsikirjat 2022:4.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Tukea_arkeen.pdf
- Opetushallitus. OPH. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Park, N. (2009). Building strengths of character: Keys to positive youth development. *Reclaiming Children and Youth*, 18(2), 42-47.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 603-619.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International journal of qualitative studies in education*, 8(1), 5-23.
- Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus.

- Pöntinen, R., & Huuhka, E. (2011). Narratiivinen tutkimus.
<http://hanna.vilkka.fi/wp-content/uploads/2011/12/Narratiivinen-tutkimus.pdf>
- Ranta, S. (2021). Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa: Lectio praecursoria. *Kasvatus & Aika* 15(1), 69–74.
<https://doi.org/10.33350/ka.101598>
- Ranta, S. (2020). Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-217-7>
- Roos, J.P. (2001). (Toim.). Keskustelua sosiaalisesta konstruktionismista. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. <http://www.mv.helsinki.fi/home/jproos/konstruktio.htm>
- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>
- Sandberg, E. (2016). Tunnetko omat vahvuutesi? Erja Sandbergin blogi.
<https://erjasandberg.fi/tunnetko-omat-vahvuutesi/>
- Sandberg, E., & Vuorinen, K. (2015). Kohti vahvuusperustaista opetusta positiivisen pedagogiikan keinoin. *Adhd. Vuosikerta*. 26, Nro 1, Sivut 12-14 <http://hdl.handle.net/10138/155103>
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, 2(2002), 3-12. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- 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(3), 293-311.
<https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction* (Vol. 55, No. 1, p. 5). American Psychological Association.
- Smith, B. (2016). Narrative analysis. In E. Lyons & A. Coyle (Toim.). *Analysing qualitative data in psychology* (2nd ed) (pp. 202-221). London: Sage.

- Smith, B., & Sparkes, A. C. (2012). Making sense of words and stories in qualitative research. *Handbook of Measurement in Sport and Exercise Psychology*, eds G. Tenenbaum, R. Eklund, and A. Kamata (Champaign, IL: Human Kinetics), 119-129.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. TENK. (2021). Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK). <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa: *Kokemuksen tutkimus*. Toimittaneet Jarkko Toikkanen ja Ira A. Virtanen. 64-84.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2016). Puutekeskeisyydestä vahvuuskeskeiseen opetukseen. Teoksessa Cantell, H. & Kallioniemi, A. (Toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä:PS-kustannus, 127-149
- Uusitalo-Malmivaara, L. *Positiivisen psykologian voima*. (2014a) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014b). Via-vahvuusmittari lasten ja nuorten luontenvahvuuksien kartoitukseen. *NMI-bulletin*, 2014, Vol. 24, No. 1. Niilo Mäki -säätiö. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2016/02/Uusitalo_Malmivaara-ym.pdf
- Uusitalo, L., & Vuorinen, K. (2020). Positiivinen kasvatus inklusion tukena. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs, & S. Lakkala (Toim.), *Mahdoton inklusio?: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (pp. 185-217). PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L., & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontenvahvuutensa [See the Good! - How to guide children and adolescents to find their character strengths]*. PS-kustannus.
- Vilkka, H. (2011). Fenomenologinen menetelmä. <http://hanna.vilkka.fi/wp-content/uploads/2011/12/Fenomenologinen-menetelm%C3%A4.pdf>
- Vuorinen, K. (2023). Positiivinen pedagogiikka tuo esiin potentiaalin meissä kaikissa. <https://kaisavuorinen.com/positiivinen-pedagogiikka/>

- Vuorinen, K. (2022). Character strength interventions: Introducing, developing, and studying character strength teaching in Finnish education. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8093-3>
- Vuorinen, K., Pessi, A. B., & Uusitalo, L. (2021). Nourishing Compassion in Finnish Kindergarten Head Teachers: How Character Strength Training Influences Teachers' Other-Oriented Behavior. *Early Childhood Education Journal*, 49(2), 163-176. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01058-0>
- Vuorinen, K., Pessi, A. B., & Uusitalo, L. (2020). Nourishing Compassion in Finnish Kindergarten Head Teachers: How Character Strength Training Influences Teachers' Other-Oriented Behavior. *Early Childhood Education Journal*, 1-14. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10643-020-01058-0.pdf>
- Wagner, L., & Ruch, W. (2015). Good character at school: positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement. *Frontiers in psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00610>
- Waters, L., Dussert, D., & Loton, D. (2022). How Do Young Children Understand and Action their Own Well-Being? Positive Psychology, Student Voice, and Well-Being Literacy in Early Childhood. *Int J Appl Posit Psychol* 7, 91-117 <https://doi.org/10.1007/s41042-021-00056-w>
- White, M. A. (2016). Why won't it stick? Positive psychology and positive education. *Psychology of Well-being*, 6(1), 1-16.
- White, M. A. & Murray, A. S. (2015). Evidence-Based Approaches in Positive Education. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9667-5>

LIITTEET

Liite 1. Aineistonkeruun tehtävänanto

Sinulla on noin tunti aikaa kirjoittaa tarina, jossa pohdit omaa kasvua positiivisen pedagogiikan harjoittajaksi. Ensimmäiset 10-15min on varattu suunnittelulle, jossa voit hyödyntää itsellesi sopivia jäsentelyn keinoja (esim. ranskalaisia viivoja, visuaalisia keinoja). Pyri vastaamaan tarinassasi seuraaviin kysymyksiin:

- Mistä kiinnostuksesi positiivista pedagogiikkaa kohtaan sai alkunsa? Miten päädyit toteuttamaan positiivista pedagogiikkaa?
- Millaisia vaiheita kasvuprosessissasi on ollut? (huippuhetkiä, käännekohtia, haasteita tms.)
- Mitkä tekijät ovat tukeneet kasvuasi?
- Miten positiivinen pedagogiikka näkyy opetuksessasi?
- Onko positiivisen pedagogiikan omaksuminen vaikuttanut ammatilliseen identiteettiisi? Miten?"