

**Positiivinen pedagogiikka
opetuksessa ja kouluyhteisössä**

Tiia Yli-Jylhä & Fanny Usui

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Monografiamuotoinen

Kevätlukukausi 2023

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Usui, Fanny ja Yli-Jylhä, Tiia. 2023. Positiivinen pedagogiikka opetuksessa ja kouluyhteisössä. Kasvatustieteen pro-gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 53 sivua.

Tutkimuksemme kohteena oli positiivinen pedagogiikka ilmiönä kouluyhteisössä. Positiivisen pedagogiikan periaatteina ovat hyvinvoinnin käytäntöjen edistäminen sekä ihmisen hyveiden ja vahvuuksien korostaminen. Yhdessä hyvän opetuksen kanssa positiivinen pedagogiikka kannustaa ja tukee kouluyhteisöä kukoistamaan. Positiivista pedagogiikkaa on tutkittu paljon kansainvälisesti ja Suomessa varhaiskasvatuksen puolella.

Tutkimuksemme metodologinen viitekehys oli fenomenologis-hermeneuttinen ja se toteutettiin tapaustutkimuksena teemahaastattelemalla keskisuomalaisen koulun kuutta opettajaa, jotka toteuttavat positiivista pedagogiikkaa kouluyhteisössään. Analyysimenetelmänä tutkimuksessamme oli teoriaohjaava sisällönanalyysi ja luokittelu.

Tutkimuksestamme mukaan opettajat olivat tehneet tietoisin päätöksen keskittyä hyvän huomaamiseen ja vahvuuksien korostamiseen. Tutkimuksemme selvisi, että positiivinen pedagogiikka edistää hyvinvointia ja täten auttaa kohtaamaan vastoinkäymisiä (resilienssi) sekä lisäämään koko kouluyhteisön onnellisuutta ja yhteisöllisyyttä (kukoistus). Opettajat kokivat positiivisen pedagogiikan keskeiseksi työmotivaation lähteeksi ja koko pedagogiikkansa pohjaksi.

Positiivinen pedagogiikka on tehokas toimintatapa koko kouluyhteisön hyvinvoinnin lisäämiseen. Sen vaikutuksista on paljon myönteistä näyttöä ja tutkimuksemme vahvistaa sitä. Niin kansainväliset kuin meidänkin tutkimuksemme tulokset kannustavat positiivisen pedagogiikan sisällyttämistä pysyväksi osaksi kouluyhteisöjen toimintakulttuuria.

Asiasanat: Positiivinen pedagogiikka, positiivinen psykologia, vuorovaikutus, työhyvinvointi

Sisällys

| | |
|---|-----------|
| TIIVISTELMÄ | 2 |
| 1 JOHDANTO | 5 |
| 2 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA JA SEN KESKEISET KÄSITTEET | 7 |
| 2.1 Positiivinen psykologia | 7 |
| 2.1.1 SPANE, positiivisten ja negatiivisten tunteiden mittari | 8 |
| 2.2 Positiivinen pedagogiikka | 9 |
| 2.3 PERMA- teoria | 15 |
| 2.4 Positiivisen psykologian ja pedagogiikan kritiikki | 21 |
| 2.5 Positiivinen pedagogiikka kouluyhteisössä | 22 |
| 2.5.1 Positiivinen pedagogiikka luokassa | 22 |
| 2.5.1 Positiivinen pedagogiikka työyhteisössä | 26 |
| 3. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET | 29 |
| 4. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 30 |
| 4.1 Tutkimusote | 30 |
| 4.2 Tapaustutkimuksen osallistujat ja konteksti..... | 31 |
| 4.3 Aineiston keruu | 32 |
| 4.4 Aineiston analyysi | 34 |
| 4.5 Eettiset ratkaisut | 36 |
| 5. TULOKSET | 38 |
| 5.1 Positiivisen pedagogiikan merkitys luokassa..... | 38 |
| 5.2 Positiivisen pedagogiikan merkitys kouluyhteisössä..... | 42 |
| 6. POHDINTA | 49 |
| 6.1 Positiivinen pedagogiikka luokassa..... | 49 |
| 6.2 Positiivinen pedagogiikka kouluyhteisössä | 51 |

| | |
|---|-----------|
| 6.3 Opettajien esittämiä haasteita ja esteitä sekä toiveita positiivisesta pedagogiikasta kouluyhteisössä | 53 |
| 6.4 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi | 54 |
| 6.5 Jatkotutkimusaiheet | 56 |
| LÄHTEET | 58 |
| LIITTEET | 65 |
| HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN | |
| JÄLKEEN | 69 |

1 JOHDANTO

Peruskouluikäisten lasten kokemuksilla ja itsetunnolla on merkittävä rooli heidän myöhemmälle elämällensä, koska silloin muodostuvat useat heidän hyvinvointiaan edistävät ja haittaavat elämäntavat. Nuorten masennuksen esiintyvyys on todella korkea maailmanlaajuisesti. Maailmanlaajuisesti masennusta esiintyy nuorilla noin 13 % (World Health Organization, 2021) ja Suomessa esiintyvyys on jopa yli 20 % (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2022). Joidenkin arvioiden mukaan masennus on nyt noin 10 kertaa yleisempää kuin 50 vuotta sitten (Seligman, 2011, s.79). Oppilaiden kokemuksilla on vaikutusta myöhemmin myös sosiaalisille, emotionaaliselle sekä psyykkiselle kehitykselle ja terveydelle (Kumpulainen ym. 2016. s. 224–242; Moilanen ym., 2004, s. 46–47; Stewart-Brown & Schradler-McMillan, 2011, s. 10). Tämän mukaan oppilaat tarvitsevat enemmän positiivista kannustusta ja opettajan myönteistä palautetta toiminnastaan. Myönteisen palautteen avulla kehittyy oppilaan resilienssi, joka auttaa oppilaita kohtaamaan vastoinkäymisiä. Myönteinen palaute on keskeinen osa positiivista pedagogiikkaa.

Positiivinen pedagogiikka kattaa vuorovaikutuksen monipuolisesti koulun sisällä, ei pelkästään oppilaan ja opettajan välillä vaan myös opettajien keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Opettajien kuormittavasta työstä ja opettajien työssä jaksamisesta on tullut ajankohtainen keskustelun aihe. Niin Suomessa kuin muissakin maissa opettajien kokemat ongelmat työhyvinvoinnissa ovat lisääntyneet ja työstä johtuva stressi on yleisempää kuin muilla aloilla. Eniten kuormitusta aiheuttaa ja lisää työpäivien aikana koetut vuorovaikutussuhteet (Leskisenoja, 2016, s. 222). Työhyvinvointi on monen tekijän summa, jota tukee muun muassa turvallinen ja yhteisöllinen työyhteisö (Opetusalan ammattijärjestö 2022).

Positiivisesta pedagogiikasta on tehty paljon tutkimusta (Harzer & Ruch, 2012; Kern ym., 2014; Khaw & Kern, 2014; Nolan ym., 2014; Kern, ym., 2015; Neumeier, ym., 2017; Ogden, 2021; Umucu, 2021), mutta Suomessa suurin osa siitä

sijoittuu varhaiskasvatuksen puolelle (esim. Leskisenoja 2016; Ranta, 2020). Varhaiskasvatuksen opettajina olemme huomanneet, että positiivista pedagogiikkaa voi hyödyntää varhaiskasvatuksessa hyvin laajasti ja toinen meistä on tehnyt aiheesta kandidattikielman. Kokemustemme mukaan positiivisen pedagogiikan mukaisen myönteisen palautteen avulla luottamussuhteen luominen lapsiin helpottuu ja lapsen usko omiin kykyihin kasvaa. Koska tutkimustulokset sekä oma-kohtaiset kokemuksemme osoittavat, että lasten itsetuntoa ja motivaatiota oppimista kohtaan voidaan nostaa positiivisen pedagogiikan avulla, tulisi ilmiötä tutkia lisää koulun kentällä.

Koulun puolella tutkimuksia positiivisesta pedagogiikasta on vähäistä (esim. Leskisenoja, 2016), jonka takia sen vaikutukset perusopetuksen puolella kaipaavat lisää huomiota. Tästä syystä kohdistimme tutkimuksemme kouluun, joka on sitoutunut positiiviseen pedagogiikkaan ja laaja-alaiseen hyvinvointioppimiseen. Näin pystyimme tutkimaan positiivista pedagogiikkaa ilmiönä, sen vaikutuksia sekä hyötyjä koko kouluyhteisöön haastattelemiemme opettajien näkökulmasta. Tutkimuksemme on tapaustutkimus keskisuomalaisesta koulusta.

2 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA JA SEN KESKEISET KÄSITTEET

Positiivisesta pedagogiikasta puhutaan myös nimityksellä vahvuuspedagogiikka (esim. Wenström, 2022, s.12) ja kansainvälisissä lähteissä käytetään usein myös *positive pedagogy*- (esim. O'Bryan & Blue, 2007) tai *positive education*- (esim. Seligman ym., 2009) käsitettä. Tässä tutkimuksessa käytämme käsitettä positiivinen pedagogiikka, koska se on yleisemmin käytetty termi Suomessa ja se soveltuu paremmin puhuttaessa siitä koulun kontekstissa.

2.1 Positiivinen psykologia

Positiivisen pedagogiikan lähtökohdat ovat positiivisessa psykologiassa (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 25). Positiivisen psykologian suuntainen ajattelutapa on saanut alkunsa jo antiikin aikana, jolloin aikansa filosofit pohtivat millaista on hyvä elämä ja mitä on onnellisuus (Wenström, 2022, s. 42–44). Historiallisesti ajateltuna psykologia on käsitellyt paljon sitä mikä elämässä on vikana ja Seligman koki tarpeelliseksi näkökulman vaihdoksen ongelmakeskeisestä positiiviseen (Seligman, 2010, s. 232). Tieteenhaarana positiivinen psykologia sai alkunsa Yhdysvalloissa tämän vuosituhannen alussa, jonka jälkeen se on laajentunut monihaaraiseksi tieteenalaksi (Uusitalo-Malmivaara, 2014, s. 18; Leskisenoja & Sandberg, 2019).

Positiivisen psykologian keskeisin tavoite on kohottaa onnellisuuden tunnetta sekä subjektiivista hyvinvointia (Seligman, 2002). Positiivisessa psykologiassa tutkitaan sitä, mikä kaikki edistää ihmisen hyvinvointia ja onnellisuutta (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 27). Positiivisen psykologian keskiössä on ihmisen subjektiivinen hyvinvointi eli onnellisuus (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Positiivisen psykologian avulla pyritään löytämään jokaisesta ihmisestä hänen vah-

vuuksiaan, ominaisuuksia, olosuhteita ja tekijöitä, joiden avulla voidaan parantaa niin hänen itsensä kuin koko yhteisön hyvinvointia (Uusitalo-Malmivaara, 2014, s. 75; Leskisenoja & Sandberg, 2019).

Avola ja Pentikäinen (2020) vertaavat positiivista psykologiaa terveystieteen. Heidän mukaansa samoin kuten terveystiede ohjeistaa saavuttamaan fyysisistä hyvinvointia, positiivinen psykologia ohjeistaa, miten ihmissuhteet ja hyvän tekeminen vaikuttavat psyykkiseen hyvinvointiin (s. 24). Tätä korostavat myös monet tutkimukset, joiden mukaan vahvaluonteinen ja hyvinvoiva ihminen tulee menestymään paremmin elämänsä eri osa-alueilla (Lyubomirsky ym., 2005; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 9).

Positiivisen psykologian vastakohta on ongelmakeskeinen psykologia, jossa kohdistetaan ajattelu ihmisten heikkouksiin ja siihen mikä ihmisen mielessä on vialla. Ongelmakeskeisyys on ollut keskeistä etenkin lääketieteessä (Leskisenoja & Sandberg, 2019; Peterson & Seligman 2004, s. 19). Rantanen (2013) uskoo positiivisen psykologian tuovan vastapainoa ongelmakeskeiseen ajatteluun. Hän toteaa positiivisen psykologian kehittävän optimismia, toiveikkuutta sekä myönteisten tunnetilojen kokemista. Leskisenoja ja Sandberg (2019) toteavat, että nimensä mukaisesti positiivinen psykologia on keskittynyt ihmisen myönteisiin ominaisuuksiin, mutta se ei kuitenkaan koeta pyyhkiä kaikkia arjen negatiivisia tunteita pois. Elämässä tulee vastoinkäymisiä eteen väistämättä, jolloin ihmisen inhimillinen kasvu ja kukoistus pääsevät kehittymään (kukoistuksesta lisää myöhemmin). Heidän mukaansa, että on tärkeää oppia hyväksymään ja hyödyntämään myös negatiivisia tunteita osana tunteiden kokonaisuutta. Usein elämän kipeimmät kokemukset auttavat suurimpaan henkiseen kasvuun.

2.1.1 SPANE, positiivisten ja negatiivisten tunteiden mittari

Positiivinen pedagogiikka tähtää hyvinvointiin ja onnellisuuteen, joita voidaan mitata erilaisten mittareiden avulla. Yksi niistä on Diener ym. (2010) kehittämä SPANE eli positiivisten ja negatiivisten tunteiden mittari (The Scale of Positive and Negative Emotions). He kehittivät sen parantamaan aiempia mittareita, jotka

heidän mukaansa olivat liian kulttuurisidonnaisia, spesifejä sekä vääristivät tuloksia asettamalla jokaiselle tunteelle saman painoarvon. Tästä johtuen valtaosin positiivisen ihmisen tulokset voivat näyttää keskivertotyytyväisyydeltä vain, koska hän ei ajattele kokevansa tiettyjä tunteita. Samoin esimerkiksi erityisen surullinen ihminen voi tulosten pohjalta näyttää elämänsä tyytyväisemmältä kuin onkaan vain siksi, ettei hän koe itseään stressaantuneeksi. SPANE-mittarin luotettavuutta on testattu useassa muussa maassa sekä kulttuurissa kuten Portugalissa ja Japanissa, ja niiden mukaan SPANE-mittari tutkii luotettavasti ihmisten tunteita (Silva & Caetano, 2011; Sumi, 2013).

2.2 Positiivinen pedagogiikka

Positiivisen pedagogiikan on kehittänyt amerikkalainen professori Martin S. Seligman. Positiivinen pedagogiikka kumpuaa positiivisesta psykologiasta ja sen tavoitteena on hyvinvoinnin käytäntöjen edistäminen sekä ihmisten hyveiden ja vahvuuksien korostaminen (Seligman ym., 2009, s. 294). Eri maiden hallitukset ovat maailmanlaajuisesti tunnustaneet subjektiivisen hyvinvoinnin tärkeyden (Hubbert & So, 2011). Positiivien pedagogiikan teoriaa sekä käytäntöjä ja niiden paikkansapitävyyttä varmistetaan tutkimusten avulla. Tutkimukset keskittyvät kolmeen aiheeseen, joita ovat subjektiivinen kokemus, positiiviset yksilölliset piirteet ja instituutiot, jotka luovat positiivisia kokemuksia (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Tutkimusten tavoitteena on löytää keinoja vähentää mielen-terveyden häiriöitä ja ongelmia sekä niiden korjaamiseen vaadittavia resursseja. Positiivisen pedagogiikan tutkimuksissa tehdyt havainnot ovat luoneet keinoja hyvinvoinnin vahvistamiseen ja mielen-terveysongelmien ennaltaehkäisemiseen (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 26).

Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on auttaa kouluja ja kasvatusyhteisöjä kukoistamaan, tuomalla jokaisesta ihmisestä heidän parhaat puolensa esille. Positiivisessa pedagogiikassa yhdistyvät positiivisen psykologian tuottama tieteellinen tieto sekä korkealaatuiset ja ajankohtaiset opetuskäytänteet (Leski-

senoja & Sandberg, 2019; Avola & Pentikäinen, 2020, s. 21). Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on hyvinvoinnin vahvistamisen lisäksi hyvät oppimistulokset, ja ne ovatkin yhteydessä keskenään (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 21).

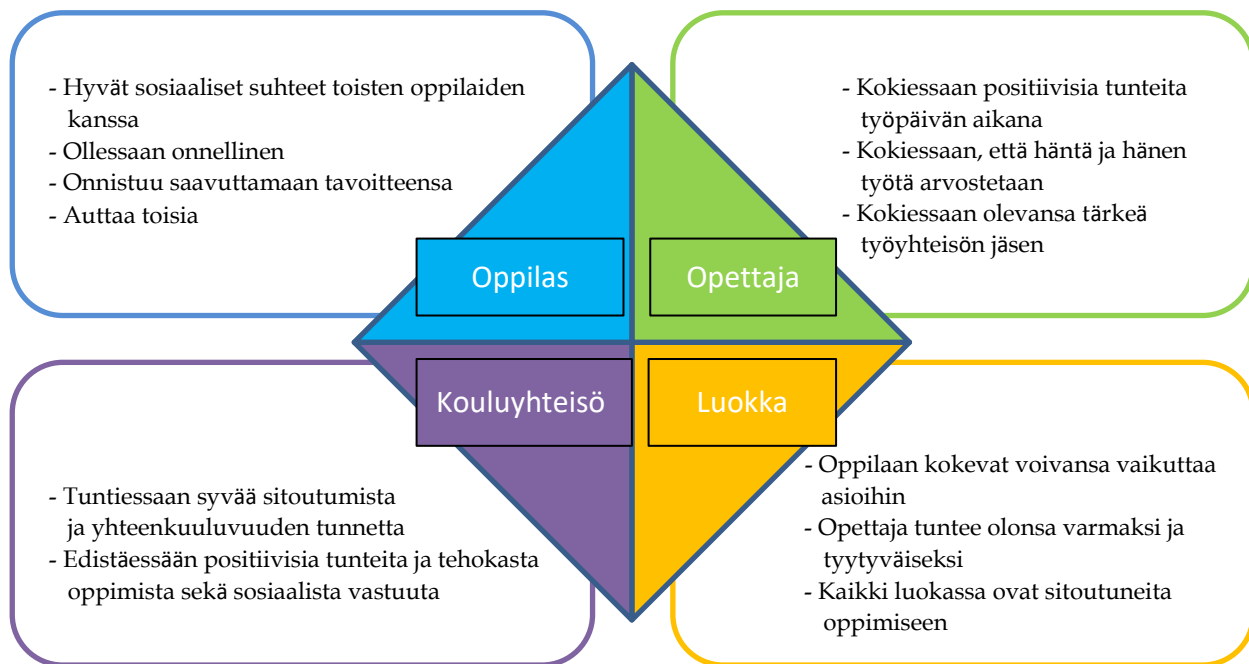
Positiivinen pedagogiikka on vasta löytämässä paikkaansa suomalaisissa kouluissa (Leskisenoja, 2016, s. 16, 24; Ranta, 2020). Tästä johtuen opettajat myös hyödyntävät sen menetelmiä vaihtelevasti (Ranta, 2020). Positiivisessa pedagogiikassa on oleellista vahvuuksien huomaaminen ja niiden sanoittaminen, joiden avulla tuetaan toisen ihmisen itsetuntoa ja kukoistusta. Norrish kumppaneineen (2013) toteavat kukoistuksen olevan monikerroksinen asia, koska sen voi eritellä liittyvän oppilaisiin, opettajaan ja koko luokkaan ja kouluyhteisöön.

Seligman (2011) näkee positiivisen pedagogiikan koulussa hyvinvointia ruokkivina ja henkistä hyvinvointia tukevinä lähestymistapoina perinteisten akateemisten taitojen opettelussa. Positiivinen pedagogiikka yhdessä hyvän opetuksen kanssa voi kannustaa ja tukea oppilaita sekä kouluja kukoistamaan (s. 78–80). Kukoistaminen on hyvinvoinnin keskeisin tavoite ja siihen voidaan sisäistää koko positiivisen psykologian merkitys (Leskisenoja, 2016, s. 33–34).

Kukoistaminen on kokemusta siitä, että elämässä kaikki sujuu hyvin. Siinä yhdistyvät tehokas toiminta sekä hyvä olo (Hubbert & So, 2011). Kukoistaminen on korkeaa henkistä hyvinvointia, joka kuvaa hyvää mielenterveyttä. (Huppert, 2009a, b ; Ryff & Singer, 1998). Kukoistaminen on laaja käsite, joka sisältää monia ulottuvuuksia (ks. kuvio 1).

Kuvio 1

Kukoistuksen ulottuvuudet (Norrish ym. 2013)



Kuvion 1 mukaan oppilas kukoistaa, kun hänellä on hyvät sosiaaliset suhteet toisten oppilaiden kanssa, hän on onnellinen, onnistuu saavuttamaan tavoitteensa sekä auttavat toisiaan. Oppilaiden kohdalla kyse on siitä, että osaamme tunnistaa heidän vahvuuksiaan, sitä missä he ovat hyviä ja voimme auttaa heitä löytämään oman paikkansa, jossa he voivat elää omien vahvuuksiensa turvin (Seligman, 2002). Opettaja voi tuntea kukoistusta kokiessaan positiivisia tunteita päivän aikana, kokiessaan, että hänen työtään ja häntä itseään ihmisenä arvostetaan ja häntä pidetään tärkeänä osana kouluyhteisöä. Luokka puolestaan voi kukoistaa silloin, kun oppilaat kokevat voivansa vaikuttaa asioihin, opettaja tuntee olonsa varmaksi ja tyytyväiseksi ja kun kaikki luokassa ovat sitoutuneita oppimiseen. Kouluyhteisö kukoistaa kun sen jäsenet tuntevat syvää sitoutumista ja yhteenkuuluvuuden tunnetta, kun yhteisössä edistetään positiivisia tunteita ja tehokasta oppimista sekä sosiaalista vastuuta (Norrish ym., 2013).

Mielenterveyttä on tutkittu pitkälti lähinnä mielenterveysongelmien kuten masennuksen ja ahdistuksen näkökulmasta, mutta kukoistus ei aina tarkoita mielenterveysongelmien puuttumista (Hubbert & So, 2011; Keyes, 2007). Jotta

kukoistuksen ominaisuudet saataisiin selville, tulee tutkimusten keskittyä siihen ilmiöönä, esimerkiksi tutkimalla yhteisöjä tai maita, joissa kukoistusta esiintyy paljon (Hubbert & So, 2011). VanderWeele (2017) ehdottaa amerikkalaiseen kulttuuriin neljä keskeistä tietä kukoistukseen: perhe, työ, koulutus ja uskonnollinen yhteisö. Hänen mukaansa kaikki nämä neljä tietä vaikuttavat yksilön kokemukseen onnellisuudesta ja tyytyväisyydestä elämään, fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen, kokemukseen tarkoituksesta, läheisiin ihmissuhteisiin sekä luonteeseen ja hyveeseen. On tärkeää muistaa, että merkityksellisyys eli ajatus suurempaan kuulumisesta on kulttuuri ja yksilösidonnaista. Amerikkalaisessa kulttuurissa uskonto on vahvasti läsnä toisin kuin suomalaisessa kulttuurissa.

Diener ym. (2010) ovat luoneet Kukoistus-mittarin, *Flourishing Scale* (alkuperäiseltä nimeltään *The Psychological Well-Being scale*) mittaamaan hyvinvointia (s. 144). Kukoistus-mittarissa mitataan kahdeksaa kohtaa, jotka kuvaavat ihmiselle tärkeitä elämänalueita. Näitä alueita on muun muassa elämän merkitys, positiiviset ihmissuhteet, sitoutuneisuus, kompetenssi eli kyvykkyys, itsetunto, optimismi sekä panostus toisten ihmisten hyvinvointia kohtaa (Diener ym. 2009; Diener ym., 2010). Myös Diener ym. Kukoistus-mittarin luotettavuutta on testattu useassa muussa maassa sekä kulttuurissa kuten Portugalissa ja Japanissa, ja niiden pohjalta tulokset ovat olleet saman suuntaisia (Silva & Caetano, 2011; Sumi, 2013).

2.2.1 Resilienssi

Resilienssi on joustavuutta ja kykyä sopeutua vastoinkäymisiä kohdatessa (Masten & Reed, 2002, 74–76). Resilienssin avulla ihminen suojaa itseään pahemmilta pettymyksiltä. Resilienssin on monitahoinen ilmiö, jota on tutkittu laajasti monilla tieteenaloilla. Sen on todettu vaikuttavan yksilölliseen oppimiseen, kasvuun sekä kehitykseen (Nolan ym., 2014). Lapsen kohdalla psykososiaalista kestävyttä lisäävät muun muassa hyvät kognitiiviset kyvyt kuten ongelmanratkaisutaidot, helppo temperamentti, jolloin lapsi on sopeutuvainen, positiivinen elämänasenne ja merkityksellisyyden tunne ja huumorintaju (Masten & Reed, 2002, s. 83).

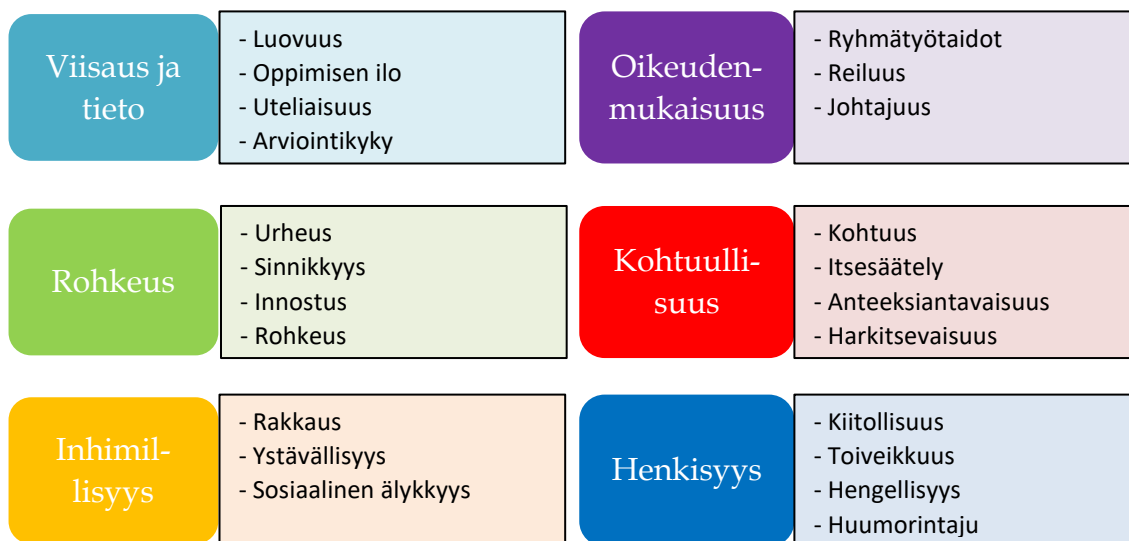
Resilienssiä voidaan koulussa harjaannuttaa positiivisen pedagogiikan kautta, joka on vahvasti vuorovaikutuksellista. Lämmin vuorovaikutus, rakentava palaute ja oppilaan näkeminen aktiivisena toimijana ovat positiivisen pedagogiikan perusta (Kumpulainen ym., 2014, s. 224–225). Opettajan antamalla palautteella ja oppilaan myönteisellä kohtaamisella on tärkeä rooli oppilaan itsetunnon kehityksessä. Resilienssiä on kehitettävä erityisesti lapsuuden aikana, jotta pystyy selviytymään elämän tuomista haasteita paremmin (Nolan ym., 2014). Hornorin (2017) mukaan resilienssi on kyky, jota voi harjoittaa, ja hänen mielestään esim. terveydenhuollolla voi olla merkittävä rooli avustaa perheitä ja yksilöitä ymmärtämään resilienssin tärkeyttä sekä harjoittelemaan sitä. Oppilaiden kokiessa säännöllisesti positiivista vuorovaikutusta opettajansa kanssa, ovat he sitoutuneempia oppimiseensa (Doidge, 2010; Greenfield, 2000). Guimaraes (2018) toteaa myös persoonallisten voimavarojen kuten positiivisen minäkuvan ja sitkeyden lisäävän resilienssiä. Usko omiin kykyihin sekä mahdollisuuksiin saavuttaa tavoitteita on optimistisen ihmisen piirteitä.

2.2.2 Values in action- hyveet ja luontevahvuudet

Yksi positiivisen pedagogiikan kulmakivistä on Petersonin ja Seligmanin (2004) luoma *Values in action* (VIA) -hanke, jonka myötä syntyi luokittelu hyveistä ja luontevahvuuksista (ks. kuvio 2). Positiiviseen psykologiaan perustuva lähestymistapa pyrkii auttamaan henkilökohtaisten luontevahvuuksien tunnistamisessa ja käyttöönotossa, edistäen samalla hyvinvointia (Linkinsa ym., 2014). VIA:ssa on yhteensä kuusi hyvettä ja 24 luontevahvuutta.

Kuvio 2

VIA-luokittelun 6 hyvealuetta ja 24 niihin lukeutuvaa vahvuutta (Peterson & Seligman 2004; Uusitalo- Malmivaara 2015)



Luontevahvuudet (englanniksi *character strengths*) ovat psykologisia mekanismeja, joiden perusteella määritellään hyveet (Seligman & Peterson, 2004, s. 27; Wenström, 2022, s. 41). Koulun kontekstissa on tärkeää, että oppilaiden kanssa perehdytään etsimään ja korostamaan omien luontevahvuuksien olemassaoloa. Unohtamatta kuitenkin kouluyhteisössä olevia työkavereita ja muuta henkilökuntaa. Tutkimuksissa on havaittu, että työntekijöiden tunnistaessa omia vahvuuksiansa, sitoutuvat he työhönsä paremmin (Crabb, 2011). Vahvuuksien käyttämiseen työssä liittyy myös subjektiivisen hyvinvoinnin ja työtyytyväisyyden tunne (Harzer & Ruch, 2012; Littman-Ovadia & Steger, 2010).

VIA:n tavoite on korostaa hyveiden merkitystä. Hyveellisen toiminnan seurauksena ihminen pääsee parhaaseen mahdolliseen lopputulokseen haluamassaan asiassa (Ojanen 2014, s. 121). Seligmanin (2002/2008) mukaan hyveellisyydellä tarkoitetaan sitä, että ihminen tietoisesti toimii yhden tai useamman hyveen mukaisesti. Jokaisella ihmisellä on kolmesta seitsemään ydinvahvuutta, jotka näkyvät puheessa, toiminnassa sekä elämän valinnoissa (s. 166). Vahvuudet eivät ole aina pysyviä, vaan ne voivat vaihtua iän, elämäntilanteen ja ympäristön mukaan. Ihmisen voidessa käyttää omia luontevahvuuksiaan, kokee hän elä-

määnsä tyytyväiseksi ja merkitykselliseksi (Troger 2020, s. 123, 125). VIA pohjautuu tähän pyrkiessään paljastamaan ja vaalimaan valmiina olevia vahvuuksia (Linkinsa ym., 2014).

Hyveet ovat onnellisuuden ja hyvän elämän määritteleviä tekijöitä, jotka pohjautuvat antiikin filosofiaan ja Aristoteleen ajatuksiin. Olennaista on pyrkimys ja halu hyveelliseen elämään (Wenström, 2022, 42–44). Hyveet ovat ihmisen keskeisiä ominaisuuksia, joita arvostetaan yleismaailmallisesti. Näitä ovat esimerkiksi viisaus, rohkeus, inhimillisyys, oikeudenmukaisuus ja maltillisuus (Seligman & Peterson 2004, s. 27). Ojanen (2014) kritisoi Seligmanin hyveiden listaa, koska hän kokee huumorin olevan tilannesidonnainen asia. Ojanen peräänkuuluttaa myös listalta puuttuvia hyveitä kuten velvollisuutta, kunnioitusta sekä tottelevaisuutta (s. 117). Wenström (2022) puolestaan toteaa kaikkien hyveiden olevan normatiivisia käsityksiä, jotka ovat tilanne- ja aikasidonnaisia (s. 44). Seligman (2002/2008) kuitenkin korostaa, että oikeudenmukaisuus, viisaus, humanisuus, rohkeus, kohtuullisuus sekä itsehillintä ovat hyveitä, joita arvostetaan kaikista kulttuureissa (s. 261–263).

VIA:n määrittelemiä hyveitä korostamalla opettaja voi antaa myönteistä palautetta niin oppilaille kuin koko työyhteisölleen. Positiivisen palautteen kautta oppilaat kokevat myönteisiä tunteita ja sitoutuvat paremmin toimintaan. Tämä liittyy vahvasti PERMA- teorian sisältämiin elementteihin ja niiden vahvistamiseen. Näistä kerromme tarkemmin seuraavassa.

2.3 PERMA- teoria

Positiivisen pedagogiikan yksi perusajatus on löytää niin itsestä kuin toisista ihmisistä heidän vahvuuksiaan ja korostaa niitä. Seligmanin (2004) luoma PERMA- teoria on yksi positiivisen pedagogiikan kulmakivistä. Se perustuu hänen hyvinvoinnin teoriaansa, jonka mukaan hyvinvointi on ajatusrakennelma, jota voi mitata erilaisten elementtien kokonaisuuden kautta.

Petersonin ja Seligmanin PERMA- teoria sisältää viisi elementtiä, joista jokainen täyttää hyvinvoinnin teorian kolme kriteeriä:

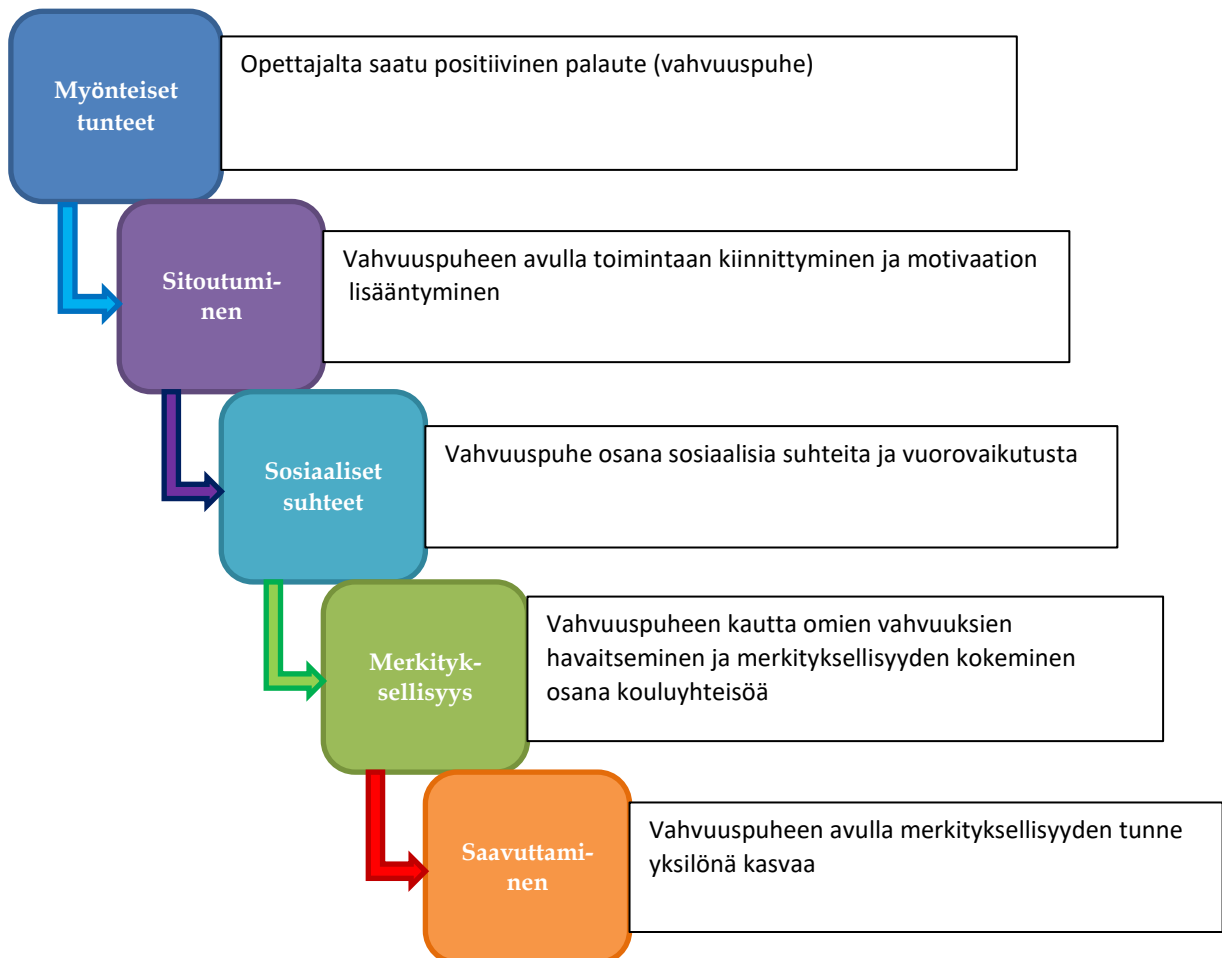
- Elementti edistää hyvinvointia
- Moni ihminen tavoittelee elementtiä sen oman arvonsa takia, eikä käytäkönsä sitä apuna muiden elementtien saavuttamiseksi
- Elementtiä pystyy mittaamaan irrallaan muista elementeistä

Nämä elementit ovat: Positive emotion -Myönteiset tunteet, Engagement - Sitoutuminen, Relationships - Sosiaaliset suhteet, Meaning - Merkityksellisyys, Accomplishment - Saavuttaminen. Elementtien englanninkielisten nimitysten ensimmäisistä kirjaimista muodostuu lyhenne PERMA (Seligman, 2011, s. 16).

Elementit eivät yksinään voi määrittää hyvinvointia, mutta niitä mittaamalla voi saada kokonaisvaltaisen kuvan yksilön tai yhteisön hyvinvoinnista (Seligman, 2011, s. 15). PERMA-teorian ensimmäinen elementti on myönteiset tunteet, joita kouluyhteisössä saadaan muun muassa VIA:n mukaisella vahvuuspuheella. Opettajan vahvuuspuheen avulla niin oppilaat kuin kouluyhteisön jäsenet voivat sitoutua toimintaansa vahvasti (PERMA-teorian toinen elementti). Opettajan antaessa esimerkkiä vahvuuspuheen käytöstä se leviää kouluyhteisön sosiaalisiin suhteisiin ja vuorovaikutukseen (PERMA:n kolmas elementti), jonka myötä toiminnan ja elämän merkityksellisyys (PERMA:n neljäs ja viides elementti) kasvaa.

Kuvio 3

VIA:n (Petersonin & Seligmanin 2004) mukainen vahvuuspuhe yhdistettynä (Seligmanin 2011) PERMA- teorian elementteihin.



Myönteiset tunteet ovat Seligmanin (2011) mukaan elementeistä tärkein. Se kuvaa iloa, hauskanpitoa, mielihyvää, onnellisuutta, turvallisuuden tunnetta ja mieluisaa elämää (s. 16). Nämä tunteet ovat kukoistamisen tunnusmerkkejä, mutta ne myös itsessään tuottavat kukoistamista (Leskisenoja, 2016, s. 34).

Fredricksonin (1998) Broaden & Build -teorian mukaan negatiiviset tunteet kaventavat havainnointikenttää ja tilanteeseen reagoitumahdollisuuksia, kun taas positiiviset tunteet mahdollistavat ajattelu- ja toimintatapojen sekä havainnoinnin laajenemisen, jolloin rakentuu lisää psykologisia voimavaroja ja uusia mahdollisia reagoititapoja. Nämä puolestaan lisäävät tyytyväisyyttä elämään ja tuottavat lisää positiivisia tunteita.

Myönteiset tunteet vaikuttavat kaikkien ihmissuhteisiin ja käyttäytymiseen (Leskisenoja, 2019, s. 65). Myönteisiä tunteita kokevat ihmiset myös solmivat ja ylläpitävät sosiaalisia suhteita helpommin kuin kielteisesti ajattelevat ihmiset. Tästä syystä positiiviset tunteet ovat merkittävä osa sosiaalisten kontaktien luomista ja ylläpitämistä (Uusitalo-Malmivaara, 2014.) Lyubomirsky ym. (2005) mukaan myönteiset tunteet sisältävät muun muassa luottamuksen, itsetehokkuuden, optimismin, sosiaalisuuden, fyysisen hyvinvoinnin sekä tehokkaan selviytymisen haasteita kohdatessa. Näiden tunteiden ollessa ihmisen toimintaan vaikuttavana tekijänä, on heidän helpompi laajentaa omia resurssejaan ja ystävyys-suhteitaan.

Myönteisiä tunteita on mitattu myös muiden tutkijoiden toimesta. VIA:n kanssa saman tyyppinen mittari on SPANE, joka listaa positiivisia ja negatiivisia tunteita ja niiden mukaisten kokemusten esiintyvyyttä. Näiden mittareiden avulla on helppo punnita ihmisen onnellisuutta; mitä enemmän henkilö kokee myönteisiä tunteita, sitä onnellisempi hän on (Martela, 2014).

Toinen PERMA:n elementeistä on sitoutuminen, jonka keskiössä on lapsen ja kasvattajan välinen myönteinen vuorovaikutus sekä positiivisen palautteen antaminen (Leskisenoja, 2017). Sitoutumisella tarkoitetaan syvää kiinnostusta tai uppoutumista toimintaan ja sitä voidaan kutsua myös flow-tilaksi. (Leskisenoja 2016, s. 34; Kun, ym. 2007) Flow-tilassa ei useinkaan kiinnitetä huomiota tunteisiin tai ajatuksiin. Tästä syystä flow-tilaa tai sitoutuneisuutta voidaan tarkastella vain takautuvasti (Seligman, 2011, s. 17). Sitoutuneilta oppilailta löytyy tarkkaavaisuutta, sinnikkyyttä, omistautuneisuutta. Sitoutuneet oppilaat myös kokevat oppimistehtävät arvokkaiksi ja merkityksellisiksi (Schlechty, 2011). Oppilaiden koulusitoutuminen voidaan jakaa kolmeen komponenttiin: emotionaaliseen, kognitiiviseen ja käyttäytymiseen. Emotionaalinen sitoutuminen näkyy tunnepitoisina reaktioina opettajia ja koulua kohtaan. Kognitiivinen koulusitoutuminen näyttäytyy itsesäätelynä, oppimisen tärkeyden sisäistämisenä ja siihen panostamisena. Käyttäytymiseen liittyvä sitoutuminen näyttäytyy poissaolojen vähyytenä, koulumenestyksenä, osallistumisena ja kotitehtävien suorittamisena (Fredrickson ym., 2004).

Kolmas PERMA:n elementti on sosiaaliset suhteet, jotka ovat PERMA-teorian ja positiivisen pedagogiikan ydintä. Toisten ihmisten antamaan sosiaalista tukea on pidetty kautta aikojen hyvinvoinnin edellytyksenä (Leskisenoja 2016, s. 34). Ihmisille on kehittynyt vahva sisäinen tarve olla yhteydessä toisten ihmisten kanssa saaden heiltä rakkautta sekä fyysistä ja emotionaalista huomiota (Kun ym., 2017). Näin ollen syvimmit ilon ja onnen tuntemukset liittyvätkin toisiin ihmisiin ja heidän kanssaan koettuihin hetkiin (Seligman, 2011, s. 20). Omaa hyvinvointia edistääkseen ihminen rakentaa ympärillemme vahvoja ihmissuhteita ja verkostoja. Nämä vahvat positiiviset siteet perheeseen, ystäviin ja työkaveriinkin johtavat yhteenkuuluvuuden tunteeseen lisäten hyvinvointia elämään (Kun ym., 2017). Kuten Kern ym. (2014) havaitsivat tutkimuksessaan, hyvät ihmissuhteet lisäävät koulun henkilökunnan sitoutumista osaksi työyhteisöä sekä lisäävät työtyytyväisyyttä. Lisäksi nuorilla ihmissuhteet olivat vahvasti yhteydessä merkityksellisyyden kokemukseen (Kern ym. 2015).

Neljäs PERMA:n elementti on merkityksellisyys. Se on yksilön näkemys elämänsä arvokkuudesta ja suurempaan kuulumisesta. Se luo suunnan elämälle. Omien vahvuuksien löytäminen ja hyödyntäminen luovat merkityksen tuntua elämälle (Leskisenoja 2016, s. 34–35). Seligmanin (2011) mukaan hyväntekeminen on tutkitusti kaikista tehokkain tapa hetkellisesti parantaa hyvinvointia (s. 20). Merkityksellisyys kuvaa vahvuuksien käyttämistä ei niinkään omaa itseään varten vaan, johonkin suureen päämäärään tähdäten (esimerkiksi työn merkityksellisyys) (Kun ym. 2017).

Viides PERMA:n elementti on saavuttaminen, jolla tarkoitetaan voittamista ja menestymistä (Leskisenoja, 2016, s. 34–35). Saavuttamisen voi nähdä myös tuotteliaan ja merkityksellisen elämän elämisenä. Jotta ihminen voi saavuttaa hyvinvointia, hänen pitää pystyä katsomaan elettyä elämäänsä tuntien saaneensa aikaa tulosta (Kun, ym., 2017). Saavutuksia tavoitellaan yleensä niiden itsensä takia, eikä niinkään siksi, että ne tuottaisivat mielihyvää tai ne olisivat yhteydessä johonkin itseä suurempaan. Esimerkkinä saavuttamisesta on voittaminen vain voittamisen takia, kun voittamisen ei odoteta tuovan iloa tai vaurautta. Ih-

miset ovat usein motivoituneita hallitsemaan, saavuttamaan saamaan pätevyyttä, vaikka se ei toisikaan positiivisia tunteita, merkitystä, sitoutumista tai ihmissuhteita (Seligman, 2011, s. 18–19).

Viime aikoina PERMA-teoriaa on kehitelty ja siihen on lisätty elementtejä kuten PERMA+H, terveys (englanniksi health), jolla tarkoitetaan esimerkiksi unta, ravitsemusta ja liikuntaa. (esim. Norrish ym., 2013). Tutkimuksessamme keskitymme alkuperäiseen viiteen elementtiin. PERMA-teoriassa tavoitteena on kiinnittää huomio hyvinvoinnin tukemiseen, keskittymällä myönteisiin asioihin negatiivisten asioiden sijasta. Nykyisen opetussuunnitelman arvot ja tavoitteet ovat varsin yhteneväisiä PERMA-teorian kanssa (Leskisenoja, 2016, s. 37).

PERMA-teoria on suhteellisen tuore teoria, mutta siitä on jo paljon kansainvälistä tutkimusta esimerkiksi vanhusten, sotaveteraanien, lasten ja nuorten sekä työntekijöiden suhteen (Kern ym., 2014; Khaw & Kern, 2014; Kern, ym., 2015; Neumeier, ym., 2017; Ogden, 2021; Umucu, 2021). Tehdyt tutkimukset tukevat laajalti PERMA-teoriaa. Joissain tutkimuksissa on silti huomattu, että kulttuurinen ympäristö vaikuttaa siihen, kuinka hyvin PERMA-teorian elementit sopivat eri yhteiskuntiin. Osassa kulttuureista elementtejä voisi olla enemmänkin, jotta ne kuvaisivat kulttuurin hyvinvoinnin kaikkia osa-alueita (Leskisenoja, 2016, s. 35–36). Esimerkiksi Australiassa (Kern, ym., 2014) tutkimuksen tulosten mukaan PERMA-teoria oli koulun henkilökunnan kohdalla hyvä hyvinvoinnin mittari. Kern ym. (2015) havaitsivat PERMA-teorian toimivan myös hyvänä lasten ja nuorten hyvinvoinnin mittarina australialaisessa koulussa, merkityksellisyyden osiota lukuun ottamatta.

Lisäksi Intiassa (Singh & Mahima, 2020) tulokset vastasivat hyvin kirjallisuutta intialaisten nuorten hyvinvoinnista, kun taas Malesiassa (Khaw & Kern, 2014) todettiin PERMA-teorian sopivan vajavaisesti malesialaiseen kulttuuriin, eikä sillä pystytty tutkimaan malesialaisten kukoistamista. Teoriaan olisi tarvittu vielä kolme osa-aluetta (hengellisyys, taloudellinen turvallisuus sekä terveys) lisää, jotta sen avulla olisi pystynyt mittaamaan kokonaisvaltaisesti malesialaisten kukoistamista. Taloudellinen turvallisuus sekä terveys olisivat varmasti tarpeellinen lisä kansainväliseen tutkimukseen PERMA-teoriasta.

Butler ja Kern (2016) loivat PERMA-teorian pohjalta hyvinvoinnin mittarin, PERMA-profiloijan (PERMA-Profiler), joka koostuu 23 kysymyksestä. Muun muassa Japanissa sitä testattiin mittaamalla työntekijöiden hyvinvointia, Australiassa aikuisten hyvinvointia (Watanabe ym., 2018; Ryan ym., 2019). Tulokset olivat vaihtelevia, esimerkiksi Watanabe ym. (2018) kokivat, että tulokset korreloivat keskiverrosta voimakkaasti työntekijöiden hyvinvoinnin kanssa Japanissa, kun taas Ryan ym. (2019) tutkimuksen mukaan Australiassa tuloksissa oli paljon vaihtelua, joka takia he eivät kokeneet PERMA-Profiloijan riittämättömäksi hyvinvoinnin mittariksi.

PERMA-teorian viittä osa-aluetta voidaan tukea VIA:n mukaisella vahvuuspuheella ja keskittymällä vahvuuksien nimeämiseen. PERMA-teorian oletuksena on, että sitä enemmän onnellisuutta ja hyvinvointia syntyy, mitä enemmän PERMA-teorian elementtejä oppilaille tarjotaan ja opetetaan. PERMA-teorian osa-alueet eivät kuitenkaan ole kiinteästi sidoksissa toisiinsa, joten jokaista osa-aluetta voi myös harjoittaa ja vahvistaa yksittäin ja siten lisätä hyvinvointia ja onnellisuutta (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 79). On kuitenkin tärkeää, että opettajan ottaessa positiivisen pedagogiikan työkalukseen, huomioidaan kaikki viisi elementtiä, eikä vain joitain tiettyjä, koska yhdessä ne tuovat positiivisen pedagogiikan tärkeimmät sisällöt esiin (Leskisenoja, 2019, s. 63–64).

2.4 Positiivisen psykologian ja pedagogiikan kritiikki

Positiivinen psykologia herättää myös kritiikkiä ja arvostelua siitä, että se sulkee silmänsä maailman pahuudelta, että se on länsimaalaista, ja ylioptimistista (Held, 2004; Burkeman, 2012). Avolan ja Pentikäisen (2020, s. 37) mukaan positiivisen pedagogiikan ei tunneta kuuluvan suomalaiseen kulttuuriin, koska suomalaisessa kulttuurissa on totuttu siihen, että merkittäviä asioita voidaan saavuttaa vain kovalla työllä ja raatamisella. Myös positiivisuuden koetaan usein olevan suhteellista, koska ihmiset kokevat asiat eri lailla. Positiivinen psykologia voidaan kokea myös ylioptimistiseksi ja sen tulokset ovat liian yleistettyjä (Ojanen,

2014, s. 24). Sen myös uskotaan usein olevan pelkästään oppilaiden aiheetonta kehumista tai ylipositiivista ajattelua (Leskisenoja & Sandberg, 2019).

Positiivinen pedagogiikka voidaan kokea haasteelliseksi myös käytännön tasolla. Arjen ollessa kovin kiireinen voi opettajien ja kasvattajien uudet ideat ja kehittämissuunnitelmat jäädä kiireen alle. Kiireen keskellä opettaja saattaa myös kokea, ettei kykene itse vaikuttamaan tarpeeksi asioihin, joka voi vaikuttaa opettajan antamaan osallisuuden tunteeseen oppilaille (Venninen, 2014, s. 155). Haasteellista on myös, että lapsen saadessa positiivista palautetta perusteettomasti, voi hänen käytöksensä muuttua passiiviseksi, koska hän voi kokea saavansa kehuja joka tapauksessa. Tämä tuo oppilaalle vaikeuksia jatkossa, koska hänen voi olla vaikea oppia virheistään tai tunnistaa vilpittömää kehua (Seligman, 2002/2008, s. 26).

Seligman (2002/2008) toteaa, että positiivisen pedagogiikan sisältämä käsite onnellisuus, saa osakseen myös kritiikkiä (s. 11). Se jakaa myös ihmisten mielipiteitä siitä, onko onnellisuus tarpeellinen asia opettaa (Rantanen, 2020). Jokainen tieteenala, erityisesti ihmistieteet, on saanut osakseen kritiikkiä, mutta kritiikki ja kriittinen ajattelu on tärkeää tieteenalojen kehittymisen kannalta. Kriittikki ohjaa tarkentamaan ja suuntaamaan tieteenalaa. Kriittinen ajattelu on sen lisäksi olennainen osa positiivista pedagogiikkaa, koska sen avulla voi löytää uusia ja parempia ratkaisuja, sekä laajentaa ajattelua ja näkemyksiä (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 27).

2.5 Positiivinen pedagogiikka kouluyhteisössä

2.5.1 Positiivinen pedagogiikka luokassa

Niin kauan, kun on ollut kouluja, on ollut keskustelua koulujen roolista positiivisen luonteenkehityksen edistäjänä (Linkinsa ym., 2014). Positiivinen pedagogiikka näkyy perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus,

2014). Opettajan antamalla palautteella on suuri merkitys oppilaille. Perusopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus, 2014) sisällyttää laadukkaan ja oppilaan oppimista tukevan palautteen kaikkiin oppiaineisiin sekä formatiiviseen arviointiin. Siinä painotetaan, että monipuolisen palautteen tulisi sisältyä osaksi opiskelua ja yhteisiä keskusteluja. Myönteinen ja rakentava palaute tukee oppilaan yhteistyötaitoja sekä rohkaisee ilmaisemaan omia ajatuksiaan (s. 143). Aito oppilaan kohtaaminen sekä myönteisen palautteen antaminen ovat keskiössä. Opettajan antama myönteinen palaute on palkitsemista hyvästä toiminnasta tai käytöksestä. Opettajien eleet ja sanat tukevat toisiaan ja vahvistavat sanojen merkitystä (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 229–231). Oleellista on pohtia, miten asiat ilmaistaan, koska puheen sisältöä enemmän oppilaalle jää mieleen puheen tuottama tunne (Aho & Laine, 1997, s. 40–41). Palaute tulee kuitenkin antaa ansaitusti ja aidosti, ei vain kehumisen ilosta. Oppilas, joka omilla saavutuksillaan ansaitsee myönteistä tunnustusta, ei vahingoita lasta vaan voimaannuttaa häntä (Leskisenoja, 2017, s. 17).

Positiivinen pedagogiikka ei ole tiettyihin tilanteisiin sisältyvä toimintatapa, vaan se on arjessa mukana koko ajan (Uusitalo-Malmivaara, 2015, s. 19; Seligman, 2011, s. 56–57). Tämän vuoksi se sisältyy vahvasti koulun arvoihin ja toimintakulttuuriin. Opetussuunnitelman (2014) mukaan perusopetuksessa *toimintakulttuurilla* on iso merkitys yhteisöllisyyden toteuttamisessa ja sillä on vaikutusta oppilaan koulutyön laatuun. Perusopetuksessa toimintakulttuurin tavoitteena on edistää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestäväää elämäntapaa. Toimintakulttuuri muodostuu niin tiedostettujen kuin tiedostamattomien tekijöiden kautta. Oleellista on aikuisen tapa toimia esimerkkinä oppilaille, koska he omaksuvat kouluyhteisön yhteisiä arvoja, asenteita ja tapoja. (Opetushallitus, 2014, s. 24) Niin ikään positiivisessa pedagogiikassa huomio kiinnittyy myönteiseen toimintakulttuuriin, lapsen toimijuuteen ja osallisuuteen, myönteisiin tunteisiin sekä hyvinvoinnin tukemiseen (Kumpulainen ym., 2015; ks. Leskisenoja, 2019).

Oletuksena on, että positiivisen pedagogiikan menetelmillä opetus saadaan mielekkääksi oppilaille, jolloin he innostuvat opiskelusta enemmän (Leskisenoja, 2017, s. 14–15). Sen

avulla pyritään lisäämään niin luokkahuoneen kuin koko koulunkin myönteistä ilmapiiriä, joka kumpuaa yksilöiden kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Opettajan ja oppilaan välisen suhteen näkökulmasta ovat tehneet tutkimuksia ja artikkeleita muun muassa Leskisenoja (2019), Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016; 2017) sekä Kumpulainen, ym. (2015). Niissä kaikissa painotetaan opettajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta, oppilaiden kohtaamista sekä heidän vahvuuksiensa tunnistamisen tärkeyttä. Myös Leskisenoja (2016), O'Brien ja Blue (2017) sekä Ranta (2020) painottavat opettajien läsnäolon ja oppilaiden havainnoinnin olevan oleellisessa osassa oppilaiden vahvuuksien ja hyveiden huomaamista.

Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on positiivisen psykologian hyödyntäminen opetuksessa ja kasvatuksessa tiedollisten oppimistavoitteiden ohella, jolloin pyritään vahvistamaan oppilaiden hyvinvointia sekä oman toiminnan edistämisen taitoja (Wenström, 2022, s. 12). Näin oppilaat oppivat tuntemaan omat vahvuutensa ja osaamisensa (Sandberg, 2018), jonka myötä heille kehittyy vahva itsetunto (Aro ym., 2014, s. 55). Positiivisen pedagogiikan avulla pyritään vahvistamaan oppilaiden itsetuntoa, löytämään keinoja syrjäytymisen sekä negatiivisten tunteiden ehkäisemiseen (Sajaniemi & Mäkelä, 2014).

Myönteinen ja yhteisöllinen toimintakulttuuri sekä sosiaaliset suhteet tukevat lasta oppimisessa ja osallisuudessa sekä parantavat hyvinvointia. Leskenojan (2019) oletus positiivisen pedagogiikan käyttämisestä hankalissa tilanteissa kuten siirtymissä on, että lapsi saadaan toimimaan toivotulla tavalla, kun korostetaan hänen myönteistä käytöstään, jolloin käskyjä ja kieltoja tarvitaan vähemmän (s. 142–143). Opettajan tiedostaessa lapsen vahvuudet, niitä korostamalla ja käyttämällä arjessa, voi parantaa opettajan omaa asennetta ja näkemystä oppilaasta. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016) olettavat, että keskittymällä oppilaan taitoihin ongelmien sijaan opettaja vapauttaa voimavaroja niin itselleen kun oppilaalle (s. 69).

Useissa tutkimuksissa (Demetriou & Wilson, 2010; O'Brien & Blue, 2018; Järvistö & Klinga, 2019) on todettu, että monet opettajat pyrkivät tietoisesti muuttamaan toimintatapojaan myönteisemmiksi ja oppilaslähtöisemmiksi. O'Brien ja

Blue (2018) tekivät toimintatutkimuksen australialaisessa alakoulussa, jonka tavoitteena oli edistää oppilaiden positiivista oppimisidentiteettiä ja -resursseja. He suunnittelivat yhdessä alakoulun opettajien kanssa pedagogiset käytännöt, jotka kohdistuivat oppilaiden positiivisiin tietoihin, tunteisiin ja kokemuksiin. Tutkimuksen tulosten mukaan opettajien kanssa yhdessä luodut pedagogiset käytännöt edistivät tietynlaisia oppimiskäyttäytymisiä ja -asenteita, jotka kuvaavat positiivisuutta oppimiskontekstissa. Tutkimuksen tuloksien mukaan oppilaat kokivat onnistumisen kokemuksia ja olivat motivoituneempia oppimista kohtaan, heidän sisäinen puheensa oli myös muuttunut positiivisemmaksi. Oppilaat pystyivät keskittymään tehtäviinsä paremmin, tavoitteet tulivat heille näkyviksi, samoin taidoissa kehittyminen. Opettajien puhe oli myös muuttunut aiempaa positiivisemmaksi ja kannustavammasi oppilaita kohtaan. Opettajien havaintojen mukaan oppilaat olivat aiempaa yritteliäämpiä ja motivoituneempia oppimaan. Oppilaat myös alkoivat ajatella virheitä oppimismahdollisuuksina. Yleinen asenne oppimista kohtaan muuttui positiivisemmaksi ja oppilaat alkoivat ratkaista ongelmia itsenäisesti.

Järvistö & Klinga (2019) puolestaan huomasivat opettajien selkeästi pyrkivän pois ongelmakeskeisestä ajattelutavasta ja pyrkivänsä huomaamaan oppilaisissa heidän vahvuuksiaan. Haastateltavat kokivat, että oppilaisissa on paljon muutakin kuin heidän akateeminen suorittamisensa tai haasteet niissä. Haastateltavat olivat huomanneet vahvuuspedagogisen opetuksen kehittäneen oppilaiden itsetuntoa ja myönteistä minäkäsitystä. Itsetunnon ja minäkäsityksen kehittymisen myötä oppilaiden myönteinen kuva on kasvanut ja se lisää myös oppilaiden resilienssiä. Tutkimukseen osallistuvat opettajat käyttivät tietoisesti opetuksessaan vahvuuspuhetta, jossa he pyrkivät antamaan runsaasti myönteistä palautetta kaikille oppilaille, mutta erityisesti niille, joilla oli haasteita oppimisessa tai koulunkäynnissä yleensäkin. Opettajat olivat huomanneet, yksittäisten oppilaiden käyttäytymisen sekä luokan yhteisen ilmapiirin parantuneen, ja he uskoivat sen olevan positiivisen pedagogiikan ansiota.

Demetrioun ja Wilsonin (2010) tutkimuksen aikana opettajat antoivat oppilaille enemmän mahdollisuuksia olla osallisina opetuksessa ja heidän ideoitaan

kuunneltiin. Opetusjakson jälkeen oppilaat olivat yksimielisiä siitä, että oli mielekkäämpää olla tunnilla, kun opetus ei ollut niin opettajajohtoista ja he arvostivat dialogista vuorovaikutusta opetuksessa sekä osallisuuden tunnetta siinä. Myös opettajat huomasivat oppilaiden ideoiden ja ajatusten runsauden ja mahdollisuuksia hyödyntää niitä opetuksessa. Opettajat olivat myös koulun vapaissa tilanteissa aiempaa enemmän vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ja he keskustelivat kaikesta muustakin kuin kouluun liittyvistä asioista. Tämän opettajat kokivat mielenkiintoiseksi ja he tunsivat, että sen avulla he oppivat tuntemaan ja ymmärtämään oppilaita paremmin. Samalla myös oppilaiden suhtautuminen opetukseen muuttui positiivisemmaksi.

Tutkimukset (muun muassa O'Brien ja Blue, 2018; Järvistö & Klinga, 2019) osoittavat, että opettajien panostaminen oppilaan vahvuuksien löytämiseen ja esille tuomiseen vahvisti oppilaiden uskoa itseensä oppijoina, joka auttoi oppilaita yrittämään sinnikkäämmin, huomaamaan omia onnistumisen kokemuksia sekä motivoi heitä oppimaan lisää. Vahvuuspedagogisen opetuksen avulla oppilaiden itsetunto ja myönteinen minäkäsitys paranivat. Tämä auttoi oppilaita kasvattamaan omaa resilienssiä. Tutkimuksissa opettajien oma esimerkki vuorovaikutuksesta sekä aito kiinnostus ja kuunteleminen oppilaiden asioista auttoi opettajia luomaan vahvemman siteen oppilaisiin, jolloin he myös oppivat tuntemaan oppilaita ja heidän vahvuuksiaan paremmin. Tutkimuksissa opettajat olivat myös kiinnittäneet huomiota palautteen antamiseen, kannustamiseen sekä vahvuuspuheeseen, joiden myötä oppilaat alkoivat nähdä omat virheensä oppimismahdollisuuksina. He huomasivat myös yksittäisten oppilaiden käyttäytymisen sekä luokan yhteisen ilmapiirin parantuneen.

2.5.1 Positiivinen pedagogiikka työyhteisössä

Työ on tärkeä konteksti hyvinvoinnin tukemiselle, koska se sisältää tilanteita, jotka vaikuttavat mielenterveyteen, sosiaaliseen toimintaan sekä suorituskykyyn (Ken ym., 2017). Aikuisten pahoinvointi on muuttunut fyysisistä oireista ja am-

mattitaudeista aiempaa enemmän mielen ongelmiin (Mieli, 2022). Stressi luo negatiivisia tunteita työtä kohtaan ja heikentää niin henkistä kuin fyysistä terveyttä (Li & Zhangin, 2019). Positiivinen pedagogiikka ja vahvuuksiin perustuva toimintatapa edistävät työyhteisön hyvinvointia, työssä viihtymistä ja jaksamista, koska työyhteisön sosiaaliset suhteet sekä yhteisöllisyys vahvistuvat, kun hyviä asioita sanoitetaan ja annetaan myönteistä palautetta toiselle. Myös työmotivaatio yksittäisen työntekijän kohdalla kasvaa, kun hänen onnistumisensa huomataan ja ne tehdään näkyväksi (Ken ym., 2017; Leskisenoja, 2019. s. 48, 56). Näin ollen positiivisella palautteella ja työotteella ei pelkästään estetä ja ennakoita sairauksia, ahdistusta tai masennusta, vaan sen avulla tuodaan esille onnellisuuden hyödyt. Ihmisen ollessa onnellinen ja hyvinvoiva hän on sosiaalinen, auttavainen ja luova sekä suoriutuu työstään paremmin. Ihmisen voidessa hyvin hän pystyy käyttämään vahvuuksiaan enemmän saavuttaakseen tavoitteensa (Bonniwell, 2012). Työyhteisön jäsenet voivat omalla myönteisellä ajattelutavallaan lisätä omaa potentiaaliaan työssään samalla voiden hyvin, kokea itsensä voimakkaana yhteisön jäsenenä sekä sitoutua työhönsä paremmin (Sandilya & Shahna-waz, 2018). Omien vahvuuksien tunnistaminen ja hyödyntäminen on oleellista työhyvinvoinnin kokemuksen kannalta (Pakka & Rätty, 2010).

Kouluyhteisössä oppilaat katsovat mallia opettajien ja koko työyhteisön keskinäisestä vuorovaikutuksesta ja sen pohjalta he muokkaavat omaa käytöstään. Oppilaiden tulee nähdä, kuinka positiivinen pedagogiikka toimii käytännössä, ei siis riitä, että opettajat opettavat positiivista pedagogiikkaa vaan heidän täytyy myös itse elää sitä ja näyttää omalla esimerkillään, kuinka vuorovaikutus toimii toisten ihmisten kanssa (Leskisenoja, 2019, s.15). Työyhteisön voidessa hyvin, pystyvät opettajat tuntemaan, luottamaan ja kohtelemaan toisiaan myönteisesti ja auttavaisesti. Työyhteisön kannustus sekä positiivinen ilmapiiri edesauttavat kasvattamaan työn merkityksellisyyttä ja lisäämään energiaa työhön ja toimintatapojen kehittämiseen (Leskisenoja 2019, s. 56). Se saa myös innostumaan muutoksien tekemisessä ehkäisten myös työuupumusta (Seligman, 2002/2008, s. 55; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, s.24; Leskisenoja, 2019, s. 9).

Positiivisen pedagogiikan mukaisessa työyhteisössä on merkityksellistä johtajan sitoutuminen siihen, niin johtamisfilosofiallaan kuin omalla esimerkillään. Niiden avulla hän pitää positiivisen pedagogiikan periaatteista kiinni ja jakaa ne työntekijöiden kanssa toimintakulttuuriksi (Leskisenoja, 2019, s. 58–59). Positiivinen johtaminen ja organisointi pohjautuvat johtajan omille vahvuuksille, siksi hänen onkin tärkeää tunnistaa omat vahvuutensa ja millaista johtajuutta hän haluaa niiden pohjalta rakentaa (Wenström, 2022, s. 307).

Mediassa on paljon puhuttu viime aikoina opettajien työuupumuksesta. Uupuminen on todennäköistä, mikäli opettaja tuntee jääneensä yksin ja kokee, ettei voi jakaa omia tunteitaan tai ajatuksiaan työyhteisössä. Hän voi kokea, ettei työyhteisöstä tai esihenkilöiltä tule vastakaikua omille ajatuksille tai ehdotuksille tai työyhteisön toimintakulttuuri ja organisaation rakenteet eivät ole positiivisen pedagogiikan mukaisia (Wenström, 2022, s. 321). Mielialalla on suuri vaikutus ihmisen auttamisen. Ihmiset ovat auttavaisempia ollessaan hyvällä tuulella (Ojanen, 2014, s. 207).

3. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Kuten aiemmin todettiin, positiivinen pedagogiikka on vasta löytämässä paikkaansa suomalaisissa kouluissa. (Leskisenoja, 2016, s. 16, 24; Ranta, 2020). Kuitenkin kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet positiivisella pedagogiikalla olevan vahvoja myönteisiä vaikutuksia oppilaiden ja opettajien hyvinvoinnille, niin yksilö- kuin yhteisötasollakin. On kuitenkin muistettava, että tutkimukset ovat tapauskohtaisia ja kontekstisidonnaisia. Kansainvälisiä tutkimuksia ei välttämättä voida yleistää kuvaamaan suomalaista kouluyhteisöä, eikä meidänkään tutkimuksemme ole yleistettävissä. Tutkimuksemme tavoitteena on saada tietoa positiivisesta pedagogiikasta ilmiönä kouluyhteisössä, jossa se on vahvasti läsnä.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Mikä merkitys positiivisella pedagogiikalla on luokassa?
2. Mikä merkitys positiivisella pedagogiikalla on kouluyhteisön yhteisöllisyyden rakentamisessa?

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimusote

Tutkimme positiivista pedagogiikkaa ilmiönä opettajien näkemysten ja kokemusten pohjalta eli näkökulma pohjaa todellisen elämän kuvaamiseen. Tästä johtuen tutkimusmenetelmämme on laadullinen eli kvalitatiivinen (Hirsjärvi ym., 2009, s. 161). Laadullisen tutkimuksen tarkoitus on kuvata, tulkita ja ymmärtää tiettyä tapahtumaa tai ilmiötä tarkemmin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98). Sen vahvuus perustuukin kokonaisvaltaiseen analyysiyksiköiden tarkastelemiseen sekä tiettyyn ongelmaan keskittymiseen (Eskola & Suoranta, 1998, s.144; Patton, 2002, s. 228).

Tutkimuksemme on tapaustutkimus, koska haluamme saada selville miten positiivinen pedagogiikka näyttäytyy ilmiönä kouluyhteisössä, jossa haastateltavat opettajat ovat sitoutuneet sen toteutukseen. Tapaustutkimuksen tarkoituksena on selvittää tapauksen kokonaiskuva mahdollisimman tarkasti (Hamilton & Corbett-Whittier, 2013; Hirsjärvi ym. 2009, s. 134). Tapaustutkimuksessa tutkimuksen kohde on erityinen, harvinainen ja uniikki. Yleensä huomiona on yksi tapaus erityisessä sosiaalisessa, kulttuurisessa tai poliittisessä kontekstissa. Tapaustutkimuksen kohteena voi olla niin yksilö, luokkahuone, laitos kuin järjestökin (Simons, 2009). Tapaustutkimuksen tarkoituksena voi olla muun muassa kuvailla tai ymmärtää tutkimuksenkohdetta (Woodside, 2017, s. 1).

Tutkimuksemme metodologinen viitekehys on fenomenologis-hermeneuttinen, joka muodostuu filosofisista kysymyksistä niin ihmiskäsityksistä kuin kokemusta koskevasta tiedosta (Laine, 2018, s. 29). Alasuutari (2001) kuitenkin muistuttaa, että ihmisten näkemykset ja kokemukset ovat henkilökohtaisia ja subjektiivisia (s. 106). Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa on tähän tutkimukseen tarkoituksenmukainen, koska hankimme tietoa opettajien näkemysten ja kokemusten pohjalta. Seligman & Csikszentmihalyi (2000) totesivat positiivisen pedagogiikan tutkimuksen keskittyvän kolmeen aiheeseen (subjek-

tiivinen kokemus, positiiviset yksilölliset piirteet ja positiivisia kokemuksia luovat instituutiot). Tutkimuksemme pyrkii vastaamaan positiiviseen pedagogiikkaan ilmiönä opettajien subjektiivisten kokemusten kautta liittyen kouluyhteisöön.

4.2 Tapaustutkimuksen osallistujat ja konteksti

Toteutimme tutkimuksen kunnassa, jossa ollaan sitoutuneita positiiviseen pedagogiikkaan ja laaja-alaisen hyvinvoinnin opettamiseen. Tutkimuksemme toteutui tapaustutkimuksena kyseisen kunnan koulussa, jossa haastattelimme opettajia heidän näkemyksistään ja kokemuksistaan positiiviseen pedagogiikkaan liittyen. Opettajat olivat käyneet positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopin koulutuksen sekä muita koulutuksia asiaan liittyen. Tutkimukseen osallistuvat opettajat hankimme lumipallo-otannalla. Siinä tutkijalla on tiedossa avainhenkilö, joka johdattaa tutkijan toisen informantin luokse. Otanta etenee, kun uusia informantteja saadaan edellisten informanttien avulla (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 88). Meillä oli tiedossa avainhenkilö, jonka avulla saimme toisen avainhenkilön ja hänen kauttaan saimme lisää haastateltavia. Kouluyhteisöä koskeva tieto on luotettavampaa, kun samaa kouluyhteisöä koskevaa kuvausta saadaan usealta informantilta. Otimme yhteyttä koulun rehtoriin, joka antoi luvan haastatteluille. Haastateltaviin otimme yhteyttä sähköpostitse ja sovimme haastatteluille aikoja. Annoimme haastateltaville myös puhelinnumeromme ja osa viestinnästä tapahtui tekstiviestien välityksellä.

Aineistomme koostui kuuden opettajan haastatteluista. Suurin osa haastateltavista oli työskennellyt opettajina noin 20 vuotta yksi noin 10 vuotta ja yksi yli 20 vuotta. Neljä opettajista toimii luokanopettajana ja kaksi erityisluokanopettajana. Tietoisesti positiivista pedagogiikkaa omassa työssään eräs opettaja on käyttänyt lähes 3 vuotta, kaksi noin 5 vuotta, yksi noin 9 vuotta, eräs jopa noin 10 vuotta ja yksi opettajista sanoi käyttäneensä positiivista pedagogiikkaa aina. Opettajien mielenkiinto positiivista pedagogiikkaa kohtaan on herännyt osalla

aiemmista koulutuksista, median mainosten kautta ja muutamalla aiheella on käsitelty jo opettajankoulutuslaitoksen opinnoissa. Osalla opettajista mielenkiinto heräsi halusta etsiä keinoja omien voimavarojen ja hyvinvoinnin tukemiseen. Eräs opettajista sanoi mielenkiinnon heränneen aiemmin käyttämiensä menetelmien kautta, kun taas toinen haastateltavista koki kaipuuta päästä eroon negatiivisesta ajattelutavasta.

Haastateltavien opettajien kunta on luonut opetussuunnitelmansa Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen koulutuksen pohjalta. Tutkimuksen tuloksissa viittaamme tähän opetussuunnitelmaan nimellä Kunnan-OPS. Kunnassa toimii OPS-työryhmä, joka koostuu useamman koulun opettajista, jotka suunnittelevat Kunnan-OPS:ia ja sen tavoitteita tukevaa materiaalia. Lukuvuosi on jaettu neljään jaksoon ja jokaiselle jaksolle on asetettu positiivisen pedagogiikan mukainen tavoite. Koulun palaverissa OPS-työryhmä käsittelee jakson tavoitteita opettajien kanssa sekä jakaa vinkkejä tavoitteiden saavuttamiseksi varten. Koulujen OPS-työryhmät ovat keränneet ja valmistaneet positiivisen pedagogiikan materiaalia, jota on jaettu opettajien käyttöön. Lisäksi OPS-työryhmä kouluttaa ja opasta opettajia säännöllisin väliajoin käyttämään materiaaleja.

4.3 Aineiston keruu

Aineistonkeruumenetelmänä tutkimuksessamme on teemahaastattelu. Haastattelumenetelmä pohjautuu tarpeeseen selvittää, mitä jollain henkilöllä on mielessään, mitä hän ajattelee, minkälaisia motiiveja hänellä on (Patton, 2002, s. 341; Eskola & Suoranta, 2008, s. 85; Kvale, 2008). Tutkimushaastattelussa tieto rakentuu haastattelijan ja haastateltavan vuorovaikutuksessa (Kvale, 2008). Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Haastattelumme teemat pohjautuivat positiivisen pedagogiikan teoriaan. Tutkimuskysymyksemme olivat haastatteluteemojen pohjana. Haastattelukysymykset ohjasivat vastaajia kuvaamaan positiivisen pedagogiikan mukaista toimintaa (eli ilmiötä) luokkahuoneessa ja kouluyhteisössä. Puolistrukturoidussa haastattelussa haastateltaville

esitetään samat kysymykset ilman valmiita vastausvaihtoehtoja, näin ollen haastateltavat voivat valita sanansa itse (Eskola & Suoranta, 2008, s. 86). Se on joustava tapa kerätä aineistoa, koska siinä haastattelijat pystyvät toistamaan ja tekemään tarkentavia kysymyksiä sekä selventämään ja oikaisemaan väärinkäsityksiä (Tuomi & Sarajarvi, 2009, s. 73, 75). Pyrimme muotoilemaan haastattelukysymykset mahdollisimman avoimiksi, jotta haastateltavat voisivat vastata niihin mahdollisimman laajasti (ks. Patton, 2002, s. 134). Näin ollen kysymysten muotoilun kautta pyrimme antamaan haastateltaville tilaa vastata kuvailevasti ja kerTomuksen omaisesti (Patton, 2002, s. 342–344; Eskola & Suoranta, 2008, s. 85–87; Laine, 2018, s. 34–35).

Tässä tutkimuksessa annoimme yhdelle haastateltavalle hänen pyynnöstään haastattelukysymykset etukäteen. Muille kysymykset esitettiin haastattelutilanteessa. Kaikille haastateltaville esitettiin samat kysymykset, mutta haastateltavien vastausten perusteella teimme tarkentavia kysymyksiä. Hirsjärvi ja Hurme (2000) toteavat, että tarkentavia kysymyksiä ja niiden muotoilua olisi hyvä pohtia ennakkoon ja etsiä hyviä näkökulmia kysymysten syventämiseksi (s. 184). Näitä tarkentavia kysymyksiä pohdimme haastattelurunkoa tehdessämme, mutta teimme lisäkysymyksiä myös haastattelun aikana suunnittelematta niitä ennakkoon.

Perttula (2008) toteaa, että haastattelussa tutkija myös pyrkii johdattelemaan haastateltavan kohti hänen omia kokemuksiaan, samalla pyrkien itse olemaan ”näkymätön” (s. 141–142, 155). Pyrimme omilla kysymyksillämme sekä haastattelujen teemoilla ja rauhallisella olemuksellamme tuomaan haastatteluun turvallista ilmapiiriä, jotta haastateltavilla olisi hyvä olla haastattelutilanteessa. Näin pyrimme saamaan haastateltavilta laajempia vastauksia eli monipuolista ja syvällistä tietoa ilmiöön liittyen.

Tarkoituksemme oli nauhoittaa kasvokkain tehdyt haastattelut yliopiston tallentimella. Näin pystyisimme keskittymään itse haastatteluun ja aiheeseen. Sanat, niiden sävy sekä tauot tallentuvat pysyvään muotoon, jolloin voimme palata niihin myöhemmin (Kvale, 2008). Kasvokkain tehtyjen haastattelujen loppupuolo-

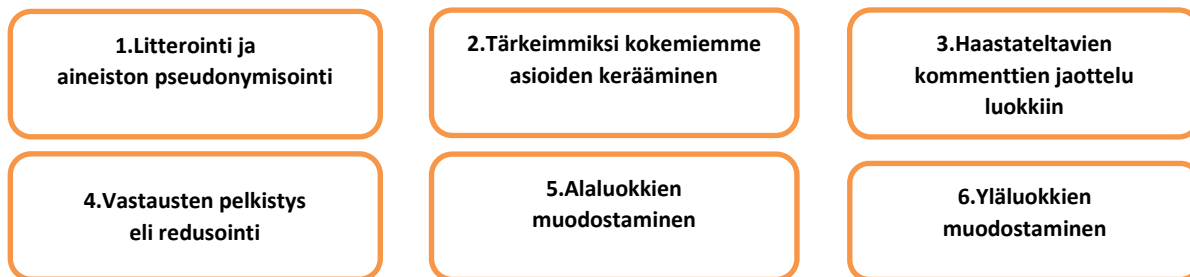
lella huomasimme, ettei nauhuri ollutkaan nauhoittanut haastatteluja ja jouduimme tekemään viisi haastattelua uudelleen. Nämä haastattelut teimme Zoom- verkkopalvelun kautta. Yhden opettajan kanssa emme enää löytäneet yhteistä aikaa haastatteluille, joten suunnitelmissa ollut seitsemäs haastattelu jäi pois. Zoom- verkkopalvelu on yliopiston suosittelu alusta, jonka yhteys oli suojattu ja tietoturvallinen. Zoomin kautta tehdyssä haastattelussa pystyimme haastateltavan kanssa näkemään toisemme ja pystyimme lukemaan ja havainnoimaan myös toistemme non-verbaalia kieltä. Tästä johtuen vuorovaikutuksemme oli lähes yhtä luonnollista ja monipuolista kuin kasvokkain tehdyssä haastattelussa. Zoom-alustan kautta pystyimme tallentamaan haastattelumme Jyväskylän yliopiston suojattuun verkkoon, joka auttoi meitä aineiston litteroinnissa. Haastattelujen jälkeen litteroimme haastateltavien puheet kirjalliseen muotoon. Litteroitua tekstiä tuli yhteensä 49 sivua (times new roman, fonttikoko 12, rivinväli 1,5).

4.4 Aineiston analyysi

Analysoimme aineiston teoriaohjaavan sisällönanalyysin sekä luokittelun menetelmin. Sisällönanalyysin avulla kuvataan tutkittavaa ilmiötä tehden siitä tiivis ja selkeä kuvaus eli lisätään informaatiota. Teoriaohjaavuus tarkoittaa sitä, että analyysissä on yhtymäkohtia teoriaan, mutta analyysiyksiköt tulevat aineistosta ohjaten analyysiä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 91–117). Positiivisesta pedagogiikasta on tehty monipuolisia tutkimuksia viime vuosina. Niistä saamme tutkimuksemme pohjalle valmiina olevaa teoriaa ja positiivisen pedagogiikan mukaisia käsitteitä. Luokittelussa puolestaan aineisto pilkotaan ja ryhmitellään osiin poimimalla vastauksista säännönmukaisuuksia ja muodostamalla niistä ala- ja yläluokkia (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 93; Cohen, ym., 2011; Eskola, 2018, s. 190). Kuviossa 4 on kuvattu analyysin vaiheet.

Kuvio 4

Analyysin vaiheet



Litteroinnilla tarkoitetaan tallennetun puheen, äänen tai kuvan muuntamista tekstimuotoon, jotta sitä voidaan myöhemmin tutkia ja/tai käyttää todisteena tutkimuksen alla olevasta kohteesta (Duranti, 2006). Päätimme pitää litteroinnissa haastateltavien murteet, toistot ja puhetyylin näkyvillä, mutta jätimme litteroimatta mahdolliset tauot, äännähdykset kuten naurahdukset, sekä kehonkielen vastauksissa (englanniksi denaturalized transcription) (Bucholtz, 2000). Litteroidessamme aineiston pseudonymisoimme sen eli poistimme sieltä kaikki sellaiset tiedot, joista haastateltavat, heidän työpaikkansa tai kuntansa voisi tunnistaa. Samalla jokainen haastateltava värikoodattiin, jolloin meidän ei tarvinnut käyttää heidän nimeään analyysissä.

Analyysiä tehdessä tutkijoiden on hyvä muistaa, että haastateltavien vastaukset ja tieto pohjautuvat heidän henkilökohtaisiin kokemuksiinsa (Fraleigh & Hanstein, 1999, s. 163–164). Aloittaessamme tutkimuksemme analysoinnin poimimme litteroiduista haastatteluista tutkimuskysymysten kannalta oleelliset vastaukset. Tämän jälkeen pelkistimme opettajien vastaukset poimimalla niistä mielestämme ydinajatuksen eli redusoinne ne (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 122–124). Van Manen (1990) kuvaa luokittelua tutkijan valinnaksi nähdä aineistossaan merkityksiä (s. 79). Samoin kuin haastateltavat pohjaavat vastauksensa omiin kokemuksiinsa, myös tutkijan valintoja läpi tutkimusprosessin ohjaa hänen omat kokemuksensa, jonka pohjalta hän tekee tulkintoja (Van Manen, 1990, s. 79; Kiviniemi 2018, 79–80).

Haastateltavien vastauksien sisällön pohjalta muodostimme alaluokat eli yhdistimme sisällöltään samanlaiset haastateltavien vastaukset yhdeksi luo-

kaksi. Jotkin haastateltavien vastaukset sijoitimme kahteen luokkaan, mikäli samassa kommentissa käsiteltiin eri luokkia. Näin ollen yksi vastaus saattoi saada kaksi alaluokkaa. Alaluokkia oli muun muassa ammattikirjallisuus, lapsen kohtaaminen, negatiivisuus, halu parantaa hyvinvointia. Tämän jälkeen yhdistimme alaluokat tutkimuskysymykset huomioiden yläluokiksi. Analyysistä muotoutui ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokseksi 4 yläluokkaa: määritelmä, tietoinen päätös, muutokset luokassa sekä käytännön pedagogiset ratkaisut. Toisen tutkimuskysymyksen tulokseksi muotoutui 3 yläluokkaa: muutokset kouluyhteisössä, haasteet ja esteet sekä toiveet.

4.5 Eettiset ratkaisut

Olimme kaikkien haastateltavien kanssa entuudestaan tuntemattomia, joten meillä tutkijoilla tai haastateltavilla ei ollut ennakkokäsityksiä toisistamme. Tutkimuksemme alussa kysyimme tutkimamme koulun rehtorilta luvan tutkimuksemme suorittamiseen, jonka jälkeen otimme yhteyttä mahdollisiin haastateltaviin sähköpostitse. Tuomi ja Sarajärvi (2009) korostavat tutkimuksen eettisiä periaatteita, joihin sisältyy tutkittavien suojaan sekä tiedon hankintaan koskevia normeja. Näin ollen haastateltaville tulee kertoa tutkimuksen tavoitteet ja menetelmät sekä mahdolliset riskit (s. 131). Tässä tutkimuksessa annoimme haastateltavien lukea tietosuojailmoituksen ennakkoon, jossa kerrottiin tämän tutkimuksen menetelmistä, tarkoituksesta sekä tutkittavan oikeuksista. Haastattelukysymykset pyrimme asettelemaan niin, etteivät ne loukanneet ketään.

Huolellisuus, tarkkuus sekä eettisesti kestävä tiedonhankintamenetelmät ovat hyvän tieteellisen käytännön lähtökohtia. Tiedonhankinnan tuleekin perustua ihmisarvon kunnioitukseen, avoimuuteen, rehellisyyteen ja tieteen edistämiseen. (Patton, 2002, s. 566; Hirsjärvi ym., 2007, s. 24–26; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Pyrimme kunnioittamaan jokaista haastateltavaa sekä heidän henkilökohtaisia näkemyksiään ja kokemuksiaan tutkittavaan aiheeseen sekä pyrimme olemaan johdattelematta tai vaikuttamatta haastateltavaa vastauksissaan.

Yksi eettinen periaate on se, että tutkimustieto on luottamuksellista, eikä se saa joutua ulkopuolisten käsiin (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 131; Ranta & Kuula-Lummi, 2017, s. 357). Litterointivaiheessa pseudonymisoimme aineiston eli poistimme kaikki sellaisen tiedon, josta haastateltavat, heidän työpaikkansa tai -kuntansa voisi tunnistaa (Noé, ym., 2022). Tietosuojan kannalta tämä on myös tärkeää, jotta haastatteluun osallistuneita ei pysty jäljittämään. Nimettömyys antaa vastaajille myös mahdollisuuden puhua avoimemmin, koska hänen ei tarvitse pelätä mahdollisia seuraamuksia. Luottamuksellisuuden varmensimme tallentamalla tutkimusaineiston Jyväskylän yliopiston suojatussa verkossa olevaan U-asemaan, johon ainoastaan meillä tutkijoilla on pääsy. Säilytämme aineiston vain tutkimuksen toteutuksen ajan, jonka jälkeen tuhoamme ne ensin päälle kirjoittamalla ja sitten pysyvästi poistamalla.

5. TULOKSET

Tuloksemme jakautuu kahteen osioon, joissa vastaamme aluksi ensimmäiseen tutkimuskysymykseen (1.) ja tämän jälkeen toiseen tutkimuskysymykseen (2.) analyysistä muodostuneiden yläluokkien (1. määritelmä, tietoinen päätös, käytännön pedagogiset ratkaisut sekä muutokset luokassa 2. muutokset kouluyhteisössä, haasteet ja esteet sekä toiveet) kautta.

5.1 Positiivisen pedagogiikan merkitys luokassa

Opettajat määrittivät positiivisen pedagogiikan yhdeksi positiivisen psykologian alueeksi, jossa oleellista on hyvinvointitaitojen harjoittelu, positiivisiin asioihin keskittyminen, hyvän huomaaminen toisissa ihmisissä ja ihmisten myönteistä kohtaamista. Lisäksi se on myönteistä asennetta, tapaa ajatella ja toimia.

No positiivinen pedagogiikka niin on sellasta ikään, kun näitä myönteisiä keinoja miten voi toteuttaa positiivista psykologiaa kaikki näe erilaiset menetelmät ja konstit mitä siihen sisältyykään lähinnä arjessa mieltisin et sellasta hyvän huomaamista ja sen opettamista eri keinoilla ainakin itelle se on semmonen merkittävä. (H5)

Että niitte vahvuuksie kautta yritetään niiku vahvistaa taitoja, että lapset jotenki uskaltaa ja motivoituu siihe harjotteluun mitä ne ei osaa. Ja sit myös nään sen positiivisen pedagogiikan tosi laajana semmosena elämäntaitojen opettamisena et siihen liittyy sosiaaliset taidot ja vuorovaikutustaidot siinä tietysti ohessa ja itsensä johtamisen taidot ja kaikki nämä tämmöset hyvinvointitaidot millä, millä niiku yleensä ihminen voi hyvin, iha ikuinen ihminen. (H4)

Opettajat kertoivat tehneensä päätöksen keskittyä oppilaiden vahvuuksiin ja osaamiseen ongelmien ja haasteiden sijaan. Heidän mukaansa opettajan asenne ja toiminta heijastuu oppilaisiin ja opettaja on vastuussa omasta asenteestaan ja toiminnastaan.

Suuri vaikutus on sillä opettajan omalla tunnetilalla ja sillä opettajan omalla toiminnalla. Että, jos itse pystyy olemaan jotenkin positiivinen ja näkemään ja päättää nähdä asioita niin se on välillä mun mielestä semmonen kysymys mikä pitää päättää, että nyt mä haluan nähdä tässä lapsessa jotain hyvää, koska meidän mieli lähtee valitettavasti usein ettiin niitä huonoja juttuja, varsinkin kun se kuormittuu ja on haastavaa. (H1)

(Olen) alkanut tarkkailemaan niinku omaa toimintaa ja omaa puhetyyliä niinkin, että jos esimerkiksi mä anna palautetta lapsille niin mä luulen, että mä tarkkailen itseäni enemmän niin kuin ulkopuoleltakin ku aikaisemmin. (H2)

Tavote on, että ei katsota tota eikä huomioida lapsen niitä ongelmia vaan lähdetään siitä, että mitä hän osaa ja mitkä on hänen vahvuudet ja sitten taas nää ongelmatkin niin katsotaan enemmän kehittämiskohteina ja jotenkin sellanen että uskotaan siihen lapseen positiivisessa mielessä niinkun etenemiseen ja edistymiseen, oppimiseen. (H3).

Opettajat olivat tehneet päätöksen keskittyä hankalissakin tilanteissa oppilaisaan pieniinkin positiivisiin asioihin kuten hienoiseenkin edistykseen oppilaiden tunnesäätelytaidoissa. Opettajien päätös keskittyä oppilaiden vahvuuksiin ja edistymiseen näkyi luokassa opettajan oppilaisiin kohdistuneena vahvuuspuheena, oppilaiden itseluottamuksen lisääntymisenä ja opettaja-oppilassuhteiden vahvistumisena. Lisäksi opettajat kuvasivat päätöksen keskittyä positiivisiin asioihin lisänneen heidän työssäksamistaan ja hyvinvointiaan.

Positiivista pedagogiikkaa opettajat toteuttavat luokissaan monella eri tapaa. Osa varaa positiivisen pedagogiikan toteutukselle oman tunnin, toiset varaavat aikaa joko tunnin alusta, lopusta tai keskeltä rentoutumis-, keskittymis- tai läsnäoloarjoitukselle. Osa toteuttaa positiivista pedagogiikkaa tunteihin sisäänrakennetusti osana opetettavaa oppiainetta.

Kaikissa luokissa on tämä OPS juttu niin tuota yritän että joka viikko on jollakin joku tunti sille omistettu että otetaan vähän niinku sitä tavotetta haltuun mutta sitten myös tietysti paljon sitä ajatusta pyrkii tuomaan niinkun ihan kaikenlaiseen oppilaiden ohjaamiseen ja varsinkin yhteisiin keskusteluihin ja ehkä lasten kohtaamiseen ihan heti koulupäivän aluksi ja niihin niin kyllä ne läsnäolotaidot ja rauhoittuminen ja kaikki yhteistyötaidot siellä taustalla ehkä ne aika paljonkin vaikuttaa ne positiivisen pedagogiikan niinkun ajatukset. (H3)

Meillä on opetustuokiot, jotka voi olla yllä mut siellä on joku rakenne tavallaan millä me lähetään näit toisen kohtaamisen taitoja tai rauhottumisen taitoja tekemään, että me ei koeta et sen tarviis siellä välttämättä olla iha omana. (H4)

Opettajat suosivat positiivisen pedagogiikan käyttöä erityisesti haastavissa ja huonoissa hetkissä, esimerkiksi "sellasessa tilanteessa kun vaikka tuntuu et pinnan kiristyy aikuisilla tai lapsilla" (H5), riitatilanteissa tai lapsen käytöksen ollessa haastavaa.

Esimerkiksi jos on että jossakin ei näe mitään hyvää niin silloin mun mielestä eottomasti kannattaa ottaa se niinku aktiivisesti lähteä harjoittelemaan sitä hyvän huomaamista, jos

se on vaikka yksittäisen oppilaan kohalla tai jonkun luokan kohalla ,että kiinnittäski niinku tietoisesti huomiota siihen kaikkeen mikä toimii. (H6)

Lisäksi opettajat suosivat positiivista pedagogiikkaa lasten kohtaamisessa ja rohkaisemisessa, luokkahengen ja yhteisöllisyyden parantamisessa ja rauhoittumisessa. He myös pyrkivät antamaan mahdollisimman paljon positiivista palautetta esimerkiksi vihreillä Wilma merkinnöillä jokaiselle oppilaalle viikoittain, kehumisena, toivottuun toimintaan kannustavana palautteena.

Jos me kiinnitetään siihen huonoon käytökseen huomiota, se lisääntyy, jos me pystytäkääski kiinnittää huomio siihen hyvään, ni se tulee jossain vaiheessa lisääntymään. (H1)

Ennen kaikkea opettajat kokivat positiivisen asenteen ja käytöksen opettelu tapahtuvan luokassa "sillo ku kaikki on ihan jees" (H5) eli silloin kun oppilailla on jaksamista ja he ovat paikalla, eivätkä toisen opettajan tunnilla, ja silloin kun luokassa ei ole konfliktitilannetta käynnissä. He kertoivat positiivisen pedagogiikan näkyvän luokassa kunnan oman opetussuunnitelman mukaisen jakson toteutuksena, monipuolisina harjoitteina, esimerkiksi rauhoittumis- ja läsnäoloharjoituksina triangelia ja äänimaljaa käyttäen, rutiiniksi muuttuneina hengitysharjoituksina sekä vuorovaikutustilanteiden harjoittelemisena.

Myö tehään aika systemaattisesti erilaisii läsnäoloharjoituksia. Pyritään ainaki yhen kerran päivässä alottaa oppitunti äänimaljan kuuntelulla. (H5)

Jos me tehään jotain hengitysharjoituksii, mitä me ollaan paljon harjoteltu, ni niitä ei tarvi enää selittää ja ne lähtee hyvin mukaan, jos lyhyen videon vaikka näyttää, ni tällaset rutiinit alkaa hioutua tosi kivasti. (H1)

Opettajat käyttivät opetuksensa tukena runsaasti positiivisen pedagogiikan materiaaleja. Materiaaleihin sisältyi niin valmista internetistä löytyvää materiaalia kuin erilaisista koulutuksista saatua materiaalia sekä ammattikirjallisuutta. Suurin osa koulutuksien materiaalista koostui Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen koulutuksesta saadusta materiaalista. Lisäksi he kertoivat käyttävänsä paljon OPS-työryhmän laatimaa valmista materiaalipankkia, joka on jaettuna heille Googlen Drive-palvelussa.

Opettajat kuvailivat käytössä olevaa materiaalia runsaaksi ja riittäväksi, mutta ajan olevan riittämätöntä materiaaleihin perehtymistä sekä suunnittelua varten. Eräs opettaja totesi toivovansa lisää materiaaleja sosiaalisten tilanteiden

opettamiseen. Kiertävän erityisopettajan havaintojen mukaan materiaalien riittävydessä on koulukohtaisia eroja.

Positiivisen pedagogiikan käyttöönoton jälkeen opettajat sanoivat havainneensa oppilaissaan muutosta, muun muassa sosiaalisten taitojen ja luokkahengen kehittymistä "Harjotellaan vuorovaikutustilanteita, kuuntelemaan kaveria, kysymään asioista ja tunnetaitoja, kyllähän nämä vaikuttaa ihmissuhteisiin ja luokan välisiin juttuihin." (H1), asenteen muutosta myönteiseen "Ne on innostuneempia ja uskaltaa paremmin yrittää ja jotenkin kohtaavat rohkeammin ne omat haasteet, ku ne saa sitä vahvistusta, ku joku menee hyvin." (H4) sekä itsesäätelytaitojen kehittymistä.

Aikasempien vuosien aikana on joillaki oppilailla tullut vähän semmoisii keinoi et jos on jotain semmosta itsesäätelyvaikeutta niin sitten muutamat on pystynyt sit näitä harjoteltuja keinoja ottaa ehkä johonkin sellasee haastavampaan tilanteeseen mukaan. Kaikilla ei tietysti onnistuu, ku nollasta sataan menee niin nopeasti mut et se on ainakin niinku semmonen mikä on niin kun näkyy. (H5)

Lisäksi opettajat kuvailivat oppilaiden itsetuntemuksen vahvistuneen, tunteiden ja vahvuuksien tunnistamisen lisääntyneen sekä itseohjautumisen kehittyneen, tunne- ja vahvuuspuheen yleistyneen.

Paljon me puhuttiin vahvuuksista ja niitä käytettiin jotenki tosi systemaattisesti siinä sen 2 vuoden ajan. Musta lapsille tuli ihanasti semmosta vahvuuskieltä ja he oikeesti osasivat nimetä vahvuuksia. Ja jos meillä oli vaikka tehtävä, että piti kaverista kertoa jotain vahvuuksia, ni tuli oikeesti semmosia oikeita, että ne osu minu mielestä, että ne ei ollu sellasia, että keksi jotain vaan ne pysty nimeämään itsestään ja toisistaan vahvuuksia oikeilla nimikkeillä. (H1)

Vahvuudet on sellaisii et, ku mietin silloin ku viime vuonna otettiin niitä, että et onko liian haastavaa osalle, kun osa kuitenkin biologinen ikä ja sitten tää tämmöinen kognitiivinen taso on ihan eri, mutta kaikki esimerkiksi osas löytää kuitenkin ittestään jotain vahvuuksia mikä tuntuu tosi upeelle. Sit ykski oppilas sano arviointikeskustelussa et se vahvuusjakso oli kaikista niinku kivoin mitä oli niinku vuoden aikana. (H5)

Jossain luokassa, vaikka sen että kun on tiettyinä rutiinina menee vaikka joku rauhottumisharjoitus tai sitten et joku oppilas saattaa ottaa jonkun rauhottumisasennon et se tajuaa ite sen, että nyt mä tarviin sen. (H6)

Opettajat kokivat positiivisen pedagogiikan ja vahvuuspuheen auttaneen oppilaiden itsetunnon lisääntymisessä. He olivat havainneet myös opettaja-oppilas-suhteiden parantuneen, toisten myönteisen kohtaamisen sekä ystävällisen käytöksen lisääntyneen. Näiden myötä myös koko luokan ilmapiiri sekä oppilaiden

ryhmätyötaidot ovat vahvistuneet sekä oppilaiden itsesäätelytaidot ovat kehittyneet.

Haastavien oppilaiden suhteen musta tuntuu, että se on auttanut mejän väliseen yhteyden saamiseen, että tuntuu, että meilläkin sujuu ihan hyvin, vaikka hankalia hetkiä on, niin silti se opettaja-oppilassuhde on kiva. (H2)

Se et sen lapsen kans mietitään, jos meillä on kymmenen erilaista oman mielen minuutin tapaa rauhottua nii et pikkuhiljaa ne lapset löytäs sen mikä toimii hänelle tai et se ei oo sama kaikille nii ehkä sillä tavoin me ollaan semmonen tarjotin, tarjoillaan asioita, joista he sit poimii. (H4)

Muutama opettaja kertoi saaneensa palautetta oppilaiden vanhemmilta siitä, kuinka oppilaat myös koulun ulkopuolella toimivat kohteliaasti ja käyttävät vahvuuspuhetta. Saman oli huomannut yksi haastattelemamme opettaja oman lapsensa syntymäpäivillä, johon oli kutsuttu hänen lapsensa luokasta oppilaita.

“Ku ne lapset oli synttäreillä mun (kotona), että näki sen semmosessa vapaassa tilanteessa, et miten ne käytti niitä luokassa käytettyjä keinoja esimerkiks siinä, et ne odotti vuoroa ja miten ne sopi yhdessä vaikka, et miten lahja avataan ja miten kiitetään ja keuhataan sitä toisen antamaa lahjaa ja jotenki mä ihan suu auki seurasin sitä ja sanoin ki, et se on myöskin sen opettajan työn tulosta, että ne lapset osaa toimia sillä tavalla.” (H6).

5.2 Positiivisen pedagogiikan merkitys koulu yhteisössä

Jaottelimme vastaukset oppilaiden keskeiseen vuorovaikutukseen sekä työyhteisön vuorovaikutukseen.

Opettajat kuvasivat oppilaiden vuorovaikutustaitojen ja vahvuuspuheen kehittyneen tietoisesti harjoittelemalla, joka näkyy oppilaiden katseissa, kuuntelemisessa ja kysymyksissä. Vuorovaikutustaitojen ja vahvuuspuheen kehittyminen näkyy myös hyvinä käytöstapoina kuten tervehtimisenä ja kiittämisenä, vuoron odottamisena, myönteisenä keskusteluna ja neuvottelutaitoina.

Kyllä mä luulen, että vuorovaikutustaidot ylipäättään, että niissä näky sitä tulosta muun muassa sellasta katsetta, kuuntelua, kysymistä kun sitä tietosesti harjotellaan niin kyllä se sitten niinkun tuottaa tulosta vähä semmosta pysyvää kiittämistä. (H3)

Opettajat kuvasivat positiivisen pedagogiikan näkyvän työyhteisön yhteisissä keskusteluissa, joissa hyvän huomaaminen ja vahvuuspuhe ovat läsnä. He olivat havainneet, että positiivisen pedagogiikan koulutuksen myötä yhteisöllisyys on

lisääntynyt yhteisen tavoitteen johdosta sekä sitoutuneisuudesta sen saavuttamiseen. Lisäksi he kertoivat huomanneensa negatiivisen asenteen vähentyneen sekä myönteisen ja rakentavan vuorovaikutuksen lisääntyneen.

No tietysti se varmaan näkyy eri ihmisillä vähän eri tavalla mutta sitten mun mielest ehkä semmoinen, jos nyt vähän miettii, niin sellanen negatiivinen myllyttäminen on vähentynyt, että osalla ihmisistähän se on edelleenkin semmonen luontainen toimintatapa et huomataan vaan niitä vaaroja uhkia ja epäkohtia. Mut sitten se, että sitten taas osa henkilökunnasta niin kun havaitsee sen eikä lähe siihen mukaan vaan osaa jotenkin sillai myönteisesti ikään kuin katkasta sen. -- Sitä semmosta myönteistä palautetta on ruvettu antaa enemmän, kun sitä on vähän harjoteltu jossai harjotteissa et se on miun mielest niinku et ihmiset sanoo rohkeemmin niinku hyviä asioita toiselle plus ehkä sitten osaa rakentavasti nostaa myöskin niit epäkohtii myöski esille et se on miun mielest kanssa semmonen eteenpäin mennyy asia. (H5)

Opettajien vastauksista huomaa, että positiivisen pedagogiikan koulutuksella on ollut kahden suuntaisia vaikutuksia yhteisöllisyyden tunteeseen. Yhden opettajan mukaan positiivista pedagogiikkaa on hankala toteuttaa, jos kollega ei näe asioita samalla tavalla.

No ainaki se on työyhteisössä, jos tekee yhteistyötä toisten kanssa niin, jos kollega ei ole yhtään innostunut samanlaisesta ajattelusta, että lasten vahvuuksista ja asioiden positiivisesta näkemisestä. Jos hän on aika semmonen ei ratkaisukeskeinen vaan tämmönne negatiivissävytteistä ajattelua ynnä muuta niin sen oon huomannu, että se äkkiä riisuu itseltä niitä aseita aiheen äärellä, että tuota jotenki se ihan vastakkaista ajattelua vastaan taistelu niin ei ole kyllä helppoa. (H3)

Usea opettaja taas kuvaili positiivisen pedagogiikan koulutuksen lisänneen yhteisöllisyyttä työyhteisössä, koska sen on tuonut opettajille yhteisen tavoitteen ja yhteneväisen asenteen.

No mä luulen, että meillä varsinkin vaikuttaa, kun otetaan tuota OPSia käyttöön ja kaikilla on nyt pinnalla ne samat jutut. Nytkin kun OPSin tavoitteet on läsnäolon taidot ja rauhoittuminen niin on työyhteisönkin haasteena ottaa joku rauhoittumisen haaste, vaikka hidasta kävelyä tai pysähdy ja oikeasti kuuntele toisen kysymykset ja kuulumiset. Että kyllä se tekee siitä yhteisen jutun, kun se on kaikille sama, kaikki tekee samoja juttuja samaan aikaan. (H1)

Opettajat kokivat, että positiivinen pedagogiikka voisi tuoda nykyistäkin enemmän yhteisöllisyyttä kouluun, jos koulun rakenteelliset tekijät olisivat toisenlaiset. He kertoivat koulunsa olevan yhtenäiskoulu, joka on jakautunut useaan eri rakennukseen, jolloin koko koulun välinen yhteisöllisyys on haasteellista toteu-

tua. Lisäksi kerrottiin opettajien kiinnostävän aiempaa enemmän huomiota henkilökohtaiseen hyvinvointiin ja sen seurauksena jättäytyvän pois työajan ulkopuolisista aktiviteeteista.

Meillähän on haastetta kun meillä on (monessa) eri toimipisteessä henkilökunta ja lapset niin sillai se vuorovaikutus on ehkä niin kun vähäempää kuin silloin, kun alakoulu oli samassa rakennuksessa niin sit se on kärsiny jotenkin sekin ehkä vähän vielä et ihmiset on enemmän niin kun keskittynyt siihen omaan hyvinvointiinsa ja monelle se merkkää sitä et ei mitään ylimäärästä ja he kattoo myöski ylimääräseks sen ettei osallistuta mihinkään no vaikka johonkin vapaa-ajalla tapahtuvaan virkistystoiminta. (H5)

Positiivinen palaute kuvattiin itseään ruokkivaksi. Opettajat sanoivat positiivisuuden leviävän kouluyhteisön vuorovaikutuksessa. Haastateltavan sanojen mukaan negatiivisuudessa vellominen on vähentynyt, kun muut eivät ole lähteneet negatiiviseen myllyttämiseen mukaan. Eräs opettaja kuvasi myös sitä, kuinka positiivisen palautteen antaminen oli levinnyt opettajien keskuudesta myös osaksi muidenkin työntekijöiden toimintatapaa.

Musta oli hauska, kun yks keittäjä sanotti asiaan niin että hän oli huomannut, että yks opettaja oli käyny tän positiivisen pedagogiikan koulutuksen, et hän on niinku oikein huomannu, että miten tää opettaja on ruvennu paljon kehuaan ja sanomaan ääneen positiivista palautetta kaikille. Se oli hyvä, kun mä olin huomannut, että tää keittäjä oli antanut positiivista palautetta ja mä kävin sitten sille keittäjälle, että oli kiva huomata miten sä annoit tolle lapselle ja sitten hän kertoi, että siitä tulee vähän semmoinen lumipalloeefekti et hän oli nähny se opettaja tekevä ja olikin kiinnittänyt huomiota ja sitten mä huomaan, että se tekee noin mä sitten taas annan palautetta sille ja että se aattelee, että se on sellainen, mikä ruokkii itseään se positiivisen palautteen antamine. (H6)

Kysyttäessä haasteista ja esteistä positiivisen pedagogiikan toteutumiselle kouluyhteisössä opettajat nostivat esille kollegoiden negatiivisen asenteen ja sitoutumattomuuden. He kokevat suurimaksi ongelmaksi aikuisten asenteen, esimerkiksi ajattelutavan, etteivät aika tai mahdollisuudet riitä positiivisen pedagogiikan toteuttamiselle.

No jos se koetaan nii et sille pitää löytää aikavaraus ja halutaan toteuttaa, nii sillo niitä esteitä ehkä löytyy kouluarjesta monen näkösiä. Jos se koetaan nii et se voi olla osa tätä nii sillohan se toteutuu eikä sille oo esteitä. (H4)

Opettajat pohtivat, että on oleellista kokea positiivisen pedagogiikan menetelmät tärkeiksi ja merkityksellisiksi, ettei opetus jää irralliseksi ja väkinäiseksi. He sanovat, ettei positiivista pedagogiikka tulisi toteuttaa vain pakosta ja irrallisena muusta opetuksesta. Olisi tärkeää sisäistää positiivisen pedagogiikan tarkoitus ja

menetelmät luontevaksi osaksi toimintaa. He olivat huomanneet joidenkin kollegoiden olleen turhautuneita ja kyseenalaistaneen positiivisen pedagogiikan merkitystä sekä haluavan toimia niin kun on aina toimittu. Lisäksi haastateltavat olivat havainneet negatiivista asennetta johtajatasolla. He toivoivat positiivisen pedagogiikan näkyvän niin johtaja- kuin ruohonjuuritasolla käytännössä, koska kaupungin tasolla sen käyttämiseen on sitouduttu. Opettajat kertoivat, että koulun johtajat eivät esimerkiksi ole osallistuneet positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen koulutukseen, eivätkä he ole olleet kovin aktiivisia OPS-työryhmän toiminnassa.

Opettajat kokivat haasteeksi ajan riittämättömyyden materiaalien valmistamiseen sekä systemaattiseen opetukseen. Ajan lisäksi haasteena yksi opettaja koki, että pienten tilojen vuoksi osan harjoitteista pystyy toteuttamaan vain osan luokan kanssa kerrallaan. Yksi opettajista on aiemmin toiminut myös yläkoulun puolella, jonka myötä hän koki haasteelliseksi yläkoulussa vallitsevan oppiainekeskeisyyden ja pohti positiivisen pedagogiikan mahdollisuutta omana oppiaineena. "Se yläkoulun arki on aika oppiainekeskeistä ja se on eri systeemi alakoulussa, ku on tunti per opettaja, että sinne se vois toimiakki omana oppiaineena." (H4) Erityisopettajan näkökulmasta haasteena on repaleinen arki, oppilaiden käydessä integraatiossa muissa luokissa, jolloin mahdollisuudet koko luokan kanssa toteutettavalle toiminnalle on rajoitettua. Tämän lisäksi oppilasmateriaalin moninaisuus tuo haasteita löytää toimintaa, joka sopii kaikille.

Sit tietenkin, kun oppilaat on niin eri tasoisia, että kun se kognitiivinen taso vaihtelee ehkä jostain kuusvuotiaasta sit taas niin kun johonki kolmetoista vuotiaasee niin se on kans yks semmone haaste. (H5)

Vaikka useampi opettaja kertoi syyksi hakeutua positiivisen pedagogiikan koulutukseen oman hyvinvoinnin ja jaksamisen lisäämisen, joskus oma jaksaminen voi silti olla rajallista ja näin olla haasteena positiiviselle pedagogiikalle.

Jos on haastava tilanne luokassa tai haastava lapsi haastaa käytöksellään. Se onki se haaste, että se oma mieli pysyy siinä mukana ja jaksaa sen kääntää siihen. Ja löydetään ne hyvätkin jutut siinä hetkessä, vaikka niitä on ehkä vähäsen. (H1)

Haasteista huolimatta opettajat kokivat, että positiivisen pedagogiikan puuttessa opetuksesta tulisi paljon negatiivisempaa. Ilman positiivista pedagogiikkaa

opettajat ajattelivat työn teon olevan ilottomampaa, ankeampaa ja harmaampaa. Lisäksi eräs arveli oppilaiden motivaation vähenevän. Useampi opettaja sanoi opetuksen ilman positiivista pedagogiikkaa olevan vaikeaa, koska kokevat sen olevan osa omaa persoonaa. "Vaikee kuvitella semmosta tilannetta, että se on niin paljon siihen omaan työtapaan ja persoonaan liittyvää, että voiko jotain vain yhtä äkkiä jättää pois." (H2)

Puolet opettajista koki, että positiivisen pedagogiikan puuttuessa työhyvinvointi sekä -motivaatio vähenisi. Eräs opettaja kuvaili, että positiivisen pedagogiikan puuttuessa murehtiminen, stressi sekä pahaolo lisääntyisi.

Mie luulen et tällanen vatulointi ja etukäteismurehtiminen lisääntyis kyl tosi paljon, et jos ei sitte olis tätä tällast tietämystä mitä nyt on ja sitten varmaan sellasis kiire tilanteis, kun nyt joissaki tilanteis itte tajusin et käy ylikiirroksilla ja osaa rauhoittaa itteensä niin sitten niissä tilanteis varmaan lähtis sillai iha mopo käsistä ja tulis enemmän semmosta stressiä ja pahaa oloa nii ainaki nää on varmaan ne mist tuntuu, et itte on tälleen nykytilanteessa saanu eniten apua. (H5)

Eräs opettaja sanoi, että ilman positiivisen pedagogiikan käyttöä hän menettäisi oman työhyvinvoinnin, koska siitä on ollut apua omaan jaksamiseen ja mielenkiinnon sekä innon säilyttämiseen työssä. Ilman positiivista pedagogiikkaa hän arveli kyynnistyvänsä. Toinen opettaja sanoi suoraa, että ilman positiivista pedagogiikkaa menetettäisiin motivoitunut opettaja, kun taas eräs opettaja kuvasi, että siinä menetettäisiin koko pedagogiikka.

Mä en oikee osaa kuvitella pedagogiikkaa ilman positiivista pedagogiikkaa, että mun on tosi vaikea ajatella, että mitä kaikkea siitä pitäisi omasta lähestymistavasta oikein, jos karkeasti ajatellen niin riisua lähes kaikki semmoinen inhimillinen vuorovaikutus melkein mun mielestä. Esimerkiksi positiivinen palaute tai muuta, että se voi olla se positiivinen peda eri kokoisina paloina siellä opettajan toiminnassa ja siis jos se ihan kokonaan puuttuu, että sieltä ei minkäänlaista ulottuvuutta niin sitten se ei ole enää kovin lähellä pedagogiikka ollenkaan. (H6)

Jokainen opettaja korosti positiivisen pedagogiikan merkitystä omalle työhyvinvoinnille, -motivaatiolle ja työn mielekkyydelle. Lisäksi he kuvasivat positiivisen pedagogiikan myönteisiä vaikutuksia oppilaiden motivaatioon, hyvinvointiin välittömästi sekä pitkällä aikavälillä oppilaiden aikuisuuteen asti.

Se että jos me nähdään se (koulun rooli) laajempänä kokonaisuutena ja pystytää niit hyvinvointitaitoja näille nuorille opettaa ja antaa niille sanojaki niuhi asioihin et me paljo käytetään noit hyveitä ja sanallistetaa asioita niitte kautta ja sit on iha itsesäätelymalleja yritetään

tänne luokkaan tuoda yksittäisinä keinoina, et he oppis ite itseään johtamaan monella tapaa paremmin, nii semmosia taitojahan me tarvitsemme aikuisena, että me pärjätään elämässä yleensä. (H4)

Vahvuuksien tunnistamisen kautta oppilaiden itsearvostus lisääntyy sekä uskomisiin kykyihin vahvistuu. Positiivisen pedagogiikan merkitys on huomattu myös kotona:

Aiemmin muutamista kodeistakin tuli, että teette hyvää työtä ja hyvä, että otatte näitä juttuja. Että se oli näkynyt siellä kotonakin ja siitä jäi sellanen hyvä mieli, että se oli oikeestikin siirtynyt johonkin. (H1)

Ja vanhemmissahan sen huomaa et on tullu monelta vanhemmalta se, et ompa tosi kivaa, ku on niit vihreitä viestejä et sit ehkä se kantaa paremmin se muuki palaute, kun se on niiku myös sitä muuta -- jos siellä on pelkkää sitä, että viety rauhottumaa tai joutunu poistumaan tai jotenki yksittäisiä tämmösiä asioita ni sit se ehkä kääntyy negatiiviseksi ja siinä tulee se semmonen vastakkainasettelu. Että sille ne hyvin menneet asiat aina silloin tällöin laitettuna sinnekin ni siitä on tullu vanhemmilta kyllä kivaa palautetta. He on tykänny! Ja varmaan vahvistaa myös heidän vanhemmuttaa sitte et jotenki se kokonaiskuva on sitä mitä se oikeestikki on, että täällähän on asioita, mitkä menee hyvin ja asioita mitkä ei aina onnistu ja mitä harjotellaa. (H4)

Osa opettajista toivoisi positiivisen pedagogiikan tietoisuuden lisääntyvän muun muassa olemalla osa opetussuunnitelmaa sekä osana opettajankoulutusta. Eräs opettaja toivoisi positiiviselle pedagogiikalle järjestettävän aikaa arjessa viikoittaisella oppitunnilla.

Me puhuttiinki just siinä mejän koulutuksessa siitä että, ja mä tiedän, että meidän kouluttaja on muun muassa käynyt eduskunnassa puhumassa siitä, että se pitäisi saada koulujen opetussuunnitelmaan ja se olis aivan mahtavaa, jos sen saisi viikkotunniksi. (H2)

Nythän se on siis ihan viime vuosina lisääntynyt tosi paljon myöskin valtakunnan tasolla tän asian kiinnittäminen niin jotenkin uskon, että henkilökuntakin tajuaa, että mikä tässä on tää hyöty. Et tää ei ole mikään semmonen virallinen tempukokoelma vaan oikeesti sellasta arjessa tarvittavaa osaamista joka sit helpottaa oppilaitten sitä semmosta elämää tulevaisuudessa ja koulun jälkeenkin. Kun aina sanotaan, ettei opiskella koulua varten vaan elämää varten niin nää taidoitan just sellasii mitä joku tarttis sitten oikeesti niin kun koko elämää varten, et ku osataan tai tiedetään omia vahvuuksia ja kehittämiskohteita ja saadaan kiinni omista tunteista, osataan rauhottua, osataan antaa myötätuntoa itselle sekä toisille niin ihan älyttömän tärkeitä asioita. (H5)

Opettajat haluaisivat positiivisen pedagogiikan näkyvän työyhteisön vuorovaihtuudessa enemmän. He muun muassa toivoivat aikaa keskustella, jakaa kokemuksia sekä suunnitella yhdessä positiivisen pedagogiikan toteutusta.

Toivon että se vaikuttaa vähintään siellä taustalla ja että siihen ehtis ottaa aikaa suunnittelun tasolla semmosta innostavaa ideaa jotain hyväksi koettua mutta myös haluan aina

jotain uutta tuoda, että se tuo itellekin iloa työhön, ku ottaa jotain uutta omasta mielestä innostavaa. (H3)

Opettajat kokivat, että kollegoiden kesken kannustaminen ja myönteisten asioiden sanoittaminen on näkyvämpää, kun esihenkilöiden "Ehkä me enemmän niinku työkavereiden kesken toisiamme tsempataan ja kannustetaan" (H2). Valtaosa opettajista toivoi esihenkilöidenkin tutustuvan paremmin positiiviseen pedagogiikkaan, jotta nämä voisivat tukea opettajia paremmin sekä toimia esimerkkinä.

Joissain pikku koululla kun siellähän toimii rehtorit myös opettajina niin sitten että vaikka periaatteessa muistavat nää että joo pitää näin ja näin mut sitten jos näkee että ei se eihän se oo omassa työssään ottanut näitä käyttöön ollenkaan niin sitten tulee vähän semmoinen että siin on vähän ristiriita että periaatteessa on ok joo ja joo laitetaan tuonne kalentereita nyt tossa perehdytys yms. tai hyvinvointikoulutukseen voi mennä ja voi tilata vaikka materiaaleja mutta sit jotenkin siitä tulee semmoinen pieni ristiriita. (H6)

Mä oon sitä mieltä, että olis todella tärkeää, että esimiehet kävisivät myös sen (koulutuksen), koska nyt oon kokenu, että meillä esimiehet on vähän ulkona siitä ainakin ne vähän vetäytyy ja OPS-työryhmä hoitaa täällä tätä koulun sisäistä kouluttamista ja tätä teeman pyörittämistä, että siitä tulis koulun yhteinen aihe ja semmoinen näkökulma niin se pitää lähteä johtoportasta alkaen. (H3)

Opettajat toivoisivat positiivisen pedagogiikan jäävän pinnalle eli pysyvästi keskustelun aiheeksi, ja olevan perustana kaikelle. Lisäksi he toivovat sen kehittämisen jatkuvan, vaikka opetussuunnitelma tulisikin valmiiksi, koska "Kaupunki on siihen paljon panostanut ja käyttänyt paljon aikaa ja rahaa" (H1).

Ehkä sit se että tavallaan niin kun kuitenkin annetaan asialle aikaa et vaikka nyt sit saatais se OPS valmiiksi niin silti pidettäis koko ajan esillä eikä vaan ajatella että nyt se on valmis eikä tarvii panostaa et kun nytkin jo tänä vuonna meinattiin antaa perehdytykselle vähän aikaa mitä sit loppupelissä saatiin että kuitenkin oltais koko ajan sen asian äärellä jollakin tavalla eikä sitten vaan ajateltais että nyt se osataan jo vaan et kuitenkin vietäs sitä koko ajan sillai näkyvästi eteenpäin. (H5)

Valtaosa opettajista toivoo positiivisen pedagogiikan muotoutuvan rutiiniksi opetuksessa.

Mä toivon et se muotoutuu osaksi sitä tapaa tehdä työtä ja nähdä lapsi ja nähdä toine ihminen. Et se vahvistuu se semmoinen tapa millä me jotenki päästään yhdessä vähä kokonaisvaltasemmin vielä kasvattamaan lasta ja antamaan laaja-alasemmin niitä taitoja mitä se elämässä sitte tarvii. (H4)

Mie toivon et se muuttuu koko ajan niinku tärkeemmäks et tavallaan se juurtuu jotenkin niinku iha osaks toimintakulttuuria ja sitten ihmiset huomaa, että tätä niin tarvitaan ja halutaan viiä eteenpäin. (H5)

6. POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, positiivisen pedagogiikan merkitystä luokassa ja siihen panostavan koulun koko kouluyhteisössä opettajien näkökulmasta. Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuksemme tuloksia verraten niitä aiempaan tutkimukseen positiivisesta pedagogiikasta luokassa ja kouluyhteisössä. Käsittelemme aluksi tuloksia tutkimuskysymyksiimme, jonka jälkeen pohdimme haastattelemiemme opettajien esittämiä haasteita ja esteitä sekä heidän toiveitaan.

6.1 Positiivinen pedagogiikka luokassa

Opettajat kokivat, että positiivisen pedagogiikan mukainen toiminta on ennen kaikkea tietoinen päätös. Aiemmissa tutkimuksissa on tehty samansuuntaisia havaintoja. O'Brien ja Blue (2018) sekä Demetriou ja Wilson (2010) huomasivat tutkimuksissaan, että opettajat tekivät tietoisia päätöksiä toimintatavoistaan. Tutkimuksemme osallistuneet opettajat kuvasivat positiivisen pedagogiikan harjoitettavan elämässä tarvittavia hyvinvointitaitoja kuten positiivisiin asioihin sekä omiin vahvuuksiin keskittymistä, hyvän huomaamista sekä myönteistä asennetta. Näiden taitojen avulla muun muassa luokan yhteishenki, vuorovaikutustaidot ja motivaatio oppimiseen kasvavat (Seligman, ym., 2009; O'Brien & Blue, 2018). Tuloksiemme mukaan tietoinen päätös oli positiivisen pedagogiikan toteutumisen mahdollistaja koko kouluyhteisössä.

Tutkimuksemme tulosten mukaan positiivisen pedagogiikan toteutukselle oli paljon mahdollisuuksia ja sitä hyödynnettiin opetuksessa laajasti. Opettajat käyttivät positiivisen pedagogiikan toimintatapoja opetuksessaan monipuolisesti. Positiivisen pedagogiikan toteutus riippui luokan oppilaiden tasosta sekä opettajien näkemyksestä positiivisesta pedagogiikasta. Osa opettajista toteutti positiivista pedagogiikkaa näkyvästi osana tuntia, kun taas toiset sisällyttivät po-

sitiivisen pedagogiikan opetettavaan aineeseen. Opettajien näkökulmasta positiivista pedagogiikkaa pystyy sisällyttämään esimerkiksi matematiikan opetukseen keskustelemalla yhdessä oppilaiden kanssa aineen tuottamista tunteista. Tulosten mukaan materiaalia positiivisen pedagogiikkaan toteuttamiseen löytyy paljon, sekä opettajat itse tuottivat materiaalia OPS-työryhmässä omaan materiaalipankkiin, joka oli koulun koko henkilökunnan käytettävissä. Opettajat kokivat aiheen merkitykselliseksi ja siksi käyttivät materiaalien valmistukseen ja opetukseen paljon aikaa ja vaivaa. Opettajien vastauksista välittyi heidän tekemä tietoinen päätös ja panostus positiivisen pedagogiikan toteuttamista kohtaan.

Tulosten mukaan positiivinen pedagogiikka on erityisen tärkeää muun muassa haastavissa tilanteissa ja silloin kun opettajan omat voimavarat ovat vähissä, mutta sitä on hyvä sisällyttää opetukseen ja vuorovaikutukseen silloinkin, kun kaikki on hyvin, sillä silloin oppilaat ovat vastaanottavaisempia kuin konfliktin vallitessa. He käyttivät lämmintä vuorovaikutusta oppilaiden kohtaamisessa ja auttaesaan oppilaita löytämään omia vahvuuksiaan sekä luokkahengen parantamisessa. Opettajat pyrkivät tietoisesti antamaan runsaasti positiivista palautetta ja sanoittamaan oppilaiden vahvuuksia. Niiden avulla opettajat kokivat vahvistaneensa oppilaiden itsetuntoa. Jo alkuopetuksessa olevat oppilaat kykenivät tunnistamaan ja nimeämään vahvuuksia niin itsessään kun luokkatovereissaan. Opettajat kuvasivat positiivisen palautteen lisäävän positiivista asennetta ja toimintaa. Positiivisella palautteella onkin merkittävä vaikutus lapsen minäpystyvyyteen sekä minäkäsitykseen (Aro, ym. 2014, s. 16). Lapsi rakentaa käsitystä itsestään ja taidoistaan opettajan verbaalisen sekä non- verbaalisen palauteen kautta. Omiin kykyihinsä uskoessaan oppilas toimii aktiivisesti, jolloin hän saa positiivista palautetta, joka taas tukee myönteisesti oppilaan minäkuvaa (Aho & Laine 1997, s. 40–41.) Haastateltujen opettajien mukaan myös luokan työskentelyilmapiiri sekä ryhmätyötaidot olivat parantuneet. Doidge (2010) ja Greenfield (2000) havaitsivat tutkimuksissaan, että säännöllinen positiivinen vuorovaikutus esimerkiksi opettajan kanssa sai oppilaat sitoutumaan vahvemmin oppimiseen. Tutkimuksemme osallistuneet opettajat kuvasivat oppilaiden olevan innostuneempia ja rohkeampia kohtaamaan haasteita. O'Brien ja Blue (2018) sekä

Demetriou ja Wilson (2010) tekivät opettajiemme kanssa samansuuntaisia havaintoja oppilaiden käytöksestä. Näiden toimintatapojen avulla päästään jo lähellä kukoistusta.

Lisäksi opettajien kuvailemat muutokset (muun muassa itsetunnon kohoaminen, vahvuuksien nimeäminen, ryhmätyötaitojen parantuminen, rohkeus haasteiden kohtaamisessa) oppilaissa näyttäisivät osoittavan resilienssin lisääntymistä. Nolan ym. (2014) havaitsivat, että opettajat kiinnittävät paljon huomiota luokkansa resilienssin lisäämiseen ja tukemiseen. Opettajat käyttivät tutkimuksen mukaan tietoisesti ja johdonmukaisesti paljon termejä ja sanontoja oppilaidensa kanssa kuten ”sinnikkyys”, ”yrittäminen”, ”parhaansa yrittäminen” sekä ”virheistä oppii” sekä luokassa että sen ulkopuolella, tavoitteenaan lisätä oppilaiden resilienssiä (Nolan, ym., 2014). Nämä kuvaavat vahvuuspuhetta, jota haastatellut opettajat kertoivat käyttävänsä osana vuorovaikutusta. Tutkimuksemme opettajat panostivat oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen kuten tunteiden ilmaisemisen, tunnesäätelyn, sopeutumisen, itsetunnon, motivaation ja stressinsietokyvyn oppimiseen. Opettajat kuvasivat näkevänsä oppilaissa positiivisen pedagogiikan myönteisiä vaikutuksia itsetunnossa ja -luottamuksessa, motivaatiossa ja hyvinvoinnissa, joiden he ajattelevat kantavan pitkälle aikuisuuteen. Näillä taidoilla on Nolanin ym. (2014) mukaan vahva yhteys resilienssiin.

6.2 Positiivinen pedagogiikka koulu yhteisössä

Opettajat kokivat oppilaiden välisen yhteisöllisyyden (muun muassa vuorovaikutustaitojen ja vahvuuspuheen) kehittyneen tietoisien harjoittelun avulla. Tämä näkyi kohteliaina käytöstapoina sekä myönteisinä keskustelu- ja neuvottelutaitoina. Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen koulutuksella on ollut suuri merkitys opettajien kokemaan yhteisöllisyyteen. Koulutuksen jälkeen työyhteisössä yhteisöllisyyden vahvistuminen näkyi opettajien mukaan negatiivisuuden vähentymisenä ja myönteisen sekä rakentavan vuorovaikutuksen lisääntymisenä. Kuten opettajan ja oppilaiden välillä, myös opettajien välinen kommunikointi sisältää vahvuuspuhetta kuten kannustamista, onnistumisten

sanoittamista, positiivisuuteen keskittymistä. Kun:in ja kumppaneiden (2017) sekä Leskisenojan (2019) tutkimukset ovat meidän tutkimuksemme tulosten kanssa saman suuntaisia. Kollegoilta saatu positiivinen palaute omasta työstä ja vahvuuksien esille tuominen lisäävät opettajien työmotivaatiota (Kun, ym., 2017; Leskisenoja, 2019). Koulutuksen mukanaan tuoma yhteinen tavoite ja myönteinen asenne ovat tuoneet koulutuksen käyneitä opettajia lähemmäksi toisiaan, joka on lisännyt yhteisöllisyyden kokemusta. Toisaalta koulutuksen myötä tullut laajempi näkemys on osalla opettajista kasvattanut etäisyyttä niihin opettajiin, jotka eivät ole käyneet vielä koulutusta, koska opettajat kokivat, että heidän tavoitteensa ja asenteensa eivät kohtaa pedagogisesti.

Useampi opettaja toi esille positiivisen pedagogiikan vaikutuksen omaan, työntekijöiden sekä oppilaiden hyvinvointiin. Turner ja Thielking (2019) saivat saman suuntaisia tuloksia tutkiessaan PERMA-teorian vaikutuksia opetuksessa. Heidän tutkimuksessaan opettajat alkoivat käyttää PERMA-teorian oppeja oman hyvinvoinnin lisäämiseksi ja kuvasivat kokevansa vähemmän stressiä, enemmän rauhallisuutta ja positiivisuutta luokkahuoneessa sekä olevansa sitoutuneempia työhönsä. PERMA-teoria oli kuitenkin parantanut ilmapiiriin luokassa sekä opettajan ja oppilaiden välistä suhdetta. Oppilaat olivat rauhoittuneet, saaneet lisää intoa työskentelyyn sekä lisää itseluottamusta (Turner & Thielking, 2019). Osalle tutkimukseemme osallistuneista opettajista oman hyvinvoinnin vahvistaminen olikin syy hankkia lisää koulutusta positiivisesta pedagogiikasta. Kaikki opettajat kertoivat oman työhyvinvointinsa lisääntyneen positiivisen pedagogiikan avulla, joka on näkynyt jaksamisen ja työmotivaation kasvamisena. Wenströmin (2022) mukaan työelämää koskevissa tutkimuksissa on havaittu vahvuuksien korostamisen olevan yhteydessä tuotteliaisuuteen, laatuun ja tehokkuuteen (s. 12). Tutkimuksemme tulokset ovat täten saman suuntaisia aiempaan tutkimukseen työntekijöiden hyvinvoinnista.

6.3 Opettajien esittämiä haasteita ja esteitä sekä toiveita positiivisesta pedagogiikasta kouluyhteisössä

Tulosten mukaan opettajat kokivat kollegoiden negatiivisen asenteen ja sitoutumattomuuden positiivista pedagogiikkaa kohtaan suurimmaksi esteeksi positiivisen pedagogiikan toteutumiselle. Lisäksi opettajat kokivat haasteena ajan rajallisuuden positiivisen pedagogiikan suunnittelulle ja toteuttamiselle, oppilaiden moninaisuuden sekä repaleisen arjen.

Yhdeksi haasteeksi opettajat nostivat esihenkilöiden näennäisen sitoutumisen positiiviseen pedagogiikkaan. Opettajat ovat iloisia kunnan panostamisesta positiiviseen pedagogiikkaan ja sen koulutuksiin. Toisaalta he toivoisivat esihenkilöstön osallistuvan myös koulutuksiin sekä toimivan aktiivisena esimerkkinä ja jäsenenä. Opettajat toivovat positiivisen pedagogiikan muotoutuvan arjen rutiiniksi ja luonnolliseksi osaksi työyhteisön vuorovaikutusta ja työskentelytapaa. He toivoisivat lisää mahdollisuuksia ja aikaa keskustella, suunnitella ja jakaa kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta.

Tulosten mukaan positiivinen pedagogiikka on merkityksellinen ja hyödyllinen osa opetusta ja sen toivottiin muotoutuvan kaiken toiminnan ja vuorovaikutuksen perustaksi. Suurin osa opettajista toivoi positiivisen pedagogiikan tulevan laajemmin kasvattajien tietoisuuteen ja käyttöön, esimerkiksi, osaksi opettajankoulutusta sekä valtakunnallista opetussuunnitelmaa sekä viikkotunniksi kouluihin.

Tutkimuksemme tulokset ovat linjassa aiempien tutkimusten (Greenfield, 2000; Demetriou & Wilson, 2010; Doidge, 2010; Kun, ym., 2017; O'Brien ja Blue, 2018; Leskisenoja, 2019) kanssa positiivisesta pedagogiikasta ja sen vaikutuksista opettajiin, oppilaisiin ja kouluyhteisöön. Tutkimuksemme tukee käsitystä siitä, että positiivinen pedagogiikka edistää hyvinvointia, lisää motivaatiota, vähentää stressiä ja parantaa yhteishenkeä. Haastateltavat opettajat olivat havainneet työyhteisössä ja oppilaissaan muutosta kohti kukoistusta ja resilienssin lisääntymistä. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että positiivista pedagogiikkaa käyttämällä opettajat kokivat opetuksensa merkitykselliseksi niin oppilailleen kuin omalle työmotivaatiolleen. Hyvinvointi ja oppiminen kulkevat usein käsi

kädessä. Toisin sanoen hyvinvoiva oppilas oppii usein paremmin ja saa parempia oppimistuloksia kuin pahoinvoivat oppilaat (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 16). Tutkimuksemme osoittaa, että positiivinen pedagogiikka on ennen kaikkea päätös, joka ohjaa opettajien kaikkea toimintaa niin luokassa kuin kouluyhteisössä ja mahdollistaa positiivisen pedagogiikan ja sen hyötyjen toteutumisen.

6.4 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Huomio laadullisen tutkimuksen arvioinnissa kiinnittyy koko tutkimusprosessin luotettavuuteen eli johdonmukaisuuteen, tutkimuksen sisällön avaamisen perusteellisuuteen ja raportointiin sekä tutkijan oman pohdinnan ja reflektoinnin näkymiseen (Patton, 2002, s. 566; Eskola & Suoranta, 2008, s. 210). Tutkimuksemme johdonmukaisuus näkyy syvällisenä perehtymisenä positiivisen pedagogiikan teoriaan, jonka pohjalta olemme muotoilleet haastattelukysymykset sekä toteuttaneet analyysin teoriaohjaavan analyysin mukaisesti. Pyrimme avaamaan tutkimuksen kulkua ja sisältöä laajasti ja avoimesti sen jokaisesta vaiheesta.

Jokaisella tutkijalla on ontologinen ja epistemologinen näkemys maailmasta, joka ohjaa heidän mielenkiintoaan sekä on yhteydessä heidän tutkimuskohteisiinsa (Dibley ym., 2020). Varhaiskasvatuksen opettajina, meillä oli jo käytännön tietoa positiivisen pedagogiikan toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa, mutta tulevana luokanopettajina olimme kiinnostuneita tutkimaan positiivista pedagogiikkaa ilmiönä koulussa. Ammatillinen työkokemuksemme ohjasi käsitystämme positiivisesta pedagogiikasta, joka on voinut vaikuttaa myönteisesti näkemykseemme ilmiöstä.

Tutkimus on prosessi, jonka aikana tutkijoiden omat näkemykset ja tulkinat kehittyvät. Tämä on tärkeää tiedostaa ja kehitysprosessi on hyvä tuoda esiin. (Kiviniemi, 2018, s. 84). Olemme pyrkineet tuomaan tutkimuksen kehitysprosessia esille kuvaamalla tutkimuksen menetelmiä ja analyysin vaiheita tarkasti. Tiesimme kaikkien haastateltavien käyneen positiivisen pedagogiikan koulutuksen, joka on voinut osittain vaikuttaa haastattelukysymysten muotoiluun, sillä pysyimme olettamaan, että jokaisella haastateltavalla olisi näkemystä ja kokemusta

positiivisesta pedagogiikasta. Haastattelussa olimme molemmat tutkijat mukana, jotta kummallakin olisi mahdollisuus vaikuttaa haastattelun kulkuun esimerkiksi tekemällä tarkentavia kysymyksiä. Samalla molemmille tuli tietoa kaikkien haastatteluiden sisällöistä.

Tutkimuksemme luotettavuutta vahvisti tutkijoiden välinen triangulaatio, jolla tarkoitetaan tutkijoiden eroja näkökulmissa ja ajatuksissa. Samaa tutkimusta voi tutkia useampi tutkija (Eskola & Suoranta 1998, s. 68). Nämä erot voivat olla sekä tukevana, tutkimusta edistävänä voimana, mutta myös yhteistyön ja -kirjoittamisen ongelmana ja haasteena. Toisaalta useampi tutkija monipuolistaa tutkimusta tarjoamalla laajempaa näkökulmaa (Eskola & Suoranta 1998, s. 69). Olemme ottaneet molempien tutkijoiden näkemykset huomioon ja keskustelleen niistä avoimesti ja toistemme ajatuksia kunnioittaen.

Haastattelut pidettiin aluksi kasvotusten opettajien koululla, mutta huomasimme toiseksi viimeisen haastattelun jälkeen, ettei tallennin ollutkaan tallentanut aiempia haastatteluita. Tämän seurauksena jouduimme toteuttamaan suurimman osan haastatteluista uudelleen myöhemmällä aikataululla Zoom-verkopalvelun kautta. Tallentimen toimimattomuus saattoi aiheuttaa haastateltaville opettajille haittaa ja vei heiltä ylimääräistä aikaa. Lisäksi opettajien vastaukset saattoivat muuttua, koska seuraavalla kerralla he tiesivät haastattelukysymykset. Haastattelujen uusiminen saattoi myös vaikuttaa opettajien motivaatioon vastata.

Huomasimme haastatteluista tehdessä, että meidän käsityksemme työyhteisöstä oli erilainen kuin haastateltavien opettajien käsitykset. Käsityksemme pohjautuu omiin kokemuksiimme varhaiskasvatuksesta, jossa työyhteisöön laskeaan varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajien lisäksi myös muun muassa keittäjät, laitoshuoltajat ja erityisavustajat. Opettajat kuvasivat työyhteisöstä puhuttaessa vain opettajia ja johtajia. Yhden opettajan puheessa keittäjä mainittiin osana työyhteisöä.

Tutkimustulosten luotettavuus pohjaa usein erilaisiin päätelmiin, mistä johdettua tutkijan tulee olla tarkkana, ettei muovaa tuloksia haluamaansa suuntaan

(Patton, 2002, s. 549, 552). Tutkimuksen tavoitteena on ennakko-oletukseton tietoa, joka perustuu haastateltavien puhtaisiin kokemuksiin (Niskanen 2018, 100–101). Tulkittaessa ja rakentaessamme ymmärrystä ilmiöstä pyrimme olemaan mahdollisimman avoimia ja vastaanottavaisia tulevalle aineistolle. Tästä syystä pyrimme tiedostamaan omat ennakkoluulomme ja käsityksemme haastateltavien näkemyksistä. On kuitenkin lähes mahdotonta olla täysin vaikuttamatta, kun tutkitaan kokemuksia (Laine, 2018, s. 31; Gadamer 1986/2004, 34). Toisella meistä oli positiivisesta pedagogiikasta vain vähän ennakkotietoa ja näin hän oli avoimempi aineiston analyysissä ja huomasi sellaisia yhteyksiä positiiviseen pedagogiikkaan, jotka olisivat saattaneet mennä toiselta tutkijalta ohi. Tutkijoina toisella meistä oli jo ennestään tietoa aiheesta, koska hän on tehnyt aiheesta aiempaa tutkimusta. Tästä johtuen hänellä oli enemmän käsitystä positiivisen pedagogiikan kokonaisuuden hahmottamisesta. Aiempi tieto on vaikuttanut muun muassa haastattelukysymyksien muotoiluun positiivisen pedagogiikan teorian mukaan sekä tarkentavien kysymysten esittämiseen. Toisaalta vahva näkemys positiivisesta pedagogiikasta on voinut ohjata tekemään ennakko-oletuksia haastateltavien vastauksista tai ajatuksista sekä analyysivaiheessa luokkien muodostamisesta. Toisen tutkijan omatessa vain vähän ennakkotietoja positiivisesta pedagogiikasta on hän pystynyt esittämään kysymyksiä ja pohtimaan ilmiötä avoimemmin kuin aiempaa tutkimusta tehnyt tutkija. Tuloksia kirjoittaessa, näkemys positiivisesta pedagogiikasta ilmiönä tarkentui, joka johti myös tutkimuskysymysten tarkentumiseen.

6.5 Jatkotutkimusaiheet

Positiivista pedagogiikkaa on tutkittu Suomessa jo paljon varhaiskasvatuksen puolella, mutta vasta vähän koulun puolella. Samoin koulun puolella toteutetut tutkimukset ovat keskittyneet lähinnä opettajien näkemyksiin ja kokemuksiin. Tästä syystä olisi tarpeellista tutkia oppilaiden kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta.

Tutkimuksessamme opettajat nostivat esille toiveensa positiivisesta pedagogiikasta sekä heidän kokemiaan haasteita ja esteitä sen toteuttamisessa. Positiivisen pedagogiikan kehittämisen kannalta olisi tärkeää tehdä tutkimusta siitä, kuinka opettajien toiveita kuunnellaan sekä haasteita ja esteitä ratkaistaan koulu yhteisössä.

Koska nuorten masentuneisuus on suurta ja Suomessa se on muuhun maailmaan verrattuna yleisempää, olisi tärkeää tutkia positiivisen pedagogiikan myönteisiä vaikutuksia nuorten henkiselle hyvinvoinnille.

Uutisointi nuorten väkivaltakäyttäytymisestä herättää pohtimaan keinoja väkivaltakäyttäytymisen ennaltaehkäisemiseksi. Aiempien tutkimusten sekä meidän tutkimuksemme tulosten mukaan positiivinen pedagogiikka lisää oppilaiden hyvinvointia, resilienssiä ja vuorovaikutus- sekä tunnetaitoja. Olisi tärkeää tutkia, onko näillä taidoilla ennaltaehkäisevää vaikutusta nuorten väkivaltakäyttäytymiseen.

Lähteet

- Aho, S. & Laine, K. (1997). *Minä ja muut -kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Otava.
- Alasuutari, P. (2001). *Johdatus yhteiskuntatutkimukseen*. Gaudeamus.
- Aro, T., Järviluoma, E., Mäntylä, M., Mäntynen, H., Määttä, S., & Paananen, M. (2014). *Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihinsä*. NMI.
- Avola, P. & Pentikäinen, V. (2020). *Kukoistava Kasvatus: Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. BEEhappy Publishing Oy.
- Boniwell, I. (2012). Introduction to positive education. Teoksessa S. David, I. Boniwell & A. Conley Ayers (toim.), *Oxford Handbook of Happiness*. Oxford University Press.
- Bucholtz, M. (2000). The politics of transcription. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1439–1465. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00094-6](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00094-6)
- Burkeman, O. (2012). *The antidote. Happiness for people who can't stand positive thinking*. Faber and Faber.
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profilier: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1–48. <https://doi.org/10.55/ijw.v6i3.526>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7. painos). Routledge.
- Crabb, S. (2011). The use of coaching principles to foster employee engagement. *The Coaching Psychologist*, 7, 27–34.
- Gadamer, H. G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. (suom. I. Nikander). Vastapaino. (Alkuperäisteos julkaistu 1986)
- Dibley, L., Dickerson, S., Duffy, M. & Vandermause, R. (2020). *Doing Hermeneutic Phenomenological research: A practical guide*. Sage.
- Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., et al. (2009). New measures of well-being. *The collected works of Ed Diener*. Springer.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D.-w., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143–156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
- Demetriou, H., & Wilson, E. (2010). Children should be seen and heard: The power of student voice in sustaining new teachers. *Improving Schools*, 13(1), 54–69. University of Cambridge, UK
- Doidge, N. (2010). *The brain that changes itself* (Revised ed.). Scribe Publications.
- Duranti, A. (2006). Transcripts, Like Shadows on a Wall. *Mind, Culture, and Activity*, 13(4), 301–310. https://doi.org/10.1207/s15327884mca1304_3
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (6. painos.) Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

- Fraleigh, S. H. & Hanstein, P. (1999). *Researching Dance : Evolving Modes of Inquiry*. University of Pittsburgh Press.
- Fredricks, J. A., Blumenfield, P. C., Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Fredrickson, B. (1998) What good are positive emotions? *Rev Gen Psychol*, 2(3), 300–319. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Guimaraes, R. M. (2018). Resilience. *The Journal of nutrition, health & aging*, 22(10), 1146–1147. <https://doi.org/10.1007/s12603-018-1093-6>
- Greenfield, S. (2000). *The private life of the brain*. Penguin Books.
- Grönfors, M. (2011). Fenomenologia. Teoksessa M. Grönfors & H. Vilka (toim.) *Laadullisen tutkimuksen kenttätömenetelmät*. Sofia-sosiologia-filosofiapu Vilka. E-Kirja.
- Harzer, C., & Ruch, W. (2012). When the job is a calling: The role of applying one's signature strengths at work. *Journal of Positive Psychology*, 7, 362–371.
- Hakalehto, S. (2015). Johdatus lapsen oikeuksiin koulussa. Teoksessa S. Hakalehto (toim.), *Lapsen oikeuden koulussa*. (s. 50–86) Kauppakamari.
- Hamilton, L., & Corbett-Whittier, C. (2013). *Key purposes*. SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781473913851>
- Held, B.S. (2004). The negativity of positive psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 44, 9–46.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja Kirjoita*. (15. painos.) Tammi.
- Hornor G. (2017). Resilience. *Journal of pediatric health care : official publication of National Association of Pediatric Nurse Associates & Practitioners*, 31(3), 384–390. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2016.09.005>
- Huppert, F. A. (2009a). A new approach to reducing disorder and improving well-being. In E. Diener (Ed.) *Perspectives on psychological science*, 4, 108–111.
- Huppert F.A. (2009b) Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-being*, 1, 137–164. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x>
- Huppert, FA & So, TT. (2013). Flourishing Across Europe: Application of a New Conceptual Framework for Defining Well-Being. *Soc Indic Res*, 110(3), 837–861. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>
- Järvistö & Klinga, (2019). *Positiivinen pedagogiikka Alakoulussa. Luontevahouuksiin keskittyvän opetuksen ja Huomaa hyvä! – materiaalin käyttö opettajien kertomana*. [Pro gradu-tutkielma, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-201905021582>
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A. & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262–271.
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A. & White, M. A. (2014). Assessing employee wellbeing in schools using a multifaceted approach: Associations with

- physical health, life satisfaction and professional thriving. *Psychology*, 5, 500–513.
- Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62(2), 95–108. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1037/0003-066X.62.2.95>
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. (s. 73–87) PS-kustannus.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2015). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.). *Positiivisen psykologian voima*. (s. 224–242) PS-Kustannus.
- Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K., Sourander, A. Aalberg, V. (2016). *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. Kustannus Oy Duodecim.
- Kun, Á., Balogh, P., & Krasz, K. G. (2017). Development of the Work-Related Well-Being Questionnaire Based on Seligman's PERMA Model. *Periodica polytechnica. Social and management sciences*, 25(1), 56–63. <https://doi.org/10.3311/PPso.9326>
- Khaw, D. & Kern, M. A. (2014). Cross-cultural comparison of the PERMA model of well-being. *The Undergraduate Journal of Psychology at Berkeley*, 8, 10–23.
- Kvale, S. (2008). *Doing Interviews*. SAGE Publications Ltd.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (5. painos.) (s. 25–42.) PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluiloin edistäjänä*. Lapin Yliopisto.
- Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa* (2 painos). PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. PS-kustannus. E-kirja.
- Li, Y. & Zhang, R.-C. (2019). Kindergarten teachers' work stress and work-related well-being: A moderated mediation model. *Social Behavior and Personality Journal*, 47, 11, 8409.
- Linkins, M., Niemiec, R.M., Gillham J. & Mayerson, D. (2014): Through the lens of strenght: A framework for educating the hart, *The Journal of Positive Psychology: Delicated to furthering research and promoting good practice*. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.888581>
- Littman-Ovadia, H., & Steger, M. (2010). Character strengths and well-being among volunteers and employees: Toward an integrative model. *Journal of Positive Psychology*, 5, 419–430.
- Lyubomirsky, King & Diener, (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855.

- Masten, A-S. & Reed, M-G.J. (2002). Resilience in development. *Handbook of positive psychology*. Oxford university press.
- Mieli (20.8.2022) <https://mieli.fi/yhteiskunta/mielenterveys-suomessa/tilastotietoa-mielenterveydesta/>
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet* (3. uud. p.). International Methelp.
- Moilanen, I.; Räsänen, E.; Tamminen, T.; Almqvist, F.; Piha, J. & Kumpulainen, K. (2004). *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mäkelä, J. (2011). Osallisuuden merkitys lapsen ja nuoren kehitykselle. Teoksessa S. Nurmi & K. Rantala (toim.) *Näyn ja kuulun, lapsen etu ja osallisuus* (s. 13–23). Lasten Keskus.
- Neumeier, L., Brook, L., Ditchburn, G. & Sckopke, P. (2017). Delivering your daily dose of well-being to the workplace: a randomized controlled trial of an online well-being programme for employees. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(4), 555–573.
<https://doi.org/10.1080/1359432X.2017.1320281>
- Niskanen, S. 2018. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa Perttula, J & Latomaa, T (toim.) *Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. (s. 89-114). Lapin yliopistokustannus.
- Noé, P., Nautsch, A., Evans, N., Patino, J., Bonastre, J. Tomashenko, N., Matrouf, D. (2022). Towards a unified assessment framework of speech pseudonymisation. *Computer Speech & Language*.
- Nolan, A., Taket, A. & Stagnittib K. (2014). Supporting resilience in early years classrooms: the role of the teacher, *Teachers and Teaching*, 20(5), 595–608.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937955>
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Well-being*, 3(2), 147–161.
- Ogden, L. (2021). Enhancing Wellbeing for Older Adults With Serious Mental Illnesses: Co-Producing a Positive Psychology Course With Certified Older Adult Peer Specialists. *Qualitative Health Research*, 31(6), 1105–1118,
<https://doi.org/10.1177/1049732321992047>
- Ojanen, M. (2014). *Positiivinen psykologia* (2. uud. p.). Edita.
- Ojanen, M. (2015). Positiivisen psykologian kritiikki. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara (toim.). *Positiivisen psykologian voima*. (s. 113–134). PS-kustannus.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. (20.8.2022). *Koulutus-, kasvatus- ja tutkimusalan työhyvinvointi*. (20.8.2022). <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/tyohyvinvointi/>
- O'Brien, M. & Blue, L. (2018). Towards a positive pedagogy: designing pedagogical practices that facilitate positivity within the classroom. *Educational Action Research, Connecting Research and Practice for Professionals and Communities*, 26(3), 365–384. <https://www.tandfonline.com.ezproxy.jyu.fi/doi/full/10.1080/09650792.2017.1339620>
- Pakka, J. & Rätty, T. (2010). *Työstä hyvinvointia*. Työturvallisuuskeskus TTK.
https://ttk.fi/oppaat_ja_ohjeet/ladattavat_julkaisut/tyosta_hyvinvointia

- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. painos). U.S.A. Sage publications.
- Perttula, J. (2008). Miten kokemusta voi tutkia. Teoksessa J.Perttula & T. Lato-
maa (toim.) *Kokemuksen tutkimus, merkitys- tulkinta- ymmärtäminen* (4-
painos). (s. 136–148). Lapin yliopistokustannus.
- Peterson, C., Seligman, M. E. P., & Martin E. P. Seligman. (2004). *Character
Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford University
Press, Incorporated.
- Ranta, S. (2020). *Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esi-
opetuksessa*. Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-217-7>
- Ranta, S. (2021). *Kasvun juuret. Miten tuen lapsen oppimista ja hyvinvointia?* PS-
kustannus.
- Ranta, J. & Kuula- Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn A,B,C. Te-
oksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.). *Tutkimushaas-
tattelijan käsikirja*. (s. 356–366) Vastapaino.
- Rantala, K. (2011). Osallisuuden kokemuksia ja kokeiluja seurakunnissa. Teok-
sessa S. Nurmi & K. Rantala (toim.) *Näyn ja kuulun, lapsen etu ja osallisuus*.
(s. 137–180). LK-kirjat : PTK - poikien ja tyttöjen keskus.
- Rantanen, J. (2020). *Positiivinen pedagogiikka ei ole viaton ilmiö*. Opettaja.fi.
[https://www.opettaja.fi/tata-mielta/lukijan-mielipide-positiivinen-peda-
gogiikka-ei-ole-viaton-ilmio/](https://www.opettaja.fi/tata-mielta/lukijan-mielipide-positiivinen-peda-
gogiikka-ei-ole-viaton-ilmio/)
- Rantanen, J. (2013). *Tunteella! Voimaa tekemiseen*. Talentum Media, Balto Print.
- Rasku-Puttonen, H. (2006). Oppijoiden ympäristö, osallisuus ja kasvattajan
merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Num-
menmaa, H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. (s. 111–
125).Vastapaino.
- Ryan, J., Curtis, R., Olds, T., Edney, S., Vandelanotte, C., Plotnikoff, R., & Ma-
her, C. (2019). Psychometric properties of the PERMA profiler for measu-
ring wellbeing in Australian adults. *PLoS One*, 14(12), 1–12.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225932>
- Ryff, CD. & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychologi-
cal Inquiry*, 9, 1–28. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901_1
- Räsänen, J. (2020). *Valitsen vahvuuden, uuden koulun luonne, periaatteet ja mahdelli-
suuden. Ulkoisesta hallinnasta opastavaan vahvuuspedagogiikkaan*. Lector Kus-
tannus Oy.
- Sajaniemi, N. & Mäkelä, J. (2014). Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa L. Uu-
sitalo-Malmivaara (toim.). *Positiivisen psykologian voima*. (s. 136–159). PS-
kustannus.
- Sandberg, E. (2018). *ADHD ja oppimisen tuki. Huomioi yksilölliset tarpeet ja vah-
vuudet*. PS-Kustannus.
- Sandilya, G. & Shah Nawaz, G. (2018). Index of Psychological Well-being at
Work – Validation of Tool in the Indian Organizational Context. *Vision-
The Journal of Business Perspective*, 22(2), 1–11.
- Schlechty, P.C. (2011). *Engaging students: The next level of working on the work*. Jos-
sey-Bass.

- Seligman, M.E.P. (2008). *Aito onnellisuus*. (suom. M. Lång). Art house oy. (Alkuperäisteos julkaistu 2002)
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, 2, 3–12.
- Seligman, M.E., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293–311.
- Seligman, M.E. (2010). *Positive Psychology & Positive Interventions*. University of Michigan. https://www.researchgate.net/publication/280230587_Positive_Psychology_Positive_Interventions
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. Simon & Schuster
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *The American psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Silva, A. J., & Caetano, A. (2013). Validation of the Flourishing Scale and Scale of Positive and Negative Experience in Portugal. *Social Indicators Research*, 110(2), 469–478. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9938-y>
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. SAGE Publications, Limited.
- Singh, K., & Mahima, R. (2020). Demographic Correlates and Validation of PERMA and WEMWBS Scales in Indian Adolescents. *Child Indicators Research*, 13(4), 1175–1186. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09655-1>
- Stewart-Brown, S., Schrader-Mcmillan, A. (2011). Parenting for mental health: what does the evidence say we need to do? Report of Workpackage 2 of the DataPrev project, *Health Promotion International*, 26(1), 10–28. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1093/heapro/dar056>
- Sumi, K. (2014). Reliability and validity of Japanese versions of the Flourishing Scale and the Scale of Positive and Negative Experience. *Social Indicators Research*, 118(2), 601–615. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0432-6>
- Sutcliffe, M. & Vogus T.J. (2003). Organizing for Resilience. Teoksessa K.S. Cameron, Kim S., J.E., Dutton, R. E., Quinn (toim.). *Positive Organizational Scholarship: Foundations of a New Discipline*. (s. 94–110). Berrett-Koehler Publishers inc.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (05.04.2023). *Nuorten masennusoireilu ja masennustilat*. <https://thl.fi/fi/web/mielenterveys/mielenterveyshairiot/nuorten-mielenterveyshairiot/nuorten-masennusoireilu-ja-masennustilat>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittelyminen Suomessa*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Trogen, T., (2020). *Positiivinen kasvatustiete*. PS-Kustannus.
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (5 painos). Tammi.
- Turner, K., & Thielking, M. (2019). Teacher wellbeing: Its effects on teaching practice and student learning. *Issues in Educational Research*, 29(3), 938–960.

<https://www.proquest.com/scholarly-journals/teacher-wellbeing-effects-on-teaching-practice/docview/2391971388/se-2>

- Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis- fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.). *Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö*. (s. 67–78). Lapland University Press.
- Umucu, E. (2021). Examining the Structure of the PERMA Theory of Well-Being in Veterans With Mental Illnesses. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 64(4), 244–247. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/0034355220957093>
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2015). Positiivinen psykologia- mitä se on. Teoksessa L. Uusitalo- Malmivaara (toim.). *Positiivisen psykologian voima*. (s. 18–27). PS- Kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2015). Hyveet ja luontevahvuudet. Teoksessa L. Uusitalo- Malmivaara (toim.). *Positiivisen psykologian voima*. (s. 63–85). PS- Kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016) *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa* (3 painos). PS-kustannus.
- VanderWeele T. J. (2017). On the promotion of human flourishing. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 114(31), 8148–8156. <https://doi.org/10.1073/pnas.1702996114>
- van, M. M. (1990). *Researching lived experience : Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- Venninen (2014). Vaikuttamisen ympyrä varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Heikka, J., Forsén, E., Elo, J. & Leinonen, J. (toim.) *Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa*. (s. 155–169). Suomen varhaiskasvatus ry.
- Watanabe, K., Kawakami, N., Shiotani, T., Adachi, H., Matsumoto, K., Imamura, K., Matsumoto, K., Yamagami, F., Fusejima, A., Muraoka, T., Kagami, T., Shimazu, A., & L Kern, M. (2018). The Japanese Workplace PERMA-Profiler: A validation study among Japanese workers. *Journal of occupational health*, 60(5), 383–393. <https://doi.org/10.1539/joh.2018-0050-OA>
- Wenström, S. (2022). *Kaikilla vahvuuksilla: Opas laajan vahvuusnäkökuvan käyttöön opetuksessa*. PS-kustannus.
- Woodside, Arch G. (2017). *Case Study Research : Core Skills in Using 15 Genres*. (2. painos). Emerald Group Publishing Limited.
- World Health Organization (05.04.2023) Mental Health of Adolescents. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

LIITTEET

Liite 1. Haastattelukysymykset

Yleistä

1. Kuinka monta vuotta olet ollut opettajana
2. Mitä mielestäsi on positiivinen pedagogiikka?
3. Kauanko olet tietoisesti käyttänyt positiivista pedagogiikkaa työssäsi?
4. Miten oma mielenkiintosi on herännyt aihetta kohtaan?
5. Oletko käynyt positiivisen pedagogiikan kursseja?
 - a. millaisia?
 - b. jos ei, niin oletko menossa?
 - c. huomaatko itse toimivasi eri tavalla nyt kuin ennen koulutusta?

Luokassa

Opettaja-oppilas

6. Miten positiivinen pedagogiikka näkyy omassa luokassasi?
7. Tuleeko positiivinen pedagogiikka toiminnassasi luonnostaan integroituna opettajan työhösi?
8. Käytätkö jotain valmista materiaalia positiivisen pedagogiikan apuna?
 - a. mitä?
 - b. miten?
9. Oletko huomannut muutosta oppilaissa positiivisen pedagogiikan käytön aloittamisen myötä?
 - a. mitä?
 - b. kerrotko esimerkin?
10. Löytyykö mielestäsi positiivisen pedagogiikan toteuttamiselle haasteita tai esteitä?
 - c. Jos löytyy niin millaisia haasteita?
11. Millaisessa tilanteessa tai toiminnassa erityisesti suosittelisit positiivisen pedagogiikan käyttöä?

Oppilaiden kesken

12. Onko oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa tapahtunut muutosta positiivisen pedagogiikan käyttöönoton jälkeen?
 - a. ryhmähengessä?
 - b. palautteen antamisessa?
 - c. tavassa puhua toisille oppilaille ja aikuisille?

Työyhteisössä

13. Kerro näkyykö mielestäsi positiivinen pedagogiikka henkilökunnan välisessä vuorovaikutuksessa?
 - a. Miten?
 - b. Millaisissa tilanteissa?
14. Onko mielestäsi positiivisella pedagogiikalla ollut vaikutusta työyhteisön yhteisöllisyyden kokemukseen?

Lopuksi

- * Jäikö jokin asia mietityttämään tässä haastattelussa tai haluatko palata johonkin kysymykseen tai täydentää kertomaasi?
- * Mitä muuta haluaisit kertoa positiivisesta pedagogiikasta, jota emme osanneet tässä nyt kysyä?
- * Miten koit haastattelutilanteen?
- * Kiitos vielä haastattelusta ja jos tulee mieleen jotain kysymyksiä tai mieltä askarruttavia asioita, niin meihin voi olla yhteydessä.

Liite 2. esimerkki redusoinnista ja teemoittelusta:

| Mitenkäs jos miettii tulevia vuosia, niin miten sinä näet, että positiivisen pedagogiikan merkitys muuttuu siellä työyhteisössä, vai muuttuuko se? | Redusointi | Alakäsite | Yläkäsite |
|--|--|---|----------------|
| <p>No mä luulen, että meillä sen ops:in takia se pysyy niin ku pinnalla, että se ei oo mikään tämmönen hetkellinen juttu, koska siitä on ihan tehty opetussuunnitelma niin se on niin, ku vuodesta toiseen. En tiä sitten, kuinka sitten niinku voiko sanoa, että ihmiset siihen väsyä, että taas nyt alkaa tämmönen vai käykö siinä sitten niin että semmoinen niinku luonteva osa. Ja nyt tietään taas, että jaksot alkaa pyörimään niin ne tulee helpommiksikin, kun ne alkaa pyörimään vuodesta toiseen, ainakin ne semmoset pääaiheet siellä.</p> | <p>Positiivinen pedagogiikka on pitkälinen juttu koska ops määrittelee sitä</p> <p>asiat selkiintyy ja kirjastuu asiaa pohtien ajan kuluessa</p> | <p>Positiivisen pedagogiikan rutinoituminen</p> | <p>Toiveet</p> |
| <p>No mä toivon et se muotoutuu osaksi sitä tapaa tehdä työtä ja nähdä lapsi ja nähdä toine ihminen et se vahvistuu se semmoinen tapa millä me jotenki päästään yhdessä vähä kokonaisvaltasemmin vielä kasvattamaan lasta ja antamaan niitä laaja-alasemmin niitä taitoja mitä se elämässä sitte tarvii.</p> | <p>Toivottavasti muotoutuu osaksi tapaa työskennellä, nähdä lapsi ja toinen ihminen. Tavaksi millä päästä kokonaisvaltaisemmin kasvattamaan lasta ja antamaan laaja-alaisesti taitoja elämää varten.</p> | <p>Positiivisen pedagogiikan rutinoituminen</p> | |
| <p>No mie toivon et se muuttuu koko ajan niinku tärkeemmäksi et tavallaan et se jurtuu jotenkin niinku iha osaksi toimintakulttuuria ja sitten ihmiset huomaa, että että tätä niin tarvitaan ja halutaan viiä eteenpäin.</p> | <p>Toivottavasti muuttuu tärkeemmäksi ja juurtuu osaksi toimintakulttuuria. ihmiset huomaa, että sitä tarvitaan ja haluaa viedä sitä eteenpäin.</p> | <p>Positiivisen pedagogiikan rutinoituminen</p> | |
| <p>siitä niinku tulee yhä enemmän niinku arkea ja sillä tavalla niinku semmoinen kaiken läpäisevä kyllä mä jotenkin osaan ajatella koska on jo niinku kouluja, jossa se on niinku se perus ajattelutapa.</p> | <p>Uskon että siitä tulee enemmän arkea ja kaiken läpäisevää, koska on jo kouluja, jossa se on perusajattelutapa.</p> | <p>Positiivisen pedagogiikan rutinoituminen</p> | |
| <p>mä oon sitä mieltä, että olis todella tärkeää, että esimiehet kävis myös sen koska nyt oon kokenu että meillä esimiehet on vähän niinku ulkona siitä ainakin ne vähän niinkö vetäytyy ja OPS-työryhmä hoitaa täällä tätä koulun sisäistä kouluttamista ja tätä teeman-teeman pyörittämistä että tuota ihan jotta siitä tulis koulun yhteinen aihe ja semmoinen näkökulma niin se pitää lähteä niin kun johtoportaa alkaen.</p> | <p>Esimiesten tulis käydä sama koulutus, jotta yhteinen näkemys ja innostus lähtisi johtoportaa saakka</p> | <p>Esimiehen toiminta roolimallina korostuu</p> | |

18.9.2022



Kuvaus henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa (tietosuojailmoitus EU (679/2016))

1. Tutkimuksessa: ”Peruskoulun opettajien käsityksiä positiivisen pedagogiikan käytöstä koulu yhteisössä” käsiteltävät henkilötiedot

Haastatteluiden avulla kerättyjä tietoja käytetään Fanny Usuin ja Tiia Yli-Jylhän pro gradu- tutkielman ”Peruskoulun opettajien käsityksiä positiivisen pedagogiikan käytöstä koulu yhteisössä” aineistona. Tutkielman tavoitteena on tuottaa tietoa siitä, millaisia käsityksiä peruskoulun opettajilla on positiivisen pedagogiikan käytöstä koulu yhteisössä.

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: äänitallenne sekä haastattelumuistutkimuksen tulokset.

Tiedote ja tietosuojailmoitus on lähetetty sähköpostin liitetiedostona haastattelupyynnön ja haastattelukutsun mukana.

2. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tutkimuksessa/arkistoinnissa

Käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten ja se on oikeasuhtaista, sillä tavoiteltuun yleisen edun mukaiseen tavoitteeseen nähden (tietosuojain 4 §:n 3 kohta). Tutkimustulokset ovat julkisesti saatavilla yliopiston julkaisuarkistosta (JYX).

3. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA-alueen ulkopuolelle.

4. Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuhenkilö. Tutkimuksessa toimitaan niin, etteivät Sinua koskevat tiedot paljastu ulkopuolisille. Tutkimustulosten (Pro Gradua) osalta pyritään siihen, ettei Sinua voida tunnistaa suoraan taikka välillisesti tutkimustuloksista. Osana Pro Gradua voidaan käyttää suoria lainauksia haastattelusta.

Suorat tunnistetiedot poistetaan suojatoimena aineiston litterointivaiheessa eli tutkittavaa koskeva ääni/kuvatallenne tuhoetaan. Myös sähköpostiosoitteet hävitetään, kun haastattelu on tehty. Tutkimustuloksista ei ilmene, minkä yrityksen työntekijää on haastateltu.

Tutkimuksessa käsiteltävien henkilötietojen suojaaminen

Aineisto kerätään haastattelemalla joko kasvotusten tai zoom- verkkopalvelun kautta. Kasvokain haastattelussa haastattelu nauhoitetaan ääninauhurille mp3 -tallentimelle, mistä se siirretään Jyväskylän yliopiston verkkolevyille (U-asema). Zoomin välityksellä käytävä keskustelu tallennetaan Zoom- verkkopalvelun kautta Jyväskylän yliopiston omalle tiedostolle (U-asema). Litteraatit tallennetaan myös yliopiston verkkolevyille (U-asemalle). Sähköpostiosoitteet osallistumispyyntöjä ja haastattelukutsuja varten säilytetään tutkijan tietokoneella niin kauan kuin tutkimus on tehty, jonka jälkeen ne poistetaan. Tutkija ei lähetä tutkittaville sähköpostia siten, että muiden tutkimuksiin osallistuvien tiedot näkyisivät vastaanottajakentässä, eikä muutoinkaan toimi niin, että ulkopuolisilla olisi pääsy tutkittavan tietoihin. Tutkija vastaa aineiston hallinnasta sen elinkaaren aikana ja tietojen hävittämisestä tutkimuksen päätyttyä.

HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

Tutkimusrekisteri hävitetään viimeistään pro gradu -tutkielman valmistuttua (arvio 30.4.2023).

Rekisterinpitäjä(t) ja tutkimuksen tekijät

Rekisterinpitäjä, pro gradu- tutkielman suorittajat ja yhteyshenkilöt: Fanny Usui ja Tiia Yli-

Jylhä, Maasteriopiskelijat, fanny.m.lehtonen@student.jyu.fi, tiia.h.yli-jylha@student.jyu.fi

Käsiteltäessä tutkittavien henkilötietoja rekisterinpitäjä on taho, joka on vastuussa tutkittavien henkilötietojen asiallisesta ja lainmukaisesta käsittelystä.

Tutkimuksen ohjaaja: Yliopistolehtori Ulla-Maija Valleala, Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. ulla.valleala@jyu.fi

Rekisteröidyn oikeudet

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Vastustamisoikeus (tietosuoja-asetuksen 21 artikla)

Sinulla on oikeus vastustaa henkilötietojesi käsittelyä, jos käsittely perustuu yleiseen etuun tai oikeutettuun etuun. Tällöin yliopisto ei voi käsitellä henkilötietojasi, paitsi jos se voi osoittaa, että käsittelyyn on olemassa huomattavan tärkeä ja perusteltu syy, joka syrjäyttää oikeutesi.

Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti.

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä tutkimuksen toteuttajaan [sintti.senttinen\(at\)student.jyu.fi](mailto:sintti.senttinen(at)student.jyu.fi)

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>