

**”KUN LIIKUNTAA OPETETAAN POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN
MENETELMIN, NIIN SÄHÄN SAAT MONINKERTAISET HYÖDYT SIELTÄ”
Näkemyksiä ja kokemuksia koulu- ja valmennusmaailmasta**

Heiska Pauliina & Udelius Marika

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma
Liikuntatieteellinen tiedekunta
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2024

TIIVISTELMÄ

Heiska, P. & Udelius, M. 2024. ”Kun liikuntaa opetetaan positiivisen pedagogiikan menetelmin, niin sähän saat moninkertaiset hyödyt sieltä” – Näkemyksiä ja kokemuksia koulu- ja valmennusmaailmasta. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 80 s., 3 liitettä.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkoituksena oli selvittää opettajien ja valmentajien näkemyksiä ja/tai kokemuksia positiivisen pedagogiikan käytöstä opetuksessa. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita opettajien ja valmentajien käyttämistä positiivisen pedagogiikan menetelmistä sekä niiden vaikutuksista opetustilanteisiin. Lisäksi tarkastelun kohteena oli opettajien ja valmentajien ajatukset positiivisen pedagogiikan hyödyntämisestä koululiikunnassa nuorten yhteiskunnallisten haasteiden näkökulmasta. Huoli nuorista ja heidän hyvinvoinnistaan, sekä tutkijoiden oma kokemus positiivisten toimintamallien hyödyntämisestä koululiikunnasta toimi lähtölaukauksena tämän tutkielman toteuttamiselle.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena fenomenologis-hermeneuttista tutkimusotetta hyödyntäen. Tutkimuksen aineisto koostui kolmesta opettajan haastattelusta, kolmesta tanssinopettajan haastattelusta sekä yhdestä tanssinopettajan kirjoitelmasta. Haastattelut toteutettiin Microsoft Teams -viestintäalustalla ja kirjoitelma saatiin Webropol-kyselyn avulla. Saatua aineistoa analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, jossa teemoittelun avulla muodostui tutkimuksen tulokset.

Tutkimuksen tuloksiksi saatiin kuusi opettajien ja valmentajien eniten käyttämää positiivisen pedagogiikan menetelmää ja ne olivat 1. oppilaan kohtaaminen, 2. hyvän huomaaminen, 3. vahvuustaidot ja luontevahvuudet, 4. yhdessä tekeminen ja ryhmäyttäminen, 5. läsnäolo- ja keskittymistäidot sekä 6. kasvun asenne, resilienssi ja ratkaisukeskeisyys. Positiivisen pedagogiikan käytön vaikutuksista turvallinen ilmapiiri nostettiin tärkeimpänä, sillä se on kaiken toiminnan pohjana ja siten vaikuttaa muun muassa oppilaiden uskallukseen, osallistumiseen, viihtymiseen ja oppimiseen tunneilla. Lisäksi nähtiin, että positiivinen pedagogiikka vastaa myönteisesti moneen nykynuoren kokemaan yhteiskunnalliseen haasteeseen. Täten johtopäätöksenä voidaan todeta, että positiivista pedagogiikkaa hyödyntämällä ja erityisesti turvalliseen ilmapiiriin panostamalla voidaan mahdollisesti lisätä nuorten hyvinvointia.

Asiasanat: positiivinen pedagogiikka, koululiikunta, nuoret, yhteiskunnalliset haasteet, hyvinvointi

ABSTRACT

Heiska, P. & Udelius, M. 2024. "When physical education is taught with methods of positive pedagogy, your input is re-turned manifold" – Insights and experiences from educational realm and training. Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis in Sport Pedagogy, 80 pp., 3 appendices.

The goal of this Master's thesis was to study the insights and experiences of teachers and trainers who have used positive pedagogy in practice. Special interests in this study were the methods of positive pedagogy used by teachers and trainers and their impacts in teaching situations. Another focus was to gather information about teachers' and trainers' thoughts on utilizing positive pedagogy in physical education in context of the societal challenges of adolescents. Concerns about adolescents and their wellbeing and personal experience with using positive education model in physical education worked as starting point for this thesis.

This thesis is a qualitative research in which phenomenological hermeneutic approach was used. The material was collected by interviewing three teachers and three dance teachers. In addition one dance teacher also gave written answers. The interviews were done using Microsoft Teams and in one case a Webropol-survey. The collected data was analyzed using data driven qualitative content analysis, in which theming was used.

In this study six most used methods of positive pedagogy utilized by teachers and trainers were recognized. These were 1. face the students as individuals, 2. notice and highlight the good, 3. strengths and character strengths, 4. doing things together and supporting the group building process, 5. teach presence and concentrations skills and 6. attitude in growth mindset, resilience and solution orientation. Creating a safe space was seen as the most important use of positive pedagogy, because it works as the foundation of all functions and thus impacts students daring, participation, enjoyment and learning during classes. Positive pedagogy was also thought to be a positive contributor to societal challenge experienced by modern youth. In summary, the wellbeing of adolescent can possibly be increased by using positive pedagogy and especially when focused in creating a safe space.

Key words: positive pedagogy, physical education, adolescents, societal challenges, wellbeing

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1 JOHDANTO.....	1
2 NUORTEN YHTEISKUNNALLISET HAASTEET JA LIIKUNTA	3
2.1 Koulupahoinvointi ja oppilaiden mielenterveyshäiriöt	3
2.2 Koulumenestys ja oppimistuloksien heikkeneminen	6
2.3 Fyysisen aktiivisuuden lasku ja liikkumattomuus	8
2.4 Koululiikunnan tehtävät ja mahdollisuudet	10
3 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA	13
3.1 Taustalla positiivinen psykologia	13
3.1.1 PERMA-teoria	14
3.1.2 Resilienssi.....	15
3.2 Positiivisen pedagogiikan ydinajatuksset.....	16
3.3 Positiivinen pedagogiikka opetustilanteissa	18
3.4 Positiivisen psykologian ja positiivisen pedagogiikan kritiikki	22
4 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA JA NUORTEN HYVINVOINTI	23
4.1 Mielen hyvinvointi	23
4.2 Koulumenestys ja oppimistulokset.....	24
4.3 Fyysinen aktiivisuus	25
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET	28
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	29
6.1 Tutkimuskonteksti	29
6.2 Tutkijoiden esiymmärrys.....	30
6.3 Tutkimusaineiston kerääminen.....	30
6.4 Aineiston analyysi	32
6.5 Eettisyys ja luotettavuus	34

7 TULOKSET	36
7.1 Positiivisen pedagogiikan menetelmät	36
7.1.1 Oppilaan kohtaaminen.....	36
7.1.2 Hyvän huomaaminen.....	38
7.1.3 Vahvuustaidot ja luontevahvuudet	39
7.1.4 Yhdessä tekeminen ja ryhmyttäminen.....	40
7.1.5 Läsnäolo- ja keskittymistaidot.....	41
7.1.6 Kasvun asenne, resilienssi ja ratkaisukeskeisyys	42
7.2 Positiivisen pedagogiikan vaikutukset opetustilanteissa	44
7.2.1 Turvallinen ilmapiiri.....	44
7.2.2 Oppiminen ja keskittyminen.....	45
7.2.3 Toisten kohtaaminen ja yhteistyö.....	45
7.2.4 Vaikutus oppilaaseen.....	46
7.3 Positiivisen pedagogiikan yhteydet nuorten yhteiskunnallisiin haasteisiin.....	47
7.3.1 Koulupahoinvointi ja mielenterveyden häiriöt	48
7.3.2 Koulumenestys ja oppimistulokset.....	48
7.3.3 Fyysisen aktiivisuuden lasku ja liikkumattomuus.....	49
7.4 Muut havainnot.....	50
7.4.1 Opettajan rooli positiivisessa pedagogiikassa	50
7.4.2 Positiivisen pedagogiikan toteuttamisen haasteet	51
7.4.3 Koulun toimintakulttuurin muutos	52
8 POHDINTA.....	53
8.1 Tulosten tarkastelu.....	53
8.1.1 Positiivisen pedagogiikan menetelmät	53
8.1.2 Positiivisen pedagogiikan käytön vaikutukset opetustilanteissa	55
8.1.3 Positiivisen pedagogiikan yhteys nuorten yhteiskunnallisiin haasteisiin....	57

8.1.4 Muut havainnot.....	58
8.2 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet	59
8.3 Tutkimusprosessin reflektointi	60
LÄHTEET	63
LIITTEET	
Liite 1: Haastattelukysymykset	
Liite 2: Esimerkki aineiston analyysistä	
Liite 3: Kirjallisuusluettelo ja materiaalipankki	

1 JOHDANTO

Huoli nuorista on viime vuosina noussut julkisiin keskusteluihin suuremmalla volyymillä kuin koskaan ennen ja laaja tutkimusnäyttö vahvistaa kuvaa siitä, mikä on nuorten tulevaisuuden suunta tällä hetkellä. Esimerkiksi uusimman kouluterveyskyselyn mukaan tytöistä kolmasosa ja pojista viidesosa kokee oman terveydentilansa keskinkertaiseksi tai huonoksi (Helenius & Kivimäki 2023, 3–4). Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2024b) mukaan mielenterveyden häiriöistä kärsii nykyään 20–25 % nuorista ja lisääntyneet koulupoissaolot ovat kasvava ongelma (Porsanger-Rintala 2020). Nuorten pahoinvoinnin lisäksi PISA-tuloksien heikentyminen huolettaa (Fleischer & Stokenberga 2023, 18; Hiltunen ym. 2023, 128) ja nuorten fyysisen aktiivisuus sekä liikkumattomuus puhuttavat (Martin ym. 2023, 16; Opetushallitus 2023a; Puolustusvoimat 2023; WHO 2022).

Yhtenä perusopetuksen tehtävänä on oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18) ja tutkimuksien mukaan liikunnalla on lähes kiistaton vaikutus hyvinvointiin (Laukkala & Kukkonen-Harjula 2019; WHO 2022) ja koulumenestykseen (Estrada-Tenorio ym. 2020, 530; Ishihara ym. 2020, 1475, 1478; Syväoja 2019, 2055). Koulu liikunnan tehtävä on muun muassa tukea oppilaiden hyvinvointia ja liikunnallisen elämäntavan omaksumista. Yläkoulussa koululiikunnan tavoitteet jaetaan fyysisiin, sosiaalisiin ja psyykkisiin osa-alueisiin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 433–435) Koululiikunnan luonteen, opetuksen tavoitteiden ja opettajien saaman koulutuksen takia liikunnanopettajat soveltuvat erityisen hyvin vastaamaan myös Opetushallituksen (2023b) asetukseen koulunkäyntiin sitouttavasta koulu yhteistyöstä. Asetuksen tavoitteena on oppilaan hyvinvoinnin lisääminen koulu yhteisössä sekä koulupoissaolojen ennaltaehkäisy ja vähentäminen. (Liikunnan ja Terveystiedon Opettajat ry 2023)

Myös positiivisessa pedagogiikassa tähdätään hyvinvoinnin vahvistamiseen (Avola & Pentikäinen 2022, 26, 30). Tämän lisäksi nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 17) ja positiivisen pedagogiikan (Avola & Pentikäinen 2022, 59) oppimiskäsityksistä löytyy paljon yhtymäkohtia muun muassa konstruktivistisen oppimiskäsityksen kautta. Positiivista pedagogiikkaa on tutkittu jonkin verran ottaen huomioon sen nuoruus omana tieteenalanaan. Tutkimuksista löytyy rohkaisevia tuloksia useista tässäkin tutkielmassa esiintyvistä nuoriin kohdistuneista huolenaiheista. Esimerkiksi Seligmanin (2009, 297–298, 300–302) artikkelissa näkyy

positiivisen pedagogiikan vaikutus ennaltaehkäisevänä mielenterveystaitona sekä kouluviihtyvyyden ja sitoutumisen lisääjänä. Lisäksi positiivisen pedagogiikan ja hyvinvointitaitojen opettamisen yhteyksiä koulumenestykseen ja oppimistuloksiin avataan muun muassa Norrishin ym. (2013, 149–150) tutkimuksessa. Tutkimuksia positiivisen pedagogiikan yhteyksistä fyysiseen aktiivisuuteen ja liikkumattomuuteen ei tätä tutkielmaa tehdessä löytynyt. Ylipäätään positiivista pedagogiikkaa ja sen hyödyntämistä liikuntakontekstissa on tutkittu verrattain vähän.

Tutkimuksen tarkoituksena olikin selvittää opettajien ja valmentajien näkemyksiä ja/tai kokemuksia positiivisen pedagogiikan käytöstä opetuksessa. Tutkimuksessa haluttiin nimenomaan saada selville konkreettisia positiivisen pedagogiikan menetelmiä, jotka sopivat koululiikunta-kontekstiin sekä näiden menetelmien käytön vaikutuksia opetustilanteisiin ja nuorten yhteiskunnallisiin haasteisiin. Tämä tutkielma toimiikin tiedettävästi ensimmäisenä positiivisen pedagogiikan ja liikuntapedagogiikan yhdistävänä tutkimuksena.

Tutkielmassa käytetään termiä ”*opettaja*”, kun puhutaan opettajasta tai tanssinopettajasta, jolla on näkemystä ja/tai kokemusta positiivisen pedagogiikan käytöstä liikunnassa. Termiä ”*opetustilanne*” käytetään, kun tarkoitetaan joko liikunnan- tai tanssinopetustilannetta.

2 NUORTEN YHTEISKUNNALLISET HAASTEET JA LIIKUNTA

Nuorten pahoinvointi, heikentyneet oppimistulokset sekä liikkumattomuus ovat muodostumassa nykypäivänä kaikkia nuoria ja koko yhteiskuntaa koskevaksi ilmiöksi, josta käydään aktiivista julkista keskustelua. WHO:n selvityksessä mielenterveyden häiriöt ovat yksi maailmanlaajuisesti merkittävimmistä työkyvyttömyyden syistä (Murray & Lopez 2002) ja aikuisuuden mielenterveydenhäiriöistä suurin osa on alkanut jo lapsuudessa ja nuoruudessa (Marttunen & Karlsson 2013, 10). Kouluviihtyvyys on heikkoa, opiskelu saatetaan keskeyttää kokonaan (Vasalampi & Parviainen 2017) ja uusimmat PISA-tulokset aiheuttavat huolta suomalaisnuorten osaamisesta (Hiltunen 2023, 128). Nuoret viettävät suurimman osan valveillaoloajastaan paikallaan (Husu ym. 2023, 44) ja reilulla 38 %:lla nuorista on fyysisen toimintakyvyn haasteita arjessa (Opetushallitus 2023a). Ongelmat ovat jo kasaantuneet nuorten harteille.

Liikunnan positiiviset vaikutukset sekä psyykkiseen että fyysiseen terveyteen ovat kiistattomat ja liikunnalla on todettu olevan positiivista vaikutusta myös koulumenestykseen. Seuraavissa alaluvuissa käsitellään erityisesti nuoriin kohdistuvia yhteiskunnallisia haasteita. Lisäksi esitetään perusteluja siihen, miten liikunnalla voidaan vastata näihin haasteisiin.

2.1 Koulupahoinvointi ja oppilaiden mielenterveyshäiriöt

Lasten ja nuorten terveyttä koskevaa seurantatietoa saadaan esimerkiksi kouluterveyskyselyn kautta. Kyselyssä selvitetään muun muassa hyvinvointiin, terveyteen, koulunkäyntiin ja opiskeluun, osallisuuteen sekä avun saantiin ja palveluihin liittyviä asioita. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2024a) Uusimman kouluterveyskyselyn mukaan suurin osa suomalaisista lapsista ja nuorista voi hyvin ja ovat tyytyväisiä elämäänsä. Kuitenkin tytöistä yli kolmannes ja pojista joka viides kokee terveydentilansa keskinkertaiseksi tai huonoksi. (Helenius & Kivimäki 2023, 3–4) Vuosien saatossa lasten ja nuorten jaksaminen ja mielenterveyden häiriöt sekä hyvinvoinnin polarisoituminen on lisääntynyt. Koronapandemia ja sen aiheuttamat rajoitustoimet ovat heikentäneet tilannetta entisestään. (Valtion nuorisoneuvosto 2023)

Yhä enenevässä määrin julkisessa keskustelussa on alettu puhua myös nuorten koulupahoinvoinnista. Koulupahoinvoinnille ei ole esitetty virallista määritelmää, mutta sen voidaan ajatella

olevan kouluhyvinvoinnin vastakohta. Konu (2002, 6) määrittelee väitöskirjassaan hyvinvointiin vaikuttavan: koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja terveydentila. Lisäksi hyvinvointiin vaikuttaa oppilaiden kodit ja muu ympäröivä yhteisö (Konu 2002, 6). Aihetta sivuavissa tutkimuksissa kouluhyvinvointi on yhdistetty vahvasti viihtymiseen koulussa. Pippurin (2015, 95) tekemän tutkimuksen mukaan kouluviihtyvyyteen vaikuttaa eniten sosiaaliset tekijät ja niiden laatu. Tässäkin suhteessa uusin kouluterveyskysely on surullista luettavaa, sillä vähintään viikoittain tapahtuvaa kiusaamista oli kokenut viime vuosia suurempi osuus kaikilla kouluasteilla. Lisäksi kiusaamista kokeneiden määrä on kääntynyt nousevaan suuntaan. (Helenius & Kivimäki 2023, 1, 8)

Muun muassa koulupahoinvointi ja mielenterveyshäiriöt aiheuttavat poissaoloja ja pahimmassa tapauksessa koulupudokkaita. Viimeisen kymmenen vuoden ajan koulupoissaolot ja kouluakäymättömyys on niin ikään huolestuttavasti kasvanut ongelma länsimaalaisissa koulutusjärjestelmissä (Porsanger-Rintala 2020). Suomen yläkouluissa on vähintään 4000 oppilasta eli noin 2–3 % kaikista yläkoululaisista, joiden poissaolot vaikeuttavat selkeästi heidän kouluikäntään siten, että he tarvitsevat tukea ja erityisjärjestelyitä. Noin 45 %:lla kouluakäymättömistä oppilaista ongelmalliset poissaolot olivat kestäneet koko yläkoulun ajan. Ilmiö on monitahoinen ja se on merkittävä oppilaiden hyvinvoinnin sekä terveen kasvun ja kehityksen vaarantava riskitekijä. (Määttä ym. 2020, 8, 17, 19)

Mielenterveydellä on keskeinen rooli ihmisten elämässä, ja se liittyy olennaisesti moniin muihin laajemman hyvinvoinnin näkökohtiin. Kouluissa oppilaiden mielenterveyshäiriöt on yhdistetty koulupoissaoloihin, jotka toki omanaankin ovat todellinen ongelma nykynuorten keskuudessa (Pelkonen ym. 2022, 228). Mielenterveyden häiriöt ovat nuorilla yleisiä, sillä niistä kärsii noin 20–25 % nuorista. Tästä syystä ne kuuluvat koululaisten ja nuorten aikuisten tavallisimpien terveysongelmien joukkoon. (Terveys ja hyvinvoinnin laitos 2024b)

Mielenterveyshäiriöiden lisääntyminen erottuu kouluterveyskyselyssä. Erityisesti vuoden 2019 ja 2021 välillä 8.- ja 9.-luokkalaisten tyttöjen masennus- ja ahdistusoireilu on yleistynyt. (Helenius & Kivimäki 2023, 3) Samaa suuntaa kertoo Fleischerin ja Stokenbergan (2023, 29) julkaisu, jonka mukaan keskivaikeista ja vakavista ahdistusoireista ilmoittavien suomalaisten 14–20-vuotiaiden oppilaiden osuus kasvoi yli 50 % vuosina 2019–2021. Koronapandemi-

alla on ollut oma vaikutuksensa nuorten mielenterveysdiagnoosien määrään. Ensimmäisen koronapandemia aallon jälkeen mielenterveysdiagnoosien määrä on kasvanut lähes viidenneksellä (Gyllenberg ym. 2023, 6, 9).

Yhteiskunnallisesti mielenterveyden häiriöt aiheuttavat OECD-raportin (2018, 28) mukaan Suomelle jopa 11 miljardin euron vuosikustannukset. Samoin Kansaneläkelaitos (2024) ilmoitti, että sairauspäivärahaa mielenterveyssyistä saaneiden määrä kasvoi vuonna 2023 ennätyslukemiin, jopa yli sataantuhanteen henkilöön. Syitä pitkille sairauspoissaoloille löytyy erityisesti ahdistuneisuushäiriön yleistymisestä (Kansaneläkelaitos 2024). FinTerveys 2017 -tutkimuksen mukaan joka viides naisista ja 15 % miehistä kokee työssään merkittävää psyykkistä kuormittuneisuutta (Suvisaari ym. 2018, 85).

Liikunnan yhteys koulupahoinvointiin ja mielenterveyden häiriöihin

Liikunnan merkitys ihmisen kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille on tutkitusti suuri. Tämä tekee ylipäättään liikunnallisen elämäntavan omaksumisen yksilön ja yhteiskunnan kannalta tavoiteltavaksi. (Opetushallitus 2023c) WHO:n (2022) sekä Laukkalan ja Kukkonen-Harjulan julkaisun (2019) mukaan fyysinen aktiivisuus näyttäisi vähentävän masennuksen ja ahdistuksen oireita sekä parantavan yleistä hyvinvointia. Eräs toinen yläasteikäisistä tehty tutkimus osoittaa, että mitä enemmän yläasteikäiset liikkuvat vapaa-ajalla, sitä vähemmän heillä esiintyy psyykkistä oireilua. Tutkimuksen mukaan jo 30 minuuttia liikuntaa vapaa-ajalla laskee stressitasoja ja masennusoireita. (Jussila ym. 2020)

Ilmapiiri, sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja ihmissuhteet ovat merkittävimpiä mielenterveyteen vaikuttavia tekijöitä (Aldridge & McChesney 2018, 122). Liikuntaharrastus itsessään tukee lasten ja nuorten psykososiaalista hyvinvointia, erityisesti vahvistaen itsetuntoa ja sosiaalista kanssakäymistä. Näiden tekijöiden takia joukkueurheilun ja ryhmässä tapahtuvan liikkumisen vaikutusta hyvinvointiin esiintyy useissa tutkimuksissa. (Eime ym. 2013, 1; Tahira 2022, 3)

Miguelesin ym. (2023, 2) tutkimuksessa aerobista liikkumista ja lihasvoimaharjoittelua sisältänyt interventio ei osoittanut harjoittelun vaikutusta mielenterveyteen. Syy tähän voi olla hyvä mielenterveys tutkimuksen alkutilanteessa sekä se, että liikuntaohjelma ei sisältänyt mielenter-

veyden edistämisen kannalta tarvittavia osatekijöitä (Migueles ym. 2023, 2). Ylipäättään liikunnan negatiivisia vaikutuksia mielenterveyteen esitellään pääosin liikunta-addiktion ja syömishäiriöiden sekä niiden seurauksien kautta (Anis ym. 2019; Huttunen 2001).

Arvostavalla kulttuurilla ja myönteisillä kokemuksilla liikunnasta on vaikutusta kouluviihtyvyyteen. Hyvä ilmapiiri ja yhdessä tekeminen rakentavat ryhmän turvallisuutta. Sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä tukevien tietojen omaksuminen ja taitojen harjoittelu tukee osallisuutta ja esimerkiksi opetusryhmän sosiaalista yhteenkuuluvuutta. (Opetushallitus 2023c)

2.2 Koulumenestys ja oppimistuloksien heikkeneminen

Suomalaisten nuorten koulumenestystä ja oppimistuloksia tarkastellaan usein PISA-tutkimuksen tuloksien kautta (Hiltunen ym. 2023, 9–10). PISA-tutkimuksia on toteutettu vuodesta 2000 asti ja tuloksia vertaillaan kansainvälisesti. Muihin maihin verrattuna suomalaisnuorten osaaminen on keskitasoa parempaa, mutta tuloksien suunta on ollut laskusuunnassa jo yli vuosikymmenen ajan (Fleischer & Stokenberga 2023, 18; Hiltunen ym. 2023, 128). Heikentymistä on tapahtunut myös muissa maissa viimeisen 10 vuoden aikana, joten nuorten osaaminen on ajan mittaan heikentynyt maailmanlaajuisesti (Hiltunen ym. 2023, 128).

PISA-tuloksien laskuun vaikuttavat monet erilliset ilmiöt ja tekijät kotona, koulussa ja niiden ulkopuolella. Laadukkaasta tutkimustiedosta huolimatta, ei ole luotettavaa arviota siitä, kuinka paljon tuloksien laskun syyt ovat koulussa ja kuinka paljon koulun ulkopuolella. (Lehikoinen ym. 2023) Oppimistulosten laskun syiksi on listattu esimerkiksi: koulutuksen resurssit, perheiden sosioekonominen eriarvoistuminen, lukutaidon polarisoituminen, motivaation puute, mielenterveysongelmat ja sosiaalisen median imu (Kelhä 2023).

Nuorten koulumenestystä ja oppimistuloksia on tärkeää arvioida ja tarkastella tulevaisuuden kannalta. Heikentyneiden oppimistulosten seurauksena näyttää esimerkiksi siltä, että suomalaisnuorten hakeutuminen korkeakoulutukseen on suhteellisen alhainen muihin maihin verrattuna. Tämä voi tulevaisuudessa vaikuttaa negatiivisesti muun muassa työllisyyteen sekä osaamistarpeiden täytymiseen eri aloilla. (Fleischer & Stokenberga 2023, 17, 48) Tuoreen Helsingin yliopiston tutkimuksen (Weckström ym. 2023, 3105–3107) mukaan heikolla koulumenes-

tyksellä on yhteyttä nuoruus- ja aikuisiän mielenterveyshäiriöihin. Heikko koulumenestys ennustaa noin 40 %:n todennäköisyydellä myöhempää mielenterveyshäiriön diagnoosia, kun vastaavasti keskivertoa paremman koulumenestyksen omaavilla sama luku oli vain noin 16 %. (Weckström ym. 2023, 3105–3107) Lisäksi heikko koulumenestys lisää riskiä aikuisiän alkoholiongelmille (Gauffin ym. 2015, 924).

Liikunnan yhteys koulumenestykseen ja oppimiseen

Liikunnan yhteyttä koulumenestykseen ja oppimiseen on tutkittu viime vuosina paljon. Muun muassa Ishiharan ym. (2020, 1475, 1478) kahden vuoden seurantatutkimuksessa todettiin liikunnanharrastamisen vaikuttavan myönteisesti koulumenestykseen. Estrada-Tenorion ym. (2020, 530) tutkimuksessa käy ilmi, että liikkumissuosituksella täyttävät nuoret menestyivät paremmin opinnoissaan. Niin ikään Syväojan (2019, 2055) ja Haapalan (2014, 27) tutkimukset puoltavat fyysisen aktiivisuuden yhteyttä parempiin oppimistuloksiin. Álvarez-Buenon ym. (2017) ja de Greeffin ym. (2018, 504–506) meta-analyyseissä havaittiin positiivinen yhteys fyysisen aktiivisuuden ja koulumenestyksen välillä. Jos asiaa tarkastellaan toisin päin, niin Aaltosen ym. (2016) seurantatutkimuksen mukaan lapsuuden ja nuoruuden ajan hyvä koulumenestys on yhteydessä korkeaan liikunta-aktiivisuuteen nuorena aikuisena.

Kuitenkin esimerkiksi Haapalan (2022, 37) selvityksessä liikunnan yhteys oppimiseen näyttää epäselvältä ja osittain kiistanalaiselta. Fyysisellä aktiivisuudella ja matemaattisella osaamisella näyttää olevan selkeämpi yhteys kuin esimerkiksi fyysisellä aktiivisuudella ja kielellisellä oppimisella (Haapala 2022, 37). Myös Kantomaan ym. (2018, 14) katsauksessa on tuloksia niin positiivisten, neutraalien kuin heikkojenkin yhteyksien välillä.

Tulokset eivät siis ole yksiselitteisiä, vaan niihin liittyy monia eri tekijöitä ja näkökulmia. Esimerkiksi Kantomaa ym. (2018, 22) tarkasteli tutkimuskatsauksessaan koulupäivän aikaisen liikunnan yhteyttä oppimiseen viidestä eri näkökulmasta. Näkökulmat olivat: aivojen rakenne ja toiminta, motoriset taidot, vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot, ravinto ja uni. Katsauksen mukaan liikunnalla voidaan tutkitusti vaikuttaa näihin tekijöihin, ja ne puolestaan ovat yhteydessä oppimiseen. (Kantomaa 2018, 22)

2.3 Fyysisen aktiivisuuden lasku ja liikkumattomuus

Fyysisellä aktiivisuudella tarkoitetaan kehon energiankulutusta lisäävää toimintaa (WHO 2022). Fyysisellä aktiivisuudella tiedetään olevan paljon positiivisia vaikutuksia terveyteen, kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin sekä erilaisten sairauksien ehkäisyyn ja mielenterveyteen (Laukka 2022; Liikkumissuositus 7–17-vuotiaille nuorille 2021, 17; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2024c; WHO 2022). Vähäisellä fyysisellä aktiivisuudella on taas useita terveyshaittoja ja se on yhdistetty jopa ennenaikaiseen kuolemaan (Helajärvi ym. 2015; WHO 2022).

Fyysisen aktiivisuuden terveysvaikutuksista huolimatta maailman nuorista yli 80 % on riittävästi fyysisesti aktiivisia (WHO 2022). Suomessa lasten ja nuorten liikuntakäyttäytymistä seurataan säännöllisesti LIITU-tutkimuksien avulla. Tuoreimman LIITU-tutkimuksen mukaan vuonna 2022 harvoin tai vähän liikkuvia lapsia ja nuoria oli 36 % (Martin ym. 2023, 16), kun vastaava osuus vuonna 2018 oli 33 % (Kokko ym. 2019, 18). Vuonna 2022 liikkumissuosittukset täyttyivät 36 %:lla (Martin ym. 2023, 16) ja vuonna 2018 ne täyttyivät 38 %:lla (Kokko ym. 2019, 18). Lisäksi aiempiin vuosiin verrattuna, nuorten omaehtoinen liikkuminen sekä osallistuminen urheiluseuratoimintaan on laskusuunnassa (Martin ym. 2023, 21). Erot ovat muutamia prosentteja, mutta suunta fyysisen aktiivisuuden näkökulmasta on huolestuttavasti alaspäin. Vuoden 2022 LIITU-tutkimuksen aineiston keräämisen ajanjaksoon sisältyi kuitenkin kolmas korona-aalto, Ukrainan sodan alkaminen sekä opetusalan lakot ja lakkouhat, joilla on voinut olla vaikutusta tuloksiin (Kokko ym. 2023, 11).

Suomalaisten nuorten fyysisen kunnan heikkenemisestä kertovat myös uusimmat Move!-mittaustulokset sekä varusmiesten kuntotulokset. Vuoden 2023 Move!-mittaustuloksista käy ilmi, että suomalaisista 5.- ja 8.-luokkalaisista reilulla 38 %:lla fyysinen toimintakyky on sellaisella tasolla, että se voi hankaloittaa arjessa jaksamista. Tulokset ovat kuitenkin hieman tasaantuneet viime vuosista. (Opetushallitus 2023a) Varusmiesten kestävyys- ja lihaskunnan heikkeneminen sekä kehon painon nousu ovat jatkuneet jo vuosikymmeniä (Puolustusvoimat 2024). Nämä tulevat tulevaisuudessa vaikuttamaan heikentävästi aikuisväestön toimintakykyyn, työurien pidentämiseen sekä työn tuottavuuteen (UKK-instituutti 2023).

Liikunnalliset elämäntavat omaksutaan jo varhaisessa lapsuudessa ja fyysisellä aktiivisuudella on merkittävä yhteys lasten terveyteen ja hyvinvointiin (Haapala ym. 2016, 12–21). Lisäksi

suomalaisen pitkittäistutkimuksen mukaan fyysisesti aktiivisista lapsista tulee todennäköisemmin myös fyysisesti aktiivisia nuoria ja aikuisia (Telema ym. 2014, 960–961). Kuitenkin liikkumisen määrä näyttää vähenevän ja paikallaanolon määrä kasvavan, kun siirrytään ala-asteelta yläasteelle. Vuoden 2022 LIITU-tutkimuksesta käy ilmi, että liikemittarilla mitattuna 15-vuotiaista enää 9 % täytti päivittäiset liikkumissuosituksen, kun 7-vuotiaista sen täytti 59 %. (Husu ym. 2023, 37) Vuonna 2018 15-vuotiaiden osuus oli lähes sama, mutta 7-vuotiaista 71 % täytti suositukset (Husu ym. 2019, 35). Aira ym. (2013, 15) selvitti jo reilu 10 vuotta sitten suomalaisten murrosikäisten liikunta-aktiivisuuden kehitystä ja tulokset osoittavat liikunta-aktiivisuuden vähenevän selvästi yläkouluikässä.

Nuoret viettävät suuren osan valvellaoloajastaan paikallaan (Husu ym. 2023, 33). Yhdeksi tekijäksi paikallaanolon lisääntymisessä voidaan nostaa nuorten median käyttö. LIITU-tutkimuksen mukaan 73 % 15-vuotiaista nuorista ylitti ruutuajankäytön suositukset 5–7 päivänä viikossa (Kokko ym. 2019, 22) ja suomalaisille suunnatun verkkokyselyn mukaan 19-vuotias keskivertonuori käyttää sosiaalista mediaa ja internetiä 35–42 tuntia viikossa (Ebrand Group Oy & Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalvelut 2022). Median käyttö on myös yhdistetty vähäisempään liikkumiseen (Kaiser-Jovyn ym. 2017, 469) ja nuoruuden ajan istumakäyttäytymisen on todettu jatkuvan aikuisuudessa (Biddle ym. 2010, 349–350). Nuorten istumiseen ja digitaalisen median runsaaseen käyttöön liittyy myös esimerkiksi riski kohonneeseen ylipainoon (Engberg ym. 2021, 1107), johon taas liittyy useita fyysiselle ja psyykkiselle terveydelle haitallisia tekijöitä (Häkkänen 2022).

Liikkumattomuuteen on olemassa useita eri syitä (Koski & Hirvensalo 2023, 51–52; Vanttaja ym. 2017, 77), joista yksi on mediassakin aika-ajoin esillä oleva huono kokemus koululiikunnasta. Lauritsalon ym. (2015, 22) tutkimuksessa 61 % vastaajista kertoi koululiikuntakokemusten olevan negatiivisia ja tulosten mukaan opettajan persoonallisuudella ja käyttäytymisellä on ratkaiseva rooli liikuntatuntien viihtyvyydessä. Cardinal ym. (2013, 52) ja Streaan (2009, 217) tutkivat negatiivisten koululiikuntakokemusten vaikutusta myöhempään fyysiseen aktiivisuuteen ja tulokset osoittivat yhteyden näiden välillä. Vanttajan ym. (2017, 77) pitkittäistutkimuksessa vähän liikkuvista teini-ikäisistä ja nuorista aikuisista 32 % nosti epämiellyttävät liikuntakokemukset syyksi liikunnan harrastamisen vähäisyydelle. Kuitenkin vain nuoret aikuiset nostivat liikuntakiinnostusta vähentäviksi tekijöiksi koulun ja liikunnanopettajan. Tätä voi selittää se, että liikunnanopetuksessa on tapahtunut myönteistä kehitystä viimeisen kymmenen vuoden aikana. (Vanttaja 2017, 74–75) Kuitenkin uusimmassa LIITU-tutkimuksessa 44 % vastaajista

nosti koululiikunnan innostamattomuuden esteeksi liikunnan harrastamiselle ja 32 % piti liikuntaa ikävänä tai tylsänä (Koski & Hirvensalo 2023, 51).

Terveyden näkökulman lisäksi tulee fyysisen aktiivisuuden heikkeneminen vaikuttamaan myös kansantalouteen. Vasankarin ja Kolun (2018, 57) toimittaman raportin mukaan liikkumattomuuden aiheuttamat yhteiskunnalliset kustannukset ovat Suomessa 3,2–7,5 miljardia euroa vuodessa. Lisäksi pelkän paikallaanolon kustannukset nousevat vuosittain 1,5 miljardiin euroon (Kolu ym. 2022, 680). Suomalaisten liikkumattomuus on ollut paljon esillä ja se on huomioitu myös uudessa hallitusohjelmassa Suomi liikkeelle -ohjelmalla, jonka tavoitteena on saada suomalaisten liikkuminen kasvuun kaikissa ikäryhmissä (Valtioneuvosto 2023, 209).

2.4 Koululiikunnan tehtävät ja mahdollisuudet

Koululiikunnan tehtävänä on tukea oppilaiden fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä sekä vahvistaa myönteistä suhtautumista omaan kehoon. Liikuntatunteihin tulisi liittyä positiivisia kokemuksia ja niiden tulisi tukea liikunnallisen elämäntavan omaksumista. Kehollisuus, fyysinen aktiivisuus ja yhdessä tekeminen korostuvat, ja niiden myötä edistetään yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja yhteisöllisyyttä sekä tuetaan kulttuurista moninaisuutta. Liikunnanopetuksen tavoitteet jaotellaan niin ikään fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn mukaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 433–435)

Koulut ja oppilaitokset ovat tärkeässä roolissa lasten ja nuorten liikkumisen edistämiseksi, koska peruskoulu tavoittaa Suomessa lähes kaikki lapset ja nuoret. Liikuntatunneilla sekä koulun toimintakulttuurilla voidaan tukea ja vaikuttaa oppilaiden liikkumisen kokonaismäärään (Liikkumissuositus 7–17-vuotiaille nuorille 2021, 33). Tästä esimerkkinä Suomessa nostettiin koululiikunnan määrää vuonna 2012, kun yhdelle luokkatasoista 3–6 ja 7–9 lisättiin yksi viikotunti liikuntaa (Valtioneuvoston asetus 422/2012, 2012). Lisäksi yleisessä keskustelussa liikunnan asiantuntijat ehdottivat, että koululiikuntaa tulisi olla joka päivä yksi tunti (Suomi-areena 2023). Tätä puoltaa Greierin ym. (2020, 100–102) tutkimus, jonka mukaan päivittäinen koululiikunta paransi merkittävästi lasten fyysistä kuntoa verrattuna kontrolliryhmiin, joilla oli liikuntaa opetussuunnitelman mukaisesti kolme tuntia viikossa.

Liikunta on selvitysten mukaan yksi peruskoulun suosituimmista oppiaineista (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 69; Wiseman & Weir 2017, 291). Myös uusimmasta LIITU-tutkimuksesta (Lyyra & Palomäki 2023, 69) käy ilmi, että koululiikuntaan suhtaudutaan yleisesti melko myönteisesti ja yli puolet oppilaista pitää koululiikuntaa tärkeänä, hyödyllisenä ja kiinnostavana. Myönteisyys näkyi eniten liikkumissuosituksien mukaan liikkuvien oppilaiden vastauksissa. Vähän liikkuvien osalta myönteinen suhtautuminen oli vain noin kolmasosalla. (Lyyra & Palomäki 2023, 69)

Kun oppilailta kysyttiin LIITU-tutkimuksessa koululiikunnan eri osa-alueiden tärkeydestä, nousi kuuden tärkeimmän asian joukkoon neljä sosioemotionaalista tavoitetta sekä kaksi terveyden edistämiseen liittyvää tekijää. Sosioemotionaalista tavoitteista tärkeimmät olivat liikuntatuntien hauskuus, hyvä ilmapiiri, vastuullinen toiminta sekä yhdessä liikkuminen. (Lyyra & Palomäki 2023, 70) Vuoden 2018 LIITU-tutkimuksessa sosioemotionaaliset tavoitteet nousivat niin ikään tärkeimmiksi (Lyyra ym. 2019, 89–90). Liikuntatuntien positiivinen ilmapiiri oli myös Vanttajan (2017, 56) pitkittäistutkimuksessa yhteydessä myönteiseen koululiikunta-asenteeseen. Myös Benin ym. (2017, 297–300) kattavassa kirjallisuuskatsauksessa kaksi tärkeintä myönteisiin liikuntakokemuksiin vaikuttavaa tekijää olivat sosiaalinen vuorovaikutus sekä hauskanpito.

Myönteiset koululiikuntakokemukset voivat vahvistaa oppilaan käsitystä itsestään liikkujana ja näin tukea liikunnallisen elämäntavan omaksumista (Liukkonen & Jaakkola 2017a, 131–132, Opetushallitus 2023c). Myönteiset kokemukset ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus nousivat Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011, 79–80) tutkimuksessa yhdeksi mieluisammaksi asiaksi koululiikunnassa. Kosken ym. (2022, 7) tutkimuksessa myönteiset kokemukset ja merkitykset liikunnasta vahvistivat lasten ja nuorten liikunta-aktiivisuutta. Kansainvälisissä tutkimuksissa on viitteitä siihen, että koululiikunnalla on positiivisia vaikutuksia myöhempään fyysiseen aktiivisuuteen (Cleland ym. 2012, 598–599; Trudeau ym. 2004, 1937, 1939; Wiseman & Weir 2017, 291).

Kahdessa edellisessä LIITU-tutkimuksessa selvitettiin myös liikunnanopettajan tärkeimpiä piirteitä, joita oppilaiden mukaan olivat oikeudenmukaisuus, kannustavuus sekä vuorovaikutuksen helppous (Lyyra & Palomäki 2023, 70; Lyyra ym. 2019, 92). Samankaltaisia tuloksia on saatu myös kahdessa eri pro gradu –tutkielmassa, joissa tarkasteltiin 7.- ja 9.-luokkalaisten oppilaiden näkökulmia liikunnanopettajan hyvistä ominaisuuksista (Lamminaho-Saarinen

2019, 39; Muranen & Nieminen 2023, 29–31). Wisemanin ja Weirin (2017, 293–295) tutkimuksessa kannustava, kiinnostunut ja ulospäin suuntautunut liikunnanopettaja oli vaikuttanut positiivisesti oppilaiden koululiikuntakokemuksiin. Streanin (2009, 213–214) tutkimukseen osallistuvat puolestaan kertoivat myönteisimpien muistojen liittyvän välittävään, osallistuvaan, läsnä olevaan, reiluun ja oikeudenmukaiseen liikunnanopettajaan. Myös Lauritsalo ym. (2015, 22) nostaa tutkimuksessaan liikunnanopettajan merkityksen ratkaisevaksi tekijäksi liikuntatunnilta viihtymisen kannalta.

Lisäksi kolmessa suomalaisessa väitöskirjassa opettajan rooli nostetaan hyvin merkitykselliseksi muun muassa oppilaiden kouluviihtyvyyden näkökulmasta. Leskisenoja (2016, 172) toteaa opettajan persoonallisuuden, kannustavan asenteen ja myönteisen palautteen antamisen lisänsä oppilaiden kouluilola. Janhusen (2013, 62–63) tutkimuksessa oppilaat pitivät opettajaa ensiarvoisen tärkeän viihtymisen suhteen ja toivoivat opettajalta läsnäoloa, kohtaamisia ja ymmärtävää asennetta. Äärelä (2012, 192–197) nostaa niin ikään opettajan ja oppilaan välisen myönteisen vuorovaikutussuhteen yhdeksi merkityksellisimmäksi asiaksi opettajan toiminnassa koulussa. Lisäksi tuoreesta Jyväskylän yliopiston tutkimuksesta (Gustafsson ym. 2023, 27, 29) käy ilmi, että opettajien välittävä ja hyväksyvä asenne on noussut tärkeäksi tekijäksi nuorten mielenterveyden edistämässä koronapandemian jälkeen. Opettajan vuorovaikutustaidot sekä kohtaamiset opettajan kanssa nousivat myös nuorille osoitetun Instagram -kyselyn vastauksissa hyvästä opettajasta (Veikkolainen & Heikkinen 2020).

3 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA

3.1 Taustalla positiivinen psykologia

Positiivinen pedagogiikka juontaa juurensa positiivisesta psykologiasta. Positiivinen psykologia on monihaarainen tieteenala, joka tutkii onnellisuutta ja hyvinvointia. (Avola & Pentikäinen 2022, 24; Uusitalo-Malmivaara 2014, 19–21) Positiivisessa psykologiassa tutkimuksen kohteena ovat yksilön myönteiset kokemukset, yksilön myönteiset ominaisuudet sekä myönteiset instituutiot. Sen tavoitteena on elämän epäkohtien korjaamisen sijaan keskittyä myönteisten ominaisuuksien rakentamiseen. (Seligman & Csíkszentmihályi 2000, 5) Omana tieteenalanaan positiivinen psykologia sai alkunsa 2000-luvun Yhdysvalloissa, vaikkakin sen juuret ulottuvat paljon kauemmas (Leskisenoja & Sandberg 2019, 16, 24). Martin Seligmania pidetään positiivisen psykologian oppi-isänä, joka on tehnyt urauurtavaa työtä kyseisellä tutkimuskentällä (Leskisenoja 2016, 24).

Positiivinen psykologia kertoo kaikesta siitä, miten voida paremmin ja saavuttaa pitkäaikaista hyvinvointia ja onnellisuutta. Se antaa arjen käytäntöihin sidottua tietoa ja konkreettisia harjoitteita siitä, miten luoda ja rakentaa onnellisuutta tietoisesti. Positiivinen psykologia keskittyy ennen kaikkea yksilön myönteisiin voimavaroihin, ominaisuuksiin ja tunteisiin. (Avola & Pentikäinen 2022, 24–25) Seligmanin ym. (2009) mukaan positiivisen psykologian tavoitteena ja pyrkimyksenä onkin vallitsevien toiminta- ja ajatusmallien ohjaaminen ongelmakeskeisyydestä kohti ratkaisukeskeisyyttä ja myönteisyyttä.

Martela (2023, 46–47) nostaa esiin, miten positiivisessa psykologiassa ja ihmisen hyvinvoinnissa näkyy Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteoria ihmisen kolmen perustarpeen eli vapaaehtoisuuden, kyvykkyyden ja yhteenkuuluvuuden kautta. Näillä perustarpeilla voidaan selittää valtaosa ihmisen päivittäin kokemista myönteisistä kokemuksista sekä pidempi aikaisesta hyvinvoinnista. Perustarpeilla ja niiden tyydyttämällä on vaikutusta myös sisäisen motivaation syntyyn ja ylläpitämiseen. Vapaaehtoisuus eli autonomia tarkoittaa kokemusta siitä, että on vapaa päättämään itse tekemisistään. Kyvykkyys tarkoittaa yksilön kokemusta siitä, että hän on aikaansaava ja kokee osaavansa ja kykenevänsä tekemään asioita. Yhteenkuuluvuus tarkoittaa kokemusta yhteydestä muihin ihmisiin sekä välittämisen ja välitetyksi tulemisen tunteesta. (Martela 2023, 46–47) Hyvinvointi ja itseohjautuvuusteoria näkyvät myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 15, 18, 21, 27, 29), joka nostaa keskiöön oppilaan hyvinvoinnin ja

ihmisenä kasvamisen, merkityksellisyyden tunteen, yhteisöllisyyden ja sosiaaliset suhteet sekä osallisuuden, aktiivisuuden ja onnistumisen kokemukset.

3.1.1 PERMA-teoria

Yksi tunnetuimmista hyvinvointiteorioista on Seligmanin kehittämä PERMA-teoria. Positiivisen psykologian tutkimuksessaan Seligman (2011, 13) on päätenyt siihen, että positiivisen psykologian keskipisteenä ja keskeisenä käsitteenä on hyvinvointi. Hyvinvoinnin tavoitteena taas on kukoistaminen. Hyvinvointi on monimuotoinen käsite ja se pitää sisällään useita eri elementtejä, joita voidaan mitata ja määritellä tarkemmin. Mikään näistä elementeistä ei yksinään määrittele hyvinvointia, mutta mittaamalla ja yhdistelemällä niitä, voidaan saada kokonaisvaltainen kuva yksilön hyvinvoinnista. (Seligman 2011, 15)

Seligmanin kehittämässä PERMA-teoriassa hyvinvointi jaetaan viiteen eri elementtiin, joiden katsotaan edistävän hyvinvointia. Elementit ovat myönteiset tunteet (positive emotions), sitoutuminen (engagement), ihmissuhteet (relationships), merkityksellisyys (meaning) ja saavuttaminen (accomplishment). Näiden sanojen ensimmäisistä kirjaimista muodostuu sana PERMA. (Seligman 2011, 16–20)

Viime vuosina alkuperäistä PERMA-teoriaa on täydennetty kuudennella elementillä, joka on terveys (health) (Avola & Pentikäinen 2022, 96; Leskisenoja 2023, 230). Sillä tarkoitetaan tietoa ja tapoja, jotka tukevat fyysistä ja psyykkistä terveyttä koko elinkaaren ajan. PERMA+H-teoriaan sisältyvät siis myös muut kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tekijät, kuten liikunta, ravitsemus ja uni. Fyysisellä ja psyykkisellä hyvinvoinnilla nähdään olevan vahva yhteys toisiinsa. (Norrish ym. 2013, 155)

Australialainen Geelong Grammar School on yksi tunnetuimmista PERMA-teoriaa hyödyntävistä kouluista. Koulun koko toimintakulttuuri tähtää oppilaiden ja kouluyhteisön kukoistamiseen ja se on rakennettu PERMA-teorian ympärille opetussuunnitelmaa myöten. Kaikki lähtee henkilökunnan hyvinvoinnista ja kouluttamisesta, hyvinvointitaitojen opettamisesta sekä hyvinvointikulttuurin juurruttamisesta kouluyhteisöön. Tähän yhdistetään PERMA-teorian hyvinvointielementit sekä luontevahvuudet, jonka tuloksena kouluyhteisön kukoistus mahdollistuu. (Norrish ym. 2013, 150–151)

Leskisenojan väitöskirja (2016) antaa rohkaisevan kuvan PERMA-teorian hyödyntämisestä myös suomalaisessa opetuksessa. Tutkimuksessa PERMA-teorian osa-alueet sisällytettiin vuoden ajaksi luokkakäytänteiksi ja niillä oli selkeä myönteinen yhteys oppilaiden kouluiloon. Koulumyönteisyys lisääntyi ja koulunkäynti muuttui entistä positiivisemmaksi. Kohdentamalla ja yhdistämällä näitä hyvinvoinnin elementtejä opetukseen, voidaan lisätä oppilaiden hyvinvointia ja sitä kautta kouluiloa. (Leskisenoja 2016, 165, 217)

3.1.2 Resilienssi

Positiivisen psykologian tutkimuksen kehittyessä on ymmärretty, että onnellisuuden ja hyvinvoinnin lisäksi tarvitaan ymmärrystä elämän vastoinkäymisistä ja niiden kanssa elämisestä. Tästä syystä resilienssin asema tutkimuskohteena on viime vuosina vahvistunut. Resilienssi tarkoittaa kykyä kestää, kohdata ja hyväksyä vaikeuksia elämässä. (Lipponen 2023, 58–59) Resilienssiprosessi käynnistyy vastoinkäymisen kohtaamisesta ja siihen vaikuttavia tekijöitä ovat ihmisen henkilökohtaiset ominaisuudet ja elämäntilanne, ympäristötekijät sekä vastoinkäymisen luonne (Ripatti & Manninen 2023, 106). Resilienssillä on keskeinen merkitys hyvinvoinnin rakentumisessa sekä vastoinkäymisten ennaltaehkäisyssä ja niistä selviämisessä. Sen voidaan ajatella toimivan resurssina elämän koettelemusten varalle. (Benjamin ym. 2022, 59–60, 74)

Resilienssillä tarkoitetaan myös psyykkistä joustavuutta ja palautumiskykyä elämän kriisitilanteissa. Ne ovat tärkeitä taitoja ja niitä voidaan harjoitella ja oppia. Positiivinen psykologia ja positiivinen pedagogiikka antavat tietoa ja työkaluja siihen, miten resilienssiä voidaan kehittää ja opettaa. Vahvuuksien tunnistaminen, tunnetaidot ja ratkaisukeskeisyys ovat elementtejä, joita voidaan hyödyntää resilienssiä opettaessa. (Avola & Pentikäinen 2022, 29–30)

Aikaisemmin mainitussa Geelong Grammar Schoolissa keskitytään PERMA-teorian lisäksi opettamaan oppilaille resilienssitaitoja. Resilienssitaitojen opettamisen tavoitteena on ehkäistä nuorten masennusta opettamalla esimerkiksi sosiaalisia ongelmanratkaisutaitoja, joita voidaan soveltaa nuorten tosielämän haasteisiin. (Norrish ym. 2013, 155) Tosielämän haasteita kohdatessa resilienssi näyttäytyi Benjaminin ym. (2022, 73) tutkimuksessa muun muassa nuorien tukeutumisena kannatteleviin ja välittäviin ihmissuhteisiin sekä ratkaisukeskeisen ajattelumallin hyödyntämisenä. Myös positiivisilla tunteilla näyttää olevan yhteys vahvistuneeseen resilienssiin (Cohn ym. 2009, 366–367; Fredrickson 2001, 222–223).

3.2 Positiivisen pedagogiikan ydinajatuksat

Siinä missä positiivinen psykologia tutkii asioita, mitkä tekevät ihmiselle yleisesti hyvää, positiivinen pedagogiikka keskittyy oppilaiden hyvinvointia ja oppimista parantaviin toimenpiteisiin (Avola & Pentikäinen 2022, 26). Positiivinen pedagogiikka tarkastelee yksilön hyvinvoinnin lisäksi myös yhteisöjen ja instituutioiden hyvinvointia (Kumpulainen ym. 2014, 228). Positiivisessa pedagogiikassa yhdistyy positiivisen psykologian tiede sekä toimivat opetuskäytännöt (Avola & Pentikäinen 2022, 30; Leskisenoja & Sandberg 2019, 17; Norrish ym. 2013, 148).

Positiivisen pedagogiikan kasvatustilosofia pohjautuu tietoisesti hyvän huomaamiseen ja sanoittamiseen. Se vaatii opettajalta tietoista myönteiseen keskittyvän asenteen omaksumista ja harjoittelua, joka on lähtöisin opettajan omasta hyvinvoinnista ja läsnäolosta. (Avola & Pentikäinen 2022, 33–34) Jotta opettaja pystyy toimimaan aitona roolimallina oppilailleen opettaessaan hyvinvointitaitoja, pitää hänen ensin itse ”elää” positiivista pedagogiikkaa todeksi omassa elämässään ja kokea sen vaikutukset itse. (Norrish ym. 2013, 150) Opettaja opettaa ja vahvistaa oppilaiden hyvinvointitaitoja ensisijaisesti esimerkin kautta (Avola & Pentikäinen 2022, 33).

Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on oppilaiden hyvinvoinnin ja oppimisen tukeminen koulun arjessa. Yhteisöllisyys, oppilaan toimijuus ja osallisuus, myönteiset tunteet, vahvuuksien tunnistaminen sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö kuuluvat positiivisen pedagogiikan perusajatuksiin. (Kumpulainen ym. 2014, 225, 228–230) Positiivisen pedagogiikan tarkoituksena on ongelmakeskeisyyden sijaan saada oppilaat tuntemaan oppimisen iloa ja innostusta sekä opettaa hyödyntämään myönteisiä kokemuksia voimavarana. Ratkaisukeskeinen näkökulma ongelmiin keskittymisen sijaan vie kohti tavoiteltua toimintaa. Yhteenvetona positiivisessa pedagogiikassa pyritään huomaamaan ja sanoittamaan hyvät asiat sekä onnistumiset ja näkemään oppilaat vahvuuksien kautta koulun arjessa. Ongelmat ja virheet pyritään ratkaisemaan positiivisten toimintamallien tarjoamisella ja opettamisella. (Avola & Pentikäinen 2022, 32, 66–67)

Positiivisen pedagogiikan kolmeen pääsisältöön kuuluvat ympäristön, hyvinvoinnin ja oppimisen osa-alueet. Ympäristössä vaikuttavat asiat ovat koulun sisäinen ilmapiiri, tavoitteet, asenne ja vuorovaikutus. Hyvinvoinnin osa-alueeseen kuuluvat kouluyhteisön jäsenten hyvinvointiin keskittyvät sisällöt ja toimenpiteet. Oppimisessa korostuvat muun muassa suhtautuminen oppilaaseen, opittavaan asiaan ja arviointiin. Kaikki nämä sisällöt ovat tiiviisti vuorovaikutuksessa keskenään. (Avola & Pentikäinen 2022, 30–31)

Ihmisellä on taipumus huomata herkemmin negatiiviset ja ongelmalliset asiat ympärillään, minkä voidaan ajatella johtuvan evoluutiosta (Seligman & Csíkszentmihályi 2000, 13). Tällaisen biologisen negatiivisen vinouman vuoksi ihmisen on vaikea huomata ympärillään ja toisissa ihmisissä hyvää. Koska positiivinen pedagogiikka keskittyy pääasiassa hyvien asioiden huomaamiseen, on negatiivisen vinouman ajatusmalli hyvä tiedostaa, jotta sitä on mahdollista harjoittaa ja muuttaa. (Avola & Pentikäinen 2022, 34–36)

Kirjallisuudessa ja alan tutkimuksessa esiintyy positiivisen pedagogiikan (positive pedagogy) lisäksi termi positiivinen kasvatus (positive education). Molemmilla termeillä tarkoitetaan pääasiassa samaa eli positiivisen psykologian periaatteiden ja menetelmien toteuttamista kasvatus- ja opetustyössä (Avola & Pentikäinen 2022, 30; Leskisenoja & Sandberg 2019, 17; Vuorinen 2023, 201).

Positiivisen pedagogiikan yhteydessä puhutaan myös termistä kukoistus (flourishing). Kukoistus on laaja käsite ja sillä tarkoitetaan korkeaa emotionaalisen, sosiaalisen ja psykologisen hyvinvoinnin tilaa (Keyes 2007, 98; Norrish ym. 2013, 149). Positiivisen koulun mallia tutkinut Norrish ym. (2013, 149) esittelee kukoistuksen koulun näkökulmasta usean eri tason kautta. Oppilaan voidaan katsoa kukoistavan, kun hän on onnellinen, menestyy sosiaalisissa suhteissaan, saavuttaa sinnikkäästi tavoitteensa ja tekee hyvää toisille. Opettaja voi kukoistaa, kun hän kokee positiivisia tunteita päivän aikana sekä tuntee työnsä ja itsensä merkitykselliseksi koulu-yhteisössä. Luokan kukoistus tapahtuu, kun oppilaat tuntevat kuuluvansa luokkaan, opettaja tuntee olonsa varmaksi ja koko luokka on sitoutunut oppimiseen. Koulu-yhteisö voi kukoistaa, kun sen jäsenet kokevat yhteenkuuluvuutta, ovat sitoutuneita ja haluavat edistää positiivisia tunteita. (Norrish ym. 2013, 149) Kukoistuksen edistäminen sekä yksilö- että koulutasolla on yksi positiivisen pedagogiikan tarkoituksista (Avola & Pentikäinen 2022, 30).

”What you focus on will grow” kiteyttää positiivisen psykologian ja samalla positiivisen pedagogiikan ydinsanomaa kattavasti. Samalla se kiinnittää huomion siihen, mikä on tavoiteltavaa, toivottua ja toimivaa. Keskittyessä myönteisiin toimintatapoihin, positiivisiin ihmissuhteisiin sekä onnistumisen kokemuksiin, saamme niitä lisää. (Leskisenoja 2017, 33)

3.3 Positiivinen pedagogiikka opetustilanteissa

Positiivisessa pedagogiikassa hyvinvoinnin opettamisen ajatellaan yhdistyvän tavanomaisten koulussa opettavien taitojen kanssa (Seligman ym. 2009, 293–294). Hyvinvoinnin opetus ei kilpaile muiden koulutyön osa-alueiden rinnalla vaan ennemmin se täydentää opetuksen perinteisiä tavoitteita (Leskisenoja 2017, 17; Seligman 2009, 302). Hyvinvoinnin ei tule olla irrallinen asia koulussa vaan sen tulisi olla kaiken perustana (Avola & Pentikäinen 2022, 31). Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014) löytyy useita viitteitä hyvinvoinnin tukemisesta koulutyössä.

Hyvä koulumenestys, oppiminen ja sosiaaliset suhteet rakentuvat oppilaiden hyvinvoinnin vaaraan (Avola & Pentikäinen 2022, 31). Vanhempien silmissä koulun opetus nähdään kuitenkin painottuvan saavutuksien ja menestyksen tavoitteluun, vaikka ennen kaikkea vanhemmat toivoisivat lapsilleen juuri hyvinvointia ja siihen liittyviä asioita. Positiivisen pedagogiikan näkökulmasta opetukseen voidaan yhdistää hyvinvoinnin elementtejä, joita ovat esimerkiksi resilienssi, kiitollisuus, vahvuudet, merkityksellisyys, positiiviset suhteet ja positiiviset tunteet. (Seligman 2009, 293, 304)

Turvallinen opiskeluympäristö on jokaisen lapsen ja nuoren oikeus (Perusopetuslaki 1998, 29 §) ja positiivisen pedagogiikan mukaisesti yksi koulutyön lähtökohta on turvallisen ilmapiirin luominen (Avola & Pentikäinen 2022, 172). Turvallisuuden tunne on Maslow'n tarvehierarkian (1943, 376) mukaan ihmisen perustarve ja kouluympäristössä se edistää voimakkaasti oppilaiden oppimista ja hyvinvoinnin kehitystä (Thapa ym. 2013, 360). Turvallisella, kannustavalla ja suvaitsevalla kouluilmapiirillä on Janhusen väitöskirjan (2013, 68–69) mukaan erittäin suuri vaikutus koulunkäynnin mielekkyyteen, motivoitumiseen ja kouluviihtyvyyteen. Ryhmähengen vahvistamisella ja ihmissuhteisiin panostamalla autetaan oppilaita voimaan hyvin ryhmässä (Avola & Pentikäinen 2022, 228–229). Turvallisuuden tunne pohjautuu luottamukseen ja turvallinen olo näkyy oppilaiden viihtymisenä, vapautuneena ilmapiirinä ja haluna osallistua. Ryhmäyttämällä tavoitellaan ryhmän sisäistä luottamusta ja turvallisuuden tunnetta. (Jääskeläinen 2022, 31–32, 45)

Positiivisen pedagogiikan mukaisesti vuorovaikutus oppilaan kanssa tulisi olla kiinnostunutta, kunnioittavaa ja kannustavaa. Aidosti kiinnostunut opettaja saa kohtaamisissa oppilaan tunteen itsensä merkitykselliseksi ja tärkeäksi. Kunnioittava kohtaaminen alkaa aikuisen

esimerkistä ja on aikuisen valinta, joka tehdään jokaisessa kohtaamisessa uudelleen. Kannustaminen kuuluu positiivisen pedagogiikan ytimeen ja siihen liittyy myös positiivisen palautteen antaminen, kiittäminen ja kehuminen. Lisäksi kysyminen ja kuunteleminen ovat tärkeitä vuorovaikutuksen ja kohtaamisen taitoja. (Avola & Pentikäinen 2022, 77–81)

Hyvinvointitaidot

Hyvinvointitaitojen opettaminen koulussa on perusteltua esimerkiksi nuorten mielenterveyden häiriöiden lisääntymisen sekä parempien oppimistulosten näkökulmasta (Leskisenoja 2023, 226; Norrish ym. 2013, 149–150; Seligman 2011, 80). Juuri nuoruus on aikaa, jolloin mielenterveyshäiriöitä voi ilmaantua ensi kertaa (Norrish ym. 2013, 149; Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2024b), joten nuorten hyvinvointia on tärkeää vahvistaa opettamalla hyvinvointitaitoja systemaattisesti koko ikäryhmälle (Avola & Pentikäinen 2022, 55). Hyvinvoivat nuoret myös menestyvät koulussa paremmin (Kiuru ym. 2020, 1066; Wu ym. 2020, 18).

Koulut ovat keskeisessä roolissa oppilaiden kokonaisvaltaisen terveyden edistämässä, joten koko kouluyhteisön sitoutuminen hyvinvointiopetukseen on tärkeää. Suhteet ikätovereihin ja koulun henkilökuntaan sekä koulun yleinen ilmapiiri liittyvät vahvasti oppilaiden hyvinvointiin ja mielenterveyteen sekä koulumenestykseen (Norrish ym. 2013, 149–150). Avola ja Pentikäinen (2022) ovat koonneet teokseensa kattavasti positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisten hyvinvointitaitojen opettamisen työkaluja, joilla kouluyhteisöt voidaan saada kukoistamaan. Seuraavissa kappaleissa esitellään muutamia tärkeitä hyvinvointitaitoja ja niiden opettamista.

Vahvuustaidot. Yksi positiivisen pedagogiikan perusajatuksista on vahvuuksien tunnistaminen (Kumpulainen ym. 2014, 230). Myös yhtenä perusopetuksen tehtävänä on ohjata oppilasta löytämään omat vahvuutensa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18). Vahvuuksien tunnistaminen on tärkeä edellytys hyvinvoinnille ja oppimiselle. Sillä voidaan auttaa oppilasta luottamaan omiin kykyihinsä ja vahvistamaan myönteistä käsitystä itsestään. (Kumpulainen ym. 2014, 230) Nämä asiat ovat yhteydessä oppimiseen, kouluun kiinnittymiseen sekä koulunkäyntiin motivoitumiseen (Sointu ym. 2017, luku 6). Sen sijaan, että korjataan heikkouksia, on hyödyllisempää keskittyä siihen, mikä on toimivaa ja mitä halutaan kehittää (Avola & Pentikäinen 2022, 101; Vuorinen 2023, 198).

Vahvuuksia voidaan kehittää sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa merkityksellisten ihmisen kanssa esimerkiksi koulussa (Kumpulainen ym. 2014, 230). Vahvuuksien opettaminen onkin yksi positiivisen pedagogiikan menetelmistä koulun arjessa (Avola & Pentikäinen 2022, 110). Niiden opettamiseen tarvitaan tietoista hyvän huomaamista sekä vahvuuksien sanoittamista ja dokumentointia (Vuorinen 2023, 207–208). Vahvuustaitoihin kuuluu muun muassa omien vahvuuksien tunnistaminen, hyödyntäminen ja kehittäminen sekä muiden ihmisten vahvuuksien huomaaminen ja arvostaminen (Avola & Pentikäinen 2022, 108). Vahvuuksien tunnistamisella voidaan vahvistaa myös resilienssiä (Vuorinen 2023, 198).

Luonteenvahvuudet. Luonteenvahvuudet ovat yksilön myönteisiä ominaisuuksia, jotka määrittävät meitä silloin, kun olemme parhaimmillamme. Niiden käyttäminen tuottaa tyytyväisyyttä ja on sisäisesti motivoivaa sekä lisää hyvinvointia ja onnellisuutta. (Vuorinen 2023, 203) Vuorisen ym. (2021; 2019) tutkimukset antavat myönteisiä tuloksia luonteenvahvuuksien käytöstä opetuksessa. Ensimmäinen tutkimus osoittaa yhteyden nuorten henkilökohtaisten vahvuuksien käyttämisen ja yleisen onnellisuuden välillä (Vuorinen ym. 2021, 856–857). Toinen tutkimus luonteenvahvuusopetuksesta antaa tilastollisesti merkitseviä tuloksia poikien vähentyneestä aggressiivisestä käytöksestä ja kiinnostuksen pysyvyydestä sekä tyttöjen empatian ja periksiantamattomuuden lisääntymisestä. Lisäksi opettajien ja oppilaiden välinen sekä oppilaiden keskeinen vuorovaikutus oli parantunut. (Vuorinen ym. 2019, 51)

Ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot. Ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen koulussa on erityisen tärkeää, koska ihmissuhteet ja niiden laatu ovat Harvardin yliopiston yli 80 vuotta kestäneen The Grant Study -pitkittäistutkimuksen mukaan kaikkein merkittävin asia ihmisen hyvinvoinnille (Avola & Pentikäinen 2022, 208–209). The Grant Study -tutkimuksen päättökija George Vaillantın tärkein johtopäätös on, että lämpimillä ja läheisillä ihmissuhteilla on suurin vaikutus elämäntyytyväisyyteen (Ghent 2011, 246). Merkitykselliset ihmissuhteet ovat myös kouluilun ja koulunkäynnin mielekkyyden ydinlähde (Leskisenoja 2016, 218). Hyvien ihmissuhteiden rakentamiseen tarvittavia ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitoja pitää opettaa koulussa, koska oppilailta ei välttämättä automaattisesti ole näitä taitoja (Leskisenoja 2023, 232). Ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitoihin kuuluu esimerkiksi ihmis- ja ystävyys-suhteiden muodostaminen ja ylläpitäminen, rakentava yhteistyö sekä erilaisuuden arvostaminen (Avola & Pentikäinen 2022, 208).

Onnellisuus- ja tunnetaidot. Onnellisuustaitoja voidaan opettaa ja harjoitella samalla tavalla kuin muitakin taitoja. Koulussa voidaan opettaa näitä muun muassa kiittollisuuden, myönteisten tunteiden ja hyvän huomaamisen kautta. (Avola & Pentikäinen 2022, 131–133) Tunnetaitojen opetus eli esimerkiksi erilaisten tunnetilojen ja kokemusten tunnistaminen, dokumentointi ja jakaminen edistävät oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia ja oppimista (Kumpulainen ym. 2014, 229). Erityisesti myönteisten tunteiden vahvistamisella ja vaalimisella on erityinen asema positiivisessa pedagogiikassa (Avola & Pentikäinen 2022, 151). Myönteisten tunteiden lisäksi tulee käsitellä myös kielteisiä ja haastavia tunnetiloja (Avola & Pentikäinen 2022, 150; Kumpulainen ym. 2014, 229). Opettajan omilla tunnetiloilla on vahva yhteys oppilaiden tunteisiin (Becker 2014, 25), joilla on taas yhteys oppimiseen (Lahtinen & Rantanen 2019, 20–24).

Läsnäolo- ja keskittymistaidot. Läsnäolotaitoihin kuuluu esimerkiksi taito olla tietoisesti läsnä sekä taito rauhoittua ja keskittyä. Läsnäolo- ja keskittymistaidot ovatkin tärkeimpiä oppimaan oppimisen taitoja. Tietoinen läsnäolo eli mindfulness on paljon tutkittu aihe sen hyvinvointivaikutusten takia. (Avola & Pentikäinen 2022, 180, 188–189) Greeson (2009) on koonnut 52 kansainvälisestä tutkimuksesta yhteenvedon, jonka mukaan mindfulness-harjoittelulla voidaan parantaa elämänlaatua useilla tavoilla, muun muassa mielen, kehon, aivojen ja käyttäytymisen näkökulmasta. Suomessa on tehty laajaa tutkimusta tietoisuusharjoittelusta juuri koulussa. Terve Oppiva Mieli -tutkimuksen mukaan tavallisiin rentoutusharjoituksiin verrattuna tietoisuusharjoittelulla voi olla vaikutusta oppilaiden resilienssiin, sosioemotionaaliseen toimintakykyyn ja masennusoireisiin (Volanen ym. 2019, 666–667).

Myötätuntotaidot ja merkityksellisyys. Myötätunto on yksi keskeisin merkityksellisyyden tunteen lähde. Tekemällä hyvää ja auttamalla toisia voidaan vahvistaa yksilöiden merkityksellisyyden kokemuksia. (Pessi & Spännäri 2023, 94) Myötätuntotaidot, kuten hyvän tekeminen, muiden auttaminen ja empatia auttavat jaksamaan ja voimaan hyvin. Ne ovat vuovaikutuksen ja ihmissuhteiden kannalta tärkeimpiä opetettavia taitoja. Yksinkertaisesti myötätunto on ystävällisyyttä itseä ja muita kohtaan. (Avola & Pentikäinen 2022, 256–257)

Itsensä johtamisen taidot. Kaikki edellä mainitut hyvinvointitaidot sisältyvät itsensä johtamisen taitoihin. Itsensä johtamisen taidot ovat ikään kuin työkalupakki, jonka avulla omaa elämää ja itseään voi johtaa onnistuneesti. Itsetuntemus- ja ajattelutaidot liittyvät näihin taitoihin vah-

vasti. Ajattelutaidoista erityisesti kasvun asenteen (growth mindset) vahvistaminen ja kehittäminen sekä uskomuksien kyseenalaistaminen ja muuttaminen ovat positiivisen pedagogiikan tärkeitä tehtäviä. (Avola & Pentikäinen 2022, 275–276, 306)

3.4 Positiivisen psykologian ja positiivisen pedagogiikan kritiikki

Positiivisen psykologian tieteenaloihin kohdistetaan luonnollisesti kritiikkiä. Positiivista psykologiaa ja positiivista pedagogiikkaan on kuitenkin tutkittu paljon viime vuosikymmeninä ja kritiikin myötä voidaankin löytää uusia ja parempia ratkaisuja sekä kehittää positiivisen pedagogiikan tieteenalaa. Kritiikki on tärkeää, jotta eri tieteenalat kehittyvät merkityksellisempiin suuntiin. (Avola & Pentikäinen 2022, 37)

Ihmistieteisiin kohdistuva kritiikki on yleistä (Avola & Pentikäinen 2022, 37). Positiivisuuden kokeminen on ihmisen yksilöllinen kokemus, joten sen tuomat vaikutukset eivät välttämättä ole kaikille samat (Ojanen 2014, 129). Positiivista psykologiaa tutkinut Ojanen (2014, 129) tiivistää positiivisen psykologian kritiikin muutamiin ydinkohtiin, joita ovat esimerkiksi positiivisuuden määrittely, liiallisen positiivisuuden korostaminen ja tulosten yleistäminen. Ojanen myös vastaa kritiikkiin yksiselitteisesti: *”Jokainen järkävä ihminen on mieluummin onnellinen ja haluaa välttää masennusta, jos se vain on mahdollista. Terveys on parempi kuin sairaus, ja kaikki arvostavat hyviä ihmissuhteita.”* (Ojanen 2014, 129).

Positiiviseen pedagogiikkaan liittyy epäilyjä suomalaisessa koulussa muun muassa kulttuuristen asioiden vuoksi. Suomalaisessa kulttuurissa ajatellaan, että vain kovalla työllä hampaat irvessä voidaan saavuttaa jotain merkityksellistä. (Avola & Pentikäinen 2022, 37) Positiivinen pedagogiikka ei kuitenkaan tarkoita koulutyön helpottamista tai vaatimustasojen laskua. Sillä ei suoraan pyritä koulutyön viihteellisyyteen, mutta samaan aikaan on erityisen tärkeää, että koulunkäyntiä pidetään mielekkäänä ja koulussa viihdytään. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 19) Positiivinen kasvatus ei mitätöi ongelmia eikä sen tarkoituksena ole oppilaan jatkuva ja perusteeton kehuminen. Se ei myöskään madalla tavoitteita eikä ole pakkopositiivisen olemisen tapa. (Vuorinen 2023, 201)

4 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA JA NUORTEN HYVINVOINTI

Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on oppilaiden hyvinvoinnin lisääntyminen (Avola & Pentikäinen 2022, 26; Kumpulainen ym. 2014, 225). Lisäämällä oppilaiden hyvinvointia koulussa, voisi sillä olla Seligmanin ym. (2009, 294–295) mukaan vaikutusta erityisesti kolmeen asiaan, jotka ovat masentuneisuuden lievittäminen, tyytyväisyyden lisääminen ja paremmat oppimistulokset. Seuraaviin kappaleisiin on koottu tietoa siitä, miten positiivisen pedagogiikan menetelmillä voidaan tukea nuorten hyvinvointia ja miten positiivinen pedagogiikka voi näyttäytyä liikunnan parissa.

4.1 Mielen hyvinvointi

Hyvinvointitaidot toimivat tehokkaina ennaltaehkäisevinä mielenterveystaitoina (Avola & Pentikäinen 2022, 18). Nuorten hyvinvointia sekä sen tukemista ja opettamista koulussa on tutkittu paljon. Yksi näistä tutkimusohjelmista on Penn Resiliency Program (PRP), joka on suunniteltu ehkäisemään nuorten masennusta. (Seligman 2009) Seligman (2009, 297–298) on koonnut artikkelinsa yhteenvetona näistä PRP-tutkimuksista ja esittelee päälöydöksenä, että PRP-ohjelma vähentää ja ehkäisee nuorten masennusta ja ahdistusta sekä vähentää toivottomuutta. Tutkimukset osoittavat, että PRP-ohjelma tuottaa positiivista ja luotettavaa tietoa nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi koulussa (Seligman 2009, 300).

Toinen laaja nuorten hyvinvoinnin tutkimusohjelma on nimeltään Positive Psychology Programme ja siinä nimensä mukaisesti sisällytettiin positiivisen psykologian menetelmiä opetussuunnitelmaan. Tutkimuksen päätuloksena oli oppilaiden kouluviihtyvyyden ja -sitoutumisen lisääntyminen. Myös oppilaiden sosiaaliset taidot olivat parantuneet tutkimusohjelman ansiosta. (Seligman 2009, 300–302)

Hyvät ihmissuhteet ovat avainasemassa masennuksen, kiusaamisen ja yksinäisyyden ennaltaehkäisyssä. Erityisesti lapset ja nuoret tarvitsevat hyviä ihmissuhteita, myönteisiä kohtaamisia ja yhteenkuuluvuuden tunnetta voidakseen kasvaa ehjiksi ja tasapainoisiksi aikuisiksi. (Avola & Pentikäinen 2022, 209) Hyvät ihmissuhteet ovat yhteydessä myös hyvään kouluilmapiiriin. Aldridgen ja McChesneyn (2018, 135) kirjallisuuskatsaus antaa vahvaa näyttöä siitä, että panostamalla koulussa vallitsevaan ilmapiiriin, voidaan sillä edistää oppilaiden mielenterveyttä.

Myös Thapan ym. (2013, 359) katsauksen mukaan positiivisella kouluilmapiirillä on syvälinen vaikutus oppilaiden mielenterveyteen.

Positiivinen suhde opettajan ja oppilaan välillä on tärkeässä roolissa nuorten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Positiiviseen opettaja-oppilassuhteeseen liittyvät vähentyneet käytös- ja mielenterveyshäiriöt, parantunut itsetunto sekä kouluun sitoutuminen (Thapa ym. 2013, 363–364). Positiiviset suhteet opettajiin myös lisäsivät oppilaiden resilienssiä etenkin niillä nuorilla, joilla on haasteita koulussa (Sanders ym. 2016, 118). Resilienssin vahvistamisella näyttää olevan yhteyttä nuorten mielen hyvinvoinnin edistämiseen (Ripatti & Manninen 2023, 112–113).

Hyvinvoinnin tukemisella on luonnollisesti yhteyksiä myös nuorten kouluun kiinnittymisessä, sillä hyvinvoivat nuoret ovat sitoutuneempia koulunkäyntiin (Leskisenoja 2017, 17). Lewis ym. (2009, 402) nosti tutkimuksessaan esiin positiivisten tunteiden merkittävän yhteyden oppilaiden kouluun sitoutumiseen. Toistuvien koulupoissaolojen vähenemiseen voidaan Thapan ym. (2013, 360) mukaan vaikuttaa myös positiivisen kouluilmapiirin edistämällä. Lisäksi Seligmanin ym. (2009) tutkimuksessa positiivisen psykologian koulutusohjelma lisäsi oppilaiden kouluun sitoutumista.

4.2 Koulumenestys ja oppimistulokset

Oppilaiden hyvinvoinnin lisääntyminen lisää todennäköisesti myös oppimista, joka on koulutuksen perinteinen tavoite (Seligman 2009, 294). Hyvinvointi on vahva perusta oppimiselle ja koulumenestykselle, sillä hyvinvoiva lapsi ja nuori oppii paremmin (Avola & Pentikäinen 2022, 31). Parempien oppimistulosten puolesta puhuvat myös Kiurun ym. (2020, 1066), Wun (2020, 18–19) ja Howellin (2009, 9) tutkimukset, jotka osoittavat, että oppilaiden hyvinvoinnilla on yhteyttä parempaan koulumenestykseen. Hyvinvointitaitojen opettaminen tuo myös Leskisenojan (2023, 226), Norrishin ym. (2013, 149–150) sekä Seligmanin (2011, 80) mukaan parempia oppimistuloksia.

Lahtinen ja Rantanen (2019, 21–23) nostavat tutkimusten kautta esiin myös positiivisten tunteiden merkityksen ja yhteyden oppimiseen. Niin ikään Avola ja Pentikäinen (2022, 151) ovat koonneet kattavasti tutkimustietoa positiivisten tunteiden merkityksestä oppimisessa. Näiden

tutkimusten mukaan positiiviset tunteet ovat yhteydessä oppilaan suoriutumiseen koulussa ja niiden vaaliminen on merkityksellistä oppimisen näkökulmasta. Kielteisen tunnetilan aikana oppimista ei tapahdu samalla tavalla. Positiivisilla tunteilla edistetään myös oppimaan oppimisen taitoja. (Avola & Pentikäinen 2022, 151; Lahtinen & Rantanen 2019, 21–23) Muista lähdeaineistoista nousee esiin, että oppilaan motivaatio on pitkälti yhteydessä oppilaan tunteisiin (Lahtinen & Rantanen 2019, 20; Stark ym. 2018, 48).

Positiivisia tunteita voi syntyä koulussa vain, jos siellä on sekä fyysisesti että emotionaalisesti turvallista (Avola & Pentikäinen 2022, 172). Kouluympäristön turvallisuus edistää myös oppimista (Thapa ym. 2013, 360). Kun turvallisuuden tunne on läsnä, on oppilaiden myös helpompi keskittyä opiskeluun, vastaanottaa tietoa ja toimia yhteistyössä muiden kanssa (Jääskeläinen 2022, 31). Avola ja Pentikäinen (2022, 151) ehdottavat, että positiivisten tunteiden ja oppimisen välisen yhteyden pitäisi olla vahvana perustuksena opetuksessa

Positiivinen kouluilmapiiri edistää Thapan ym. (2013, 365) laajan katsauksen mukaan oppilaiden oppimiskykyä. Positiivinen kouluilmapiiri edistää yhteistoiminnallista oppimista, ryhmän yhteenkuuluvuutta, kunnioitusta ja keskinäistä luottamusta. Näiden erityisten näkökohtien on osoitettu parantavan oppimisympäristöä. Positiivisella kouluilmapiirillä on myös suora yhteys oppilaiden koulumenetykseen kaikilla luokka-asteilla. (Thapa ym. 2013, 365) Myös Lahtinen ja Rantanen (2019, 21) nostavat luokan tunneilmapiirin tärkeäksi tekijäksi oppimisen kannalta. Positiivinen, välittävä ja kannustava ilmapiiri tukee oppimista (Lahtinen & Rantanen 2019, 21).

4.3 Fyysinen aktiivisuus

Fyysisellä terveydellä on suuri vaikutus ihmisen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, mutta sen huomioiminen on tullut mukaan positiivisen psykologian hyvinvointitutkimuksiin jälkijunassa. Kehon hyvinvointi mahdollistaa osaltaan onnellisuuden ja elämästä nauttimisen. (Avola & Pentikäinen 2022, 335) Positiivista pedagogiikkaa voidaan yhdistää urheiluvalmennukseen sekä liikunnanopetukseen, kuten mihin tahansa muuhun oppiaineeseen. Seuraavissa kappaleissa esitellään, miten nuorten hyvinvointia voidaan tukea liikunnan parissa positiivisen pedagogiikan menetelmiä hyödyntämällä.

Positiivinen pedagogiikka liikunnassa

Seligman (2009) esittelee useita positiivisen pedagogiikan menetelmiä, joita voidaan hyödyntää myös valmennuksessa ja liikunnanopetuksessa. Näitä menetelmiä ovat epäonnistumisesta irti päästämisen taidon opettaminen, rauhoittuminen ennen kilpailua ja hyviin asioihin keskittyminen. Myös luontevahvuuksien käyttö onnistumisten ja haasteiden kanssa sekä omien ja toisten vahvuuksien tunnistaminen kuuluivat kyseisiin menetelmiin. (Seligman 2009, 306)

Teraoka ja Kirk (2022) selvittivät oppilaiden ja opettajien näkemyksiä liikunnanopetuksen osuudesta oppilaiden terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseksi. Oppilaat ja opettajat kertoivat liikunnanopetuksen mahdollistavan itsetunnon ja itseluottamuksen rakentumista. Yhtenä tärkeimmistä tekijöistä liikunnanopettajat painottivat positiivisen ja luottavaisen suhteen rakentamista oppilaiden kanssa. Lisäksi sekä oppilaat että opettajat painottivat vuorovaikutusta ja oppilastuntemusta. Muita positiivisen pedagogiikan mukaisia teemoja, joita tutkimuksesta nousi, olivat opettajalta saatu kannustus ja rohkaisu, positiivinen ilmapiiri, kasvun asenteeseen keskittyminen, positiivinen palaute ja virheiden hyväksyminen. (Teraoka & Kirk 2022, 939–943)

Liikunnanopetuksessa palautteen antaminen on tärkeää olla positiivista ja sitä voi antaa harjoittelusta, yrittämisestä ja yhteistyöstä (Liukkonen & Jaakkola 2017b, 294). Positiivisen palautteen avulla oppilas tulee tietoisemmaksi vahvuuksistaan, joita voi käyttää oppimistilanteissa (Sointu ym. 2023, 180). Palautteen antamisella voidaan edistää taitojen oppimista, motivoida oppilaita liikkumaan, lisätä pätevyyden kokemuksia ja vaikuttaa positiivisten toimintamallien omaksumiseen. Palautteen annolla voidaan myös edistää positiivisen ilmapiirin luomista. Oppilaan motivaatioon voidaan vaikuttaa tehokkaasti yksityisellä palautteella. (Jaakkola & Mononen 2017, 323, 325–326) Erityisesti positiivisella palautteella liikunnanopetuksessa ja urheiluvallennuksessa on merkittävä vaikutus motivaatioon (Mouratidis ym. 2008, 243–244).

Hyvinvointiopetuksen tarve on jalkautumassa suomalaisiin urheiluseuroihin, joissa on herännyt huoli nuorten urheilijoiden hyvinvoinnista (Uusiautti ym 2017). Uusiautti ym. (2017) esittävät artikkelissaan, miten PERMA-hyvinvointiteoriaa voidaan soveltaa urheiluharrastuksessa nuorten urheilijoiden hyvinvoinnin tukemiseksi. Kohderyhmänä oli juniorijääkiekkjoukkue, mutta tutkijat ehdottavat, että samoja käytäntöjä voi hyödyntää myös muussa urheilussa. Artikkelissa esiteltiin, miten PERMA-teorian elementtejä voidaan tuoda osaksi jääkiekkoharjoituksia kaik-

kien viiden eri elementin kautta. Harjoituksissa tehtiin esimerkiksi kiitollisuusharjoituksia, vahvuuksien tunnistamista ja läsnäoloharjoituksia sekä ryhmän toimintaa tukevia harjoituksia. Tämä teoreettinen katsaus osoittaa, että PERMA-teorian käyttöönotto tarjoaa hedelmällisen keinon yhdistää hyvinvoinnin tiede käytännön urheiluharjoituksiin. (Uusiautti ym. 2017)

Nuori mieli urheilussa -hankkeen toimintatavat perustuvat niin ikään PERMA-teorian elementteihin. Hankkeen tavoitteena on saada nuorten urheilijoiden parissa toimiville aikuisille tietoa nuorten urheilijoiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemisesta. Nuori mieli urheilussa -toimintamalli korostaa turvallisen toimintaympäristön luomista, ihmissuhteiden ja vuorovaikutuksen merkitystä sekä aikaansaamisen kokemuksia kaiken toiminnan perustaksi. Näillä luodaan pohja nuoren kasvulle ja kehitykselle. (Mieli ry 2023)

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia näkemyksiä ja/tai kokemuksia opettajilla on positiivisen pedagogiikan käytöstä liikunnan- tai tanssinopetuksessa. Tavoitteena oli ottaa selvää, minkälaisia positiivisen pedagogiikan menetelmiä opettajat käyttävät opetuksessaan sekä minkälaisia vaikutuksia positiivisen pedagogiikan menetelmillä on havaittu olevan opetustilanteisiin. Lisäksi haluttiin selvittää opettajien näkemyksiä positiivisen pedagogiikan hyödyntämisestä koululiikunnassa nuorten yhteiskunnallisten haasteiden näkökulmasta.

Tutkimuskysymykset:

1. Minkälaisia positiivisen pedagogiikan menetelmiä opettajat käyttävät opetustilanteissa?
2. Minkälaisia vaikutuksia opettajat ovat havainneet menetelmien käytöllä olevan opetustilanteisiin?
3. Jos positiivista pedagogiikkaan hyödynnettäisiin koululiikunnassa, minkälaisia yhteyksiä tutkittavat näkevät sillä olevan nuorten yhteiskunnallisiin haasteisiin?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimuskonteksti

Tässä tutkielmassa käytettiin laadullista tutkimusmenetelmää. Tarkemmin lähestymistapaa voidaan kuvata fenomenologis-hermeneuttiseksi. Siinä fenomenologian periaatteita yhdistetään tutkittavan ilmiön tulkinnalliseen analyysiin (Jyväskylän yliopisto 2015a; Jyväskylän yliopisto 2015b). Tutkimusmetodina fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan menetelmällinen johdatus vastaa tämän tutkielman luonteeseen tarkoituksenmukaisimmalla tavalla.

Tässä pro gradu -tutkielmassa käytettiin laadullisen tutkimuksen teoriasidonnaista tutkimusmenetelmää. Eskolaa (2018, 212–213) mukailten teoriasidonnainen tutkimus näyttäytyi tässä tutkimuksessa niin, että aineiston analyysi ei suoraan perustunut teoriaan, vaan aineiston löydöksille etsittiin teoriasta selityksiä ja vahvistuksia tutkijoiden tulkintojen tueksi. Tässä laadullisessa tutkielmassa pyrittiin ymmärtämään tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä kokonaisvaltaisesti tutkimuksen kohteina olevien henkilöiden näkökulmasta. Tarkoituksena oli korostaa tutkittavien ajatuksia ja kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä sekä sitä, millaisia merkityksiä tutkittavat ilmiölle antoivat. (Juuti & Puusa 2020, 9–11)

Tutkittavaa ilmiötä tarkasteltiin fenomenologisella tutkimusotteella. Kuten Huhtinen ja Tuominen (2020, 297) esittävät, tutkimuksen aihetta pyrittiin ymmärtämään ja siitä pyrittiin löytämään merkityksiä tutkittavien kokemustodellisuuden kautta. Fenomenologisen tutkimusotteen vaiheiden mukaisesti (Judén-Tupakka 2007, 66; Laine 2018, 42), tämän tutkielman ensimmäisessä vaiheessa aiheesta muodostettiin esiyymmärrys tutkimalla, mitä siitä löytyy entuudestaan. Samalla muodostettiin tutkijoiden oma käsitys tutkittavasta ilmiöstä. Toisessa vaiheessa määritettiin ilmiön olemus, kuvattiin saatu tieto ja se, miten tieto saatiin. Kolmannessa vaiheessa oli pyrkimys löytää merkityksiä, sekä tulkita ja ymmärtää niitä. (Judén-Tupakka 2007, 66–77)

Hermeneuttinen näkökulma korostui erityisesti tutkielman kolmannessa vaiheessa, jolloin Gadamerin (2004, 32–33) mukaisesti tutkijoiden ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä tapahtui vähitellen tutkimusaineistojen täydentäessä toisiaan tutkielman eri vaiheissa. Kusch (1986, 39) tuo ilmi hermeneuttisen ymmärryksen kehämäisyydestä sen, miten tässäkin tutkielmassa ymmärryksen loputon prosessi johti ymmärryksen syvenemiseen ilmiön uudelleen tarkastelun kautta.

6.2 Tutkijoiden esiymmärrys

Kuten Puusa ja Juuti (2020a, 73) sekä Laine (2018, 35) esittävät, tämän tutkielman alussa tutkijoiden esiymmärrys pohjautui pääasiassa omaiin kokemuksiin opetustyössä sekä aiempaan tietoon tutkittavasta aiheesta. Tutkijat ovat opetuskokemuksen myötä vakuuttuneita positiivisten toimintamallien toimivuudesta liikuntatunneilla, ja sen takia halunneet tutkia aihetta lisää. Aiempi tieto positiivisista toimintamalleista sekä positiivisesta pedagogiikasta on peräisin tutkijoiden aiemmista ja nykyisistä opinnoista.

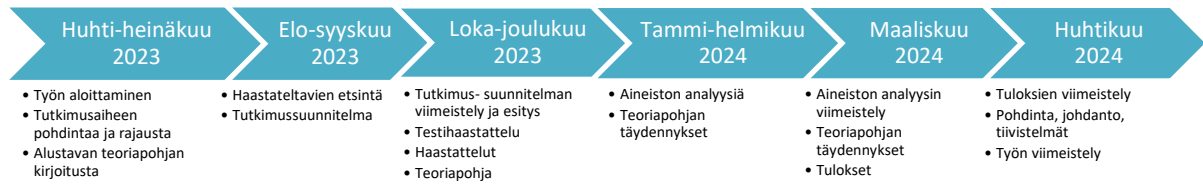
Tutkielman teko oli tutkijoille oppimisprosessi, jossa kasvatettiin heidän tietoisuuttaan ja ymmärrystään tutkittavasta ilmiöstä (Kiviniemi 2018, 79). Teoriataustaan perehtyessä tutkijat syvensivät esiymmärrystään aiheesta ja jäsentelivät aiempaa tietoa (Puusa & Juuti 2020a, 73). Tutkielman teoreettinen viitekehys, positiivinen pedagogiikka, oli tutkijoille käsitteenä ja käytännössä osittain tuttu. Teoriaan perehtyminen ja aiheen laajempi tarkastelu antoivat syvempää ymmärrystä positiivisen pedagogiikan erilaisista menetelmistä ja ulottuvuuksista.

Tutkijoiden tietoisesti käyttämiä positiivisia toimintamalleja olivat esimerkiksi oppilaan tietoinen kohtaaminen, positiivinen suhtautuminen, vahvuuksien sanoittaminen sekä hyvän huomaaminen. Näitä menetelmiä tietoisesti lisäämällä tutkijat ovat huomanneet muutoksen muun muassa oppilaiden lisääntyneessä motivaatiossa, käytöksen paranemisessa ja ryhmän kohonneessa ilmapiirissä. Myös tutkijoiden oppilaat ovat osanneet sanoittaa näitä samoja asioita palautekeskelyjen yhteydessä, jolloin voidaan ajatella, että menetelmien tietoinen käyttö oli siirtynyt käytäntöön. Tällaiset havainnot toimivat tutkijoiden ennakko-oletuksena tutkimuskysymysten tuloksille (Eskola & Suoranta 1998, 20).

6.3 Tutkimusaineiston kerääminen

Tutkielman eteneminen oli monivaiheinen prosessi (kuvio 1), jossa tutkimuksen aineiston kerääminen jakautui kolmeen osioon. Aineiston kerääminen aloitettiin alustavan teoriapohjan rakentamisella yhteiskunnallisiin teemoihin liittyen, jotka toimivat lähtölaukauksena koko tutkielman syntymiselle. Aineiston kaksi muuta osiota syntyivät osittain päällekkäin. Toinen ai-

neiston osa koostui tietoisesti positiivista pedagogiikkaa työssään käyttävien opettajien haastatteluista. Viimeiseksi teoriaosioksi muodostui positiivista pedagogiikkaa koskeva osuus, jossa käsiteltiin myös positiivisen pedagogiikan yhteyksiä nuorten yhteiskunnallisiin haasteisiin.



KUVIO 1. Tutkielman eteneminen.

Tutkimukseen osallistui seitsemän henkilöä, mikä on Eskolan (2007, 40–42) mukaan riittävä määrä, kun puhutaan tämän tutkielman kaltaisesta opinnäytetyöstä. Tutkittavat löytyivät sosiaalisen median ja sähköpostiviestinnän kautta käytyjen keskustelujen avulla. Kriteerinä tutkimukseen osallistumiseen oli, että tutkittavalla on näkemyksiä ja/tai kokemuksia positiivisen pedagogiikan käytöstä liikunnassa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Tutkittaville asetettu kriteeri vaikeutti ja pitkitti tutkittavien löytämistä, mutta lisäsi tutkimuksen luotettavuutta.

Kolme haastateltavaa (H1-H3) olivat koulumaailmasta varustettuna erilaisin taustoin luokanopettajan sekä liikunnan ja/tai terveystiedon opettajuudella. Heidän opetuskokemuksensa vaihteli 16–20 vuoden välillä. Positiivinen pedagogiikka on ollut heidän opetuksessaan mukana kolmesta kahdeksaan vuotta. Yksi heistä toimii nykyään myös positiivisen pedagogiikan kouluttajana. Loput neljä (H4-H7) toimivat tanssinopettajina tanssiseurassa. Opetuskokemus heillä vaihteli 3–32 vuoden välillä ja he olivat suorittaneet erinäisiä tutkintoja tanssinopettamisesta niin Suomessa kuin ulkomailla. Positiivisen pedagogiikan koulutuksen he olivat käyneet keväällä 2021. Kaikki haastateltavat olivat naisoletettuja. Edellä mainitut tutkittavien perustiedot koettiin merkityksellisiksi tutkimuksen kannalta (Kuula & Tiitinen 2010, 451).

Bevan (2014, 137) näkee fenomenologisen tutkimuksen olennaisimpana aineistohankintamenetelmänä haastattelun. Haastatteleamalla tutkittavien näkökulmat ja äänet saatiin parhaiten kuuluviin (Puusa & Juuti 2020b, 81). Tutkittaville annettiin mahdollisuus vastata haastattelukysymyksiin (liite 1) joko puolistrukturoidussa yksilöhaastattelussa tai samat kysymykset sisältävässä Webropol-kyselyssä. Haastattelukysymysten toimivuutta kokeiltiin testihaastattelussa ennen varsinaisia haastatteluja ja sen pohjalta muotoiltiin osaa kysymyksistä uudelleen. Haastattelu antoi mahdollisuuden tarkentavien kysymyksien esittämiseen (Tuomi & Sarajärvi 2018,

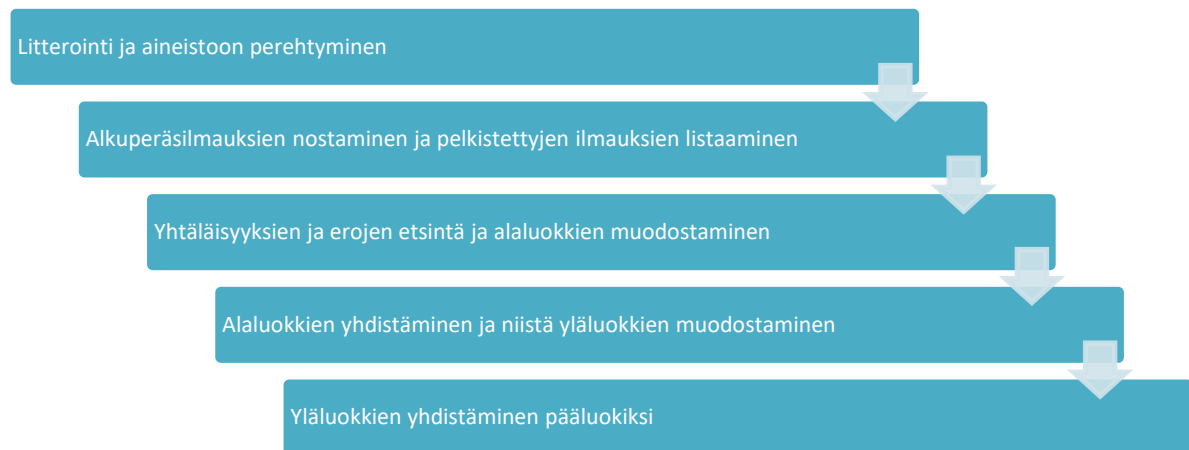
85). Haastattelut toteutettiin alkutalvesta 2023 Microsoft Teams -viestintäalustalla. Haastattelujen keskiarvopituus oli noin yksi tunti. Toinen tutkijoista toimi haastattelijana ja toinen kirjoitti vastauksista muistiinpanoja. Tutkittavilta saatiin luvat haastattelujen nauhoittamiseen myöhempää litterointia varten.

6.4 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen aineiston analyysi toteutettiin teoriaohjaavasti kuitenkin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä käyttäen. Teorialähtöisyys näkyi siten, että teoria ja tutkijoiden aikaisemmat tiedot ohjasivat tutkimuskysymyksiä sekä haastattelukysymyksiä laadintaa, kun taas aineistolähtöisyys näkyi tulosten ja johtopäätösten muodostumisessa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107–111) Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää tutkittavan ilmiön olemus (Eskola & Suoranta 2014, 19) ja näin saatiin vastauksia tutkimuskysymyksiin (Hirsjärvi ym. 2009, 221).

Ennen aineiston analyysiä haastattelut kuunneltiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123) ja tallennettu aineisto litteroitiin eli aukikirjoitettiin sana sanalta (Hirsjärvi ym. 2009, 222). Litterointi toteutettiin Word -sanelutoiminnon avulla, jonka jälkeen aineisto vielä kertaalleen tarkistettiin ja kirjoitettiin puhtaaksi. Litteroinnin yhteydessä tekstistä poistettiin täytesanat, kuten ”niinku” ja ”tota”, mikä selkeytti tekstin lukua ja ymmärtämistä myöhemmässä vaiheessa. Lisäksi aineistosta poistettiin kaikki tunnistetiedot (Kuula & Tiitinen 2010, 452; Tuomi & Sarajärvi 2018, 156) ja haastateltavien nimet muutettiin muotoon H1, H2, ... H7. Tallennettua haastatteluaineistoa kertyi noin kuusi tuntia ja siitä litteroitua tekstiä syntyi yhteensä 102 sivua, fontilla Arial, kirjaisinkoko 12 ja riviväli 1,5. Yksi tutkittava halusi vastata haastattelukysymyksiin Webropol -kyselyssä ja siitä aineistoksi muodostui lisäksi viiden sivun kirjoitelma.

Litteroinnin jälkeen aineisto analysoitiin kolmivaiheisesti: pelkistys, ryhmittely ja teoreettisten käsitteiden luonti (kuvio 2). Pelkistysvaiheessa eli redusoinnissa tiivistettiin tutkittavien haastattelut ja niistä poistettiin epäolennaiset ilmaisut sekä erotettiin tekstistä tutkimustehtävää luonnehtivat pelkistetyt ilmaisut. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109, 122–124) Tässä vaiheessa alkuperäisilmaukset, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiin, poimittiin haastattelujen Word-pohjasta Excel-taulukon, johon lähdettiin listaamaan myöhemmin myös pelkistyskäsiä.



KUVIO 2. Tuomea ja Sarajärveä mukaillen (2018, 122–123) aineistolähtöinen sisällönanalyysi.

Pelkistysten teon jälkeen siirryttiin seuraavaan sisällönanalyysin vaiheeseen, ryhmittelyyn eli klusterointiin (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 124). Excel-tiedostosta tuotiin kaikki pelkistykset Microsoft Whiteboard alustalle, jonka jälkeen aineistoa alettiin ryhmittelemään ja teemoittelemaan Tuomen ja Sarajärven (2018, 124) oppien mukaisesti etsien yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Tässä vaiheessa mukaan tuli värikoodaus, joka helpotti eri asiayhteyksien erottamista ja lopulta alaluokkien muodostumista. Samalla alaluokat alkoivat kuin huomaamatta löytää tietään tämän tutkielman mukaan asetettujen tutkimuskysymysten alle.

Sisällönanalyysin viimeisessä vaiheessa, käsitteellistämässä eli abstrahoimisessa, aineistosta muodostettiin teoreettisia käsitteitä ja ilmiöitä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125). Tässä tutkielmassa on hyvä huomioida, että käsitteet muodostuivat nimenomaan sisällönanalyysin pohjalta, jossa kuitenkin tutkijoiden esiyymmärryksellä oli vaikutuksensa. Lopulta alaluokkien pohjalta muodostui yläluokat ja siten pääluokat, jotka toimivat keskeisinä tutkimustuloksina vastaten tutkimuskysymyksiin. Liitteestä 2 löytyy esimerkki aineiston analyysistä.

Aineistoon perehtymisen, ryhmittelyn ja luokittelun jälkeen palattiin tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen ja teoriaosuutta täydennettiin aineistosta saatujen tulosten pohjalta. Tutkielmassa pyrittiin saamaan mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva tutkittavasta ilmiöstä, siihen vaikuttavista tekijöistä ja sen seurauksista.

Tuomea ja Sarajärveä (2018, 182) mukaillen tulososiossa raportoitiin vain tutkimuksen tulokset. Tulokset esiteltiin tutkimuskysymyksittäin ja ne pyrittiin tuomaan esiin siinä järjestyksessä, millaisen merkityksen tutkittavat niille antoivat ja mikä oli tutkijoiden näkemys teoreettisen

viitekehyksen pohjalta. Tuloksia havainnollistettiin kuviolla, jotta tutkittavasta ilmiöstä saisi nopeammin kokonaiskuvan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 181). Analyysiyksiköt eli haastateltavien puheenvuorot valittiin sen perusteella, että ne lisäisivät ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimukseen valituissa alkuperäisilmauksissa esiintyi merkintä - - tekstin keskellä, joka ilmaisi sitä, että lainauksen sisältä poistettiin epäolennaista tekstiä.

6.5 Eettisyys ja luotettavuus

Tässä tutkielmassa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön periaatteita ja tutkimuseetiikkaa, jotka näkyivät tutkimusprosessin valinnoissa ja tiedonhankinnassa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150–151; Vilka 2015, 41). Tutkittaviin oltiin yhteydessä sosiaalisen median yksityisviestien ja sähköpostiviestinnän välityksellä, jolloin mahdollinen tutkittava pystyi itse päättämään annettujen ennakkotietojen perusteella, haluaako hän osallistua tutkimukseen. Heti ensimmäisessä viestissä tuotiin selkeästi ilmi tutkimuksen tavoitteet, mitä osallistuminen tarkoittaisi tutkittavalle ja minkälaisella aikataululla tutkimus olisi tarkoitus toteuttaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 155–156) Yksityisellä viestinnällä varmistettiin osaltaan tutkittavien anonymiteettiä eli nimettömyyttä.

Tutkittavat saivat haastattelukysymykset etukäteen ja Webropol-kyselylinkki lähetettiin hyvissä ajoin, jotta tutkittavat pystyisivät halutessaan valmistautumaan haastatteluun etukäteen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85–86). Haastattelutilanteen alussa ja Webropol-kyselyssä esitettiin vielä uudelleen se, mitä tutkimuksessa tapahtuu ja miksi tutkimus tehdään. Lisäksi kerrottiin, että kaikki haastatteluista saatu materiaali oli ainoastaan tutkijoiden hallussa tutkimuskäytössä ja tutkielman julkaisemisen jälkeen ne poistetaan. (Kuula & Tiitinen 2010, 450–452; Tuomi & Sarajärvi 2018, 155–156) Haastateltavilta kysyttiin lupa haastattelun nauhoitukseen. Haastattelun aikana pyrittiin siihen, että vastauksia ei ohjailtaisi tiettyyn suuntaan tarkentavista kysymyksistä huolimatta. Haastattelut suoritettiin yksilöhaastatteluina, jotta jokaisen tutkittavan ääni pääsisi omanaan kuuluviin eikä siihen vaikuttaisi muiden mielipiteet tai kommentit. Tällä suojattiin myös se, että haastateltavat eivät tienneet muita tutkimukseen osallistujia.

Luotettavuus ja kriittinen arviointi pidettiin mielessä tutkielman teossa, ja tutkielman etenemistä raportoitiin koko prosessin ajan (Kiviniemi 2018, 85). Tutkielmasta tehtiin loo-

gisesti etenevä kokonaisuus, jossa tutkittavaa ilmiötä johdatettiin monipuolisten useista eri lähteistä kootun mahdollisimman tuoreen ja vertaisarvioidun teoria- ja tutkimustiedon pohjalta. Tutkielmassa viitattiin lähteisiin mahdollisimman tarkasti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 151, 163)

Kuten Tuomi & Sarajärvi (2018, 165) esittävät, luotettavan tutkielman tekoon varattiin aikaa (kuvio 1). Prosessin alkuvaiheessa käytettiin paljon aikaa siihen, mitä halutaan tutkia ja mistä näkökulmasta. Tutkielman rajaamiseen, tutkimuskysymysten sekä oikean teorian etsimiseen ja löytämiseen käytettiin viikkoja. Tutkielman etenemistä haastoi tutkittavien löytäminen asetetun kriteerin takia. Tutkijat pitivät kriteeriä kuitenkin tärkeänä ja toisaalta se lisäsi tutkielman luotettavuutta.

Tutkielmaan valittiin laadullinen menetelmä ja teoriaohjaavan näkökulman sisältävä aineistolähtöinen sisällönanalyysi, koska ne sopivat parhaiten tutkijoiden asettaman tutkimustehtävän ratkaisemiseen. Aineiston keräämiseen käytettiin haastattelua, koska sen uskottiin tuovan monipuolisesti tietoa positiivisen pedagogiikan käytöstä liikunnassa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 39; Valli & Aaltola, 2015, 10) Testihaastattelu paransi haastattelukysymyksien toimivuutta ja varsinaisten haastattelujen aikarajattomuus varmisti sen, että kysymykset ehdittiin käydä huolellisesti läpi. Kaikki haastattelut toteutettiin kahden tutkijan voimin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164). Tutkittavilta saatiin lupa haastattelujen nauhoitukseen, joka mahdollisti haastatteluihin palaamisen myöhemmin.

Tutkielmassa pyrittiin tuomaan selkeästi esiin tutkijoiden päätelmät ja pohdinnat tutkimustuloksista, jotka hermeneuttisen lähestymistavan mukaan ovat ”vain tulkintoja”. Lisäksi, koska tutkijoiden esiymmärrys tutkittavasta ilmiöstä on muodostunut yksilöllisten kokemusten ja tiedon kautta, tulokset/pohdinnat/johtopäätökset saattavat erota eri tutkijan tulkitsemana. Tutkimuksessa pyrittiin mahdollisimman totuudenmukaiseen analyysiin toteuttamalla jatkuvaa kriittistä tarkastelua tulkintoja kohtaan. Tutkijoiden tekemien tulkintojen totuudenmukaisuus varmistettiin tutkittavilta ja heiltä saatujen kommenttien pohjalta muutamaa alkuperäisilmausta tarkennettiin ymmärrettävämpään muotoon ennen tutkielman julkaisemista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164–165).

7 TULOKSET

Tulososiossa avataan ensin, minkälaisia positiivisen pedagogiikan menetelmiä tutkittavat käyttävät opetustilanteissa. Sitten tarkastellaan, millaisia vaikutuksia he ovat havainneet käyttämälleen menetelmillä olevan opetustilanteisiin. Tämän jälkeen pohditaan, minkälaisia yhteyksiä tutkittavat näkevät positiivisen pedagogiikan käytöllä olevan nuorten yhteiskunnallisiin haasteisiin. Lopuksi käsitellään muita tutkimuksesta esiin nousseita havaintoja. Alla olevassa kuviossa tiivistys tutkimuksen tuloksista (kuvio 3).



KUVIO 3. Tiivistys tutkimuksen tuloksista.

7.1 Positiivisen pedagogiikan menetelmät

7.1.1 Oppilaan kohtaaminen

Tutkittavat puhuivat myönteisten ja läsnä olevien kohtaamisten vaalimisesta niin oppilaiden kanssa kuin oppilaidenkin välisissä suhteissa. Tutkittavat korostivat oppilaan yksilöllisen kohtaamisen ja huomioinnin merkitystä, sillä jokaisella on tarve tulla nähdyksi ja kuulluksi. Kohtaamisen tärkeyttä kuvattiin alla olevien esimerkkien mukaisesti:

”Jos sä kohtaat heidät yleisesti, niin se ei ole ihan yhtä voimakas, kuin se, että sä kohtaat jokaisen oppilaan yksitellen. Siinä on se tosi tärkeä katsekontakti ja nimen sanominen,

näen sinut, ”kiva, että sä oot täällä”, ”ihana nähdä sua”. Oppilaalle tulee semmoinen olo, että ”hei oikeasti sillä on merkitystä, että mä oon täällä koulussa ja jos mä oon pois, se huomataan.”” (H1)

”Mä pyrin kohtaamaan jokaisen, ihan joka ikisen tyypin - - jos pystyy kohtaamaan oppilaan sellaisena kuin hän on, ja hyväksymään hänet sellaisena kuin hän on, ja että hänen on turvallista ja hyvä olla - -. Niin se on mulle kaikista tärkein.” (H4)

Tutkittavien tapoja kohdata ja huomioida oppilaita oli katsekontakti ja hymyily, kättely ja silmiin katsominen sekä kuulumisten kysely, kuten tässä esimerkissä näkyy:

”Mulla on katsekontakti, kättely, tervehtiminen ja se kohtaaminen. Se on sen pari sekuntia, mutta se on läsnä oleva kohtaaminen. Mä näen jo siitä, jos jollain on huono päivä, jolloin voin kysyä ”Hei Mari mikäs sulla on? Mä huomaan, että sä oot vähän surullinen.” Elikkä he tulee nähdä ja kuulla jo ennen oppitunnin alkua.” (H1)

Muutammat tutkittavat käyttivät alkupiiriä jokaisen tunnin alussa. Tutkittavat kokivat piirimuodostelman ylipäättään tasavertaistavana. Siinä annetaan kaikille tila ja aika puhua ja käydään läpi jokaisen paikalla olijan nimi ja kuulumiset. Opettaja voi huomioida jokaisen oppilaan jollain persoonallisella kommentilla. Seuraavana esimerkkejä näistä:

”Meillä on aina alkupiiri. Tää on itse asiassa iästä ja tasosta riippumatta aina - - mä koen, että se piirimuodostelma on just tämmöinen yhdenvertaistava, että siinä ei kukaan jää ulkopuolelle ja kaikki näkee ja kuulee.” (H4)

”- - jokaisen kanssa katson jonkun asian, mikä heillä on. Voin vaikka sanoa paidasta tai että ”onpas makeat hiukset sulla tänään - - ” (H5)

Myös tunnin lopussa tullaan uudelleen yhteen, kiitetään tunnista ja yhteisestä ajasta ja kohtaamisista. Piirimuodostelma koettiin hyvänä esimerkiksi palautteen ja uusien ohjeiden annossa:

”- - piiriä käytän myös tunnin keskellä, kun annan ohjeita. Meillä on myös aina lopetuspiiri, jossa myös kiitetään tunnista. Mulla on semmoinen tapa, että me tehdään kumarrus

tai niiaus ja kiitetään siitä yhteisestä hetkestä kaikkia läsnäolijoita. Ei pelkää ”kiitos opettaja” vaan läsnäolijat.” (H4)

Kohtaaminen ja huomiointi näkyy myös oppilaantuntemuksessa ja tunneilla tarvitaan opettajan tilannetajua. Osa tutkittavista nosti esiin, miten yleensä oppilaasta jännittävästä tai hankalista tilanteista pääsee eteenpäin antamalla oppilaalle tilaa ja aikaa olla ensin sivulla ja katsoa muiden toimintaa ensin:

”Ensin ollut jotain myönteisten tunteiden aktivoimista ja siinä on vähän leikitty ja saanut sitä turvallisuutta ja iloa. Sitten se kynnys mennäkin kokeilemaan jotain sellaista, mikä on vähän haastavampaa, ei oo niin suuri, että se madaltuu. - - Tärkeätä myös se, että on lupa katsoa, että ei ole pakko heti osallistua.” (H1)

7.1.2 Hyvän huomaaminen

Kaikki tutkittavat näkivät hyvän huomaamisen ja ääneen sanoittamisen yhtenä merkittävimpänä positiivisen pedagogiikan menetelmänä, jolla muun muassa yhteyden luominen oppilaisiin helpottui. Lisäksi sen katsottiin ohjaavan oppilaan toimintaa ja lisäävän hyvää käytöstä:

”Enemmän sen positiivisen esimerkin kautta, että ”hei hienoa Bea, sinä oot hienosti jo tässä odottamassa ja oot kuunnellut ohjetta”. - - Sen olen huomannut, että se rauhoittaa sitä ryhmää ja saa muutkin tulemaan sitten. Ei aina, mutta aika usein mukaan. Se on selkeästi semmoinen, mikä on pitänyt tosi tietoisesti ja voimakkaasti muuttaa.” (H4)

Erityisen tärkeää on tietoisesti tehty valinta nähdä ja sanoittaa hyvää, pieneenkin myönteiseen tekoon tarttuminen nopeasti sekä oppilaille hyvän huomaamisen taidon opettaminen, jolloin oppilaat voivat ”nostaa” kehujen ja kannustuksen kautta toisiaan:

”- - kun hän tekikin jotain myönteistä, niin silloin ikään kuin äkkiä kiinni siihen tilanteeseen ja sanoo, että ”hei menipä hienosti toi hetki” tai ”otitpa kivasti ton toisen huomioon siinä” tai ”mulle tuli hyvä mieli kun näin, että otitte toisen mukaan”” (H2)

”- - siellä on ”vaklausparit”. Sitten seuraat, että missä kaveri onnistuu ja sanotat niitä onnistumisia ja mitä vahvuuksia on käytetty. Siitäkin tulee semmoinen toimintatapa. Lapset tykkää siitä ihan hirveästi, koska kukapa ei halua kuulla hyvää itsestään. - - ei oteta sitä mitä pitää kehittää, vaan se huomio on vaan siinä hyvässä - - ” (H1)

Hyvän huomaamista, kehumista ja onnistumisia helpottaa se, että tavoite tunnilla on tarpeeksi matalalla. Tällöin oppilasta pääsee kehumaan tavoitteen mukaisesta toiminnasta ja oppilas saa pystyvyyden kokemuksia. Helpoista ja tutuista harjoitteista aloittaminen tuo onnistumisen kokemuksia ja pystyvyyttä, jolloin suoriutuminen kohti vaikeampia asioita käy mutkattomammin:

”- - saa onnistumisia, sehän on se kaikkein tärkein. - - täytyy tarjota enemmän mahdollisuuksia siihen onnistumiseen.” (H6)

”- - rima pitää olla tarpeeksi matalalla, jotta sä pääset antamaan myönteistä palautetta aidosti ja pääset niiden saavutusten äärelle kehumään. - - Meillä on yleensä aina liian korkealla se rima ja ne tavoitteet, jolloin me ei päästä antaa sitä myönteistä palautetta aidosti, vaan se on vähän sellaista, että nyt mä joudun keksimään sitä. Sitten jos se ei ole aitoa ja sitten sen hyvinvointivaikutukset ei ole niin voimakkaat.” (H1)

Tästä teemasta puhuttaessa haastateltavilta nousi mietteitä siitä, millainen vaikutus huomioinnilla, hyvän huomaamisella ja kehumisella on ryhmän sisäiseen hierarkiaan ja ryhmädynamiikkaan erityisesti avoimien yksilölle ohjattujen kehujen kohdalla. Onkin tärkeää, että pidetään huoli siitä, että kaikki saavat huomiota tasapuolisesti ja että pienistäkin onnistumisista ja mikrohetkistä voi antaa myönteistä palautetta kunkin oppilaan taitotason mukaan:

”Mä oon itse kamppailut sen kanssa, että jos nostan avoimella kehulla - - oon pohtinut sitä paljon, että mitäs sitten, että kun en pysty tekemään sitä kaikille. - - mä oon myös varovainen ja tarkka sen kanssa, ettei tule sitä, että jotakuta aina kehutaan, jotta ryhmän sisäinen hierarkia ei muodostu.” (H4)

7.1.3 Vahvuustaidot ja luontevahvuudet

Tutkittavat nostivat yhdeksi tärkeäksi menetelmäksi vahvuustaidoista vahvuuksien tunnistamisen ja ääneen sanoittamisen. Lisäksi tutkittavat käyttivät vahvuusdokumentointia ja -todistuksia

konkretisoidakseen oppilaille onnistumisten historiaa sekä heidän omien vahvuuksien käyttöä. Erityisesti opettajan roolia korostettiin, sillä tutkittavat kokivat sen auttavan oppilaita omien ja toisten vahvuuksien tunnistamisessa:

” - - luontevahvuuksia voi käyttää myös siinä, että miten ne näkyvät tunnilla. Sä oot esimerkiksi sinnikäs, että vaikka sä et aina onnistu, niin sä voit oppia. Se on jo vahvuus sinänsä, että jaksaa yrittää. - - On tärkeää antaa palautetta myös sunnassa, eli kun huomaa että on tapahtunut kehittymistä.” (H2)

” - - ensin tutkailtiin ja tutustuttiin niihin (luontevahvuuksiin) paremmin, mitä ne vahvuudet ylipäättään on ja kuinka niitä on jokaisella erilaisia. Sitten sai valita itselleen viisi - - ja käytiin sellainen kierros.” (H2)

Oppilaiden muistamista näistä teemoista helpotettiin sillä, että luontevahvuudet olivat näkyvillä seinällä. Tutkittavat kertoivat käyttävänsä samoja luontevahvuusteemoja pidemmällä ajanjaksolla ikään kuin työskentelytavoitteina ja arvioinnin kohteina:

” - - mä kertoisin tunnin alussa, että ”hei tänään meillä on luontevahvuuksista sinnikkyys keskiössä ja tänään tulee olemaan vähän haastavia juttuja, mut mä haluan, että jokin sinnikkäästi yrittää ja tekee asioita”. Yhtenä arvioinnin kohteena on, että onnistuitko toteuttamaan tätä sinnikkyyttä sieltä tunnilla.” (H3)

7.1.4 Yhdessä tekeminen ja ryhmäyttäminen

Yhdessä olemisen ja tekemisen kerrottiin olevan tärkeä osa tuntien rakennetta. Tutkittavat kertoivat antavansa tunnin ohessa oppilaille ryhmä- ja paritehtäviä:

”Mun mielestä suomalainen koulukulttuuri on tosi yksilökeskeistä. Meidän pitäisi tehdä enemmän yhdessä, oppia yhdessä, tehdä kokeita enemmän yhdessä. - - pois siitä semmoisesta yksilökeskeisestä oppimisen kulttuurista - -” (H1)

”Ryhmän dynamiikkaan ja kiinteyteen vaikuttaa myös se, kuinka hyvin tunnemme toisiamme. Kauden alussa tietysti otamme erilaisia tutustumisleikkejä ja tunnin alussa pikainen kuulumispiiri, mutta myös ihan tanssin harjoittelun ohella teetän paljon erilaisia ryhmä- ja paritehtäviä.” (H7)

Tutkittavat kokivat, että ryhmän toimintaa kannattaa tukea jatkuvasti ja ryhmäyttämiseen kannattaa käyttää aikaa. Ryhmässä kannattaa kiinnittää huomiota ryhmän sisäiseen hierarkiaan ja pyrkiä tasapainottamaan ryhmässä vallitsevia valta-asetelmia:

”Meillä kaiken kaikkiaan ryhmässä oppilaalla on turvallinen olo. Me puututaan hyvin pienellä kynnyksellä, jos me nähdään, että siellä joku ottaa semmoista johtavaa asemaa. - - Se tasapuolisuus ja yhdenvertaisuus on mun mielestä supertärkeitä.” (H6)

Opettaja voi myös itse toimia vertaisena harjoituksissa. Lisäksi eräs tutkittava korosti oman kokemuksen kautta tullutta tietoa siitä, miltä harjoituksen teko tuntui ja millaiselle ryhmälle se voisi sopia. Ryhmäyttämisharjoitusten tärkeintä osaa, purkua, ei saisi unohtaa, koska harjoitukset voivat nostattaa monenlaisia tunteita pintaan:

”Sitten taas keskusteltiin miltä se tuntuu. ”Miltä tuntuu antaa palautetta? Miltä tuntui saada palautetta?” Se oli kiinnostava keskustelu - - Se jotenkin näytti siltä, että on helpompaa antaa sitä palautetta, kun ottaa vastaan. Ja saatiin siitäkin hyviä keskusteluja, että miksi se saattaa joskus just olla vaikeata ottaa palautetta vastaan” (H2)

7.1.5 Läsnäolo- ja keskittymistäidot

Tutkittavien mukaan tietoisuustaidot ovat oppimisen keskiössä. Useinkaan oppilaat eivät pysty asettumaan ja tarvitsevat tukea rauhoittumiseen ja keskittymiseen, jotta oppiminen olisi mahdollista. Opettajan on hyvä harjoituttaa tietoista vireystilan säätelyä oppilaiden kanssa. Se tapahtuu ohjaamalla oppilasta läsnäolevaksi ja kehotietoiseksi esimerkiksi heti tunnin alussa. Tutkittavat mainitsivat erilaiset tietoisuusharjoitukset erinomaisina keinoina asettumisen ja keskittymisen harjoitteluun:

”Me tiedostetaan se, että tarvitaan sitä läsnäoloa. Tietoisuustaidot on aivan oppimaan oppimisen perustaitoja. Metakognitiiviset taidot. Meidän täytyy opettaa tän päivän lapsille ihan erityisesti läsnäolo- ja tietoisuustaitoja, jotta he kykenee oppimaan. - - Ohjata ne tietoisesti tänne etuotsalohkoon jollakin harjoituksella. - - sillä saa jo senkin, että sun ei tarvitse tunnin alussa olla ”hei kuunnellaan, tuuppa nyt omalle paikalle sieltä, rauhoitupa nyt, nyt alkaa tunti, rauhoitu istumaan, kuuntele, keskity, mä just sanoin ohjeet, et sä kuunnellut yhtään, mä just sanoin mitä tehdään.” (H1)

7.1.6 Kasvun asenne, resilienssi ja ratkaisukeskeisyys

Tutkittavat kuvailivat kasvun asenteen ja ratkaisukeskeisyyden opettamisen ja siihen ohjaamisen tärkeäksi osaksi positiivista pedagogiikkaa:

”- - ratkaisukeskeinen asenne, että ”mistä sulle semmoinen ajatus on tullut, että sä et osaa heittää palloa?” Ikään kun haastaa sitä oppilasta itse ajattelemaan. Se on musta tosi tärkeä osa varsinkin liikunnassa, koska nehän on uskomuksia. - - Me opetetaan ne lapset ja nuoret itse näkemään, että ne on ajatellut jotain ajatusta niin kauan, että siitä on tullut uskomus, jota he luulee todeksi, että ”mä en pysty oppimaan pallonheittoa” tai ”mä en pysty oppimaan uimista”. - - siinä tarvitsee olla se ratkaisukeskeinen ajattelu ja semmoinen tietoinen growth mindsetin kehittäminen sieltä fixed mindsetistä.” (H1)

Kasvun asenteeseen liittyy vahvasti oppilaan resilienssin tukeminen, harjoittelun korostaminen, yrittäminen ja epäonnistuminen. Tutkittavat luonnehtivat niitä seuraavilla tavoilla:

”On tärkeää, että virheistä päästään yli hyvällä itsetunnolla, ei moitita itseä siitä.” (H7)
”- - uskaltaa epäonnistua, että uskaltaa tai hyväksyy sen, että jos joku asia on vaikea, niin ei lannistu siitä huolimatta - -” (H4)

Oppilaan uskomukset, käsitys itsestä ja omasta taitotasosta nähtiin vaikuttavan kasvun asenteeseen sekä uskallukseen yrittää ja epäonnistua:

”Oppilas kokee itsensä jollain tavalla huonoksi. Just et ”minussa ei ole mitään hyvää” tai ”en osaa enkä voi oppia”. Kyllä mä luulen, että se vaikuttaa negatiivisesti ihan mihin tahansa yrittämiseen. - - sellainen luulo, ettei ole lainkaan kyyykäs.” (H2)

Opettajalla katsottiin olevan suuri vaikutus oppilaan uskomuksiin muun muassa omien uskomusten, asenteiden, omien sanojen, rohkaisun ja kannustuksen sekä esimerkin kautta:

”Käytännössä siinä saa olla koko energia ja läsnäolo, että saa ne saa ne lapset uskomaan siihen. Tutkimusten mukaan sillä on merkitystä, että mitä sinä uskot, että se lapsi voi oppia eli jos sä ajattelet, että ”Ville ei pysty keskittymään tai siitä ei ole hiihtäjäksi”, niin se sun uskomushan lähtee toteutuun siinä hänen toiminnassa. Opettajalla on tosi paljon

valtaa ja vastuuta, mistä ei aina olla tietoisia. Se sun tunnetila ja asenteet sitä oppilasta kohtaan indikoi sitä, miten oppilas pärjää ja miten se onnistuu ja mitä se oppii.” (H1)

”Open mallista lapsi oppii yhdistämään muihin oppiaineisiin growth mindsettia. Pienestä pitäen opitaan kohtaamaan epäonnistumiset ja ottamaan ne helpommin vastaan, koska takaraivossa on malli, että kyllä tulen tämän vielä oppimaan kunhan en luovuta!” (H7)

”Se on musta sama oppimisessa, jonkun taidon oppimisessa, että ”hei nyt tosi lähellä jo, joo joo mene vaan vielä uudestaan, tosi hyvä toi oli, ollaan menossa oikeaan suuntaan” niin sitä tarvitsee mennä tai sanoittaa paljon.”” (H5)

Haasteista ja ongelmakäytösestä tutkittavat nostivat positiivisen pedagogiikan suunnassa muun muassa sen, että yleensä jo lapsen kohtaaminen, kuuntelu ja tunteiden sanoittaminen poistaa suurimman osan ”ongelmakäyttäytymisestä”. Tutkittavat korostivat lapsen kohtaamista vasta tunnekuohun jälkeen. Aikuisille suunnattiin kehoitus yrittää nähdä haastavan käytöksen taakse, ikään kuin löytäen ja sanoittaen niitä vahvuuksia, joita tilanteessa ”huono käytös” toi ilmi:

”Olen pyrkinyt näkemään positiiviset asiat negatiivisenkin toiminnan takana, ja ottanut niitä oppilaan kanssa keskustellessa esiin. Esimerkiksi: ”näen, että sinussa on ilmaisukykyä ja rohkeutta, ja ne ovat hienoja vahvuuksia, mutta kaikki on kiinni siitä, miten ja mihin noita vahvuuksiaan käyttää; käyttääkö niitä luodakseen ympärilleen hyvää, vai jotain kielteistä, esimerkiksi tuosta samasta ilmaisukyvystä ja rohkeudesta voi olla paljon hyötyä vaikkapa esiintymistilanteessa, tai toisten kannustamisessa.””(H2)

”Puhumalla ratkeaa suurimmaksi osaksi kaikki ongelmat. Välillä lapsi tarvitsee oman aikansa esimerkiksi rauhoittumiseen, jonka jälkeen vasta on valmis kertomaan mikä on. Annan ohjeeksi mennä hetkeksi sivulle istumaan ja katsomaan. Kun olen antanut ryhmälle ohjeet harjoitteeseen, niin sen jälkeen menen itse jutustelemaan lasta, joka on vaikkapa häiriköinyt tuntia.” (H7)

7.2 Positiivisen pedagogiikan vaikutukset opetustilanteissa

7.2.1 Turvallinen ilmapiiri

Positiivisen pedagogiikan menetelmien käytön nähtiin vaikuttavan kaikista eniten turvallisen ilmapiirin muodostumiseen. Vastauksista nousi erityisesti psyykkisen ja sosiaalisen turvallisuuden kokemus. Kun ilmapiiri on turvallinen, on sillä tutkittavien mukaan vaikutusta muun muassa oppilaan uskallukseen ja osallistumiseen, viihtymiseen sekä yleisesti positiivisempaan ilmapiiriin:

”Totta kai se (positiivinen pedagogiikka) vaikuttaa psykologiseen turvallisuuteen, niin sitten se vaikuttaa automaattisesti koko siihen toimivuuteen, yhteistyöhön, osallistumiseen ja halukkuuteen tulla mukaan.” (H2)

”Kun ryhmän turvallisuus, kiinteys ja viihtyminen toteutuu positiivisesti, niin osallistumisen suhteen ei ole ongelmia.” (H7)

Ryhmän sisäinen luottamus ja toisten tunteminen nähtiin yhtenä tekijänä turvallisen ilmapiirin muodostumisessa. Turvalliset ja myönteiset ihmissuhteet ja niiden ravitseminen esitettiin näin:

”Ryhmän sisällä kaikki aika hyvin tuntee toisensa. Meillä ei ole ihan kauhean isot ryhmät ehkä just sen takia, että me halutaan myös, että ollaan ja pysytään yhdessä.” (H5)

”Se (positiivinen pedagogiikka) vaikuttaa nimenomaan siihen turvallisuudentunteeseen, jos me rakennetaan sinne niitä myönteisiä kohtaamisia, niitä ihmissuhteita. Kaikkihan lähtee siitä, että miten sä kohtaat jokaisen oppilaan.” (H1)

Vastakohtaksi turvallisuudelle, turvattomuuden tunne nähtiin yhtenä selittäväenä tekijänä oppilaan kokemille haasteille:

”Uskon, että tällä hetkellä se johtuu just se ahdistuneisuus ja vaikeus tehdä omalla tasolla asioita, siitä turvattomuuden tunteesta. Ehkä siellä fyysisesti on turvallista, mutta sitten onko siellä emotionaalisesti, sosiaalisesti, psyykkisesti turvallinen tila, niin se ei välttämättä ole sitä.” (H3)

7.2.2 Oppiminen ja keskittyminen

Tutkittavat näkivät positiivisen pedagogiikan menetelmien käytöllä oleva yhteyttä oppilaiden oppimiseen ja keskittymiseen. Muun muassa läsnäolon, resilienssin, vahvuuksien tunnistamisen ja yhdessä tekemisen havaittiin edistävän oppimista. Tutkittavat kuvailivat oppimisen tapahtuvan turvallisuuden tunteen kautta:

”Ihminenhan ei voi oppia muuta kuin silloin, kun se kokee psyykkisesti ja fyysisesti olevansa turvassa.” (H1)

”On helpompi keskittyä opiskeluun silloin, jos siellä ryhmässä on hyvä olla ja viihtyy muiden kanssa eikä tarvitse pelätä.” (H2)

Oppiminen vaatii oppimaan oppimisen taitoja, joita voidaan opettaa läsnäolo-, keskittymis- ja vahvuustaitojen kautta. Jos näitä taitoja ei ole, ei oppilas pysty oppimaan:

”Jos oppilas sanoo, että ”ei kiinnosta”, niin hänellä on usein se ajatus siitä, että hän ei pysty oppimaan. Hän ei ajattele itsestään, että hän pystyisi oppimaan, niin sitten ei kiinnosta eikä jaksa motivoitua.” (H1)

Oppimiseen liittyen positiivisen pedagogiikan käytön kerrottiin vaikuttavan myönteisesti opetustilanteessa ajankäyttöön. Opetustilanteen alussa oppilaiden kohtaaminen ja tietoinen ohjaaminen läsnä olevaksi olivat keinoja, joiden kautta yksi tutkittavista kiteytti asian seuraavasti:

”Se tuo lisää aikaa siihen itse oppimiseen, koska kukaan ei voi oppia yhtään mitään jos sä et ole läsnä tässä ja nyt - - tän päivän lapset ja nuoret tarvitsee tukea siihen rauhoittumiseen ja keskittymiseen, ei ne osaa sitä itse. - - Jos tehdään oikeita asioita ja tietoisesti, niin sillä voitetaan aikaa ja sulle tulee enemmän aikaa sen liikunnan opiskeluun, koska muuten sä joudut paimentaa sitä häröilyä siellä.” (H1)

7.2.3 Toisten kohtaaminen ja yhteistyö

Positiivisen pedagogiikan käytön nähtiin vaikuttavan suotuisasti oppilaiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin ja -tilanteisiin. Oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen lisääntyessä toisten

kohtaaminen helpottui ja myötätuntoisen kohtaamisen sekä toisten arvostamisen ja kunnioittamisen nähtiin lisääntyneen:

”- - kaikki tuntee toinen toisensa, arvostaa toinen toisiaan - - jos jollain on vähän huonompi päivä tai jos joku tarvitsee vähän jelppiä, niin siellä autetaan.” (H5)

”- - on vaikutusta ihan kaikkeen, ilmapiiriin ja siihen, miten toisia kohdellaan ja miten siellä viihdytään.” (H2)

Toisten kohtaaminen ja huomiointi näyttöytyi ryhmätyötaitojen parantumisenä ja sitä kautta yhteistyön lisääntymisenä. Toimiva ryhmä ja hyvä ryhmähenki olivat konkreettisia esimerkkejä, joista yksi tutkittavista kertoi seuraavasti:

”- - lopputulos on joka tapauksessa ollut myönteinen, että yhteistyö on onnistunut paremmin ja on haluttu paremmin osallistua. - - on vaikutusta tosi selkeästi koko sen ryhmän toimintaan.” (H2)

Oman ja toisten erilaisuuden ymmärtäminen nousi useamman tutkittavat kohdalla esiin ja yksi heistä kiteytti asian näin:

”Oppilaat alkaa tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja nimenomaan ymmärtämään itseään - - sitä kautta mun mielestä varsinkin tänä päivänä se auttaa ymmärtämään erilaisuutta, että me ollaan erilaisia ja just niiden vahvuuksien kautta, että kaikkien ei tarvitse olla samoissa asioissa hyviä ja sehän on vaan hieno homma.” (H4)

7.2.4 Vaikutus oppilaaseen

Yhtenä teemana tutkittavat kertoivat positiivisen pedagogiikan näyttöytyvän oppilaan itsetunnon, itseluottamuksen ja itsearvostuksen parantumisenä sekä kasvun asenteen ja resilienssin lisääntymisenä. Erityisesti vahvuuksien tunnistaminen ja niiden kautta saadut myönteiset kokemukset itsestä nostettiin tärkeäksi tekijäksi:

”Ihan siis parhaita oppitunteja on ollut noi vahvuustunnit - - kun näki, miten suorassa ryhdissä he käveli oppitunnilta sen jälkeen, niin se oli kyllä sen arvoista.” (H2)

”Se (positiivinen pedagogiikka) vaikuttaa itsearvostukseen ja itsearvostus vaikuttaa myönteisesti ihan kaikkeen, mitä me tehdään - - on helpompi arvostaa myös muita, kun arvostaa itseään.” (H2)

Eräät tutkittavat olivat sitä mieltä, että positiivisen pedagogiikan menetelmillä pystyttiin vaikuttamaan oppilaiden motivaatioon ja sitä kautta esimerkiksi viihtymiseen. Positiivinen kohtaaminen ja palautteen anto sekä pätevyyden, merkityksellisyyden ja yhteenkuuluvuuden kokemukset olivat motivaation lisääntymisen taustalla:

”Niin se sisäinen motivaatio, mikä jokaisella ihmisellä on mahdollista herättää, niin se hän vaatii sen, että sulla on se minäpystyvyyden kokemus.” (H1)

”Se on jotain ihan käsittämätöntä, miten se on vaikuttanut hänen oppimismotivaatioon ja siihen paikalle saapumiseen. Tässä on todella hyvä esimerkki siitä, miten se kohtaaminen sen oppilaan kanssa, jos sä aloitatkin sen omasta ärsytyksestä huolimatta positiivisilla sanoilla, niin se vastakaiku on kyllä ihan erilainen.” (H6)

Oppilaiden osallistamisella pystyttiin vaikuttamaan pätevyyden ja merkityksellisyyden kokemuksiin seuraavan esimerkin mukaan:

”Mun mielestä on tosi tärkeitä kuunnella nuoria, se sitouttaa niitä enemmän, jos he pääsee edes näennäisesti vaikuttamaan siihen, mitä kauden aikana tullaan oppimaan. - - Silloin he tuntee itsensä tärkeiksi ja sitten kun tuntee itsensä tärkeäksi ja merkitykselliseksi, niin kyllähän se viihtyminenkin siitä saman tien paranee.” (H6)

7.3 Positiivisen pedagogiikan yhteydet nuorten yhteiskunnallisiin haasteisiin

Aineistosta nousi esiin tutkittavien yksipuolinen mielipide siitä, että positiivisen pedagogiikan hyödyntämisellä voitaisiin vastata myönteisesti nuorten yhteiskunnallisiin haasteisiin.

7.3.1 Koulupahoinvointi ja mielenterveyden häiriöt

Ilmapiirin muutoksella ja yhteisöllisyyden tukemisella oli merkitystä kouluviihtyvyyden ja koulusitoutumisen lisääntymiseen sekä koulupahoinvoinnin ja koulupudokkuuden vähenemiseen. On tärkeää, että oppilas kokee tullessa hyväksytyksi ja tuntee olonsa turvallisiksi ryhmässä. Ryhmään kiinnittymistä edesauttaa nuorten osallisuuden kokemuksen tukeminen:

”Kyllähän se vaikuttaa siihen kiinnittymisen koulussa, että jos sä viihdyt, jos ilmapiiri muuttuu positiiviseen suuntaan, niin silloin kouluviihtyvyys parantuu ja koulupudokkuus vähentyy. - - Mä ajattelen, että se on koko sen ajatuksen takana - - osallisuuden ja hyväksytyksi tulemisen tukeminen, jolloin viihtyvyys paranee, jolloin sä myös olet enemmän osallinen ja uskallat osallistua, kun sulla on se turvallinen olo.” (H3)

”Me tiedetään tutkimuksista, että kun ihmiset toimii yhdessä, ne oppii paremmin, ne viihdyt paremmin, ne sitoutuu sinne kouluun paremmin.” (H1)

Tutkittavat pohtivat resilienssin ja mielenterveyden häiriöiden yhteyksiä. Lisäksi nostettiin ryhmän ja kohtaamisen vaikutus yksilön hyvinvointiin sekä positiivisten tunteiden, myönteisen palautteen sekä kehujen vaikutukset hyvänolon tunteeseen:

”Mä oon aivan sataprosenttisen varma, jos katsoo positiivisen pedagogiikan, positiivisen psykologian, hyvinvointiteorian, PERMA-teorian vaikutuksia meidän hyvinvointiin ja mielen hyvinvointiin ja resilienssiin ja siihen vielä lisää liikunnan, niin mä luulen, että se voisi aika mullistavaa.” (H1)

”Lainaan tässä nyt yksinäisyystutkija Niina Junttilaa, kun hän sanoi ”yhteisön jäsenten näkeminen, kuuleminen, kohtaaminen ja arvostava hyväksyminen ovat yksinäisyyden ehkäisyyn ja vähentämisen kannalta parasta mahdollista lääkettä.”” (H2)

7.3.2 Koulumenestys ja oppimistulokset

Koulumenestyksestä ja oppimistuloksista kysyttäessä esiin nostettiin erityisesti hyvinvoinnin ja resilienssin vaikutus oppimiseen. Oppilaan pitää olla hyvinvoiva, että hän voi oppia:

”Jos sun hyvinvointi on vahva, niin totta kai sä opitkin paremmin ja pystyt keskittyä oppimiseen. Eli terve mieli on terve oppiva mieli. Jos ihminen voi huonosti, niin eihän se pysty oppimaan. Positiivinen pedagogiikka rakentaa ihmisen resilienssiä eli psyykkistä joustavuutta. Miten sä pystyisit suhtautumaan vastoinkäymisiin? Miten nopeasti sä palautut niistä tai negatiivisista tunteista? Jos sulla on vahva resilienssi, niin totta kai sä opit paremmin mitä tahansa, jos sulla on hauras resilienssi ja sun mieli ei voi hyvin, niin totta kai se hidastaa, jopa estää oppimista. Nehän menee ihan käsi kädessä. Ensin tulee hyvinvointi ja sitten voi tulla oppimista.” (H1)

Toinen teema, joka koettiin tärkeäksi, oli turvallinen ympäristö ja siihen liittyen ryhmän toimivuus ja yhdessä tekeminen:

”Jos tuetaan ryhmän toimintaa, tuetaan myönteisiä kohtaamisia ryhmän jäsenten välillä sekä sitä, että tunnetaan toiset paremmin. Siinä parane turvallisuu den tunne ryhmässä ja silloin on paljon helpompi keskittyä, kun ei tarvitse koko ajan miettiä että ”ketä nää on tässä ympärillä” ja ”mitähän ne musta ajattelee” ja ”kelpaankohan mä” ja ”pääsenkö mä mukaan vai jääkö mä yksin.”” (H2)

”Jos mä ajattelen sitä koulumenestystä ja oppimistuloksia. Niin just se toisen hyväksyminen ja semmoinen ryhmän hyvä henki ja se, että ollaan eri jutuissa menossa ja kunnioitetaan silti toisia auttaa sitä (oppimista).” (H5)

7.3.3 Fyysisen aktiivisuuden lasku ja liikkumattomuus

Positiivisen pedagogiikan nähtiin vaikuttavan muun muassa ”liikunnalliseen itsetuntoon” sekä oman liikkujatyypin löytämiseen, jolla on vaikutusta yksilön liikkumiseen ja terveellisten elämäntapojen omaksumiseen nyt ja myöhemmin elämässä:

”Jos liikuntatunnille saataisiin sitä positiivista vahvuusperusteista pedagogiikkaa, jolloin se liikunnallinen itsetunto nousisi, niin kyllähän se vaikuttaa ihan merkittävästi siihen motivaatioon ja liikuntamäärät alkaisi silloin lisääntyä.” (H3)

”Kun sä näet sen hyvän siellä tunnilla, se poikii hyvää, joka aiheuttaa sen, että lapsi oppii löytämään liikunnallisen minänsä, ”hei mä osaan myös näitä juttuja.”” (H5)

”Koululiikunnassa positiivisen pedagogiikan käyttö voisi innostaa nuoria enemmän liikumaan ja harrastamaan. Yksinkertaisesti positiivinen pedagogiikka lisää hyvänolon tunnetta, onnistumisia, itsensä kannustamista ja tietoisuutta itsestään. Niin varmasti vapaaajallakin lapset haluaisivat päästä useimmin ympäristöön, jossa viihtyvät hyvin ja pääsevät olemaan tyytyväisiä itseensä.” (H7)

Ilmapiiri ja turvallisuuden tunne nähtiin vaikuttavan sekä liikkumiseen tunneilla ja niiden ulkopuolella sekä erityisesti kokemuksiin liikunnasta:

”- - pitää olla se turvallisuus, että esimerkiksi aikuinen ohjaa ne ryhmät, niin kenenkään ei tarvitse pelätä, että jääkö mä taas viimeiseksi tässä, joka heikentäisi itsetuntoa ja minäpystyvyyden tunnetta ja kaikkea mikä liittyy siihen liikunnan oppimiseen ja omaksumiseen.” (H1)

7.4 Muut havainnot

Tutkimuksesta nousi tutkimuskysymysten ulkopuolisia havaintoja, jotka koettiin tutkimuksen kannalta merkityksellisenä nostaa esiin.

7.4.1 Opettajan rooli positiivisessa pedagogiikassa

Ennen kuin positiivinen pedagogiikka voi aidosti toteutua opetuksessa, tutkittavat korostivat opettajan roolin, asenteen ja itsekasvatuksen merkitystä. Omien asenteiden ymmärryksen sekä asennemuutoksen myötä on helpompaa keskittyä myönteisiin asioihin negatiivisten sijaan. Positiivisen pedagogiikan sisäistäminen ja eläminen opettajassa nostettiin elinehdoksi sille, että kohtaamiset oppilaiden kanssa voivat olla aidosti positiivisen pedagogiikan mukaisia:

”Positiivisessa pedagogiikassa olennaisin on se aikuisen asenne. Aikuinen muuttuu ensin. Aikuisen täytyy ensin itse ymmärtää ja sitten, kun se asenne on sinussa, niin sitten se välittyy sinne opetukseen.” (H1)

”Tietoisesti tein päätöksen, että mä haluan kiinnittää huomiota paremmin siihen, että jos tapahtuu jotain myönteistä, niin mä haluan osata nostaa sen ja sanoa sitä ääneen.” (H2)

Opettajan rooli esimerkiksi johtamisen ja tunnetaitojen kautta sekä liikuntatunnin tunneilmapiirin rakentaja nähtiin opettajan tärkeimpinä taitoina. Muita asioita, joita haastatteluissa nousi, olivat opettajan vahva resilienssi, opettajan sanojen merkitys sekä opettajan luonne ja toimintatavat. Tutkittavat kuvailivat opettajan roolia näin:

”Aikuisen esimerkki on tärkein, se miten sä puhut tarttuu, se minkä tunnetilan sä tuot sinne tarttuu eli se aikuinen on vastuussa siitä.” (H1)

”Tämä on mielestäni yksi tärkeimmistä valmentajan tehtävistä. Tehdä omista tunteistaan kaikille turvallinen ympäristö, jossa uskalletaan olla omana itsenään, kokeilla ja harjoitella uusia asioita” (H7)

Lisäksi tutkittavat toivat esiin opettajan roolia edesauttavina asioina rutiinien, sääntöjen ja struktuurin merkityksen opetustilanteissa:

”Pitää rakentaa se liikunnanopetus niin, että ne oppilaat tietää, että kaikki tunnit alkaa kättelyllä, kaikki tunnit alkaa läsnäoloharjoituksella. Ei ne sitten kyseenalaista sitä, kun se on vaan, että tän open kans tehdään näin.” (H1)

7.4.2 Positiivisen pedagogiikan toteuttamisen haasteet

Yksi tutkittavista toi esiin haasteet, joiden takia positiivista pedagogiikkaa voi olla vaikeaa toteuttaa peruskoulun liikuntatunneilla. Näitä haasteita olivat suuret ryhmäkoot, inkluusio ja lisääntyneet oppilaiden haasteet koulussa. Samat haasteet voidaan nähdä yleisesti sekä liikunnanopetuksen että perusopetuksen haasteina:

”Arjen rakenne siellä koulussa on semmoinen, että sen takia sitä positiivista pedagogiikkaa on haasteellista toteuttaa - - haaste on tosiaan inkluusio ja iso ryhmäkoko.” (H3)

”On haasteellista, kun niitä oppilaita on koko ajan enemmän siinä ryhmässä, joilla on sosiaalisten tilanteiden ahdistusta, metelistä johtuvaa ahdistusta, on autismin kirjoilla olevia, toiminnanohjauksen puutteita, niin tavallaan se sen huomioiminen.” (H3)

7.4.3 Koulun toimintakulttuurin muutos

Haastatteluista nousi myös esiin, että positiivisen pedagogiikan toteutumisessa olisi tärkeää, että koko koulu- ja harrastuskulttuuria lähdetään muuttamaan positiivisempaan suuntaan. Toimintakulttuurin muutoksella positiivinen pedagogiikka tuodaan osaksi jokaisen lapsen ja nuoren koulun käyntiä:

”Positiivinen pedagogiikka parhaimmillaan läpäisee sen kaiken opetuksen.” (H1)

” - - arvioinnin liitteeksi he sai sellaiset vahvuustodistukset, missä oli oppiainekohtaisesti, että mitä vahvuuksia on käyttänyt siinä oppiaineessa. - - Parhaimmillaanhan se on koko koulussa tällöinen toimintakulttuuri.”” (H1)

8 POHDINTA

8.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien näkemyksiä ja kokemuksia positiivisen pedagogiikan käytöstä opetuksessa liikunnan parissa. Tavoitteena oli selvittää opettajien käyttämiä positiivisen pedagogiikan menetelmiä, käytettyjen menetelmien vaikutusta opetustilanteisiin sekä positiivisen pedagogiikan käytön yhteyksistä nuorten yhteiskunnallisten haasteiden näkökulmasta.

8.1.1 Positiivisen pedagogiikan menetelmät

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen löydöksenä saatiin kuusi erilaista menetelmää, joilla voidaan tukea nuorten hyvinvointia positiivisen pedagogiikan mukaisella tavalla. Yksi tärkeimmistä menetelmistä oli *oppilaan kohtaaminen*, joka tulee aina alkaa aikuisen kunnioittavasta esimerkistä (Avola & Pentikäinen 2022, 78). Kohtaamisissa opettajan kiinnostunut, kunnioitettava ja kannustava vuorovaikutus luo oppilaalle merkityksellisyyden kokemuksia (Avola & Pentikäinen 2022, 77–81), joiden voidaan ajatella lujittavan opettaja-oppilassuhdetta. Hyvät suhteet opettajiin ovat tärkeitä, koska ne lisäävät oppilaiden resilienssiä (Sanders ym. 2016, 118). Nimenomaan opettajan läsnäolo, kohtaamiset ja ymmärtäväisyys (Janhunen 2013, 62–63) sekä opettajan ja oppilaan välinen myönteinen vuorovaikutussuhde (Äärelä 2012, 192–197) ovat oppilaan näkökulmasta merkityksellisiä asioita koulussa.

Toinen olennainen menetelmä oli *hyvän huomaaminen*, joka toimii positiivisen pedagogiikan kasvatustilanteiden pohjana ja vaatii opettajalta hyvän huomaamisen asennetta (Avola & Pentikäinen 2022, 33–34). On tarpeellista pitää mielessä, että hyvän huomaaminen ei tarkoita oppilaiden jatkuvaa ja perusteetonta kehumista (Vuorinen 2023, 201) tai liiallisen positiivisuuden korostamista (Ojanen 2014, 129), vaan nimenomaan kannustamista ja positiivisen palautteen antoa (Avola & Pentikäinen 2022, 81). Erityisesti liikunnanopetuksessa palaute kannattaa olla positiivista, sillä se tukee oppimista ja motivaatiota (Jaakkola & Mononen 2017, 323; Mouratidis ym. 2008, 243–244). Käytännöllisenä ohjenuorana voi pitää, että kun päättää tietoisesti keskittyä myönteisiin asioihin ja onnistumisiin, niin niitä saa todennäköisesti lisää tulevaisuu-

dessa (Leskisenoja 2017, 33). Tämä ajatus kannustaa tarkastelemaan omia asenteita, sillä negatiiviseen keskittyvä ajattelutapa on ihmisille usein luonnollisempi ajatusmalli (Seligman & Csíkszentmihályi 2000, 13), joka haastaa hyvän huomaamista.

Kolmantena menetelmänä tuloksista nousi *vahvuustaidot ja luontevahvuudet*, jotka ovat hyvinvoinnin kannalta merkityksellisiä asioita (Kumpulainen ym. 2014, 230; Vuorinen 2023, 203). Vahvuudet kehittyvät sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa ja omien vahvuuksien tunnistaminen auttaa itsetunnon ja itseluottamuksen lisääntymisessä (Kumpulainen ym. 2014, 230). Itsetunnon ja itseluottamuksen rakentumista voidaan tukea myös koululiikunnan avulla (Teraoka & Kirk 2022, 939–940), joten tästä voidaan päätellä, että liikuntatunnit ovat erinomainen paikka käyttää vahvuusperustaista opetusta nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi. Myös opetussuunnitelma (2014, 18) ohjaa opettajia kohti vahvuusperustaista näkökulmaa ja lisäksi oppimisen näkökulmasta oppilaiden vahvuuksien esiin tuominen on kannattavaa (Kumpulainen ym. 2014, 230; Sointu ym. 2017, luku 6; Sointu ym. 2023, 180).

Neljänneksi menetelmäksi muodostui *yhdessä tekeminen ja ryhmäyttäminen*. Ryhmähengen vahvistamisella sekä ihmissuhteisiin panostamalla pyritään vaikuttamaan turvallisen ilmapiirin luomiseen ja oppilaan hyvinvointiin ryhmässä, jotka ovat koulutyön lähtökohtia (Avola & Pentikäinen 2022, 172, 228–229). Yhdessä tekeminen ja hyvän ilmapiirin kautta voidaan rakentaa ryhmän turvallisuutta (Opetushallitus 2023c), johon myös ryhmäyttämisellä pyritään (Jääskeläinen 2022, 45). Turvallisuuden tunne koulussa edistää tutkitusti oppilaiden hyvinvoinnin kehitystä (Thapa ym. 2013, 360), joten siihen tulisi ehdottomasti kiinnittää huomiota kaikissa opetustilanteissa. Liikunnanopetuksen tavoitteita ajatellen, sosiaalisen toimintakyvyn osa-alueet liittyvät pitkälti yhdessä toimimiseen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 433–435), joten niihin panostaminen on perusteltua myös opetussuunnitelman näkökulmasta. Yhdessä tekeminen ja ryhmäyttäminen liittyivät tässä tutkimuksessa vahvasti toisiinsa eikä niitä välttämättä pystytty erottamaan toisistaan.

Viides esille noussut menetelmä oli *läsnäolo- ja keskittymistaidot*, jotka ovat esimerkiksi oppimisen kannalta erityisen tärkeitä taitoja opettaa nykylapsille ja nuorille. Kuten hyvin tiedetään, maailma on viime vuosikymmenien aikana muuttunut radikaalisti muun muassa digitalisaation myötä ja jatkuva laite- ja tietokuormitus sekä liiallinen vaihtoehtojen määrä väsyttävät aivoja eri tavalla kuin ennen. Nykyihminen tarvitseekin läsnäolo- ja keskittymisharjoituksia juuri aivojen palautumisen kannalta. (Avola & Pentikäinen 2022, 182–183, 188) Tietoisien läsnäolon

harjoittelu eli mindfulness on tutkitusti yhteydessä hyvinvointiin myös nuorilla (Greeson 2008; Volanen ym. 2019, 666–667), joten sen harjoittelu kouluympäristössä lisäisi todennäköisesti myös nuorten kouluhyvinvointia. Läsnaolo- ja keskittymisharjoitusten tekeminen tunnin alussa auttaa keskittymään opetukseen ja sitä kautta voisi edistää oppimista.

Kuudennen ja samalla viimeisen menetelmän teemat päätettiin yhdistää samaksi menetelmäksi, koska ne liittyivät niin vahvasti toisiinsa. Menetelmäksi tuli *kasvun asenne, resilienssi ja ratkaisukeskeisyys*. Kasvun asenteen vahvistamisen ja kehittämisen myötä oppilaat pystyvät esimerkiksi ajattelemaan epäonnistumisia mahdollisuuksina oppia (Avola & Pentikäinen 2022, 306), mikä taas liittyy vahvasti resilienssiin (Lipponen 2023, 58–59; Ripatti & Manninen 2023, 106). Resilienssiä opettaessa voidaan hyödyntää ratkaisukeskeisyyttä (Avola & Pentikäinen 2022, 30; Benjamin ym. 2022, 73), jolloin ratkaisukeskeisen näkökulman avulla pyritään ratkaisemaan ongelmat ja vastoinkäymiset (Avola & Pentikäinen 2022, 66–67). Näiden teemojen hyödyntäminen koulun arjessa ja harrastustoiminnassa nousi tässä tutkimuksessa esiin useista eri näkökulmista.

8.1.2 Positiivisen pedagogiikan käytön vaikutukset opetustilanteissa

Toiseen tutkimuskysymykseen liittyvä merkittävin löydös oli *turvallisen ilmapiirin* merkitys opetustilanteessa. Turvallisuuden tunteen ollessa yksi ihmisen perustarpeista (Maslow 1943, 376), on hyvin perusteltua ajatella sen olevan myös yksi tärkeimmistä asioista, johon kouluympäristössä tulisi keskittyä. Jokaisella oppilaalla pitää olla oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön (Perusopetuslaki 1998, 29 §).

Turvallinen ilmapiiri oli yhteydessä myös tutkimuskysymyksen toiseen tärkeään löydökseen eli positiivisen pedagogiikan käytön vaikutus *oppimiseen ja keskittymiseen* opetustilanteessa. Tuloksien mukaan oppimista voi tapahtua ainoastaan silloin, kun ihminen kokee olevansa psyykkisesti, emotionaalisesti ja fyysisesti turvassa. Oppilaalla tulee olla mahdollisuus oppimiseen ja onnistumisen kokemuksiin liikuntatunnilla omana itsenään turvallisessa ilmapiirissä (Huovinen & Rintala 2017, 418). Kannustava ja hyväksyvä ilmapiiri on edellytys liikunnanopetuksen muiden tavoitteiden saavuttamiselle (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 435).

Tämän tutkimuksen löydöksenä ihmissuhteet liittyivät vahvasti turvallisuuden tunteen muodostumiseen. Lämpimät ja läheiset ihmissuhteet ovatkin yksi merkittävimmistä asioista ihmisen

hyvinvoinnille (Avola & Pentikäinen 2022, 208–209; Ghent 2011, 246), joten voidaan ajatella, että niiden vaalimisella ja tukemisella pystytään ennaltaehkäisemään esimerkiksi mielenterveyden häiriöiden syntyä (Aldridge & McChesney 2018, 122). Ihmissuhteet ovat tärkeä osa hyvinvointia myös PERMA-hyvinvointiteorian valossa (Seligman 2011, 20), joten oppilaiden hyvinvoinnin näkökulmasta niihin kannattaa panostaa. PERMA-teorian hyödyntäminen opetuksessa on perusteltua sekä kansainvälisen (Norrish ym. 2013) että kansallisen (Leskisenoja 2016) tutkimuksen mukaan.

Peilattaessa yllä olevia löydöksiä lähdeaineistoon, korostui siellä turvallisuuden tunteen merkitys opiskeluympäristössä. Turvallisuuden tunteen luomisella voidaan edistää oppimista (Lahtinen & Rantanen 2019, 21; Thapa ym. 2013, 360), mielenterveyttä (Aldridge & McChesney 2018, 135; Thapa ym. 2013, 359) sekä kouluviihtyvyyttä (Janhunen 2013, 68–69; Jääskeläinen 2022, 32). Näin voidaan päätellä, että turvallisuuden tunne pitäisi olla kaiken opetuksen lähtökohta niin liikunnanopetuksessa kuin muissa oppiaineissa.

Positiivisen pedagogiikan vaikutus *toisten kohtaamiseen ja yhteistyöhön* opetustilanteissa oli tutkimuskysymyksen kolmas löydös. Kun osataan kohdata ja huomioida toisia ihmisiä myötätuntoisesti ja ystävällisesti, on luonnollisesti helpompi tehdä yhteistyötä heidän kanssaan (Avola & Pentikäinen 2022, 256–257). Tällä voidaan ajatella olevan yhteyttä positiivisen kouluilmapiirin muodostumiseen, joka taas itsessään edistää esimerkiksi toisten kunnioitusta ja luottamusta sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta (Thapa ym. 2013, 365). Oppilaille on tärkeää opettaa esimerkiksi ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitoja, koska kaikilla nämä taidot eivät välttämättä ole päässeet kehittymään (Leskisenoja 2023, 232). Toisia arvostava ja kunnioittava vuorovaikutus ei siis ole itsestäänselvyys, vaikka niin haluttaisiin ajatella. Tähän liittyen, tuloksista nousi esiin erilaisuuden arvostamisen teema, joka on myös yksi tärkeistä oppilaille opetettavista ihmissuhdetaidoista (Avola & Pentikäinen 2022, 208). Tuloksissa nousi esiin, että erilaisuuden arvostaminen lähtee itsensä arvostamisesta.

Neljäs, eli viimeinen löydös tämän tutkimuskysymyksen suunnassa oli positiivisen pedagogiikan käytön *vaikutus oppilaaseen*. Vaikutukset, joita nähtiin yksittäisessä oppilaassa, liittyivät oppilaan itsetunnon, itsearvostuksen ja itseluottamuksen lisääntymiseen. Nämä asiat linkittyivät erityisesti vahvuuksien tunnistamiseen (Kumpulainen ym. 2014, 230), jonka voidaan tämän tutkimuksen perusteella ajatella olevan yksi positiivisen pedagogiikan tärkeimmistä menetelmistä. Tuloksissa esiintyi myös oppilaiden resilienssin lisääntyminen, mikä voidaan samoin

yhdistää vahvuuksien tunnistamiseen (Vuorinen 2023, 198). Lisäksi tuloksista nousi vaikutus oppilaiden motivaatioon ja siihen liittyvä positiivisen palautteen anto. Motivaatio on yhteydessä oppilaan tunteisiin (Lahtinen & Rantanen 2019, 20; Stark ym. 2018, 48) ja positiivinen palaute liikunnanopetuksessa oli yhteydessä oppilaan motivaatioon (Mouratidis ym. 2008, 243–244). Tästä päätellen keskittymällä opetustilanteen myönteiseen tunneilmapiiriin ja palautteeseen, voidaan samalla tukea oppilaan motivaatiota (Jaakkola & Mononen 2017, 326–325).

8.1.3 Positiivisen pedagogiikan yhteys nuorten yhteiskunnallisiin haasteisiin

Kolmatta tutkimuskysymystä varten tutkijat rajasivat teorian pohjalta kolme nuorten yhteiskunnallista haastetta, jotka olivat koulupahoinvointi ja mielenterveyshäiriöt, koulumenestys ja oppimistuloksien heikkeneminen sekä fyysisen aktiivisuuden lasku ja liikkumattomuus. Tähän tutkimuskysymykseen liittyvä päälöydös oli yksiselitteisesti se, että tutkittavien näkemysten mukaan *positiivista pedagogiikkaa hyödyntämällä voitaisiin vaikuttaa myönteisesti nuorten yhteiskunnallisiin haasteisiin*.

Ensimmäisenä teemana käsiteltiin positiivisen pedagogiikan yhteyttä oppilaiden *koulupahoinvointiin ja mielenterveyshäiriöihin*. Teema on tärkeä, koska lasten ja nuorten jaksamisen, mielenterveyden sekä hyvinvoinnin polarisoitumisen tiedetään lisääntyneen (Valtion nuorisoneuvosto 2023) ja mielenterveyshäiriöillä tiedetään olevan yhteyksiä koulupoissaoloihin (Pelkonen 2022, 228). Mielenterveyden häiriöistä kärsii noin 20–25 % nuorista (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2024b), joten asia koskee isoa osaa nuoresta väestöstä.

Hyvinvointitaidot nähdään tehokkaina ennaltaehkäisevinä mielenterveystaitoina (Avola & Pentikäinen 2022, 18). Lähdeaineiston mukaan nuorten kouluun kiinnittymistä ja sitoutumista voidaan tukea hyvinvointitaitojen harjoittelulla (Leskisenoja 2017, 17; Seligman 2009, 300–302), positiivisilla tunteilla (Lewis ym. 2009, 402) ja positiivisen kouluilmapiirin edistämällä (Janhunen 2013, 68–69; Thapa ym. 2013, 360). Lisäksi sosiaaliset tekijät ja niiden laatu vaikuttavat kouluviihtyvyyteen myönteisesti (Pippuri 2015, 95). Hyvät ihmissuhteet ja ilmapiiriin panostaminen nähdään avainasemassa masennuksen, kiusaamisen ja yksinäisyyden ennaltaehkäisyssä (Aldridgen & McChesneyn 2018, 135; Avola & Pentikäinen 2022, 209; Thapa ym. 2013, 359). Nämä mainitut asiat selittyvät Seligmanin (2011, 16–20) PERMA-hyvinvointiteorian positiivisten tunteiden, sitoutumisen, ihmissuhteiden ja merkityksellisyyden kautta.

Toisena teemana tarkasteltiin positiivisen pedagogiikan yhteyttä oppilaiden *koulumenestykseen ja oppimistuloksiin*. PISA-tuloksista käy ilmi, että suomalaisnuorten osaaminen on ollut laskussa yli 15 vuoden ajan (Fleischer & Stokenberga 2023, 18; Hiltunen ym. 2023, 128). Kuitenkin useiden lähdeaineistojen perusteella tiedetään, että hyvinvointitaitojen opettamisella on yhteys parempiin oppimistuloksiin (Leskisenoja 2023, 226, Norrish ym. 2013, 149–150; Seligman 2011, 80) ja että hyvinvoinnilla on yhteys parempaan koulumenestykseen (Howel 2009, 9; Kiuru ym. 2020, 1066; Wu 2020, 18–19). Myös positiivisilla tunteilla (Avola & Pentikäinen 2022, 151; Lahtinen & Rantanen 2019, 21–23), turvallisella kouluympäristöllä (Thapa ym. 2013, 360; Jääskeläinen 2022, 31) sekä positiivisella kouluilmapiirillä (Thapa ym. 2013, 365) on merkitystä oppimisen kannalta. PERMA-teoria näyttäytyy myös näissä teemoissa positiivisten tunteiden, ihmissuhteiden sekä saavuttamisen kautta (Seligman 2011, 16–20).

Kolmantena pohdittavana teemana oli positiivisen pedagogiikan yhteys *fyysiseen aktiivisuuteen ja liikkumattomuuteen*. Vaikka yleisesti tiedetään, että fyysisellä aktiivisuudella on iso merkitys kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja terveyteen (Laukka 2022; Liikkumissuositus 7–17-vuotiaille nuorille 2021, 17; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2024c; WHO 2022), tiedetään myös, että yhä harvempi suomalaisista lapsista ja nuorista täyttää liikkumissuositukset (Kokko ym. 2019, 18; Martin ym. 2023, 16) ja että liikkumisen määrä vähenee huomattavasti kun siirrytään ala-asteelta yläasteelle (Aira ym. 2013, 15; Husu ym. 2019, 35; Husu ym. 2023, 37). Positiivisen pedagogiikan menetelmiä voidaan hyödyntää myös liikuntakontekstissa esimerkiksi oppilaan itsetunnon ja itseluottamuksen rakentumisessa, positiivisen ilmapiirin luomisessa sekä positiivisen ja luottavaisen suhteen rakentamisessa yksilöiden välille (Teraoka & Kirk 2022, 939–943). Myös positiivisen palautteen annon kautta voidaan vaikuttaa oppilaan liikkumiseen (Jaakkola & Mononen 2017, 323, 325–326; Mouratidis ym. 2008, 243–244) ja PERMA-teorian hyödyntämisestä liikunnassa on myös näyttöä (Mieli ry 2023; Uusiautti ym. 2017).

8.1.4 Muut havainnot

Tutkimuksesta nousi myös kolme tutkimuskysymysten ulkopuolista löydöstä, jotka haluttiin ottaa tarkasteluun. Yksi näistä oli *opettajan rooli positiivisessa pedagogiikassa*. Positiivisen pedagogiikan toteuttaminen vaatii opettajalta hyvän huomaamisen asennetta. Koska hyvinvointitaitoja opetetaan aikuisen esimerkillä, on asennemuutos tarpeellista ymmärtää. Asennemuutos voi olla pitkäaikainen prosessi ja vaatii harjoittelua. (Avola & Pentikäinen 2022, 33–34, 328) Opettajan omien tunteiden tärkeys nousi tulosten lisäksi myös lähdeaineistosta. Opettajan

tunnetilalla on merkittävä yhteys oppilaiden tunnetilaan (Becker 2014, 25) ja tunnetaidot ja niiden opettaminen katsotaan kuuluvan opettajan tärkeimpiin tehtäviin (Lahtinen & Rantanen 2019, 23–24). Opettajan rooli turvallisen ilmapiirin rakentajana ja tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettajana voidaan perustella perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 72, 79) kautta.

Aineistosta nousi esiin tutkittavien tuomat *positiivisen pedagogiikan toteuttamisen haasteet*, joita olivat suuret ryhmäkoot, inkluusio, sekaryhmät ja oppilaiden lisääntyneet haasteet. Suuret ryhmäkoot vaikuttavat oppilaan yksilölliseen huomioimiseen liikuntatunnilla (Huovinen 2019, 73), joka nostetaan myös inklusion toteuttamisen haasteeksi (Jokinen 2019). Oppilaiden lisääntyneistä haasteista taas kertoo esimerkiksi uusin kouluterveyskysely (Helenius & Kivimäki 2023, 3) ja yleistyneet mielenterveyden häiriöt (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2024b).

Tutkittavilta nousi ajatuksia myös koko *koulun toimintakulttuurin muutoksen* tärkeydestä. Positiivisemmän koulukulttuurin rakentaminen alkaa koko koulukulttuurin muutoksesta, johon liittyy opettajien kouluttaminen, koulun strategian muutos ja positiivisen pedagogiikan lisääminen opetussuunnitelmaan (Avola & Pentikäinen 2022, 63). Norrishin ym. (2013, 151) mukaan positiivisen pedagogiikan hyvinvointiopetus voidaan hyvin tuloksin tuoda osaksi opetussuunnitelmaa. Suomessa on saatavilla erillinen *HYVÄÄ KASVUA -hyvinvointiopetuksen opetussuunnitelma* kaikille perusopetuksen vuosiluokille (Positive Education 2024).

8.2 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Nuoret viettävät suuren osan arkipäivistään koulussa, joten koulun rooli ja sen tuomat mahdollisuudet nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi ovat suuret. Oppilaan hyvinvointi lukeutuu perusopetuksen opetussuunnitelman yhdeksi tärkeimmäksi tavoitteeksi. Lisäksi liikunnan vaikutus ihmisen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin on suuri ja positiivisella pedagogiikalla voidaan tukea hyvinvointia ja oppimista. Täten liikunnan ja positiivisen pedagogiikan yhdistäminen on perusteltua hyvinvoinnin lisääntymisen näkökulmasta. Hyvinvointitaitojen opetus voidaan yhdistää helposti liikunnan opetukseen sen luonteen takia ja hyvinvointitaitojen voidaan ajatella täydentävän opetusta.

Koulun tehtävä on tarjota oppilaalle turvallinen oppimisympäristö. Tutkimuksessa korostui oppilaan kokeman turvallisuuden tunteen merkitys ja vaikutus oikeastaan kaikkeen toimintaan

opetustilanteissa. Fyysinen ja erityisesti psyykinen turvallisuus pitäisi olla kaiken toiminnan lähtökohta ja asia, johon mitä suuremmissa määrin pitäisi kiinnittää huomiota. Fyysiseen ja psyykkiseen turvallisuuteen tulisi panostaa ja sitä pitäisi tukea.

Positiivisen pedagogiikan menetelmät sekä niiden vaikutukset opetustilanteisiin ja sitä kautta nuorten yhteiskunnallisiin haasteisiin nivoutuivat haastatteluissa yhteen ja niistä puhuttiin osittain päällekkäin. Yhteenvedona voidaan todeta, että käyttämällä positiivista pedagogiikkaa, sillä on paljon myönteisiä vaikutuksia opetustilanteisiin ja yksilöön, jopa mahdollisesti yhteiskunnan kannalta merkittävällä tavalla.

Jatkossakin kansallinen tutkimustyö positiivisen pedagogiikan saralla on toivottavaa. Positiivinen pedagogiikka on pedagogisena menetelmänä suhteellisen tuore ja sen takia se aiheuttaa paljon ennakkoluuloja, väärinymmärryksiä ja jopa vieroksuntaa. Mikään uusi tutkimustieto ei siis ole pahitteeksi levittämään positiivisen pedagogiikan sanomaa ja hyötyjä.

Tämän tutkielman suunnassa jatkossa voitaisiin tutkia oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta koululiikunnassa. Erilaisilla interventiotutkimuksilla voitaisiin selvittää systemaatisemmin positiivisen pedagogiikan vaikutuksia. Mielenkiintoisena lähtökohtana voisi olla myös keskittyminen koulun toimintakulttuurin muutokseen ja esimiestyöhön. Mitä tapahtuisi, jos positiivista pedagogiikka olisi keskeisenä elementtinä työyhteisössä ja työhyvinvoinnissa ja lähdetäisiinkin rakentamaan koko koulun hyvinvointia johtoportaalta käsin?

8.3 Tutkimusprosessin reflektointi

Pro gradu -tutkielmanprosessi kesti noin vuoden (kuvio 1). Tutkimusaihe, alustava tutkimussuunnitelma ja teoriapohja hahmottuivat kevään ja kesän 2023 aikana. Syksyn ja loppuvuoden 2023 aikana kirjoitettiin teoreettista viitekehystä, löydettiin tutkittavat ja suoritettiin haastattelut. Alkuvuodesta 2024 aineisto analysoitiin, tulokset kirjattiin sekä teoriapohjaan tehtiin tarvittavia täydennyksiä. Huhtikuussa 2024 valmistui työn pohdinta, johdanto, tiivistelmät sekä lopullinen työ viimeisteltiin. Lopun kiivaampi työskentelytahti sai tutkijat pohtimaan omaa aikataulustaan ja muistamaan jatkossa laajempien kirjoitusprosessien kohdalla vieläkin tarkemman ja realistisemmän aikatauluttamisen sekä aikataulusta kiinni pitämisen.

Työn etenemistä ja kirjoitusprosessia haastoi tutkielman tekemisen sovittaminen arkeen tutkijoiden opetustyön ja muiden meneillään olevien opintojen kanssa. Alussa tehty kriittinen ja monipuolinen pohdinta tutkittavasta ilmiöstä sekä huolellinen suunnittelutyö vei aikaa, mutta jälkepäin tarkasteltuna kantoi todellakin hedelmää. Esimerkiksi tutkimustehtävä ja -kysymykset ja niiden pohjalta tehdyt haastattelukysymykset asetettiin onnistuneesti, sillä tutkimuksen tulokset vastasivat juuri näihin (Hirsijärvi ym. 2009, 221).

Yksi todella paljon työn etenemiseen vaikuttava seikka oli tutkittavien löytyminen. Tutkimus oli alun perin tarkoitus tehdä ainoastaan koululiikuntakontekstissa. Tutkittavien määrän riittämättömyys johti tutkimuksen laajentumiseen ylipäättään liikuntaa koskevaksi, joka mahdollisti tutkittavien etsimisen myös valmennuspuolelta, joka toisaalta lopulta rikasti tutkimuksen antia. Lisäksi tutkittavalle asetettu kriteeri positiivisen pedagogiikan suunnassa toi oman haasteensa sopivien tutkittavien löytämiseksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98), mutta samalla se lisäsi tutkimuksen luotettavuutta.

Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa vaati tutkimusaineiston kriittistä ja yksityiskohtaista tulkintaa. Tulkinnallisuus toimi samaan aikaan tutkimuksen vahvuutena ja heikkoutena. Tutkijoiden esiyymmärryksellä tutkittavasta ilmiöstä oli varmasti vaikutusta tutkielman tekemiseen, vaikka siihen pyrittiin aktiivisesti kiinnittämään huomiota. Toisaalta esiyymmärrys mahdollisti aineistoon syvemmälle pääsemisen ja monipuolisempien tulkintojen tekemisen. Suurimpana vahvuutena tätä lähestymistapaa hyödyntäen oli ehdottomasti kaksi tutkijaa. Tutkijat pystyivät keskustelemaan ja tarkastelemaan kriittisesti esimerkiksi aineiston analyysiprosessin ja tutkimustulosten kirjaamisen aikana tehtyjä tulkintoja ja merkityssuhteita. Lopulta vielä tulkintojen totuudenmukaisuuden varmistamiseksi tulokset käytettiin tutkittavilla (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164–165).

Kiinnostavan aiheen löytyminen auttoi mielenkiinnon ja motivaation ylläpitämisessä sekä haastavien vaiheiden ylittämässä. Tutkielman keskiössä oli moninaiset ja merkityssuhteiltaan laajat kokonaisuudet, jotka toivat oman haasteensa työskentelyyn. Lisäksi tutkielman teko vaati pitkäjänteistä työskentelyä, keskittymistä ja kärsivällisyyttäkin, kun umpikujassa samojen kysymyksien, valintojen ja rajaamisen äärellä painittiin useita päiviä. Näihin yleensä auttoi väliamatkan ottaminen ja tauko, jonka jälkeen mahdollisten uusien näkökulmien löytäminen oli helppoa ja vastauksia alkoi löytymään kuin itsestään. Näiden asioiden avulla tutkijat kehittivät erityisesti omia kriittisen ajattelun taitojaan läpi tutkielmaproessin.

Tutkielman teko oli siis oppimisprosessi niin itsestä tutkijana, itse tutkimuksen tekemisestä sekä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijat saivat vahvistusta omille ajatuksilleen ja oletuksilleen tutkimuksen tuloksista (Eskola & Suoranta 1998, 20). Tämän lisäksi tutkijat lisäsivät erityisesti omaa ymmärrystään positiivisesta pedagogiikasta, sen menetelmistä ja ulottuvuuksista (Gadamer 2004, 32–33; Kiviniemi 2018, 79). Tutkijat saivat myös kokemusta omien vahvuuksien hyödyntämisestä, kun tutkijat havaitsivat, miten molempien vahvuudet täydensivät toisiaan ja helpottivat yhdessä työskentelyä. Tutkijoiden henkilökohtaiset piirteet eli tarkkuus, huolellisuus ja kriittinen ote, näkyivät työskentelyssä läpi tutkielmaproessin muun muassa teoriapohjaa etsiessä ja siihen viitattaessa, aineiston analyysissä sekä ulkoasun viimeistelyssä. Tutkijoiden aito palo tutkittavaa aihetta kohtaan lisäsi huolellisuutta, paneutumista ja halua ”tehdä tutkielmasta mahdollisimman hyvä”.

Tutkielmalla on uutuusarvoa sen yhdistäessä positiivisen pedagogiikan ja liikunnan sekä koottaessaan nykynuorten tunnistetut haasteet tutkimustiedon valossa yhteen. Tutkittavilta saatiin rohkaisevaa palautetta siitä, että on osuttu oikeiden ja erittäin tärkeiden sekä ajankohtaisten asioiden äärelle. Lisäksi kaikki tutkittavat suosittelivat omien näkemyksiensä pohjalta positiivisen pedagogiikan käyttöä koululiikunnassa.

Kuten todettua tutkielman merkityksellisin anti oli ehdottomasti tutkittaville itselleen syvempi ymmärrys ja käytännönläheinen tieto tutkittavasta ilmiöstä. Tämän pohjalta tutkielman toivottiin tarjoavan sitä myös muille. Erityisesti opettajat ja liikunnan parissa työskentelevät saavat tästä tutkielmasta tietoa positiivisesta pedagogiikasta, sen vaikutuksista sekä konkreettisia keinoja positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen opetustilanteissa. Tutkielmalla haluttiin tuloksien lisäksi tuoda muutakin ”kättä pidempää” haastatteluissa esiintyneiden pyyntöjen pohjalta. Niinpä tutkijoiden itse lukemasta kirjallisuudesta sekä käyttämistä lähteistä koottiin kirjallisuusluettelo ja materiaalipankki (liite 3). Se toivottavasti auttaa pääsemään alkuun ja eteenpäin positiivisen pedagogiikan viitoittamalla tiellä kohti aikuisen omaa ja oppilaiden hyvinvointia.

LÄHTEET

- Aaltonen, S., Latvala, A., Rose, R., Kujala, U., Kaprio, J. & Silventoinen, K. (2016). Leisure-Time Physical Activity and Academic Performance: Cross-Lagged Associations from Adolescence to Young Adulthood. *Scientific Reports* 6. DOI: 10.1038/srep39215.
- Aira, T., Kannas, L., Tynjälä, J., Villberg, J. & Kokko, S. (2013). Liikunta-aktiivisuuden väheneminen murrosiässä. *Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja* 2013:3. Viitattu 2.8.2023. <https://www.liikuntaneuvosto.fi/lausunnot-ja-julkaisut/liikunta-aktiivisuuden-vaheneminen-murrosiassa/>.
- Aldridge, J. & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research* 88, 121–145. DOI: 10.1016/j.ijer.2018.01.012.
- Álvarez-Bueno, C., Pesce, C., Cavero-Redondo, I., Sánchez-López, M., Garrido-Miguel, M. & Martínez-Vizcaíno, V. (2017). Academic Achievement and Physical Activity: A Meta-analysis. *Pediatrics* 140 (6). DOI: 10.1542/peds.2017-1498.
- Anis, N., Aaltonen, S. & Keski-Rahkonen A. (2019). Liikunta ja syömishäiriöt. *Suomalainen Lääkäriseura Duodecim*. Viitattu 29.2.2024. <https://www.duodecimlehti.fi/duo15010>.
- Avola, P. & Pentikäinen, V. (2022). *Kukoistava kasvatus. Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. 3. painos. BEEhappy Publishing.
- Becker, E., Goetz, T., Morger, V. & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions: An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education* 43, 15-26. DOI: 10.1016/j.tate.2014.05.002.
- Beni, S., Fletchera, T. & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature. *Quest* 69 (3), 291–312. DOI: 10.1080/00336297.2016.1224192.
- Benjamin, S., Koirikivi, P. & Kuusisto, A. (2022). Nuorten elämänselämän haasteita ja vastoinkäymisiä: Näkökulmia resilienssiin kestäväen hyvinvoinnin teorian valossa. *Nuorisotutkimus*, 40 (3), 59–76. DOI: 10.57049/nuorisotutkimus.9122544.
- Bevan, M. T. (2014). A Method of Phenomenological Interviewing. *Qualitative Health Research* 24 (1), 136–144. DOI: 10.1177/1049732313519710.

- Biddle, S., Pearson, N., Ross, G. & Braithwaite, R. (2010). Tracking of sedentary behaviours of young people: A systematic review. *Preventive Medicine* 51 (5), 345–351. DOI: 10.1016/j.ypmed.2010.07.018.
- Cardinal, B., Yan, Z. & Cardinal, M. (2013). Negative Experiences in Physical Education and Sport: How Much Do They Affect Physical Activity Participation Later in Life? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 84 (3), 49–53. DOI: 10.1080/07303084.2013.767736.
- Cleland, V., Dwyer, T. & Venn, A. (2012). Which domains of childhood physical activity predict physical activity in adulthood? A 20-year prospective tracking study. *British Journal of Sports Medicine* 46 (8), 595–602. DOI:10.1136/bjsports-2011-090508.
- Cohn, M., Fredrickson, B., Brown, S., Mikels, J. & Conway, A. (2009). Happiness Unpacked: Positive Emotions Increase Life Satisfaction by Building Resilience. *Emotion* 9 (3), 361–368. DOI: 10.1037/a0015952.
- de Greeff, J., Bosker, R., Oosterlaan, J., Visscher, C. & Hartman, E. (2018). Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: a meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise* 21 (5), 501–507. DOI: 10.1016/j.jsams.2017.09.595.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11 (4), 227–268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Ebrand Group Oy & Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalvelut. (2022). Suomessa asuvien 13–29-vuotiaiden nuorten sosiaalisen median palveluiden käyttäminen ja läsnäolo. Viitattu 26.1.2024. <https://wordpress.ebrand.fi/somejanuoret2022/tiivistelma/>.
- Eime, R., Young, J., Harvey, J., Charity, M. & Payne W. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 10 (98). DOI: 10.1186/1479-5868-10-98.
- Engberg, E., Leppänen, M., Sarkkola, C. & Viljakainen, H. (2021). Physical Activity Among Preadolescents Modifies the Long-Term Association Between Sedentary Time Spent

- Using Digital Media and the Increased Risk of Being Overweight. *Journal of Physical Activity and Health* 18 (9), 1105–1112. DOI: 10.1123/jpah.2021-0163.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 10. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. (2007). (Teema)haastattelututkimuksen toteuttamisesta. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.) *Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen*. Helsinki: Tammi, 32–46.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 209–231.
- Estrada-Tenorio, S., Julián, J., Aibar, A., Martín-Albo, J. & Zaragoza, J. (2020). Academic Achievement and Physical Activity: The Ideal Relationship to Promote a Healthier Lifestyle in Adolescents. *Journal of Physical Activity and Health* 17 (5), 525–532. DOI: 10.1123/jpah.2019-0320.
- Fleischer, L. & Stokenberga, L. (2023). Well-being in Finland: Bringing together people, economy and planet. *OECD Papers on Well-being and Inequalities*, 14. DOI: 10.1787/ecf06a58-en.
- Fredrickson, B. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *American Psychologist* 56 (3), 218–226. DOI: 10.1037//0003-066x.56.3.218.
- Gadamer, H. (2004). *Hermeneutiikka: Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suomentanut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Gauffin, K., Vinnerljung, B. & Hjern, A. (2015). School performance and alcohol-related disorders in early adulthood: a Swedish national cohort study. *International Journal of Epidemiology* 44 (3), 919–927. DOI: 10.1093/ije/dyv006.
- Ghent, A. (2011). The happiness effect. *Bulletin of the World Health Organization* 89 (4), 246–247. DOI: 10.2471/BLT.11.020411.

- Greeson, J. (2009). Mindfulness Research Update: 2008. *Complementary Health Practice Review* 14 (1), 10–18. DOI: 10.1177/1533210108329862.
- Greier, K., Drenowatz, C., Ruedl, G., Kopp, M., Burtscher, M. & Greier, C. (2020). Effect of Daily Physical Education on Physical Fitness in Elementary School Children. *Advances in Physical Education* 10 (2), 97–105. DOI: 10.4236/ape.2020.102009.
- Gustafsson, J., Lyyra, N., Jasinskaja-Lahti, I., Simonsen, N., Lahti, H., Kulmala, M., Ojala, K. & Paakkari, L. (2023). Mental health profiles of Finnish adolescents before and after the peak of the COVID-19 pandemic. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health* 17 (54). DOI: 10.1186/s13034-023-00591-1.
- Gyllenberg, D., Bastola, K., Wan Mohd Yunus, WMA., Mishina, K., Liukko, E., Kääriälä, A. & Sourander, A. (2023). Comparison of new psychiatric diagnoses among Finnish children and adolescents before and during the COVID-19 pandemic: A nationwide register-based study. *PLOS Medicine* 20 (2). DOI: 10.1371/journal.pmed.1004072.
- Haapala, E. (2014). Fyysinen aktiivisuus voi tukea oppimista ja koulumenestystä. Niilo Mäki - säätiö. *NMI-bulletin* 24 (4), 22–33. Viitattu 3.1.2024. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2015/01/Haapala_4_2014_taitto.pdf.
- Haapala, E. (2022). Liikunta – ihmelääke oppimiseen? *Liikunta & Tiede* 59 (5), 36–38.
- Haapala, E., Pulakka, A., Haapala, H. & Lakka, T. (2016). Fyysisen aktiivisuuden ja fyysisen passiivisuuden yhteydet terveyteen ja hyvinvointiin lapsilla. Teoksessa A. Sääkslahti (toim.) *Tieteelliset perusteet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2016:22, 12–21. Viitattu 5.1.2024. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75406>.
- Helajärvi, H., Lindholm, H., Vasankari, T. & Heinonen, O. (2015). Vähäisen liikkumisen terveyshaitat. *Suomalainen Lääkäriseura Duodecim*. Viitattu 26.1.2024. <https://www.duodecimlehti.fi/duo12430>.
- Helenius, J. & Kivimäki, H. (2023). Lasten ja nuorten hyvinvointi - Kouluterveyskysely 2023: Tytöistä yli kolmannes ja pojista joka viides kokee terveydentilansa keskinkertaiseksi tai huonoksi. Tilastoraportti. *Terveyden ja hyvinvoinnin laitos*. Viitattu 19.10.2023. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe20230913124224>.

- Hiltunen, J., Ahonen, A., Hienonen, N., Kauppinen, H., Kotila, J., Lehtola, P., Leino, K., Lintuvuori, M., Nissinen, K., Puhakka, E., Sirén, M., Vainikainen, M-P. & Vettenranta, J. (2023). PISA 2022 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:49. Viitattu 3.1.2024. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-949-3>.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hoare, E., Bott, D. & Robinson, J. (2017). Learn it, Live it, Teach it, Embed it: Implementing a whole school approach to foster positive mental health and wellbeing through Positive Education. *International Journal of Wellbeing*, 7 (3), 56–71. DOI: 10.5502/ijw.v7i3.645.
- Howell, A. (2009). Flourishing: Achievement-related correlates of students' well-being. *The Journal of Positive Psychology* 4 (1), 1–13. DOI: 10.1080/17439760802043459.
- Huhtinen, A.-M. & Tuominen, J. 2020. Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus, 296–307.
- Huovinen, T. & Rintala, P. (2017). Yksilön huomioiminen liikuntapedagogiikassa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 410–421.
- Huovinen, T. 2019. Oppilaiden osallistumista ja fyysistä aktiivisuutta edistävä liikunnanopetus perusopetuksen heterogeenisessä oppilasryhmässä. Jyväskylän yliopisto. JYU Dissertations 135. Väitöskirja. Viitattu 31.3.2024. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/65591>.
- Husu, P., Jussila, A.-M., Tokola, K., Vähä-Ypyä, H. & Vasankari, T. (2019). Objektiiivisesti mitatun liikkumisen, paikallaanolon ja unen määrä. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1, 29–40. Viitattu 2.8.2023. <https://www.liikuntaneuvosto.fi/lausunnot-ja-julkaisut/lasten-ja-nuorten-liikuntakayttaytyminen-suomessa-liitu-tutkimuksen-tuloksia-2018/>.

- Husu, P., Tokola, K., Vähä-Ypyä, H. & Vasankari, T. (2023). Liikemittarilla mitatun liikkumisen, paikallaanolon ja unen määrä. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2022. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2023:1, 31–46. Viitattu 1.7.2023. <https://www.liikuntaneuvosto.fi/lausunnot-ja-julkaisut/liitu-2022/>.
- Huttunen, M. (2001). Liikunta addiktiona. Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. Viitattu 29.2.2024. <https://www.duodecimlehti.fi/duo92153>.
- Häkkänen, P. (2022). Lasten ja nuorten ylipaino ja lihavuus. Lääkärikirja Duodecim. Viitattu 2.8.2023. <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00443>.
- Ishihara, T., Nakajima, T., Yamatsu, K., Okita, K., Sagawa, M. & Morita, N. (2020). Relationship of participation of specific sports to academic performance in adolescents: A 2-year longitudinal study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports* 30 (8), 1471–1482. DOI: 10.1111/sms.13703.
- Jaakkola, T. & Mononen, K. (2017). Opetustapahtuman ohjaaminen: ohjeet, näytöt ja palautteen antaminen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 320–332.
- Janhunen, K.-M. (2013). Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Itä-Suomen yliopisto. *Dissertations in Social Sciences and Business Studies* 52. Väitöskirja. Viitattu 3.2.2024. <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/11943>.
- Jokinen, S. (2019). 5 asiaa, joita ilman inkluusio ei toteudu. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. Viitattu 31.3.2024. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/OAJ-blogi/2019/5-asiaa-joita-ilman-inkluusio-ei-toteudu/>.
- Júden-Tupakka, S. (2007). Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 62–90.
- Jussila, J., Pulakka, A., Ervasti, J., Halonen, J., Mikkonen, S., Allaouat, S., Salo, P. & Lanki, T. (2023). Associations of leisure-time physical activity and active school transport with mental health outcomes: A population-based study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science In Sports* 33 (5), 670–681. DOI: 10.1111/sms.14292.

- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. *Gaudeamus*, 9–19.
- Jyväskylän yliopisto. (2015a). Hermeneuttinen analyysi. Koppa. Viitattu 14.3.2024. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/aineiston-analyysimenetelmat/hermeneuttinen-analyysi>.
- Jyväskylän yliopisto. (2015b). Fenomenologinen analyysi. Koppa. Viitattu 14.3.2024. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/aineiston-analyysimenetelmat/fenomenologinen-analyysi>.
- Jääskeläinen, L. (2022). Ryhmä toimivaksi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kaiser-Jovy, S., Scheu, A., & Greier, K. (2017). Media Use, Sports Activities and Motor Fitness in Childhood and Adolescence. *Wiener Klinische Wochenschrift* 129, 464–471. DOI: 10.1007/s00508-017-1216-9.
- Kansaneläkelaitos. (2024). Mielenterveysongelmat veivät jo yli 100 000 suomalaista pitkälle sairauspoissaololle vuonna 2023. Viitattu 25.3.2024. <https://www.kela.fi/ajankohtaisten-kilohasiakkaat/5973700/mielenterveysongelmat-veivat-jo-yli-100-000-suomalaista-pitkalle-sairauspoissaololle-vuonna-2023>.
- Kantomaa, M., Syväoja, H., Sneck, S., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. (2018). Koulupäivän aikainen liikunta ja oppiminen. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2018:1. Viitattu 7.8.2023. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/koulupaivan-aikainen-liikunta-ja-oppiminen>.
- Kelhä, M. (2023). PISA-tulokset heijastelevat koko yhteiskunnan muutoksia. Opetushallitus. Viitattu 21.4.2024. <https://www.oph.fi/fi/blogi/pisa-tulokset-heijastelevat-koko-yhteiskunnan-muutoksia>.
- Keyes, C. (2007). Promoting and Protecting Mental Health as Flourishing. A Complementary Strategy for Improving National Mental Health. *American Psychologist* 62 (2), 95–108. DOI: 10.1037/0003-066X.62.2.95.
- Kiuru, N., Wang, M-T., Salmela-Aro, K., Kannas, L., Ahonen, T. & Hirvonen, R. (2020). Associations between Adolescents' Interpersonal Relationships, School Well-being,

and Academic Achievement during Educational Transitions. *Journal of Youth and Adolescence* 49 (2), 1057–1072. DOI: 10.1007/s10964-019-01184-y.

- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 62–74.
- Kokko, S., Martin, L., Villberg, J., Ng, K. & Mehtälä, A. (2019). Itsearvioitu liikunta-aktiivisuus, ruutuaika ja sosiaalinen media sekä liikkumisen seurantalaitteet ja -sovellukset. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.) *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa*. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1, 17–25. Viitattu 6.7.2023. <https://www.liikuntaneuvosto.fi/lausunnot-ja-julkaisut/lasten-ja-nuorten-liikuntakayttaytyminen-suomessa-liitu-tutkimuksen-tuloksia-2018/>.
- Kokko, S., Martin, L., Villberg, J., Simonsen, N., Husu, P. & Vasankari, T. (2023). Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa (LIITU) -tutkimuksen aineistonkeräys ja menetelmät 2022. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.) *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa*. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2022. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2023:1, 11–14. Viitattu 27.6.2023. <https://www.liikuntaneuvosto.fi/lausunnot-ja-julkaisut/liitu-2022/>.
- Kolu, P., Kari, T., Raitanen, J., Sievänen, H., Tokola, K., Havas, E., Pehkonen, J., Tammelin, T., Pahkala, K., Hutri-Kähönen, N., Raitakari, O. & Vasankari, T. (2022). Economic burden of low physical activity and high sedentary behaviour in Finland. *Journal of Epidemiology and Community Health* 76 (7), 677–684. DOI: 10.1136/jech-2021-217998.
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 887. Väitöskirja. Viitattu 6.2.2024. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5445-6>.
- Koski, P. & Hirvensalo, M. (2023). Lasten ja nuorten liikunnan merkitykset ja esteet. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.) *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa*. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2022. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2023:1, 48–57. Viitattu 2.8.2023. <https://www.liikuntaneuvosto.fi/lausunnot-ja-julkaisut/liitu-2022/>.

- Koski, P., Hirvensalo, M., Villberg, J. & Kokko, S. (2022). Young people in the social world of physical activities: Meanings and barriers. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 19 (9). DOI: 10.3390/ijerph19095466.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2014). Positiivisen pedagogian jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus, 224–242.
- Kusch, M. (1986). *Ymmärtämisen haaste*. Oulu: Pohjoinen.
- Kuula A., & Tiitinen S. (2010). Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 446–461.
- Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). *Tunnetaidot opetustyössä – Opas haastaviin tilanteisiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. uudistettupainos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 29–50.
- Lamminaho-Saarinen, T. (2019). *Hyvän liikunnanopettajan ominaisuuksia 2000-luvulla*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 17.7.2023. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/63802>.
- Laukka, P. (2022). *Terveysliikunta – kuntoa, terveyttä ja elämänlaatua*. Lääkärikirja Duodecim. Viitattu 27.6.2023. <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00934#s10>.
- Laukkala, T. & Kukkonen-Harjula, K. (2019). *Liikuntaharjoittelu ahdistushäiriöiden hoidossa*. Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. Viitattu 29.2.2024. <https://www.kaypahoito.fi/nak09158>.
- Lauritsalo, K., Sääkslahti, A. & Rasku-Puttonen, H. (2015). School PE through Internet discussion forums. *Physical Education and Sport Pedagogy* 20 (1), 17–30. DOI: 10.1080/17408989.2013.788144.
- Lehikoinen, A., Kalenius, A. & Bernelius, V. (2023). *PISA-lasku haastaa koulun ja yhteiskunnan*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 21.4.2024. <https://okm.fi/-/pisa-lasku-haastaa-koulun-ja-yhteiskunnan>.

- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. (2016). Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjänä. Lapin Yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 330. Väitöskirja. Viitattu 2.2.2024. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-915-9>.
- Leskisenoja, E. (2023). PERMA-teoria hyvinvointiopetuksen kivijalkana. Teoksessa L. Uusitalo (toim.) Positiivisen psykologian voima. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 224–256.
- Lewis, A., Huebner, E., Reschly, A. & Valois, R. (2009). The Incremental Validity of Positive Emotions in Predicting School Functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment* 27 (5), 397–408. DOI: 10.1177/0734282908330571.
- Liikkumissuositus 7–17-vuotiaille lapsille ja nuorille. (2021). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisusarja 2021:19. Viitattu 23.6.2023. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-853-3>.
- Liikunnan ja Terveystiedon Opettajat ry. (2023). Lausunto paikallisen opetussuunnitelman täydentämiseen tunne- ja vuorovaikutusopetuksen osalta. Viitattu 26.3.2024. <https://www.liito.fi/uutiset/lausunto-paikallisen-ope/>.
- Lipponen, K. (2023). Resilienssi onnellisuuden ytimessä. Teoksessa L. Uusitalo (toim.) Positiivisen psykologian voima. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 58–83.
- Liukkonen, J. & Jaakkola T. (2017a). Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 130–146.
- Liukkonen, J. & Jaakkola T. (2017b). Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 290–303.
- Lyyra, N. & Palomäki, S. (2023). Lasten ja nuorten käsityksiä koululiikunnasta. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2022. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2023:1, 69–71. Viitattu 6.7.2023. <https://www.liikuntaneuvosto.fi/lausunnot-ja-julkaisut/liitu-2022/>.

- Lyyra, N., Heikinaro-Johansson, P. & Palomäki, S. (2019). Lasten ja nuorten kokemuksia liikunnanopetuksesta. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1, 89–93. Viitattu 6.7.2023. <https://www.liikuntaneuvosto.fi/lausunnot-ja-julkaisut/lasten-ja-nuorten-liikuntakayttaytyminen-suomessa-liitu-tutkimuksen-tuloksia-2018/>.
- Martela, F. (2023). Onnellisuuksien psykologia. Teoksessa L. Uusitalo (toim.) Positiivisen psykologian voima. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 34–57.
- Martin, L., Kokko, S., Villberg, J., Suomi, K. & Ng, K. (2023). Itsearviointi liikunta-aktiivisuus, liikuntatilanteet, liikkumisympäristöt ja liikkumisen seurantalaitteet. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2022. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2023:1, 16–29. Viitattu 27.6.2023. <https://www.liikuntaneuvosto.fi/lausunnot-ja-julkaisut/liitu-2022/>.
- Marttunen, M. & Karlsson, L. (2013). Nuoruus ja mielenterveys. Teoksessa M. Marttunen, T. Huurre, T. Strandholm & R. Viialainen (toim.) Nuorten mielenterveyshäiriöt – Opas nuorten parissa työskenteleville aikuisille. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 7–14. Viitattu 29.3.2024. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-245-647-2>.
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review* 50 (4), 370–396. DOI: 10.1037/h0054346.
- Mieli ry. (2023). Mielen hyvinvoinnin ulottuvuudet urheilussa. Viitattu 29.3.2024. <https://mieli.fi/materiaalit-ja-koulutukset/tietoa-mielenterveyden-vahvistamisesta/lapset-ja-nuoret/mielen-hyvinvointitaidot-urheilualmennuksessa/mielen-hyvinvoinnin-ulottuvuudet-urheilussa/>.
- Migueles, J., Cadenas-Sanchez, C., Lubans, D., Henriksson, P., Torres-Lopez, L., Rodriguez-Ayllon, M., Plaza-Florido, A., Gil-Cosano, J., Henriksson, H., Escolano-Margarit, M., Gómez-Vida, J., Maldonado, J., Löf, M., Ruiz, J., Labayen, I. & Ortega, F. (2023). Effects of an Exercise Program on Cardiometabolic and Mental Health in Children With Overweight or Obesity: A Secondary Analysis of a Randomized Clinical Trial. *JAMA Network Open* 6 (7). DOI: 10.1001/jamanetworkopen.2023.24839.

- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W. & Sideridis, G. (2008). The Motivating Role of Positive Feedback in Sport and Physical Education: Evidence for a Motivational Model. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 30 (2), 240–268. DOI: 10.1123/jsep.30.2.240.
- Muranen, K. & Nieminen, T. (2023). Yhdeksäsluokkalaisten nuorten kokemuksia liikuntatuntiviihtyvyyteen liittyvistä tekijöistä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 17.7.2023. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/86483>.
- Murray C., Lopez A. (2002). World Health Report 2002. Reducing Risks, Promoting Healthy Life. World Health Organization. Viitattu 29.3.2024. <https://www.who.int/publications/i/item/9241562072>.
- Määttä, S., Pelkonen, J., Lehtisare, S. & Määttä, M. (2020). Kouluakäymättömyys Suomessa. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2020:9. Viitattu 2.3.2024. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kouluakaymattomyys-suomessa>.
- Norrish, J., Williams, P., O'Connor, M. & Robinson, J. (2013). An applied framework for Positive Education. *International Journal of Wellbeing* 3 (2), 147–161. DOI: 10.5502/ijw.v3i2.2.
- OECD. (2018). Health at a Glance: Europe 2018: State of Health in the EU Cycle. OECD Publishing. DOI: 10.1787/health_glance_eur-2018-en.
- Ojanen, M. (2014). Positiivisen psykologian kritiikki. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 113–134.
- Opetushallitus. (2023a). Lasten ja nuorten fyysisen toimintakyvyn lasku on tasaantunut. Viitattu 5.1.2024. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2023/lasten-ja-nuorten-fyysisen-toimintakyvyn-lasku-tasaantunut>.
- Opetushallitus. (2023b). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita on päivitetty – tavoitteena ennaltaehkäistä ja vähentää koulupoissaoloja. Viitattu 26.3.2024. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2023/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteita-paivitetty-tavoitteena-ennaltaehkaista-ja>.
- Opetushallitus. (2023c). Liikunnan tehtävä. Viitattu 1.8.2023. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/liikunnan-tehtava>.

- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. (2011). Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:4. Opetushallitus. Viitattu 5.7.2023. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/liikunnan-oppimistulosten-seuranta-arviointi-perusopetuksessa-2010>.
- Pelkonen, J., Kiuru, N., & Virtanen, T. (2022). Miksi yläkoululainen on poissa koulusta? Integroiva kirjallisuuskatsaus koulupoissaolotyyppisiin liittyvistä yksilö- ja ympäristökijöistä. *Kasvatus* 53 (3), 287–303. DOI: 10.33348/kvt.120236.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (2014). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Viitattu 6.7.2023. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Perusopetuslaki. (1998). Oikeus turvalliseen opiskelu-ympäristöön 29 § (30.12.2013/1267). Viitattu 30.3.2024. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P29>.
- Pessi, A. & Spännäri, J. (2023). Merkityksellisyys – mitä ja miksi? Teoksessa L. Uusitalo (toim.) Positiivisen psykologian voima. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 84–109.
- Pippuri, T. (2015). Koulun sosiaalityön asiakkuudet ja asiakasprosessit. Kvantitatiivinen tutkimus espoolaisista peruskoululaisista kuraattoripalveluissa. Tampereen yliopisto. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Lisensiaatintutkimus. Viitattu 6.2.2024. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201512212556>.
- Porsanger-Rintala, N. (2020). Koulua käymättömät oppilaat, koulupudokkaat, pinnarit, koulufoobikot, NEET-nuoret – rakkaalla lapsella on monta nimeä. Kasvun ja oppimisen blogi. Viitattu 13.7.2023. <https://www.jyvaskyla.fi/blogit/kasvun-ja-oppimisen-blogi/koulua-kaymattomat-oppilaat-koulupudokkaat-pinnarit-koulufoobikot>.
- Positive Education. (2024). HYVÄÄ KASVUA – opetussuunnitelma. Viitattu 31.3.2024. <https://www.positiivinenoppiminen.fi/hyvaa-kasvua-opetussuunnitelma>.
- Puolustusvoimat. (2024). Palveluksen aloittavien nuorten miesten fyysisessä toimintakyvyssä ei juuri muutoksia viime vuoteen verrattuna. Viitattu 5.1.2024. <https://puolustusvoimat.fi/web/sotilasliikunta/varusmiesten-kuntotilastot>.

- Puusa, A. & Juuti, P. (2020a). Organisaatiokulttuurinäkökulma esimerkkinä laadullisen tutkimuksen yleistymisestä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Tallinna: Gaudeamus, 61–74.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020b). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Tallinna: Gaudeamus. 75–85.
- Ripatti, K. & Manninen, M. (2023). Psykologinen resilienssi nuoruusiässä: soveltava kirjallisuuskatsaus ja pilottitutkimus. Teoksessa A. Kivijärvi (toim.) Läpi kriisien: Nuorisobarometri 2022. Valtion nuorisoneuvoston julkaisuja 71, 105–118. Viitattu 7.3.2024. <https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2023/03/nuorisobarometri-2022-web.pdf>.
- Sanders, J., Munford, R. & Liebenberg, L. (2016). The role of teachers in building resilience of at risk youth. *International Journal of Educational Research* 80, 111–123. DOI: 10.1016/j.ijer.2016.10.002.
- Seligman, M. & Csikszentmihályi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist* 55 (1), 5–14. DOI: 10.1037//0003-066X.55.1.5.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. New York: Simon & Schuster.
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education* 35 (3), 293–311. DOI: 10.1080/03054980902934563.
- Sointu, E., Hotulainen, R. & Lappalainen, K. (2023). Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa L. Uusitalo (toim.) Positiivisen psykologian voima. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 176–194.
- Sointu, E., Virtanen, T., Lappalainen, K. & Hotulainen, R. (2017). Vahvuuksien ja motivaation tukeminen edistämässä koulupolulle kiinnittymistä ja hyvinvointia. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 111–128. Viitattu 23.2.2024.

- Stark, L., Malkmus, E., Stark, R., Brünken, R. & Park, B. (2018). Learning-related emotions in multimedia learning: An application of control-value theory. *Learning and Instruction* 58, 42–52. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2018.05.003.
- Strean, W. (2009). Remembering instructors: play, pain and pedagogy. *Qualitative Research in Sport and Exercise* 1 (3), 210–220. DOI: 10.1080/19398440903192290.
- Suomi-areena. (2023). Koululiikunta tänään - hyödyntämätön mahdollisuus? Viitattu 1.7.2023. <https://www.mtv.fi/sarja/1466/20600762>.
- Suvisaari, J., Viertiö, S., Solin, P. & Partonen, T. (2018). Mielenterveys. Teoksessa P. Koponen, K. Borodulin, A. Lundqvist, K. Sääksjärvi & S. Koskinen (toim.) *Terveys, toimintakyky ja hyvinvointi Suomessa. FinTerveys 2017-tutkimus. Raportti 4/2018*, 85–89. Viitattu 25.3.2024. <https://www.julkari.fi/handle/10024/136223>.
- Syvöja, H., Kankaanpää, A., Joensuu, L., Kallio, J., Hakonen, H., Hillman, C. & Tammelin, T. (2019). The longitudinal associations of fitness and motor skills with academic achievement. *Medicine and Science in Sports and Exercise* 51 (10), 2050–2057. DOI: 10.1249/MSS.0000000000002031.
- Tahira, S. (2022). The Association Between Sports Participation and Mental Health Across the Lifespan. *International Journal of Sport Studies for Health* 5 (2). DOI: 10.5812/intjssh-134601.
- Telema, R., Yang, X., Leskinen, E., Kankaanpää, A., Hirvensalo, M., Tammelin, T., Viikari, J. & Raitakari, O. (2014). Tracking of Physical Activity from Early Childhood through Youth into Adulthood. *Medicine & Science in Sports & Exercise* 46 (5), 955–962. DOI: 10.1249/MSS.0000000000000181.
- Teraoka, E. & Kirk, D. (2022). Exploring pupils' and physical education teachers' views on the contribution of physical education to Health and Wellbeing in the affective domain. *Sport, Education and Society* 27 (8), 935–945. DOI: 10.1080/13573322.2021.1940917.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2024a). Kouluterveyskysely. Viitattu 7.3.2024. <https://thl.fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely>.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2024b). Nuorten mielenterveyshäiriöt. Viitattu 4.3.2024. <https://thl.fi/aiheet/mielenterveys/mielenterveyshairiot/nuorten-mielenterveyshairiot>.

- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2024c). Liikunnan terveyshyödyt. Viitattu 23.3.2024. <https://thl.fi/aiheet/elintavat-ja-ravitsemus/liikunta/liikunnan-terveyshyodyt>.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research* 83 (3), 357–385. DOI: 10.3102/0034654313483907.
- Trudeau, F., Laurencelle, L. & Shephard, R. (2004). Tracking of physical activity from childhood to adulthood. *Medicine and Science in Sports and Exercise* 36 (11), 1937–1943. DOI: 10.1249/01.MSS.0000145525.29140.3B.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- UKK-instituutti. (2023). Työntekijöiden heikkenevä fyysinen kunto haastaa työurat ja talouden. Viitattu 21.4.2024. <https://ukkinstituutti.fi/ajankohtaista/tyontekijoiden-heikkeneva-fyysinen-kunto-haastaa-tyourat-ja-talouden/>.
- Uusiautti, S., Leskisenoja, E. & Hyvärinen, S. (2017). PERMA-based Perspectives on Sports: Designing New Ways To Support Well-Being In Finnish Junior Ice hockey Players. *Global Journal of Human-Social Science* 17 (2), 30–39.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). Positiivinen psykologia – mitä se on? Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.). *Positiivisen psykologian voima*. PS-kustannus, Jyväskylä, 18–29.
- Valli, R. & Aaltola, J. (2015). Tutkimusmetodin etsintä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–11.
- Valtion nuorisoneuvosto. (2023). Katsaus nuoren hyvinvointiin 2023. Valtion nuorisoneuvoston julkaisuja 70. Viitattu 6.2.2024. https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2023/03/hyvinvointikatsaus_saavutettava.pdf.
- Valtioneuvosto. (2023). Vahva ja välittävä Suomi: Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma 20.6.2023. Valtioneuvoston julkaisuja 2023:58. Viitattu 1.7.2023. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/165042>.
- Valtioneuvoston asetus 422/2012. (2012). Valtioneuvoston asetusperusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. Viitattu 5.7.2023. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>.

- Vanttaja, M., Tähtinen, J., Zacheus, T. & Koski, P. (2017). Liikkumattomuuden jäljillä. Pitkittäistutkimus vähän liikuntaa harrastavien nuorten liikuntasuhteesta ja liikunta-aktiivisuuden muutoksista. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Viitattu 13.7.2023. https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/liikkumattomuuden_jaljilla_verkko.pdf.
- Vasalampi, K. & Parviainen, M. (2017). Koulupudokkuuteen on puututtava. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 5.7.2023. <https://peda.net/jyu/ruusupuisto/uutisarkisto/5-2017/3>.
- Vasankari, T. & Kolu, P. (2018). Liikkumattomuuden lasku kasvaa – vähäisen fyysisen aktiivisuuden ja heikon fyysisen kunnon yhteiskunnalliset kustannukset. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 31, 2018. Viitattu 23.6.2023. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/160724>.
- Veikkolainen, S. & Heikkinen, A. (2020). "Jos jokaisella opettajalla olisi yhtä suuri sydän, ei kellään olisi koulussa hätää" – Nuoret arvostavat opettajaa, joka kuuntelee. Yle-artikkeli. Viitattu 17.7.2023. <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2020/10/05/jos-jokaisella-opettajalla-olisi-yhta-suuri-sydan-ei-kellaan-olisi-koulussa>.
- Vilka, H. (2015). Tutki ja kehitä. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Volanen, S-M., Lassander, M., Hankonen, N., Santalahti, P., Hintsanen, M., Simonsen, N., Raevuori, A., Mullola, S., Vahlberg, T., But, A. & Suominen, S. (2019). Healthy Learning Mind – Effectiveness of a mindfulness program on mental health compared to a relaxation program and teaching as usual in schools: a cluster-randomised controlled trial. *Journal of Affective Disorders* 260, 660–669. DOI: 10.1016/j.jad.2019.08.087.
- Vuorinen, K. (2023). Positiivinen kasvatus ja luontevahvuuksien opettaminen. Teoksessa L. Uusitalo (toim.) Positiivisen psykologian voima. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 195–223.
- Vuorinen, K., Erikivi, A. & Uusitalo-Malmivaara, L. (2019). A character strength intervention in 11 inclusive Finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs* 19 (1), 45–57. DOI: 10.1111/1471-3802.12423.
- Vuorinen, K., Hietajärvi, L. & Uusitalo, L. (2021). Students' Usage of Strengths and General Happiness are Connected via School-related Factors. *Scandinavian Journal of Educational Research* 65 (5), 851–863. DOI: 10.1080/00313831.2020.1755361.

- Weckström, T., Elovainio, M., Pulkki-Råback, L., Suokas, K., Komulainen, K., Mullola, S., Böckerman, P. & Hakulinen, C. (2023). School achievement in adolescence and the risk of mental disorders in early adulthood: a Finnish nationwide register study. *Molecular Psychiatry* 28, 3104–3110. DOI: 10.1038/s41380-023-02081-4.
- WHO. (2022). Physical activity. Viitattu 23.6.2023. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>.
- Wiseman, A. & Weir, P. (2017). Adolescents' relationship between physical education and longitudinal physical activity trends. *Advances in Physical Education* 7 (3), 286–301. DOI: 10.4236/ape.2017.73023.
- Wu, X., Gai, X. & Wang, W. (2020). Subjective well-being and academic performance among middle schoolers: A two-wave longitudinal study. *Journal of Adolescence* 80 (1), 11–22. DOI: 10.1016/j.adolescence.2020.07.011.
- Äärelä, T. (2012). ”Aika paljón vaikuttaa minkälainen ilime opettajalla on naamalla.”: nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Lapin yliopisto. *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis* 105. Väitöskirja. Viitattu 6.2.2024. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-586-1>.

LIITE 1. Haastattelukysymykset

Minkälaisia positiivisen pedagogiikan menetelmiä hyödynnät?

- esim. oppilaan kohtaaminen ja huomaaminen, auttaminen, sosioemotionaalisten taitojen opettaminen, luontevahvuuksien tunnistaminen, palautteen antaminen, kannustaminen ja rohkaiseminen

Miten positiivisen pedagogiikan käyttö näkyy opetustilanteissa?

- esim. oppilaiden viihtymisessä, osallistumisessa ja ryhmäilmiöissä

Millaisia näkemyksiä sinulla on positiivisen pedagogiikan hyödyntämisestä koululiikunnassa nuorten yhteiskunnallisten haasteiden näkökulmasta?

- esim. koulupahoinvointi ja mielenterveyshäiriöt, koulumenestys ja oppimistulokset, fyysisen aktiivisuuden lasku ja liikkumattomuus

Mikä on tärkein asia opetusfilofiassasi/pedagogiikassasi?

Suosittelisitko positiivisen pedagogiikan käyttöä koululiikunnassa? Miksi?

LIITE 2. Esimerkki aineiston analyysistä

Alkuperäisilmaus	Pelkistys	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
H1 "... mutta se läsnäoleva kohtaaminen ja mä näen jo siitä, jos jollain on huono päivä, niin mä voin kysyä "hei Mari mikäs sulla on, että mä huomaan, että sä oot vähän surullinen", elikkä he tulee nähdyksi ja he tulee kuulluksi jo ennen kuin se oppitunti alkaa..."	Oppilas tulee nähdyksi ja kuulluksi	Oppilaan kohtaaminen		
H4 "... mulle on ensiarvoisen tärkeää, että mä huomioin kaikki tunnilla läsnäolijat jollakin tavalla - se on semmoinen arvo mikä on mulle ihan hirvittävän tärkeä ja se on myös meidän seuran toiminnassa tosi tosi tärkeä arvo..."	Jokaisen huomiointi	Tasavertaisuus		
H5 "...Mä mietin, että voi herranen aika, että mitä tässä nyt tänään sitten tekisi näiden kanssa - "okei no tehdään nyt niin, että treenaa sä vähän aikaa yksin, että mä otan ton sun parin, tehdään tässä näin..."	Opettaja kohtaa oppilaan ja katsoo "missä mennään"	Opettajan tilannetaju		
H1 "... mulla oppitunnit alkoi niin, että mä jokaisen oppilaan kättelin ennen tuntia eli kun sinne liikuntasaliin mennään, niin sinne ei vaan mennä, vaan siinä ovella mä joka ikisestä, meillä on katsekontakti ja sitten "no niin hei Pekka, hei Liisa". Mulla on katsekontakti, kättely, tervehtiminen ja se kohtaaminen. Se on sen pari sekuntia ..."	Katsekontakti jokaisen kanssa	Miten kohtaat	Oppilaan kohtaaminen	
H4 "... sitten meillä on aina alkupiiri, tää on itse asiassa iästä ja tasosta riippumatta aina kokoonnutaan piiriin, koska mä koen, että se piirimuodostelma on just tällainen yhdenvertaistava, että siinä ei kukaan jää ulkopuolelle ja kaikki näkee ja kuulee..."	Alkupiirissä kaikilla mahdollisuus tulla kohdatuksi	Tunnin alun rutiinit		
H4 "... Meillä on myös aina lopetuspiiri, jossa myös kiitetään tunnista. Mulla on semmoinen tapa, että me tehdään kumarus tai niaus ja kiitetään siitä yhteisestä hetkestä kaikkia läsnäolijoita. Ei pelkästään "kiitos opettaja" vaan läsnäolijat..."	Lopetuspiiri	Tunnin lopetus		
H4 "... jokainen pystyi löytämään sen ja tunnistamaan niitä omia vahvuuksia niin se auttaa kyllä oppimisessa ja rauhoittaa sitä, että vaikkei ole ehkä tässä hyvä, niin mä joo yritän silti tehdä sitä ja sitten se voi alkaa tuntuukin mielekkäältä ja sitten tuleekin niitä onnistumisia..."	Omien vahvuuksien tunnistaminen	Vahvuuksien tunnistaminen ja ääneen sanoittaminen		
H1 "... myös se, että heidät opettaa näkee toisissaan niitä vahvuuksia myös siellä liikunnassa, niin auttaa siihen, että he näkee toisensa hyvän kautta..."	Opettaja näkee oppilaiden vahvuuksia	Opettajan rooli		
H2 "... luontevahvuuksia voi käyttää myös siinä, että miten ne näkyy tunnilla. Sä oot esi-merkiksi sinnikäs, että vaikka sä et aina onnistu, niin sä voit oppia. Se on jo vahvuus sinänsä, että jaksaa yrittää. ... On tärkeää antaa palautetta myös sunnassa, eli kun huomaa että on tapahtunut kehittymistä..."	Luontevahvuudet näkyvät tuntityöskentelyssä	Vahvuusteema koko lukuvuodelle	Vahvuustaidot ja luontevahvuudet	
H1 "... arvioinnin liitteeksi he sai sellaiset vahvuustodistukset, missä oli oppiainekohtaisesti, että mitä vahvuuksia on käyttänyt siinä oppiaineessa - - mä laitoin siihen just liikunnan kohdalla, että missä tilanteessa on käyttänyt ja mitä vahvuutta, esimerkiksi, että "Pekka osoitit sinnikyyden vahvuutta, kun hiihtoladulla hiihdit 3 km:n lenkin vaikka sukset lipsuvat", että se on konkreettista, toimintaan sidottua..."	Vahvuustodistukset	Vahvuusdokumentointi		

Minkälaisia positiivisen pedagogiikan menetelmiä opettajat käyttävät opetustilanteissa?

LIITE 3. Kirjallisuusluettelo ja materiaalipankki

Useat tässä liitteessä esitellyistä kirjoista sisältävät itsessään jo harjoituksia esimerkiksi keskittymisen tai turvallisuuden tukemiseen. Viimeisimpänä kuitenkin on linkkipankki, josta löytyy helposti netistä saatavaa materiaalia.

Tässä vaiheessa haluamme vielä muistuttaa, että **harjoituksen tärkein osuus on sen purkaminen** esimerkiksi keskustellen, sillä usein harjoitukset herättävät monenlaisia tunteita. Purkaminen auttaa kohtaamaan, jakamaan ja käsittelemään tunteita, oli ne myönteisiä tunteita tai vaikeampia. **Lisäksi parasta olisi, jos harjoitusta pääsisi kokeilemaan ensin itse. Toteuta toisilla vain sellaisia harjoituksia, joita voisit itsekin tehdä.**

Positiivinen pedagogiikka

- Ahonen, L. 2022. Haastavat kasvatustilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja. PS-kustannus.
- Avola, P. & Pentikäinen, V. 2019. Kukoistava kasvatus: positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja. BEHappy Publishing.
- Avola, P., Pentikäinen, V., Alalauri, S. & Salminen, M. 2023. Hyvinvointitaitojen kukoistava tehtäväkirja. BEHappy Publishing.
- Lankinen, M. 2015. Rauta: myönteisen mielialan vahvistamiseen.
- Leskisenoja, E. & Trogen, T. 2019. Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi. PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluiloin edistäjinä. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/62568>.
- Leskisenoja, E. 2017. Positiivisen pedagogiikan työkalupakki. PS-kustannus.
- Mäkelä, H. & Trogen, T. 2022. Tunteita päästä varpaisiin: Kehotietoisuus lapsen ja aikuisen tunnetaitojen tukena. Kirjapaja.
- Ranta, S. 2021. Kasvun juuret: Miten tuen lapsen oppimista ja hyvinvointia? PS-kustannus.
- Räsänen J. 2020. Valitsen vahvuuden: uuden koulun luonne, periaatteet ja mahdollisuudet. Ulkoisesta hallinnasta opastavaan vahvuuspedagogiikkaan.
- Sandber, E. 2019. Positiivisen psykologian tehtäväkirja itselle ja työyhteisöön.
- Sandberg, E. 2020. ADHD ja oppimisen tuki. PS-kustannus.
- Sandberg, E. 2022. Haastava käyttäytyminen: Vahvuusperustainen ja ratkaisukeskeinen työote. ES Pedagogica Oy.
- Saukkola, K. & Laane, T. 2017. Näe sydämellä: luo arvostava yhteys lapseen. KirsiConsulting Oy.
- Trogen, T. 2020. Positiivinen kasvatus. PS-kustannus.
- Trogen, T. 2021. Ilo olla yhdessä: positiivisen vanhemmuuden voima. Kirjapaja.
- Trogen, T. 2022. Lempeän kasvattajan opas: aikuisen itsesäätely ja itsemyötätunto. PS-kustannus.
- Uusitalo, L. & Vuorinen, K. 2016. Huomaa hyvä! : näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa. PS-kustannus.
- Uusitalo, L. (toim.) 2023. Positiivisen psykologian voima. PS-kustannus.
- Uusitalo, L. 2024. Huomaa Hyvä!: Vahvuusvariksen tehtäväpaketti. Santalahti-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen K. 2017. Huomaa hyvä!: vahvuusvariksen bongausopas. PS-kustannus.
- Vuorinen, K. 2022. Character strength interventions: Introducing, developing, and studying character strength teaching in Finnish education. <http://hdl.handle.net/10138/342389>.
- Wenström, S. 2022. Kaikilla vahvuuksilla: Opas laajan vahvuusnäkemysten käyttöön opetuksessa. PS-kustannus.
- Wiman, A. 2022. Hyvinvoiva lapsi oppii.

Ryhmyttäminen/ryhmän toiminnan tukeminen ja turvallisuus/tunne- ja vuorovaikutustaidot

- Aalto, M. 2000. Rypäästä ryhmäksi: turvallisen ryhmän rakentaminen. My Generation.
- Aalto, M. 2014. Minusta meiksi. My Generation.
- Ahtola, Annarilla. (toim.) 2016. Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen. PS-kustannus.
- Airaksinen, R. & Karkkulainen, M. 2012. Draamakka: vakallinen toiminnallisia kokonaisuuksia.
- Greene, W. 2009. Koulun hukkaamat lapset: opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi.
- Haanpää, P. 2016. Tullaan tutuiksi: 55 tapaa tutustua.
- Haapaniemi, R. & Raina, L. 2014. Rakenna oppiva ryhmä: Pedagogisen viihtymisen käsikirja. Santalahti-kustannus.
- Heinonen, S., Klingberg, R. & Pentti, P. 2012. Kaikkien aivot käyttöön.
- Jäppinen, A-K. 2012. Onnistu yhdessä. Työyhteisön kehittämisen 10 avainta.
- Jääskeläinen, L. 2022. Ryhmä toimivaksi: helppoja harjoituksia ryhmäyttämiseen. PS-kustannus.
- Kantojärvi, P. 2012. Fasilitointi luo uutta: menesty ryhmän vetäjänä.
- Karkkulainen, M. 2011. Siivet selkään, draamakengät jalkaan: kohtaamisia draaman pedagogisilla näyttämöillä.
- Kataja, J., Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2011. Ryhmä liikkeelle!: toiminnallisia harjoituksia ryhmän kehittämiseksi.
- Kaukkila, V. & Lehtonen, E. 2007. Ryhmästä enemmän - käsikirja ryhmänohjaajan taitoja tarvitsevalle. SMS-tuotanto oy.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2015. Temperamentti: ihmisen yksilöllisyys. WSOY.
- Kopakkala, A. 2011. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Edita.
- Kuusela, M. 2001. Tunnetaitojen opettaminen ja harjaannuttaminen: toimintatutkimus yläasteen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/9387?locale-attribute=fi>.
- Lahtinen, A. & Rantanen, J. 2019. Tunnetaidot opetustyössä - Opas haastaviin tilanteisiin. PS-kustannus.
- Leskinen, E. 2009. Ryhmä toimimaan!: vinkkejä tutustumiseen, oppimiseen ja yhteistyöhön.
- Liukka, S. 1998. Ilmaisua ipanoille. Kirjapaino Oy West Point.
- Löyttyniemi, A. 2023. Heittäydä draamaan: luovan ilmaisen opas. Aviator-kustannus.
- Miettinen, P. 2019. Team Up!: Ryhmäytymistä pallon kanssa ja ilman.
- Multanen, M. 2022. Luokanvirkittäjä: 150 harjoitusta oppilaiden työskentelyn tukemiseen. PS-kustannus.
- Nikkola, T. & Lööppönen, P. 2014. Oivalluksia ryhmästä: pintaa syvemmälle koulun ryhmäilmiöihin. Opinkirjo.
- Rantanen, J., Leppänen, I. & Kankaanpää, H. 2020. Johda tunneilmastoa: vapauta työyhteisösi todellinen potentiaali. Alma Talent.
- Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä: miten ohjata oppivaa ryhmää?
- Rovio, E., Lintunen, T. & Salmi, O. (toim.) 2009. Ryhmäilmiöt liikunnassa. Liikuntatieteellinen Seura.
- Spiik, K-J. 2022. Yhteisöohjautuvuus : yhdessäohjautuva tiimi. Karlex
- Talvio, M. & Klemola, U. 2017. Toimiva vuorovaikutus. PS-kustannus.
- Venkalahti, R. 2011. Kehu lapsi päivässä: vinkkejä ja toimintatapoja lapsen itsetunnon tukemiseen. LK-kirjat.
- Virtanen, T. & Pelkonen, J. 2023. Poissa porukasta: vahvista kouluun kiinnittymistä ja puutu poissaoloihin. PS-kustannus.

Nettisivuja ja linkkejä:

- Freed. 2024. <https://www.freed.com/>.
- HYVÄÄ KASVUA -hyvinvointiopetuksen opetussuunnitelma perusopetuksen vuosiluokille. <https://www.positiivinenoppiminen.fi/hyvaa-kasvaa-opetussuunnitelma/>.
- Improoapinen. 2024. Improvisaatioharjoituksia. <https://improoapinen.fi/improvisaatioharjoituksia/>.
- Kiintymyssuhdevanhemmat. 2018. Tunnetaidot. <https://kiintymysvanhemmus.fi/lkv/lkv2018/>.
- Lähteenmäki, S. 2007. Ryhmäyttäminen ohjaajan työkaluna. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/20296/jamk_1196685534_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Laura Jääskeläinen. 2024. Ryhmäyttämisharjoituksia. <https://www.youtube.com/@laurajaaskelainen/videos>.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. 2012. Mitä tehtäis?; Oppilaiden ideoimia hyvää yhteisenkeä lisääviä pelejä, leikkejä ja tempauksia koulurauhayön tueksi. https://cdn.mll.fi/prod/2017/06/30141720/Mit%C3%A4-teht%C3%A4is_Oppilaiden-ideoita-yhteishengen-rakentamiseen.pdf.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. 2014. Ryhmää rakentamassa: opas tutorointintaan. https://cdn.mll.fi/prod/2017/08/07154828/MLL_Ryhm%C3%A4%C3%A4Rakentamassa_tutor_2013.pdf.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. 2020. Harjoituksia tutustumiseen ja ryhmäytymiseen. <https://www.mll.fi/ammattilaisille/kouluille-ja-oppilaitoksille/koulurauha/koulurauha-tehtavia/turun-tyoryhma-2020/harjoituksia-tutustumiseen-ja-ryhmaytymiseen/>.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. 2024. Kaveritaidot kaikille - Opas alakouluun. <https://cdn.mll.fi/prod/2015/06/25124959/mll-kaveritaidot-kaikeille-opas-alakouluun-2024-web.pdf>.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. 2024. Kuulun!: Välineitä ryhmän toiminnan tukemiseen. <https://opinkirjo.fi/wp-content/uploads/2019/06/Kuulun-V%C3%A4lineit%C3%A4-ryhm%C3%A4n-toiminnan-tukemiseen.pdf>.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. 2024. Leikkipankki. <https://www.leikkipankki.fi/haku>.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. 2024. Sata leikkiä. <https://leikkipaiva.fi/sata-leikkia/>.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. 2024. Yksinäisyyden ehkäiseminen: opas tukioppilasohjaajalle. <https://cdn.mll.fi/prod/2015/08/25132541/mll-yksinaisuuden-ehkaiseminen-opas-tukioppilasohjaajalle-2024-web.pdf>.
- Mast. 2018. Ryhmäyttämispas. <https://ameo.fi/wp-content/uploads/2018/02/Ryhmayttamispas.pdf>.
- Nuorten Akatemia. 2018. Harjoituspankki. <https://www.mahis.info/wp-content/uploads/2018/03/HARJOITUSPANKKI.pdf>.
- Nuorten Akatemia. 2022. Mahiksen harjoituspankki nuorten ryhmätoimintaan. <https://nuortenakatemia.fi/materiaalit/mahiksen-harjoituspankki-nuorten-ryhma-toimintaan/>.
- Opetushallitus. Luokanohjaajan käsikirja. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Luokanohjaajan%20k%C3%A4sikirja.pdf>.
- Partio. 2024. Paussit. <https://partio-ohjelma.fi/samoajat/paussit>.
- Pinterest. 2024. <https://fi.pinterest.com/>.
- Pohjois-Savon alueen #paraskoulu -hanke. 2024. Draama!: käsikirja. <https://peda.net/kuopio/yhteiset-hankkeet/peh2/mktv/ped/draamaa-kasikirja:file/download/ed5baa0befdc7cb192f42cc49585c2f63360870c/draamaa%21%20k%C3%A4sikirja.pdf>.
- Positive Education. 2024. Hyvinvoiva ja Myötätuntoinen koulu. https://www.positiivinenoppiminen.fi/hymy_hanke/.
- Ryhmärenki. 2024. Tutustuminen ryhmässä. <https://ryhmarenki.fi/tutustuminen-ryhmassa/>.
- Sjöberg, A. 2021. Ryhmäyttyssuunnitelma yläkouluun. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/505039/Sj%F6berg-Alina-.pdf;jsessionid=95AD3C1A78484404C08DE86D0A408C5F?sequence=2>.
- Smart Moves. 2024. Ryhmäyttävät aktiviteetit. <https://smartmoves.fi/toiminnalliset-opetusmenetelmat/ryhmayttavat-aktiviteetit/>.
- Sporttipankki. 2024. Ryhmäyttäminen. <https://sporttipankki.com/lammittely/ryhmayttaminen/>.
- Suomen Mielenterveys Ry. 2024. Materiaalit. <https://mieli.fi/materiaalit-ja-koulutukset/materiaalit/>.
- Suomen Mielenterveysseura Ry. 2024. Mielen hyvinvointi: opetuskokonaisuus terveystietoon. <https://mieli.fi/wp-content/uploads/2021/09/Mielen-hyvinvointi-tervestiedon-kokonaisuus-7lk.pdf>.
- Suomen Nuorisokeskushdistys ry. 2021. 15 harjoitusta ryhmäytymiseen. <https://www.snk.fi/ajankohtaista/15-harjoitusta-ryhmaytymiseen/>.
- Taitopaja. 2024. Osallisuuden ja ryhmäytymisen tukeminen. <https://sites.google.com/hamk.fi/taitis/osallisuuden-ja-ryhm%C3%A4ytymisen-tukeminen-kiusaamisen-ehk%C3%A4isy>.
- THL. 2015. Tunne- ja turvataitoja lapsille. <https://www.julkari.fi/handle/10024/126027>.
- THL. 2015. Yhteispeli koulussa - opas hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen vahvistamiseen. <https://www.julkari.fi/handle/10024/129900>.
- Turun kaupungin kehittämispalvelut. 2024. Ryhmäyttäminen. <https://www.ryhmayttaminen.fi/linkit/>.
- Vahvike. 2024. Tutustuminen. <https://vahvike.fi/ryhman-ohjaaminen/tutustuminen/>.
- Väriinautit. 2024. Tunne- ja vuorovaikutustaidot. <https://www.varinautit.fi/tunnetaidot/>.
- Viitottu Rakkautta. 2024. Tunne- ja turvataidot. <https://viitotturakkautta.fi/product-category/tunne-ja-turvataidot/>.
- Vlamingo. 2024. 40 Kooperative Gruppenspiele. <https://www.vlamingo.de/kooperationsspiele/#Ruebenziehen>.