

**POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA LIKUNNANOPETUKSESSA JA SEN YHTEYS
KOULUHYVINVOINTIIN**

Juuso Kopra

Liikuntapedagogiikan kandidaatintutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2024

TIIVISTELMÄ

Kopra, J. 2024. Positiivinen pedagogiikka liikunnanopetuksessa ja sen vaikutus kouluhyvinvointiin. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, Liikuntapedagogiikan kandidaatintutkielma, 27 s.

Tämä kandidaatintutkielma tarkastelee positiivisen pedagogiikan käyttömahdollisuuksia liikunnanopetuksessa ja sen vaikutuksia oppilaan kouluhyvinvointiin. Tutkielmassa perehdytään positiivisen pedagogiikan ilmenemiseen koulumaailmassa ja liikunnanopetuksessa. Lisäksi tutkielmassa avataan kouluhyvinvoinnin käsitettä ja sen tilaa Suomessa. Kiinnostuneisuus aiheenvalintaan kohtaan pohjautuu mielenkiintoon oppilaiden kouluhyvinvointiin vaikuttamisesta ja halusta kehittyä liikunnanopettajana.

Kandidaatintutkielman teoreettisen viitekehyksen muodostivat PERMA-hyvinvointiteoria ja positiivinen pedagogiikka. Lisäksi tutkielmassa sivutaan kouluhyvinvointimallia. Tutkielman keskeisiä käsitteitä ovat kouluhyvinvointi, hyvinvointi, PERMA-hyvinvointiteoria, positiivinen psykologia ja positiivinen pedagogiikka.

Kandidaatintutkielman perusteella positiivisella pedagogiikalla voidaan edistää oppilaiden kouluhyvinvointia. Positiivisen pedagogiikan käyttömahdollisuuksia liikunnanopetuksessa on tutkittu vähäisesti, mutta eri liikuntaympäristöihin liittyvien tutkimusten perusteella positiivinen pedagogiikka olisi sovellettavissa liikunnanopetukseen. Positiivisen pedagogiikan hyödyntämiseen liikuntatunneilla liittyy paljon mahdollisuuksia, joilla on mahdollista edistää monipuolisesti oppilaiden kouluhyvinvointia.

Asiasanat: Hyvinvointi, kouluhyvinvointi, positiivinen psykologia, positiivinen pedagogiikka, liikunnanopetus

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	1
2 KOULUHYVINVOINTI	2
2.1 Kouluhyvinvointi Suomessa.....	3
2.2 Konun ja Rimpelän kouluhyvinvointimalli	4
2.3 Seligmanin PERMA-hyvinvointiteoria	7
3 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA	13
3.1 Positiivisen pedagogiikan taustalla positiivinen psykologia	14
3.2 Positiivisen pedagogiikan opetusmenetelmä.....	15
3.3 Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa opetussuunnitelmassa	18
3.4 Positiivinen pedagogiikka ja hyvinvointi koulun liikunnanopetuksessa.....	20
4 POHDINTA.....	26
LÄHTEET	28

1 JOHDANTO

Lasten ja nuorten kouluhyvinvointi on laskussa. Tämä näkyy uusimmassa kouluterveyskyselyssä (2023), jossa esille nousee oppilaiden lisääntynyt ahdistuneisuus ja yksinäisyys. Lisäksi yhä useampi oppilas kokee terveydentilansa keskinkertaiseksi tai huonoksi. Päävastuu lasten kasvatuksesta ja hyvinvoinnista on lopulta vanhemmilla (Janhunen 2013, 12), mutta myös kouluilla on tärkeä rooli lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämässä (Tobia ym. 2019, 842). Perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014, 18) mukaan koulujen yhtenä tehtävänä on edistää oppilaiden hyvinvointia, joten kouluhyvinvoinnin heikkenemiseen tulee suhtautua vakavasti.

Positiivinen pedagogiikka on yksi viitekehys oppilaiden kouluhyvinvoinnin kehittämiseen. Positiivisessa pedagogiikassa tavallisten oppimistavoitteiden rinnalle on nostettu hyvinvointitaitojen opettaminen (Seligman ym. 2009, 293–294). Siinä korostetaan muun muassa hyvinvoinnin ja luontevahvuuksien edistämistä (Kern & Wehmeyer 2021, 3). Suomalaisessa koulumaailmassa positiivinen pedagogiikka onkin vielä uusi, mutta monia kiinnostava ilmiö. Maailmalla positiivisesta pedagogiikasta on saatu lupaavia tuloksia oppilaiden hyvinvoinnin vahvistamisessa (Owens & Waters 2020, 594–595), joten sen rantautuminen tulevaisuudessa suomalaisiin kouluihin on todennäköistä.

Kiinnostus hyvinvointia ja liikunnanopettajan pedagogisia menetelmiä kohtaan johti kirjallisuuskatsauksen aihevalintaan. Tulen tulevaisuudessa työskentelemään koulussa liikunnanopettajana, joten itselläni on mahdollisuus vaikuttaa lasten ja nuorten kouluhyvinvointiin. Näen liikunnanopetuksen loistavana paikkana tukea oppilaiden hyvinvointia monilla eri tavoilla, kuten tarjoamalla mahdollisuuksia yhteenkuuluvuuteen, positiivisiin kokemuksiin ja opastusta terveellisiin elämäntapoihin.

Tutkittuani opettajan eri pedagogisia menetelmiä törmäsin positiiviseen pedagogiikkaan ja pohdin sen soveltamista osaksi liikunnanopetusta. Mielestäni positiivinen pedagogiikka voisi antaa erinomaisen toimintaperiaatteen liikunnanopettajalle. Positiivista pedagogiikkaa onkin hyödynnetty onnistuneesti luokkahuonetilanteissa (Owens & Waters 2020, 594–595), mutta sen mahdollisuuksia liikuntatunneilla on tutkittu vähäisesti. Siksi tässä kirjallisuuskatsauksessa haluan selvittää positiivisen pedagogiikan käyttömahdollisuuksia liikunnanopetuksessa ja sen vaikutusta oppilaan kouluhyvinvointiin.

2 KOULUHYVINVOINTI

Kouluhyvinvointi on käsitteenä laaja ja moniulotteinen. Maailman terveysjärjestö WHO:n (1946, 1) laajassa terveyden määritelmässä kokonaisvaltainen hyvinvointi kuvataan täydellisen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tilaksi. Vastaava jaottelu löytyy oppilas- ja opiskelijahuoltolaista (1287/2013), jonka tarkoituksena on edistää ja ylläpitää opiskelijan fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia. Haastavaksi hyvinvoinnin ja samalla kouluhyvinvoinnin käsitteestä tekee kuitenkin sen kontekstisidonnaisuus (Tobia ym. 2019, 842). Hyvinvointi vaihtelee elettävän ajanjakson, yhteiskuntarakenteen ja vallitsevan kulttuurin perusteella (Janhunen 2013, 14).

Hyvinvoinnilla on monia läheisiä käsitteitä. Eri tieteenalat lähestyvätkin hyvinvoinnin käsitettä eri tulokulmista. Esimerkiksi hyvinvointiin liittyvässä sosiologisessa tutkimuksessa hyvinvoinnin käsitettä on lähestytty elämänlaadun, kun taas psykologian tutkimuksessa elämäntyytyväisyyden näkökulmasta (Soutter ym. 2011, 596). Hyvinvointi voidaan myös jakaa subjektiiviseen ja objektiiviseen hyvinvointiin, mikä sisältää sekä affektiivisia että kognitiivisia osatekijöitä (Soutter ym. 2014, 501). Subjektiivisella hyvinvoinnilla tarkoitetaan henkilön omaa kokemusta ja arviota elämänsä laadusta (Diener ym. 1999, 277) ja objektiivisella hyvinvoinnilla mitattavissa olevaa hyvinvointia (Harinen & Halme 2012, 17). Sekä subjektiivinen että objektiivinen näkökulma ovat yhtä tärkeitä tiedonlähteitä hyvinvoinnin tutkimuksessa (Bradshaw ym. 2007, 137).

Janhunen (2013, 19) tiivistää väitöskirjassaan kouluhyvinvoinnin ja siihen rinnastettavia käsitteitä. Janhusen mukaan kouluhyvinvointi toimii yläkäsitteenä kouluviihtyvyydelle ja koulutyytyväisyydelle. Kouluviihtyvyyden ja -tyytyväisyyden käsitteet taas pohjautuvat elämänlaadun käsitteeseen. Yksinkertaistetusti Janhunen näkee elämänlaadun parantuvan, jos oppilas kokee kouluviihtyvyyttä ja -tyytyväisyyttä. Tämä mahdollistaa taas kouluhyvinvoinnin toteutumisen.

Kouluilla on merkittävä rooli lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämisessä. Lapset ja nuoret viettävät koulussa lähes kolmanneksen valveillaolotunneistaan useimpana viikkoina vuodessa. Koulu on sosiaalisten ja emotionaalisten kokemusten kohtaamispaikka, johon voi sisältyä myös haasteita, kuten oppimisen vaikeuksia, kiusaamista ja huonoja ihmissuhteita. (Tobia ym. 2019, 842) Toisaalta koulumaailmaan sisältyy oppilaan kannalta hyvinvointia tukevia tekijöitä, kuten

kaverisuhteita ja kouluyhteisöstä syntyvää yhteenkuuluvuuden tunnetta (Väliavaara ym. 2018, 14).

2.1 Kouluhyvinvointi Suomessa

Kouluhyvinvointiin panostaminen on tärkeä asia. Parempi kouluhyvinvointi vaikuttaa positiivisesti oppimistuloksiin ja luo pohjaa kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille loppuelämän ajaksi (Parhiala 2020, 4). Kouluhyvinvoinnin edistämiseksi on alettu tehdä erilaisia toimia, kuten oppilas- ja opiskeluhuoltolain asettaminen (2013) ja sukupuolineutraalin puhutavan aloittaminen (Parhiala 2020, 4). Suomalaisen lasten ja nuorten kouluhyvinvointi on kuitenkin alhaisella tasolla monesta eri näkökulmasta katsottuna (Kouluterveyskysely 2023, 3–8). Vaikka oppimistulokset ovat olleet hyvällä tasolla, suomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyys on ollut heikkoa (Harinen & Halme 2012, 9). Erityisesti peruskoulussa oppilaiden koulukokemukset muuttuvat yhä kielteisemmäksi, kun siirrytään luokka-asteita ylemmäksi (Kouluterveyskysely 2023, 3–8).

Vuoden 2023 kouluterveyskyselyn mukaan yhä useampi oppilas kokee ahdistuneisuutta, yksinäisyyttä ja terveydentilansa keskinkertaiseksi tai huonoksi. Näissä tuloksissa korostuvat erot erityisesti tyttöjen ja poikien välillä: tytöt kokevat useammin kouluhyvinvointinsa huonommaksi poikiin verrattuna. Sama trendi koskee myös koulu-uupumusta, sillä koulusta uupuneiden määrä on ollut kasvussa, ja kasvua on tapahtunut erityisesti tytöillä (Read ym. 2022, 1665). Uupumuksen lisääntymisestä huolimatta suomalaisten oppilaiden minäpystyvyys on pysynyt lähellä OECD-maiden keskiarvoa (Leino ym. 2019, 110–112).

Oppilaan tausta voi vaikuttaa kouluhyvinvointiin. Esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten ja alhaisen sosioekonomisen aseman omaavien oppilaiden elämäntyytyväisyys on alhaisempaa verrattuna syntyperäisiin suomalaisiin ja korkean sosioekonomisen aseman oppilaisiin (Leino ym. 2019, 105). Myös oppimisvaikeuksia omaavilla oppilailla on useammin haasteita hyvinvoinnin kanssa, vaikka yhteys ei aina ole täysin selvä (Parhiala 2020, 7). Lisäksi kiusaaminen vaikuttaa kouluhyvinvointiin, jossa näkyy niin ikään oppilaan tausta. Maahanmuuttajataustaisia ja heikosti koulussa menestyviä oppilaita kiusataan koulussa useammin (Leino ym. 2019, 118).

Vaikka suomalaisten oppilaiden kouluhyvinvointi on heikentynyt 2000-luvulla, oppilaat ovat pääosin tyytyväisiä elämäänsä. Suomalaiset lapset ja nuoret ovat PISA-tutkimuksen mukaan melko tyytyväisiä elämäänsä ja tällä tuloksella suomalaiset oppilaat ovat elämäntyytyväisyydeltään selvästi OECD-maiden keskiarvon yläpuolella. Taakse jäävät muun muassa Islanti, Ruotsi ja Tanska. (Hiltunen ym. 2023, 106) Kouluhyvinvointiin panostaminen on kuitenkin merkityksellistä oppilaan tulevaisuuden kannalta (Parhiala 2020, 4), joten koulujen olisi tärkeä kiinnittää siihen huomiota. Seuraavissa alaluvuissa perehdytään tarkemmin kouluhyvinvointiin kahden teoreettisen näkökulman perusteella. Suomessa kehitetty ja maailmalla huomiota saanut Konun ja Rimpelän (2002) luoma kouluhyvinvointimalli kuvaa kouluhyvinvointia tarpeiden näkökulmasta. Toinen teoreettinen näkökulma kouluhyvinvoinnille on Seligmanin (2011) luoma PERMA-teoria, joka toimii tämän kirjallisuuskatsauksen yhtenä teoreettisena viitekehysenä.

2.2 Konun ja Rimpelän kouluhyvinvointimalli

Konun ja Rimpelän (2002) luoma koulun hyvinvointimalli on saanut paljon huomiota kansainvälisessä kouluhyvinvoinnin tutkimuksessa. Kouluhyvinvointimalli on sovellettu kouluympäristöön sopivaksi Allardtin (1976) sosiologisen hyvinvointimallin perusteella. Omassa mallissaan Allardt (1976, 37–38) näkee hyvinvoinnin tilana, jossa ihminen voi täyttää perustarpeensa. Näiden perustarpeiden pohjalta voidaan määrittää hyvinvoinnin ulottuvuudet, jotka ovat elinolot (*having*), sosiaaliset suhteet (*loving*) ja itsensä toteuttaminen (*being*). Elinoloissa perustarpeet nähdään materiaalisina, jotka ovat välttämättömiä kaikille ihmisille. Sosiaalisissa suhteissa perustarpeisiin kuuluu ihmisen tarve olla muiden ihmisten seurassa ja luoda sosiaalisia suhteita. Itsensä toteuttamisessa perustarpeena on sosiaalisen identiteetin rakentaminen. Tällä tarkoitetaan, että ihminen pystyy muodostamaan itselleen minäkuvaa ja elämään sen suunnassa (Allardt 1998, 45).

Kouluhyvinvointimallissa kouluhyvinvointi on jaettu neljään osa-alueeseen. Nämä osa-alueet ovat koulun olosuhteet (*having*), sosiaaliset suhteet (*loving*), itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (*being*) ja terveydentila (*health*) (Konu & Rimpelä 2002, 83–84). Allardtin (1976, 134) mallissa terveys on asetettu *having* osa-alueen alle, kun taas kouluhyvinvointimallissa terveydentila nähdään olevan erillinen hyvinvoinnin osa-alue (Konu & Rimpelä 2002, 83–84).

Sekä opetus ja kasvatus että oppiminen ja oppimistulokset ovat yhteydessä kouluhyvinvoinnin jokaiseen osa-alueeseen. Lisäksi kouluhyvinvoinnin kannalta merkittäviä tekijöitä ovat oppilaiden kotiolot ja ympäröivä yhteisö. Nämä ovat myös yhteydessä toisiinsa muodostaen toisiinsa vaikuttavan kokonaisuuden. Koska kouluhyvinvointimallissa tarkoituksena on perehtyä hyvinvoinnin muodostumiseen kouluissa, voidaan mallia soveltaa myös sopivaksi opettajille tai muille koulun henkilökuntaan kuuluville. (Konu & Rimpelä 2002, 83–84)

Koulun olosuhteilla (*having*) tarkoitetaan koulun fyysistä ympäristöä ja koulurakennusta sekä näihin liittyviä turvallisuustekijöitä ja oppimisympäristöjä. Kouluun liitettäviä turvallisuustekijöitä ovat esimerkiksi melu ja viihtyvyys, kun oppimisympäristön olosuhteita ovat ryhmäkoot, lukujärjestys, työskentelyn jaksottaminen ja koulussa käytössä olevat rangaistukset. Yhtenä tarkastusnäkökulmana on myös oppilaille tarjottavat palvelut, kuten kouluruokailu, oppilaanohjaus ja terveydenhuolto. (Konu & Rimpelä 2002, 84) Edellä luetellut asiat eivät ole Suomessa oleville kouluille ainoastaan suosituksia, vaan oppilailla on oikeus näihin ympäristöllisiin olosuhteisiin. Perusopetusopetuslain (1998/628) mukaan oppilaan oikeutena on turvallinen opiskeluympäristö, maksuton kouluruokailu ja terveydenhuoltolain (2010/1326) mukaan kouluterveydenhuollon palvelut.

Sosiaaliset olosuhteet (*loving*) pitävät sisällään koulumaailmaan liittyviä sosiaalisia ympäristöjä ja koulun ilmapiiriä. Sosiaalisiin olosuhteisiin sisältyy olennaisesti myös kaverisuhteet, kiusaaminen, ryhmädynamiikka, opettaja- ja oppilassuhteet, kodin ja koulun yhteistyötä sekä päätöksentekoa koulussa. Kiusaaminen on yksi osoitus ei-toimivasta koulun sosiaalisista suhteista. (Konu & Rimpelä 2002, 84) Opettaja- ja oppilassuhteen yhteyttä akateemiseen menestykseen on tutkittu hyödyntämällä kouluhyvinvoinnin teoriaa. Tuloksena oli, että opettajien antama tuki oppilaille heidän käyttäytymisensä ja henkisten vahvuuksien kautta vaikutti akateemiseen menestykseen ja lopulta sosiaalisten suhteiden parantumiseen (Sointu ym. 2017, 463–464).

Koulun kontekstissa itsensä toteuttamisen mahdollisuuksilla (*being*) tarkoitetaan, että jokainen oppilas olisi tasavertaisessa asemassa kouluyhteisössä. Oppilaalla pitäisi olla mahdollisuus vaikuttaa itseään ja koulunkäyntiään koskeviin päätöksentekoihin (Konu & Rimpelä 2002, 84), joka on myös yhtenä osana perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustaa (POPS 2014, 15–16). Arvoperustan mukaan koulut edistävät oppilaan yhdenvertaisuutta ja

tasa-arvoa. Kouluhyvinvointimallissa positiivisilla oppimiskokemuksilla on tärkeä rooli itsensä toteuttamisen mahdollistamiseksi, joita voidaan edistää opetusta ohjaamalla ja kannustamalla. Tämä mahdollistaa samalla oppilaita parantamaan tietojaan ja taitojaan itseään kiinnostavissa asioissa sekä etenemään omalla etenemisvauhdillaan. (Konu & Rimpelä 2002, 84)

Yhtenä opiskelun kannalta merkityksellisenä asiana on oppilaan työstä saama arvostus koulukavereilta, opettajilta ja vanhemmilta. Arvostuksen saaminen tekee koulutyöstä oppilaalle merkityksellisen. (Konu & Rimpelä 2002, 84; Voelkl 2012, 200–201) Arvostus ja sosiaalinen tuki ovatkin subjektiivisen hyvinvoinnin perustarpeista merkityksellisimpiä ennustajia positiivisten tunteiden kokemiselle ja subjektiiviselle hyvinvoinnille (Tay & Diener 2011, 358). Koulukontekstiin yhdistettynä läheisenä näkökulmana on ”kouluun kuulumisen” kokemus. Kouluun kuulumisessa oleellista on, että oppilas kokee itsensä henkilökohtaisesti hyväksytyksi, arvostetuksi, tuetuksi ja osaksi kouluyhteisöä (Goodenow 1993, 80). Sosiaalisista suhteista saatu arvostus ja tuki oppilaan koulutyöskentelyä kohtaan luo positiivisen käyttäytymisen jatkumon ja lisää syvempien tunnesiteiden syntymistä sekä samaistumista koulua kohtaan (Voelkl 2012, 200–201).

Allardtin (1976) mallista poiketen Konu ja Rimpelä (2002) näkevät terveydentilan (*health*) kuuluvan erillisenä osana kouluhyvinvointiin. Terveys nähdään sairauksien ja tautien puuttumisena, mutta ei kuitenkaan kaikissa tilanteissa olevana esteenä hyvinvoinnin toteutumiselle. Esimerkiksi jos kyseessä olisi krooninen tauti, hyvinvointia voi edistää muita ulottuvuuksia korostamalla. (Konu & Rimpelä 2002, 85) Tilanne ei silti ole täysin yksinkertainen. Esimerkiksi toimintarajoitteisista yläkoulun oppilaista vain 46 % kokivat kiinnittyvänsä luokkayhteisöön, kun keskimäärin 64 % oppilaista kokee kuuluvansa osaksi luokkayhteisöä (Halme ym. 2017, 31). Lopulta terveys nähdään kuitenkin tärkeänä voimavarana, jonka välityksellä voidaan saavuttaa muita hyvinvoinnin ulottuvuuksia (Konu & Rimpelä 2002, 85).

Kouluhyvinvointimallia on käytetty sekä suomalaisissa että kansainvälisissä kouluhyvinvoinnin tutkimuksissa. Lisäksi siihen viitataan usein kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa kuvaamaan yhtä lähestymistapaa kouluhyvinvoinnin määrittämiseksi (esim. Norwich ym. 2023, 814; Tobia ym. 2019, 842). Aluksi mallin toimivuutta on testattu kouluterveyskyselystä tuotetulla aineistolla, jossa kouluhyvinvointimalli osoitti hyvää sopivuutta kouluhyvinvoinnin mittaamiseksi (Konu ym. 2002, 737). Tämän

perusteella Konu ja Lintonen (2006) kehittivät koulun hyvinvointiprofiili -mittarin (Konu & Lintonen 2006b, 28), joka sisältää kyselylomakkeet alakoulun, yläkoulun ja toisen asteen oppilaille sekä koulujen henkilökunnalle pohjautuen kouluhyvinvointimallin osa-alueisiin (Konu & Lintonen 2006a, 635). Koulun hyvinvointiprofiilin luotettavuutta on testattu Konun ja kumppaneiden (2015, 267) tutkimuksessa, jossa se osoitti profiilin validiteetin ja reliabiliteetin olevan hyvällä tasolla.

Konu ja Lintonen (2019) tutkivat suomalaisten yläkoulussa olevien oppilaiden kouluhyvinvoinnissa tapahtuneita muutoksia kymmenen vuoden ajanjaksolla hyödyntäen koulun hyvinvointiprofiilia. Lopulta kyselyyn vastanneita oppilaita oli yhteensä 90 310 lukuvuosien 2008–2018 välillä. Tuloksena oli, että oppilaiden kouluhyvinvointi on kehittynyt sosiaalisten suhteiden, koulun olosuhteiden ja itsensä toteuttamisen osa-alueilla. Oppilaiden terveydentilan kohdalla muutos ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä, vaan aikavälillä oli tapahtunut pientä muutosta sekä parempaan että huonompaan suuntaan. Esimerkiksi harvempi oppilaista koki niska-hartiaseudun kipuja, mutta yhä useampi oppilas koki terveydentilansa laskeneen. (Konu & Lintonen 2019, 602–606) Kouluhyvinvointimallia pidetäänkin hyvänä keinona tarkastella monipuolisesti koulun hyvinvointia, sillä se antaa suuntaviivoja kouluhyvinvoinnin parantamiseksi (Puolakka ym. 2014, 48).

Kouluhyvinvointimalli on yksi teoreettinen esimerkki, kuinka kouluhyvinvointia voidaan määritellä tai tutkia. On siis tärkeä muistaa, että kouluhyvinvointimalli ei ole ainoa tapa tulkita kouluhyvinvointia, vaan tutkimuskentällä on olemassa myös monia muita tapoja aiheen tarkastelulle. Kouluhyvinvointimalli on kuitenkin harvinainen esimerkki siitä, miten laajasti rajatulla kouluhyvinvoinnin teorialla voi olla keskeinen rooli koko koulun hyvinvoinnin edistämistyössä, jossa ei keskitytä vain löyhästi hyvinvoinnin tai oppimistulosten edistämiseen (Norwich ym. 2022, 814).

2.3 Seligmanin PERMA-hyvinvointiteoria

Positiivisen psykologian tieteenala lähestyy hyvinvointia kukoistuksen kautta. Kukoistamisella tarkoitetaan tilaa, jossa yksilö voi emotionaalisesti, sosiaalisesti ja psykologisesti parhaalla mahdollisella tavalla (Keyes 2002, 210). Kukoistaminen tarkoittaaakin, että ihminen voi hyvin kaikilla elämän osa-alueilla. Tämä toteutuu, kun yksilö kokee onnellisuutta, terveyttä,

merkityksellisyyttä, hyveellisyyttä ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta. (VanderWeele 2017, 8149) Positiivisessa psykologiassa hyvinvoinnin ja sen edistämisen keskeisenä tavoitteena on kukoistaminen (Seligman 2011, 18), jonka rakentumista kuvataan Martin Seligmanin (2011) kehittämässä PERMA-hyvinvointiteoriassa. Myös Seligman (2011, 20) näkee hyvinvoinnin laaja-alaisena kokonaisuutena, jota ei voi avata tai mitata yksiselitteisesti (Tobia ym. 2019, 842).

PERMA-teoria soveltuu moniin eri konteksteihin ja sitä on hyödynnetty paljon koulumaailmassa (Leskisenoja 2016, 36). Maailmalla jotkin koulut ovat esimerkiksi ottaneet sen vakituiseksi osaksi koulujen toimintakulttuuria (Norrish 2015, 296–297). Leskisenoja (2016, 37) pohtii väitöskirjassaan PERMA-teorian soveltumista suomalaiseen koulukulttuuriin. Hänen arvioidensa perusteella PERMA-teorian ominaisuudet vastaavat osuvasti nykypäivän koulujen vaatimuksiin niin oppilaan, huoltajan kuin opettajan näkökulmasta. Lisäksi teorialla on paljon yhtäläisyyttä perusopetuksen opetussuunnitelman arvoperustan ja tavoitteiden kanssa (Leskisenoja 2016, 37; POPS 2014).

PERMA-teorian mukaan hyvinvointi rakentuu viidestä tekijästä, joiden on täytettävä kolme eri ehtoa. Nämä ehdot ovat: 1. Jokainen tekijä edistää hyvinvointia. 2. Tekijöitä tavoitellaan niiden itseisarvon vuoksi eikä vain välillisesti saavuttaakseen muita hyvinvoinnin tekijöitä. 3. Tekijä on määritettävissä ja mitattavissa itsenäisesti riippumatta muista tekijöistä. Seuraavaksi lueteltujen viiden hyvinvoinnin tekijän tulee siis täyttää nämä edellä mainitut kolme ehtoa. PERMA-teoriassa hyvinvointi koostuu myönteisistä tunteista (*P=Positive emotions*), sitoutumisesta (*E=Engagement*), ihmissuhteista (*R=Relationships*), merkityksellisyydestä (*M=Meaning*) ja saavuttamisesta (*A=Accomplishment*). (Seligman 2011, 20–24) Seuraavaksi tarkastelen jokaista hyvinvoinnin tekijää erikseen.

Seligman (2011, 21–22) kuvaa myönteisiä tunteita osana miellyttävää elämää. Ne pitävät sisällään hedonistisia tuntemuksia, kuten onnellisuutta, elämäntyytyväisyyttä ja mukavuutta. Vaikka tunteet menisivät nopeasti ohitse, niillä on yksilöllisen kasvun ja kehityksen kannalta suuri merkitys (Fredrickson 2001, 224). Fredrickson (2001, 221–223) näkee myönteisten tunteiden toimivan välineinä yksilölliselle ja sosiaaliselle kasvulle sekä lopulta paremmalle elämänlaadulle. Myönteiset tunteet esimerkiksi laimentavat negatiivisista tunteista syntyviä fyysisiä vaikutuksia. Samalla positiiviset tunteet muovaavat yksilön sinnikkyuden kokemuksia, jolloin haastavien tilanteiden jälkeen onnellisuuden kokeminen on helpompaa. Koulu onkin

paikka, jossa on mahdollisuus kokea monia myönteisiä tunteita ja niillä on valtava merkitys oppilaan kouluelämässä (Leskisenoja 2016, 39–40).

Sitoutuminen ilmenee Seligmanin (2011, 21–24) mukaan usein flow-tilana. Flow-tilalla tarkoitetaan syvää uppotumista ja kiinnostumista tiettyä asiaa kohtaan, jolloin ajantaju tyypillisesti katoaa (Csikszentmihalyi ym. 2005, 230). Yksi positiivisen psykologian uranuurtajista Mihaly Csikszentmihalyi kehitti ja tutki uransa aikana flow:n käsitettä. Csikszentmihalyin (1975, 138–146) mukaan flow-tilaan on liitettävissä tiettyjä ominaispiirteitä. Näitä ominaispiirteitä ovat esimerkiksi, että tehtävien on oltava sopivan haastavia, niistä on saatavilla selkeää palautetta ja ne ovat helposti ymmärrettäviä. Itse flow-tilaan pääseminen vaatii äärimmäistä kognitiivista ja emotionaalista keskittymistä, jossa yksilön on hyödynnettävä täyttää kapasiteettiaan (Csikszentmihalyi ym. 2005, 230; Seligman 2011, 17). Flow-tilalle on tyypillistä myös se, että sen aikaisia tunteita ja ajatuksia on vaikea tunnistaa hetkessä, mutta niihin pystyy palaamaan myöhemmin flow-tilan päätyttyä (Seligman 2011, 21).

Ihmissuhteet ovat yksi positiivisen psykologian olennaisimmista tekijöistä (Seligman 2011, 24). Toimivat ihmissuhteet rakentuvat ihmissuhdetaidoista ja ne luovat perustan kohtaamisille toisten ihmisten kanssa. Ihmissuhdetaidot voidaan mieltää osaksi ihmisen psykologisia perusrakenteita, joita jokaisella ihmisellä on edes jollain tasolla. (Moradi ym. 2018, 1) Ihmissuhteissa teoilla ja suhteiden laadulla on yhteyksiä hyvinvointiin. Toisille ihmisille hyvien tekojen tekeminen nostaa omaa hyvinvoinnin tilaa, kun taas vastoinkäymisissä ihmissuhteet auttavat pääsemään niistä ylitse (Seligman 2011, 24–25). Nuorilla ihmissuhteiden laatu ilmenee parempana subjektiivisena hyvinvointina ja vähäisempinä yksinäisyyden kokemuksina (Alsarrani ym. 2022, 6–7,31). Laadukkaita ihmissuhteita omaavat nuoret olivat lisäksi onnellisempia ja tyytyväisempiä omaan elämäänsä. Laadukkaiden ihmissuhteiden merkitys elämässä ei koske ainoastaan lapsuutta ja nuoruutta, vaan ne lisäävät merkittävästi hyvinvointia myös aikuisiällä. (Pezirkianidis ym. 2023, 4).

Laadukkaat sosiaaliset suhteet ovat osoitus kehittyneestä sosiaalisesta elämästä (Pezirkianidis ym. 2023, 11). Ihmissuhteiden merkittävänä kehityspaikkana heti perheen jälkeen toimii kouluympäristö. Vaikka kouluympäristö mielletään usein akateemisen oppimisen paikaksi, ei sen merkitystä ihmissuhdetaitojen kehityksessä voida sivuuttaa. Koulu on oppilaalle merkittävä ympäristö, johon hänelle syntyy omanlaisensa sosiaalinen ympäristö. Koulussa oppilas

harjoittelee sekä sanallista että sanatonta viestintää, jotka ovat tärkeitä taitoja lämpimien ihmissuhteiden rakentamisessa. (Moradi ym. 2018, 1–2)

Merkityksellisyys on yksi tärkeimmistä asioista, joita ihmiset toivovat elämältään (Baumeister ym. 2013, 505). Positiivinen psykologia on muuttanut tapaa, jolla käsitellään merkityksellisyyttä. Aikaisemmin merkityksellisyyttä pohdittiin suuresta näkökulmasta eli elämän tarkoituksellisuudella. Nykyisin se kuitenkin nähdään merkityksellisyuden kokemuksilla, joita ihminen kokee elämänsä aikana. (Lipponen 2023, 68) PERMA-teoriassa merkityksellisyydellä tarkoitetaan, että henkilö kokee kuuluvansa osaksi jotakin, ja jonka kokee olevan itseänsä suurempaa (Seligman 2011, 22). Merkityksellisyuden tunnetta voidaankin lisätä sosiaalisten kontaktien avulla ja tekemällä hyviä tekoja toisille ihmisille (Baumeister ym. 2013, 510–511).

Merkityksellisyyttä ei kuitenkaan ole aina helppo saavuttaa, mutta siinä onnistuessaan se voi lisätä onnellisuutta ja samalla hyvinvointia (Baumeister ym. 2013; Eisenbeck ym. 2021, 9). Merkityksellisyydelle on tyypillistä, että sitä voidaan kokea ajasta tai tilanteesta riippumatta. Ihminen voi siis kokea itsensä tai tekemisensä merkittäväksi vaikeinakin hetkinä ja liittyy merkityksellisyuden kokemuksiin myös tulevaisuuden näkymiin (Baumeister ym. 2013, 515). Vaikka merkityksellisyyttä ei ole aina helppo saavuttaa tai havainnoida, se on mahdollista rakentaa pienistä paloista. Yksinkertaisesti elämän merkityksellisyys rakentuu asioista, jotka ihminen kokee elämässään mielekkääksi. Näiden asioiden ei tarvitse olla suuria, vaan ne voivat koostua pienistä palasista. Esimerkiksi arkirutiinit, läheiset ihmissuhteet ja osallisuus ovat osa merkityksellisyyttä. (Lipponen 2023, 67–68)

Koulut voivat omalla toiminnallaan edistää oppilaiden merkityksellisyuden kokemusta. Tärkeää on kuitenkin muistaa, että merkityksellisyuden kokemukset rakentuvat oppilaille eri tavoilla. Merkityksellisyys on oppilaalle henkilökohtainen ja subjektiivinen asia, mikä voi toiselle rakentua esimerkiksi kuulumalla koulun urheilujoukkueeseen ja toiselle olemalla osana hengellistä toimintaa (Norrish 2015, 255). Allen (2018) kumppaneineen selvittivät meta-analyysissään kouluun kuulumisen kokemuksia. Analyysistä selvisi, että yksilöllisistä tekijöistä kouluun kuulumisen kokemukseen vaikuttivat muun muassa tulevaisuuden tavoitteet, positiiviset luonteenpiirteet ja akateemisuuden arvostaminen. Erityisesti oppilaiden opettaminen heidän luontevahvuuksien kautta (Allen ym. 2018, 26) yhdistyy voimakkaasti positiivisen psykologian tavoitteisiin, josta myös PERMA:n tekijät ovat rakentuneet (Seligman 2002, 11; Seligman 2011, 28). Vanhempien, vertaisten ja opettajien antama tuki on myös

merkittävästi yhteydessä hyvinvoivien kouluyhteisöjen muodostamisessa (Allen ym. 2018, 25). Lisäksi osallistuminen koulun opetussuunnitelman ulkopuoliseen toimintaan vahvisti kouluun kuulumisen kokemusta (Allen ym. 2018, 25–26).

Viimeisenä PERMA-hyvinvointiteorian tekijänä on saavutettavuus. Seligman (2011, 23–24) esittää saavutettavuuden tarkoittavan voittamista, menestymistä ja asioiden loppuun saattamista. Saavuttamisella ei kuitenkaan tarkoiteta ainoastaan menestymistä, vaan se on myös kykyä työskennellä kohti merkityksellisiä tavoitteita. Saavuttamisen olennaisena merkityksenä on kehittää sinnikkyyttä ja motivaatiota haastavia asioita kohtaan, jolloin yksilölle syntyisi lopulta valmiuksia saavuttaa osaamista sekä menestystä tärkeiksi kokemillaan elämänaloillaan. (Norrish 2015, 229, 245)

Saavuttamisen merkitys laajenee koskemaan myös ympärillä oleviin ihmisiin. Saavuttamisesta syntyvät ansiot voivat lisäksi edistää yksilön sekä muiden ihmisten hyvinvointia ja akateemista menestymistä. (Norrish 2015, 230) Arkiajattelussa menestymiseen ja voittamiseen voidaan kuitenkin liittää vahvoja stereotyyppisiä näkemyksiä. Seligman (2011, 23–24) muistuttaakin positiivisen psykologian luonteesta osana saavuttamista. Tavoitteena on kuvata eikä määrätä hyvinvoinnin toteutumista, jolloin menestyminen ei ole ainoa keino saavuttaa elämän päämääriä. Joka tapauksessa menestyminen vähäpätöisessä ja merkityksellisessä asiassa lisää yksilön hyvinvointia (Seligman 2011, 23–24).

Koulumaailmassa yksi merkittävä saavutettavuuden muoto on koulumenestys. Kayan ja Erdemin (2021, 1758) meta-analyysistä selvisi, että oppilaan hyvinvoinnilla on positiivinen yhteys koulumenestykseen, vaikkei yhteys ollut voimakas. Toisaalta koulumenestyksen ja hyvinvoinnin yhteyden on havaittu olevan kaksisuuntainen, jolloin molemmat tekijät edistävät toisiaan (Datu & King 2018, 105). Positiivisen psykologian valossa koulumenestys on tärkeä osa saavuttamista, mutta toisaalta koulussa olisi merkityksellistä tavoitella ja opettaa hyvinvointiin sekä kukoistamiseen liittyvää osaamista (Leskisenoja 2016, 75–76; Seligman ym. 2009, 293–294). Esimerkiksi opettamalla taitoja realististen tavoitteiden asettamiseen ja niiden suunnassa työskentelyyn, on mahdollista pyrkiä edistämään oppilaan hyvinvointia. Nämä sisällöt tukisivat luonteeltaan myös positiivista psykologiaa. (Gill ym. 2021)

PERMA-hyvinvointiteorian käytettävyyttä on testattu koulumaailmassa. Kern kumppaneineen (2015) tutki teorian toimivuutta Australiassa 13–18-vuotiailla oppilailta. Teorialla saatiin

selvitettyä monipuolisesti oppilaiden hyvinvointia, mutta tekijöistä merkityksellisyys asettui sosiaalisten suhteiden kanssa päällekkäin. Kern kumppaneineen (2015) kuitenkin suosittelivat teorian hyödyntämistä kouluissa, koska teorian eri tekijät antavat paljon tietoa koulujen hyvinvointitarpeisiin. (Kern ym. 2015, 268) Turnerin ja kumppaneiden (2023) kartoittava katsaus tukee Kernin ja kumppaneiden näkemystä PERMA-teorian toimivuudesta. Katsauksessa kerättiin kansainvälisiä tutkimuksia alakouluissa hyödynnetystä PERMA:n tekijöistä. Katsauksen perusteella PERMA-teorian tekijät lisäävät hyvinvointia ja suojaavat lapsia mielenterveysongelmilta. (Turner ym. 2023) PERMA-teoria tarjoaa siis hyvän lähestymistavan edistää monipuolisesti kouluympäristöjen hyvinvointia.

PERMA-teorian soveltuvuutta hyvinvoinnin edistämiseksi on testattu myös koulumaailman ulkopuolella eri ympäristöissä ja yhteyksissä. Esimerkiksi teorian soveltuvuutta on tutkittu eri kulttuureissa (Esim. De Carvalho ym. 2023, 1838; D’raven & Pasha-Zaidi 2015, 924), työelämässä (Jimenez ym. 2024, 54) ja liikkumisessa (Aho ym. 2022, 165), missä se on osoittanut potentiaalia hyvinvoinnin edistämiseksi tai mittaamiseksi. Teorian käyttöön ja mittaamiseen liittyy kuitenkin myös haasteita. Teorian eri tekijät ovat tulkittavissa osittain päällekkäisiksi (Esim. Jimenez ym. 2024, 53–54), vaikka Seligman (2011, 20–21) määrittelee ne omiksi kokonaisuuksiksi. Esimerkiksi merkityksellisyyden ja sosiaalisten suhteiden tutkimuksissa on havaittavissa paljon yhteneväisiä piirteitä.

Lopulta PERMA-teoria on monipuolinen, ajankohtainen ja kiinnostava kokonaisuus, joka kiinnostaa eri alojen tutkijoita tiedeyhteisössä. Teorian ajankohtaisuus, soveltavuus koulumaailmaan ja linkit positiiviseen pedagogiikkaan ovat syitä, miksi se valikoitu tämän kirjallisuuskatsauksen yhdeksi teoreettiseksi viitekehykseksi.

3 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA

Positiivinen pedagogiikka pohjautuu positiiviseen psykologiaan. Positiivinen psykologia on syntynyt 2000-luvun taitoskohdassa, mutta aihealueen teemoja on pohdittu jo antiikin ajoista lähtien (Leskisenoja & Sandberg 2019, 11). Lisääntyneen kiinnostuksen myötä positiivisesta psykologiasta on löydetty ja painotettu eri näkökulmia. Näitä näkökulmia ovat positiivisuus, negatiiviset tunteet osana ihmisyyttä sekä hyvinvoinnin näkeminen osana suuria yhteisöjä (Lomas ym. 2020 660–661). Tutkimuskenttään näkyvimpänä vaikutuksena on kuitenkin sen tuoma myönteinen lähestymistapa aiemman ongelmalähtöisen tutkimustavan rinnalle (Leskisenoja 2016, 24).

Opetuskäytänteet ovat kehittyneet ja nykyisin yhä useammin opetuksessa kannustetaan oppilaiden onnellisuuden ja subjektiivisen hyvinvoinnin edistämiseen akateemisen oppimisen rinnalla (Romo-González ym. 2013, 81). Tämä ei kuitenkaan ole aina onnistunut toimivalla tavalla, koska maailmanlaajuisesti yli 10 % kouluikäisistä lapsista ja nuorista kokee mielenterveyden haasteita (Polanczyk ym. 2015, 350). Lisäksi COVID-19 pandemia on lisännyt entisestään nuorten mielenterveyden haasteita (Jones ym. 2021, 6). Lapsi ja nuori viettää suuren osan päivästäan kouluympäristössä (Tobia ym. 2019, 842), joten mielenterveyden haasteet näkyvät myös kouluissa. Yhdeksi läpimurroksi arjen hyvinvoinnin ja kouluhyvinvoinnin haasteiden ratkaisemiseksi on nostettu positiivinen pedagogiikka (Trask-Kerr ym. 2019, 204), joka on tuonut positiivisen psykologian näkökulmia koulutuksen alalle (Seligman ym. 2009).

Positiivisella pedagogiikka tarkoitetaan siis positiivisen psykologian periaatteiden ja menetelmien hyödyntämistä opetus- ja kasvatustoiminnassa. Positiivisesta pedagogiikasta käytetään kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa usein termiä positiivinen kasvatus (*positive education*), mutta Suomessa termi on vakiintunut positiiviseksi pedagogiikaksi. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 12) Tämän perusteella tässä kirjallisuuskatsauksessa käytän myös termiä positiivinen pedagogiikka. Seuraavaksi tarkastelen tarkemmin positiivista psykologiaa, positiivista pedagogiikkaa ja kuinka ne esiintyvät vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Lopuksi perehdyn positiivisen pedagogiikan esiintymiseen koululiikunnassa ja sen yhteyksistä oppilaan hyvinvointiin.

3.1 Positiivisen pedagogiikan taustalla positiivinen psykologia

Positiivisen psykologian ydinajatuksena on hyvinvoinnin ja kukoistamisen edistäminen (Seligman 2011, 18). Kukoistaminen on hyvinvoinnin ja onnellisuuden huipentuma (Leskisenoja 2016, 32), jossa henkilö voi hyvin kaikilla elämän osa-alueilla (VanderWeele 2017, 8149). Yksi tapa jaotella kukoistamisen vaatimuksia on, että henkilö kokee elämäntyytyväisyyttä, terveyttä ja merkityksellisyyttä sekä pääsee toteuttamaan omia luonteenpiirteitään ja sosiaalisia suhteitaan (VanderWeele 2017, 8149). Kukoistaminen on hyvinvoinnin keskeisimpiä tavoitteita, jota positiivisessa psykologiassa pyritään edistämään sekä yksilö- että yhteisötasolla. Tähän tiivistyy myös positiivisen psykologian merkitys. (Seligman 2011, 18)

Positiivinen psykologia sisältää monia käsitteitä, teorioita ja näkemyksiä niiden merkityksestä. Kirjallisuudessa usein esiintyviä käsitteitä ovat resilienssi, positiiviset tunteet, hyvinvointi ja onnellisuus (Owens & Waters 2020, 591). Näistä käsitteistä yksi keskeisimmistä on onnellisuus, sillä positiivista psykologiaa on kuvailtu myös onnellisuuden tutkimukseksi (Kristjansson 2012, 87). Siitä huolimatta, että onnellisuuden selvittämisellä on ollut vahva vaikutus positiivisen psykologian kehittymiseen, Seligman (2011, 15) pitää onnellisuuden käsitettä nykyisin jopa käyttökelvottomana. Syy tähän on onnellisuuden liiallinen käyttö, jolloin se on menettänyt osittain merkityksensä. Myös yhtenä esimerkkinä positiivisen psykologian kentän näkemyseroista on tapa määritellä interventioita. Esimerkiksi positiivisen psykologian interventioille ei ole täysin yhtenäistä määritelmää. Yksi tapa määritellä interventioita on, että se lisää positiivisia tunteita, käyttäytymistä ja kognitioita sekä perustuu teoreettiseen tai empiiriseen malliin, joka lisää hyvinvointia (Hendriks ym. 2020, 358). Edellä mainittu esimerkki antaaakin tutkijoille laajan keinon lähestyä hyvinvoinnin tutkimusta.

Yksi positiivisen psykologian merkittävimmistä teorioista on Seligmanin (2011) luoma PERMA-teoria. Olennaisena osana teorian muodostumisessa ja samalla hyvinvoinnin edistämisessä ovat Petersonin ja Seligmanin (2004) kehittämät luonteenvahvuudet. Luonteenvahvuudet ovat yksilön positiivisia piirteitä, jotka ovat osana yksilön ajatuksia, tunteita ja käyttäytymistä (Park, Peterson & Seligman 2004, 603). Luonteenvahvuudet ovat hyvinvoinnin kannalta oleellisia, koska ne muodostavat yksilön kukoistuksen ja hyvyyden perustan (Peterson & Seligman 2004, 87). Siksi niitä tulisikin myös pyrkiä korostamaan,

ymmärtämään ja opettamaan arkielämässä (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 284). Luontevahvuuksien tutkiminen auttaa selvittämään mistä hyvä elämä koostuu, mikä on nostanut vahvuuksien tutkimisen yhdeksi olennaiseksi tieteellisen hyvinvointitutkimuksen kohteeksi (Littman-Ovadia ym. 2021, 1).

Apuna hyvinvointi- ja luontevahvuustutkimuksessa on käytetty positiivisen psykologian erilaisille sovelluksille kehitettyä VIA-mittaristoa (*Values in Action*). Se sisältää 24 eri luontevahvuutta, jotka pohjautuvat kuuteen hyveeseen (Peterson & Seligman 2004). Luontevahvuuksien korostaminen on noussut yhä tärkeämmäksi teemaksi vastaamaan yksilölle kohdistuvia tulevaisuuden haasteita. Koulut pyrkivätkin omalla toiminnallaan ottaa huomioon opetuksessa luontevahvuuksien kehittämisen. VIA:n hyödyllisyys korostuikin interventioissa ja kouluympäristöissä, koska VIA:aan pohjaututaan usein yksilöiden kompetenssien vahvistamiseksi. (Lavy 2020)

Positiivisen psykologian nousun taustalla vaikuttavana tekijänä voidaan nähdä olevan interventioiden tehokkuus. Carr (2021) kumppaneineen kokosivat yhteen meta-analyysissään positiivisen psykologian tutkimuksia ja selvittivät niiden tehokkuutta. Tutkimuksia koottiin yhteen eri alueilta, kuten koulusta ja terveydenhuollosta, jolloin lopulta tutkimusjoukoksi saatiin yhteensä n. 72 000 eri ikäisiä ihmisiä yhteensä 41 eri maasta. Analyysistä selvisi, että positiivisen psykologian interventiot vaikuttavat positiivisesti hyvinvointiin ja koettuun elämänlaatuun. Esimerkiksi positiivisen psykologian mukaiset interventiot vähentävät ahdistusta, stressiä ja masennusta vahvistaen yksilön luontevahvuuksia VIA-mittariston mukaisesti. Vastaavia tuloksia on saatu myös selville muissa positiivisen psykologian meta-analyysissä (Esim. Hendriks ym. 2020).

3.2 Positiivisen pedagogiikan opetusmenetelmä

Positiivinen pedagogiikka on positiivisen psykologian pohjalta luotu pedagoginen suuntaus, joka sisältää samoja ominaispiirteitä kuin positiivinen psykologia. Positiivinen pedagogiikka on aina ollut tietyllä tapaa osana koulumaailmaa (Kristjánsson 2012, 88), mutta se on itsenäisenä pedagogisena lähestymistapana vielä nuori (Kern & Wehmeyer 2021, 3). Positiivisessa pedagogiikassa tavallisten oppimistavoitteiden rinnalle on nostettu esille oppilaan kokonaisvaltainen hyvinvointi, joka näkyy kouluissa hyvinvointitaitojen opettamisena

(Seligman ym. 2009, 293–294). Hyvinvointitaitojen opettaminen perustuu ajatukseen hyvinvoinnin ja koulumenestyksen välisestä positiivisesta yhteydestä (Seligman ym. 2009), jota tukevat myös aihetta käsittelevät tutkimustulokset (Kaya & Erdem 2021, 1758).

Positiivinen pedagogiikka hakee vielä muotoansa ja paikkaansa kouluun liittyvässä tutkimuksessa. Sitä on kuitenkin jo hyödynnetty aktiivisesti käytännön koulumaailmassa. (Kern & Wehmeyer 2021, 2–6) Esimerkiksi tutkimuskentällä ei ole vielä yhteistä näkemystä siitä, mitä positiivisella pedagogiikalla tarkalleen ottaen tarkoitetaan. Positiiviselle pedagogiikalle on kuitenkin havaittavissa yhteisiä tunnuspiirteitä, jotka toistuvat säännöllisesti. Näitä tunnuspiirteitä ovat muun muassa luontevahvuuksien ja perustarpeiden tukeminen sekä kannustaminen sosiaalisiin suhteisiin ja merkityksellisyyden löytämiseen. (Kern & Wehmeyer 2021, 771)

Käytännössä positiivista pedagogiikkaa on mahdollista toteuttaa monilla eri tavoilla. Green (2021, 27) kumppaneineen listaavat kymmenen lähestymistapaa positiivisen pedagogiikan toteuttamiselle. Esimerkkejä näistä lähestymistavoista ovat vahvuusperustaista, kasvun asennetta sekä sosiaalista ja emotionaalista kehitystä tukeva opetus. Toimivan pedagogisen lähestymistavan löytäminen on kuitenkin tilannesidonnaista, sillä siihen vaikuttavat monet kouluun ja käyttöyhteyteen liittyvät tekijät (Slemp ym. 2017, 104). Esimerkiksi osa kouluista tekee selkeän toimintasuunnitelman positiivisen pedagogiikan toteutumiselle, kun taas toisaalla sen hyödyntäminen on pienemmässä mittakaavassa, kuten yksittäisinä harjoituksina tai ohjelmina (Slemp ym. 2017, 108). Lähestymistavasta huolimatta positiivinen pedagogiikka lähestyy oppilasta ja oppimista positiivisesta näkökulmasta, joka ei kuitenkaan tarkoita ongelmien tai negatiivisten asioiden sivuuttamista (Ranta 2019, 16). Positiivisessa pedagogiikassa huomioidaan oppilaiden vahvuuksia, yhdessä tekemistä sekä itsetuntemusta, tavoitteena vahvistaa resilienssiä ja kukoistamista (Norrish 2015, 32). Monet yksittäiset lähestymistavatkin pitävät sisällään monipuolisesti positiivisen psykologian ja pedagogiikan ominaispiirteitä (Slemp ym. 2017,104), jolloin opetuksessa lähestytään monipuolisesti kukoistamisen edistämistä.

Australia on yksi positiivisen pedagogiikan edelläkävijöistä ja positiivinen pedagogiikka on vakiinnuttanut siellä omaa paikkaansa (Slemp ym. 2017, 104). Australiassa oleva Geelong Grammar koulu on yksi ensimmäisistä kouluista, jotka pohjaavat toimintansa positiiviselle pedagogiikalle ja kukoistamisen edistämiseksi (Seligman ym. 2009, 302–304). Nykyisin

positiivinen pedagogiikka on osittain osana myös suomalaista koulukulttuuria. Tällä hetkellä onkin olemassa muutamia suomalaisia positiiviseen pedagogiikkaan pohjautuvia kouluja, jotka kuuluvat Lotta Uusitalon ja Kaisa Vuorisen (2023) ”Huomaa hyvä!” menetelmän alle (Leskisenoja 2024).

Geelong Grammarin koulussa lähestymistapana positiivisen pedagogiikan toteuttamiselle on Seligmanin (2011) PERMA-teoria, jota on täydennetty vielä terveys -osa-alueella (Norrish 2015, 30). Nämä osa-alueet ovat sisälletty koulun arkeen eri tasoille, jossa olennaisina seikkoina ovat henkilökunnan kouluttaminen, koulukulttuurin muokkaaminen sekä hyvinvoinnin periaatteiden opettaminen ja toteuttaminen (Hanson-Peterson 2024, 22). Konkreettisia koulussa esiintyviä positiivisen pedagogiikan toimintatapoja ovat muun muassa mindfulness harjoitukset ja hyvinvointiopitunnit. Todellisuudessa positiivinen pedagogiikka näkyy kuitenkin lähes kaikilla koulumaailman alueilla, kuten päätöksenteossa, teemapäivissä ja yksittäisissä tehtävissä (Hanson-Peterson 2024, 22; Norrish 2015, 34–43).

Opetustyössä opettajalla on tärkeä rooli oppilaiden hyvinvoinnin vahvistamiseksi (Thomas ym. 2016, 516). Sama koskee myös positiivista pedagogiikkaa, jossa opettajan rooli korostuu entisestään oppilaiden oppimisen ja kouluhyvinvoinnin edistämiseksi (Hoare ym. 2017, 65). Positiivisessa pedagogiikassa yksittäisen opettajan ja koko koulun henkilökunnan hyvinvointi on avainasemassa positiivisen pedagogiikan toteuttamiselle (Norrish 2015, 34–35). Esimerkiksi Geelong Grammarin koulussa tämä näkyy monipuolisena pyrkimyksenä edistää jatkuvasti henkilökunnan hyvinvointia, kuten hyvinvointikoulutuksilla ja lisäämällä itsetietoisuutta (Hanson-Peterson 2024, 21–22). Henkilökunnan hyvinvoinnin edistämistyö perustuu ajatukseen esimerkin näyttämisestä oppilaille. Kun henkilökunta voi hyvin, se välittyy oppilaille edistäen myös heidän hyvinvointiansa (Hoare ym. 2017, 62). Henkilökunta toimii siis roolimallina oppilaille.

Rahmnin ja Heisenin (2019) Saksassa tehty tutkimus osoittaaakin mielenkiintoisia tuloksia positiivisen pedagogiikan mahdollisuuksista kouluyhteisössä. Tutkimuksessa luotiin koe- ja kontrolliasema, jossa toiselle ryhmälle opettajista opetettiin hyvinvointitaitoja positiivisen pedagogiikan tapaisesti ja toisille ei. Opettajat, joille opetettiin hyvinvointitaitoja voivat paremmin verrattuna kontrolliryhmän opettajiin. Tämä näkyi esimerkiksi lisääntyneinä positiivisina tunteina ja vähentyneellä stressillä. Muiden tutkimustulosten mukaan opettajien lisääntynyt hyvinvointi ei edesauta ainoastaan itseä, vaan välittyy myös muihin ympäröiviin

ihmisiin. Esimerkiksi oppilaiden oppimistulosten ja työilmapiirin parantuminen ovat tuloksia opettajien hyvinvoinnin lisääntymisestä (Turner ym. 2021, 1304; Vo & Allen 2022, 986).

Positiivinen pedagogiikka on siis monipuolinen kokonaisuus, joka tarjoaa erilaisia mahdollisuuksia opettaa oppilaille hyvinvointitaitoja sekä edesauttaa omaa hyvinvointia opettajana. Monet opettajat ja oppilaat pitävätkin positiivista pedagogiikkaa miellyttävänä ja hyödyllisenä opetustapana. Opettajien kokemusten mukaan positiivisesta pedagogiikasta on ollut hyötyä muun muassa ammatillisessa kehityksessä, haastavien oppilaiden ja yhteistyön sujuvuudessa kollegoiden kanssa (Sandholm ym. 2023, 245). Oppilailla taas positiivisen pedagogiikan hyötyjä ovat muun muassa elämäntyytyväisyyden, itsetietoisuuden ja sosiaalisten taitojen paraneminen (Owens & Waters 2020, 591).

3.3 Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa opetussuunnitelmassa

Suomessa koulutyön perustan muodostaa opetushallituksen luoma perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014). Lisäksi opetuksen järjestämistä velvoittavat useat lait ja kansainväliset sopimukset, kuten YK:n yleismaailmallinen ihmisoikeuksien julistus. (POPS 2014, 14–15) Opetussuunnitelma ei kuitenkaan määrää suoraan opettajien toimintatapoja, vaan opettajilla on pedagoginen vapaus toteuttaa opetusta omalla tavallaan (Chung 2023, 8). Opettaja voi siis halutessaan toteuttaa opetustaan positiivisen pedagogiikan mukaisesti.

Positiivista pedagogiikkaa ei mainita suoraan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014), mutta niillä on keskenään paljon yhteneväisiä piirteitä (Avola 2017). Opetussuunnitelman yhteneväisyyttä on havaittavissa myös PERMA-hyvinvointiteorian kanssa (Leskisenoja 2016, 37). Pauliina Avola selvitti Pro-gradu tutkielmassa (2017), kuinka positiivinen pedagogiikka ilmenee perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Avolan (2017, 60–61) mukaan positiivinen pedagogiikka näkyy erityisesti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden yleisessä osassa muun muassa perusopetuksen tehtävissä ja tavoitteissa, toimintakulttuurissa sekä oppimista ja hyvinvointia edistävässä koulutyön järjestämisessä. Esimerkiksi toimintakulttuurin alla positiivinen pedagogiikka näkyy osallisuuden ja hyvinvoinnin vahvistamisessa sekä aikuisten esimerkillä toteuttaa toimintakulttuurin yhteisiä tapoja (POPS 2014, 26–27)

Oppilaiden vahvuuksien korostaminen on lisäksi yksi esimerkki, jossa tulee kiistattomasti esiin positiivisen pedagogiikan ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden yhteneväisyys. Peruopetuksen yhdeksi tehtäväksi mainitaan omien vahvuuksien tunnistaminen. Oppilaan vahvuuksia hyödyntämällä pyritäänkin tavoittamaan opetussuunnitelman arvopohjassa mainittuja teemoja oppilaan arvokkuudesta ja tärkeydestä omana itsenään. (POPS 2014, 15–20) Vahvuuksien käyttäminen on koulussa arvokasta, koska se lisää oppilaiden onnellisuutta ja kouluun kiinnittymistä (Vuorinen ym. 2021, 857). Aihe on vielä ajankohtainen, sillä hyvinvointia ja kouluun kiinnittymistä on korostettu uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelman muutosmääräyksessä (Opetushallitus 2023).

Koululla on merkittävä rooli lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämässä, joten opetussuunnitelman laatiminen on tärkeä tehtävä. Kouluilla on loistava mahdollisuus tuottaa oppilaille positiivisia kokemuksia osallisuudesta, toimijuudesta ja yhteenkuuluvuudesta oppilaan taustoista riippumatta (Thorburn 2014, 209). Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on kuitenkin täytetty liikaa tiedollisilla sisällöillä, joka voi uuvuttaa opettajia ja synnyttää rauhattomuutta oppilaissa. Tämä aiheuttaa kiireen tunnetta koulupäivissä. (Leskisenoja 2016, 25) Positiivinen pedagogiikka kannustaakin opetuksen olevan enemmän hyvinvointipainotteista, sillä opetussuunnitelmat eivät sisällytä konkreettisia keinoja hyvinvoinnin parantamiseksi (Seligman ym. 2009, 295). Hyvinvointia tukevia keinoja olisi kuitenkin mahdollista lisätä osaksi koulupäiviä oppimista ja yhteenkuuluvuutta tukevalla tavalla (Thorburn 2015, 661–663).

Opetuksen järjestäminen ja kehitetyt opetussuunnitelmat ovat monitasoisia kokonaisuuksia, jotka poikkeavat eri maiden ja koulujen välillä. Järjestetty opetus ja opetussuunnitelmat ovat vahvasti yhteydessä ympäröivään maailmaan, kuten poliittisten, filosofisten ja yhteiskunnallisten näkemysten kanssa. Nämä tekijät vaikuttavat lopulta opetussuunnitelmien sisältöihin ja toteutukseen (Fernström ym. 2021, 115). Nykyiset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on otettu käyttöön vuonna 2016, jolloin positiivinen pedagogiikka oli vielä alkuvaiheissa. Positiivinen pedagogiikka on osoittanut lupaavia tuloksia kouluympäristöissä ja herättänyt kiinnostusta maailmanlaajuisesti (Duan ym. 2020). On siis mahdollista, että tulevaisuudessa positiivinen pedagogiikka näkyy yhä konkreettisemmin osana perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita.

3.4 Positiivinen pedagogiikka ja hyvinvointi koulun liikunnanopetuksessa

Liikunnanopetuksen keskeisiä tavoitteita on luoda liikkujille mielekkäitä kokemuksia liikunnasta ja synnyttää liikkumisen iloa myös tulevaisuudessa. Tähän tavoitteeseen positiivinen psykologia tarjoaa monipuolisia mahdollisuuksia. (Cherubini 2009, 42) Positiivisessa pedagogiikassa sovelletaan positiivisen psykologian periaatteita, joten sen näkökulmat ovat tärkeitä myös positiivisen pedagogiikan toteuttamisessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 433) esiintyy liikunta-oppiaineen kohdalla samoja asioita, joita positiivisen pedagogiikan mukainen liikunnanopetus tavoittelee. Esimerkiksi fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä, yhdessä tekemistä ja positiivisten kokemusten luomista (Cherubini 2009, 44–47; Ladnai 2019, 533; POPS 2014, 433).

Positiivisessa pedagogiikassa opetetaan taitoja hyvinvoinnin edistämiseksi (Seligman ym. 2009). Monien tutkimusten perusteella hyvinvointitaitojen opettamista on onnistuttu soveltamaan onnistuneesti positiivisen pedagogiikan avulla lukuisissa luokkahuonetilanteissa (Owens & Waters 2020, 594–595), mutta koululiikuntaan liittyvää tutkimusta on tehty vähäisesti. Koulujen liikunnanopetuksella olisi kuitenkin paljon potentiaalia positiiviselle pedagogiikalle, koska se tarjoaa yhden parhaimmista paikoista toteuttaa positiivista pedagogiikkaa kouluympäristössä ja näin edistää kokonaisvaltaisesti oppilaiden hyvinvointia (Light & Georgakis 2023, 44).

Koululiikunnassa käytettyä positiivista pedagogiikkaa on tutkittu muutamissa pro gradu -tutkielmissa, mutta kansainvälistä tutkimusta on tehty vähäisesti. Tutkimusten vähyyden vuoksi käsittelen seuraavaksi positiivisen pedagogiikan suuntaisesti tehtyjä tutkimuksia ja kirjallisuutta. Esimerkiksi Faulknerin (2019) mukaan fyysinen aktiivisuus on verrattavissa positiivisen psykologian tavoitteisiin, sillä liikkuminen edistäisi kaikkia PERMA-teorian hyvinvoinnin osatekijöitä ja flow:n kokemuksia. Koska liikuntatunnit pyrkivät edistämään fyysistä aktiivisuutta (POPS 2014, 433), myös fyysisen aktiivisuuden tutkimuksilla on painoarvoa positiivisen pedagogiikan hyödyntämiseen liikuntatunneilla.

Martinsin ja kumppaneiden (2022) tutkimus on varteenotettava esimerkki siitä, kuinka positiivisen pedagogiikan ajatuksia on sovellettu onnistuneesti liikuntaympäristöön. Tutkimuksessa asetettiin haastavien taustojen omaavia nuoria portugalilaisen instituution

jalkapallokerhoon, jossa opetettiin samalla henkilökohtaisen ja sosiaalisen vastuun toteuttamista. Opetuksen tarkoituksena oli kehittää erilaisia elämänhallintataitoja, kuten itsetuntemusta ja sääntöjen noudattamista. Toinen joukko vastaavan statuksen omaavia nuoria ottivat osaa tavallisiin paikallisen opetussuunnitelman liikuntatunteihin. Tutkimuksen tuloksena oli, että jalkapallokerhossa olevat nuoret kehittivät kouluryhmää enemmän vastuuntotossa, sosiaalisessa käyttäytymisessä ja minäpystyvyydessä. (Martins ym. 2022) Jalkapallokerhon opetusmenetelmät olivat sisälletty osaksi liikuntatehtäviä, ja ne olisivat sopineet sellaisinaan myös koululiikuntaan.

Positiivinen pedagogiikka tähtää hyvinvoinnin edistämiseen (Seligman ym. 2009, 293–294). Tämä näkyy myös opetussuunnitelmassa, jossa liikunnanopetuksen tehtävänä on edistää oppilaiden hyvinvointia (POPS 2014, 433). Koululiikunta tarjoaa mahdollisuuksia esimerkiksi sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen, omien vahvuuksien hyödyntämiseen (Light & Harvey 2019, 18) tai paineettomaan energian purkamiseen, joilla voi olla suuria vaikutuksia oppilaiden hyvinvoinnin muodostumisessa (Light & Georgakis 2023, 46). Lisäksi koululiikunta ohjaa oppilaita kehittymään yhteisönsä ja yhteiskunnan jäseneksi (Light & Harvey 2019, 62–63).

Liikunnanopetuksessa positiivisen pedagogiikan tavoitteena on tarjota oppilaille myönteisiä kokemuksia liikunnasta. Koululiikunnasta saadut myönteiset kokemukset ovat oppilaalle hyödyllisiä, koska ne voivat edistää oppimistuloksia, motivaatioita ja kehittää kykyjä kohti itseohjautuvaa oppimista. Usein myönteisiin kokemuksiin liitetään myös tunne hauskuudesta, jota sekä liikunnanopettajat että oppilaat pitävät tärkeänä asiana liikunnassa. Tunneilla hauskuus tulee ilmi innostuksena, nauruna ja vilkkaalla vuorovaikutuksella. (Light & Harvey 2019, 61–63)

Hauskuuden lisäksi myös onnellisuus nousee esiin fyysiseen aktiivisuuteen liittyvässä kirjallisuudessa. Onnellisuus on tärkeä osa lasten ja nuorten kehitystä ja se on edellytys hyvinvoinnille (Light & Harvey 2019, 62–62; Light & Georgakis 2023, 44). Jo pieni määrä liikuntaa päivässä voi olla yhteydessä onnellisuuden kokemuksiin iästä riippumatta (Zhang & Chen 2019, 1317). Hyvinvoinnin tavoittelu ei kuitenkaan sulje pois liikunnanopetuksen muita tärkeitä tehtäviä, kuten fyysistä aktiivisuutta, mutta opetuksen pyrkimyksenä olisi korostaa onnellisuutta (Light & Georgakis 2023, 44–45).

Light ja Harvey avaavat kirjassaan (2019) positiivisen pedagogiikan käyttämahdollisuuksia erityisesti urheilussa, mutta toteavat samojen ajatusten soveltuvan hyvin myös liikunnanopetukseen. Lightin ja Harveyn (2019, 157) mukaan positiivinen pedagogiikka muodostuu liikunnassa kolmen pedagogisen periaatteen ympärille. Nämä periaatteet ovat liikuntatehtävien muokkaaminen, vuorovaikutus ja oppijalähtöinen lähestymistapa.

Liikuntatehtäviä muokkaamalla opettaja voi lisätä tehtävien merkityksellisyyttä ja kiinnittymistä, jolloin oppilas kokee tehtävän sopivan haastavana ja merkityksellisenä kokonaiskuvan kannalta (Light & Harvey 2019, 57–58). Opetusryhmät pitävät yhä useammin sisällään eri taitotasoisia oppilaita (Siutla ym. 2012, 60), jolloin liikuntatehtävien muokkaaminen on tarpeellista. Tehtävien muokkaaminen auttaa vastamaan oppilaiden tarpeita oppimiselle ja lisäksi sillä vältetään ei-toivottua käyttäytymistä, kuten luovuttamista ja motivaation menettämistä (Heidorn & Mosier 2019, 41). Positiivisen psykologian suunnassa eriyttäminen tapahtuu vahvuuksien ja positiivisen psykologian eri menetelmien avulla, joissa voidaan hyödyntää toivoa, tavoitteen asettamista, mindfulnessia ja kiitollisuutta (Arnstein ym. 2023, 8–9).

Lightin ja Harveyn mukaan (2019, 91–92) positiivisen pedagogiikan vuorovaikutuksessa korostuu opettajan asettamat kysymykset. Niillä pyritään kehittämään ymmärrystä ja helpottamaan uuden tiedon rakentamista oman toiminnan analysoinnin ja ryhmän vuorovaikutuksen avulla. Positiivisessa pedagogiikassa painotetaan vuorovaikutuksen merkitystä (Kern & Wehmeyer 2021, 771), johon liikuntatunnit tarjoavat erinomaisen mahdollisuuden (Flores-Piñero ym. 2024, 9). Liikuntatunneilla oppilaat oppivat monia prososiaalisia taitoja eli käyttäytymistä, joka parantaa myös toisten ihmisten hyvinvointia (YSA). Näitä taitoja ovat muun muassa yhteistyötaidot, empatia ja toisten kunnioitus, jotka auttavat esimerkiksi ystävyysuhteiden hankkimisessa (Opstoel ym. 2020, 809).

Oppilaslähtöisyys tulee liikunnassa esille, kun oppilas pääsee itse tekemään, kokeilemaan ja pohtimaan erilaisien liikuntatehtävien ratkaisuja (Light & Harvey 2019, 91–92). Ongelmapohjaiset liikuntatehtävät edistävät fyysistä ja kognitiivista oppimista sekä sosiaalisia taitoja ja ongelmanratkaisukykyä (Østergaard 2016, 14). Ongelmapohjaiset tehtävät sopivat luonteeltaan hyvin positiiviseen pedagogiikkaan, koska sen yhtenä tavoitteena on opettaa oppimaan oppimisen taitoja. Tämä voi synnyttää myönteistä suhtautumista oppimista sekä

sosiaalista kanssakäymistä kohtaan ja näin edistää oppilaiden hyvinvointia myös tulevaisuudessa (Light & Harvey 2019, 23).

Positiivisen pedagogiikan periaatteet vaativat kuitenkin turvallisen, kannustavan ja positiivisen ympäristön, jossa virheet nähdään mahdollisuutena oppimiseen. (Light & Harvey 2019, 91–92) Tällainen ympäristö rakentuu luomalla liikuntatunneille tehtäväsuuntautuneen ilmapiirin, jossa kilpailullisuus jää taka-alalle (Flores-Piñero ym. 2024, 9). Positiivinen pedagogiikka ei kuitenkaan sulje kilpailemista kokonaan pois, vaan näkee siinä myös hyvinvointia vahvistavia hyötyjä. Esimerkiksi kilpailemisen avulla oppilaat oppivat tunnistamaan omia sekä joukkuekavereidensa vahvuuksia. Kilpailutilanteet kehittävät myös ystävyuden, johtajuuden ja yhteistyön lisäksi hyvää urheiluhenkeä (Geelong Grammar School 2024).

Luontevahvuudet ovat osa positiivista pedagogiikkaa ja oleellisia hyvinvoinnin kannalta (Seligman & Peterson 2004, 87). Niitä olisi siis tärkeä huomioida myös liikunnanopetuksessa. Luontevahvuuksien ilmenemistä ja hyödyntämistä liikunnanopetuksessa on tutkittu kahdessa pro gradu -tutkielmassa sekä lukio-opiskelijoiden (Toomingas 2018) että yläkoulun liikunnanopettajien näkökulmasta (Tuomainen & Ovaska 2021). Sekä opiskelijoiden että opettajien näkemykset luontevahvuuksien ilmenemisestä liikuntatunneilla oli hyvin samankaltaisia. Molemmissa tutkielmissa korostuivat luontevahvuuksista rohkeus liikuntatehtäviä kohtaan, ryhmätyötaidot sekä onnistumisen ja innostumisen kokemukset. Lisäksi molemmissa tutkielmissa todetaan, että luontevahvuuksia on mahdollista tukea liikuntatunneilla. Keinoja luontevahvuuksien tukemiseen ovat muun muassa kannustaminen, myönteinen palaute ja ryhmäytyminen. (Toomingas 2018; Tuomainen & Ovaska 2021)

Luontevahvuuksia on pystytty edistämään onnistuneesti liikuntaympäristössä, jonka vaikutukset ovat olleet hyvinvointia ja onnellisuutta edistäviä (Tomé-Lourido ym. 2022, 812). Luontevahvuudet ovat myös positiivisessa yhteydessä fyysisen kunnon ja aktiivisuuden kanssa (Sasayama ym. 2023, 7), joten liikunnanopetuksen tavoitteisiin (POPS 2014) nähden luontevahvuuksilla voisi olla paljon annettavaa liikunnanopetuksessa. Yksi keino luontevahvuuksien vahvistamiseen voisi olla mindfulness, koska se vahvistaa luontevahvuuksia pitkällä aikavälillä (Pang & Ruch 2019, 1555).

Mindfulness on noussut hiljattain suosituksi tutkimuksen kohteeksi (Sheinman & Russo-Netzer 2021, 609). Se on myös yksi positiivinen pedagogiikan lähestymistavoista (Green ym. 2021,

27). Mindfulnessilla tarkoitetaan mielentilaa, jossa huomio on keskitetty tiettyyn kohteeseen ja samalla pohditaan nykyhetken herättämiä ajatuksia sekä tunteita (Vago & Silbersweig 2012, 1). Kouluympäristössä toteutettujen meta-analyysien mukaan mindfulnessin on havaittu edistävän oppimista ja vähentävän stressiä (Fulambarkar ym. 2023, 313; Zenner ym. 2014, 18). Mindfulness olisi luontevasti sisällytettävissä liikunnanopetukseen, sillä osa liikuntamuodoista pitää sisällään mindfulnessin kanssa yhteneväisiä piirteitä. Esimerkiksi meditaatio ja jooga sopisivat sisältöinä liikunnanopetukseen, joita voisi soveltaa yksittäisinä tehtävinä tai koko tunnin kestävinä harjoituksina (Ruddy & McKay 2018). Opettaja voikin opettaa mindfulnessia pienissä osissa, kuten lämmittelyissä, puhutavassa ja ajoittaisen huomion kiinnittämistä omaan kehoon (Mulhearn ym. 2017, 47–49).

Positiivinen pedagogiikan käyttämisellä on siis monenlaisia mahdollisuuksia edistää hyvinvointia ja sitä tukevia taitoja. Positiivisen psykologian pohjalta luodun PERMA-teorian (Seligman 2011) mukaan hyvinvointi vahvistuu, kun teorian tekijät vahvistuvat. Positiivisen pedagogiikan mukaisella liikunnanopetuksella onkin kaikki edellytykset edistää PERMA-teorian jokaista tekijää (Light & Georgakis 2023, 45). Esimerkiksi jo liikuntatuntien synnyttämä sosiaalinen ilmapiiri voi edistää positiivisia kokemuksia, vahvistaa ihmissuhteita ja lisätä saavutettavuuden kokemuksia (Light & Harvey 2019, 57–60), kun taas ongelmajohdattavat tehtävät voivat edistää merkityksellisyyden ja kiinnittymisen kokemuksia (O'Connor ym. 2014, 214). Samaa ajatusta tukee myös Pasanen (2020) pro gradu -tutkielma, jossa liikunta integroitiin yläkoulun kieltenopetukseen positiivisen pedagogiikan mukaisesti. Tuloksena oli, että positiivisen pedagogiikan mukaisella liikunnan integroimisella voidaan edistää kaikkia PERMA-hyvinvointiteorian tekijöitä, oppilaiden luontevahvuuksia ja myönteistä toimintakulttuuria (Pasanen 2020).

Sekä liikunnanopetus että positiivinen pedagogiikka voivat onnistuessaan vaikuttaa positiivisesti oppilaan hyvinvointiin (Piñeiro-Cossio ym. 2021, 11–14; Waters 2011, 86–87). Näiden kahden yhdistämisellä voisi olla siis valtava potentiaali edistää yhä vahvemmin oppilaiden hyvinvointia sekä kehittää taitoja hyvinvoinnin edistämiseksi myös tulevaisuudessa. Opettajan vaikutuksella on kuitenkin suuri merkitys positiivisen pedagogiikan toteuttamisessa. Opettaja voi toteuttaa sitä sekä tietoisesti että tiedostamattomasti (Ladnai 2019, 533). Positiivisen psykologian näkökulmasta liikunnanopettajilla on loistava asema edistää oppilaiden liikuntakokemuksia ja hyvinvointia. Tähän tarvitaan kuitenkin opettajalta positiivista suhtautumista oppilaita ja liikuntaa kohtaan. Esimerkiksi opettajan aidot hymyt,

katsekontaktit, tervehtiminen ja innostuneisuus ovat ratkaisevassa asemassa oppilaan liikuntasuhteen ja hyvinvoinnin muovautumisessa. (Cherubini 2009, 43) Näiden tekojen merkitys olisi kaikkien opettajien tärkeä muistaa, toteutti opettaja mitä pedagogista menetelmää tahansa.

4 POHDINTA

Kirjallisuuskatsauksen perusteella positiivinen pedagogiikka voisi olla toimiva opetusmenetelmä liikunnanopetuksessa. Se tuo opetukseen positiivisen lähestymistavan (Seligman ym. 2009, 293–294), jossa jokaisella oppilaalla on olemassa tiettyjä vahvuuksia (Kern & Wehmeyer 2021, 771). Positiivisessa pedagogiikassa korostuu hyvinvointitaitojen oppiminen (Seligman ym. 2009, 293–294), joka näkyy myös yhteisöllisyyden merkityksellä. Hyvinvoinnin kannalta taito rakentaa ystävyysuhteita ja olemalla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa on erittäin tärkeää (Alsarrani ym. 2022, 6–7,31; Konu & Rimpelä 2002, 84). Tähän näkökulmaan liikuntatunnit ovat loistavia paikkoja yhteisöllisyyden vahvistamiseksi (Flores-Piñero ym. 2024, 9).

Onnistuessaan positiivinen pedagogiikka voi tukea liikuntatunneilla oppilaan kouluhyvinvointia. Esimerkiksi PERMA-teorian näkökulmasta positiivinen pedagogiikka voi edistää kaikkia teorian tekijöitä (Light & Georgakis 2023, 45). Se voisi myös tarjota ratkaisuja eri oppilasryhmien välisiin kouluhyvinvointieroihin, jotka ovat Suomessa yleisiä (Leino ym. 2019, 118). Esimerkiksi yhteisöllisyyttä tukevilla liikuntatehtävillä yhdistettynä positiivisen pedagogiikan hyvinvointitaitojen opettamiseen olisi mahdollisuus kaventaa ryhmien välisiä hyvinvointieroja yhteisöllisyyden avulla.

Kirjallisuuskatsauksessa ei tarkasteltu motivaation vaikutusta kouluhyvinvoinnin kokemiseen. Kirjallisuuskatsauksen perusteella positiivisella pedagogiikalla on kuitenkin paljon samankaltaisuutta Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteorian kanssa. Itsemääräämisteoriassa yksilön motivaatio ja hyvinvointi rakentuu kolmesta ihmisen perustarpeesta, jotka ovat autonomia, sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja pätevyyden kokemukset (Deci & Ryan 2000, 228).

Positiivisen pedagogiikan mukaisella liikunnanopetuksella on mahdollista edistää monipuolisesti oppilaiden perustarpeita. Esimerkiksi tukemalla autonomiaa oppijalähtöisellä lähestymistavalla, vahvistaa sosiaalista yhteenkuuluvuutta vuorovaikutuksellisilla liikuntatunneilla ja lisätä pätevyyden kokemuksia tarjoamalla sopivan haastavia liikuntatehtäviä. Itsemääräämisteoriaa on tutkittu laajasti ja sen yhteydet hyvinvoinnin edistämisen kanssa ovat olleet selkeitä (Ryan ym. 2022, 825–826). Samankaltaisuus positiivisen pedagogiikan ja itsemääräämisteorian välillä on mielenkiintoinen havainto

hyvinvoinnin näkökulmasta, jolloin se korostaa entisestään positiivisen pedagogiikan mahdollisuuksia kouluhyvinvoinnin edistämiseksi.

Tähän kirjallisuuskatsaukseen liittyy sekä heikkouksia että vahvuuksia. Kirjallisuuskatsauksen heikkoutena on positiivisen pedagogiikan mukaisten opetusmenetelmien tarkka rajaaminen. Positiivisen pedagogiikka sisältää monia erilaisia lähestymistapoja (Green ym. 2021, 27), joten menetelmien käsittelemisen olisi voinut rajata yhteen lähestymistapaan. Nyt tarkkaa rajausta positiivisen pedagogiikan menetelmästä ei tehty, jolloin tarkempi tarkastelunäkökulma jäi osittain pintapuoliseksi. Toisaalta positiivista pedagogiikkaa voi hyödyntää monella eri tavalla ja laajuudella, joten tarkastelunäkökulman pitämistä laajana voidaan pitää myös vahvuutena. On hyödyllistä tuoda esiin positiivisen pedagogiikan käyttömahdollisuuksia monipuolisista näkökulmista, koska silloin se tarjoaa opettajille enemmän mahdollisuuksia löytää itselleen sopivia opetusmenetelmiä. Lisäksi katsauksen vahvuutena on ajankohtaisen ja kansainvälisen tutkimustiedon laaja hyödyntäminen.

Positiivisen pedagogiikan kanssa samansuuntaisella lähestymistavalla tehtyä tutkimusta on toteutettu jonkin verran liikuntaympäristöissä, mutta täysin positiivisen pedagogiikan mukaista tutkimusta ei juurikaan ole. Positiivisen pedagogiikan tutkimusta tarvitaan siis lisää. Siksi jatkotutkimusehdotuksena on tutkia positiivisen pedagogiikan mukaista opetusta liikuntatunneilla ja selvittää sen tehokkuutta hyvinvointitaitojen oppimisessa ja hyvinvoinnin edistämisessä. Positiivinen pedagogiikka antaa opettajalle laajan lähestymistavan opettaa liikuntasäilyä lajista tai kilpailullisuudesta riippumatta (Green ym. 2021, 27; Ligh & Harvey 2019, 23), joten toisena jatkotutkimuksen aiheena voisi olla eri menetelmien vertaamista toisiinsa ja niiden soveltuvuutta liikuntatuntiympäristöön.

LÄHTEET

- Aho, A. C., Renmarker, E., Axelsson, M. & Jakobsson, J. (2022). Experiences of Playing Volt Hockey With Focus on Well-Being According to Positive Emotion, Engagement, Relationships, Meaning, Achievement: An Interview Study. *Adapted physical activity quarterly* 39 (2), 160–178. <https://doi.org/10.1123/apaq.2021-0035>.
- Allardt, E. (1976). *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Juva: WSOY.
- Allardt, E. (1998). *Hyvinvointitutkimus ja elämänpolitiikka*. Teoksessa J. P. Roos & T. Hoikkala (toim.) *Elämänpolitiikka*. Helsinki: Gaudeamus, 34–53.
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodick, D., Hattie, J. & Waters, L. (2018). What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: A Meta-analysis. *Educational psychology review* 30 (1), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>.
- Alsarrani, A., Hunter, R. F., Dunne, L. & Garcia, L. (2022). Association between friendship quality and subjective wellbeing among adolescents: a systematic review. *BMC public health* 22 (1), 1–37. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-14776-4>.
- Arnstein, K. B., Desmet, O. A., Seward, K., Traynor, A. & Olenchak, F. R. (2023). Underrepresented Students in Gifted and Talented Education: Using Positive Psychology to Identify and Serve. *Education sciences* 13 (9), 1–14. <https://doi.org/10.3390/educsci13090955>.
- Avola, P. (2017). *Positiivinen pedagogiikka opetussuunnitelmassa: Positiivisen pedagogiikan aihealueiden ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 sisällölliset yhtäläisyydet*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 24.3.2024. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201708292347>.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., Aaker, J. L. & Garbinsky, E. N. (2013). Some key differences between a happy life and a meaningful life. *The journal of positive psychology* 8 (6), 505–516. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.830764>.
- Bradshaw, J., Hoelscher, P. & Richardson, D. (2007). An Index of Child Well-Being in the European Union. *Social Indicators Research* 80 (1), 133–177. DOI 10.1007/s11205-006-9024-z.
- Carr, A., Cullen, K., Keeney, C., Canning, C., Mooney, O., Chinsellaigh, E. & O'Dowd, A. (2021). Effectiveness of positive psychology interventions: A systematic review and meta-analysis. *The journal of positive psychology* 16 (6), 749–769. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1818807>.

- Cherubini, J. (2009). Positive Psychology and Quality Physical Education. *Journal of physical education, recreation & dance* 80 (7), 42-51. <https://doi.org/10.1080/07303084.2009.10598356>.
- Chung, J. (2023). Research-informed teacher education, teacher autonomy and teacher agency: The example of Finland. *London review of education* 21 (1), 1–11. <https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.13>.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). Play and Intrinsic Rewards. Teoksessa M. Csikszentmihalyi (toim.) *Flow and the Foundations of Positive Psychology*. Claremont: Springer, 135–153.
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S. & Nakamura, J. (2005). Flow. Teoksessa M. Csikszentmihalyi (toim.) *Flow and the Foundations of Positive Psychology*. Claremont: Springer, 227–238.
- D’raven, L. L. & Pasha-Zaidi, N. (2016). Using the PERMA Model in the United Arab Emirates. *Social indicators research* 125 (3), 905–933. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0866-0>.
- Datu, J. A. D. & King, R. B. (2018). Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study. *Journal of school psychology* 69, 100–110. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.05.007>.
- De Carvalho, T. F., de Aquino, S. D. & Natividade, J. C. (2023). Flourishing in the Brazilian context: Evidence of the validity of the PERMA-profiler scale: PERMA-Profiler Brazil. *Current psychology* 42 (3), 1828–1840. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01587-w>.
- 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. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. & Smith, H. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin* 125 (2), 276–302. DOI: 10.1037/0033-2909.125.2.276.
- Duan, W., Chen, Z. & Ho, S. M. Y. (2020). Editorial: Positive Education: Theory, Practice, and Evidence. *Frontiers in psychology* 11, 1–4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00427>.
- Eisenbeck, N., Pérez-Escobar, J. A. & Carreno, D. F. (2021). Meaning-Centered Coping in the Era of COVID-19: Direct and Moderating Effects on Depression, Anxiety, and Stress. *Frontiers in psychology* 12, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648383>.

- Fernström, N., Vuorinen, K. & Uusitalo, L. (2021). Hyvinvointi, kouluonnellisuus ja vahvuuksien käyttö kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisilla. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 22, 113–137. <https://doi.org/10.30675/sa.102943>.
- Flores-Piñero, M. d. C., Valdivia-Moral, P., Ramos-Mondejar, L. & González-Hernández, J. (2024). Motivational Climate, Physical Self-Concept, and Social Relationships in Adolescents in Physical Education Classes: A Systematic Review. *Education sciences* 14 (2), 1–12. <https://doi.org/10.3390/educsci14020199>.
- Fredrickson, B. J. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *The American psychologist* 56 (3), 218–226. DOI: 10.1037//0003-066X.56.3.218.
- Fulambarkar, N., Seo, B., Testerman, A., Rees, M., Bausback, K. & Bunge, E. (2023). Review: Meta-analysis on mindfulness-based interventions for adolescents' stress, depression, and anxiety in school settings: a cautionary tale. *Child and adolescent mental health* 28 (2), 307–317. <https://doi.org/10.1111/camh.12572>.
- Geelong Grammar School. (2024). Co curricular Programme: Sport. Nettisivu. Viitattu 19.4.2024.
- Gill, A., Trask-Kerr, K. & Vella-Brodrick, D. (2021). Systematic Review of Adolescent Conceptions of Success: Implications for Wellbeing and Positive Education. *Educational psychology review* 33 (4), 1553–1582. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09605-w>.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: relationships to motivation achievement. *The Journal of early adolescence* 13 (1), 21–43. https://www.researchgate.net/profile/CarolGoodenow/publication/247763798_Classroom_Belonging_among_Early_Adolescent_Students/links/563b557a08aec6f17dd4c5c2/Classroom-Belonging-among-Early-Adolescent-Students.pdf.
- Green, S., Leach, C. & Falecki, D. (2021). Approaches to Positive Education. Teoksessa M. L. Kern & M. L. Wehmeyer *The Palgrave Handbook of Positive Education*. E-kirja. Claremont: Springer International Publishing AG, 21–48.
- Halme, N., Hedman, L., Ikonen, R. & Pajala, R. (2017). Lasten ja nuorten hyvinvointi 2017: Kouluterveyskyselyn tuloksia. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-115-7>.
- Hanson-Peterson, J. (2024). Positive Education at Geelong Grammar School. *Childhood education* 100 (1), 20–27. <https://doi.org/10.1080/00094056.2024.2307852>.

- Harinen, P. & Halme, P. (2012). Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. UNICEF Suomi. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura verkkojulkaisu, 56. Viitattu 27.2.2024.http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf.
- Heidorn, B. & Mosier, B. (2019). Differentiation for Student Learning in Physical Education: Column Editor: Anthony Parish. *Strategies* 32 (4), 40–44. <https://doi.org/10.1080/08924562.2019.1608737>.
- Hendriks, T., Schotanus-Dijkstra, M., Hassankhan, A., de Jong, J. & Bohlmeijer, E. (2020). The Efficacy of Multi-component Positive Psychology Interventions: A Systematic Review and Meta-analysis of Randomized Controlled Trials. *Journal of happiness studies* 21 (1), 357–390. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00082-1>.
- 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. Päivitetty julkaisu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2023:49. Viitattu 13.4.2024.
- 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. <https://doi.org/10.5502/ijw.v7i3.645>.
- Janhunen, K. M. (2013). Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Itä-Suomen yliopisto. *Dissertations in Social Sciences and Business Studies* 52. Väitöskirja. Viitattu 4.2.2024. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1021-9>.
- Jimenez, W. P., Hu, X., Garden, R. & Zeytonli, A. (2024). The Potential and Peculiarities of PERMA: A Meta-Analysis of Two Well-Being Measures With Working Samples. *Journal of personnel psychology* 23 (1), 49–57. <https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000329>.
- Jones, E. A. K., Mitra, A. K. & Bhuiyan, A. R. (2021). Impact of COVID-19 on Mental Health in Adolescents: A Systematic Review. *International journal of environmental research and public health* 18 (5), 1–9. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052470>.
- Kaya, M. & Erdem, C. (2021). Students' Well-Being and Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. *Child indicators research* 14 (5), 1743–1767. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09821-4>.

- Keyes, C. L. M. (2002). The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life. *Journal of health and social behavior* 43 (2), 207–222. <https://doi.org/10.2307/3090197>.
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A. & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The journal of positive psychology* 10 (3), 262–271. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>.
- Kern, M. L. & Wehmeyer, M. L. (2021). Conclusion. Teoksessa M. L. Kern & M. L. Wehmeyer *The Palgrave Handbook of Positive Education*. E-kirja. Claremont: Springer International Publishing AG, 769–772.
- Kern, M. L. & Wehmeyer, M. L. (2021). Introduction and Overview. Teoksessa M. L. Kern & M. L. Wehmeyer *The Palgrave Handbook of Positive Education*. E-kirja. Claremont: Springer International Publishing AG, 1–17.
- Konu, A., Alanen, E., Lintonen, T. & Rimpelä, M. (2002). Factor structure of the School Well-being Model. *Health education research* 17 (6), 732–742. <https://doi.org/10.1093/her/17.6.732>.
- Konu, A., Joronen, K. & Lintonen, T. (2015). Seasonality in School Well-being: The Case of Finland. *Child indicators research* 8 (2), 265–277. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9243-9>.
- Konu, A. & Lintonen, T. (2019). Myönteistä kehitystä kouluhyvinvoinnissa. *Yhteiskuntapolitiikka* 84 (5), 601–608. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019112744443>.
- Konu, A. & Lintonen, T. (2006a). School well-being in Grades 4–12. *Health education research* 21 (5), 633–642. <https://doi.org/10.1093/her/cyl032>.
- Konu, A. & Lintonen, T. (2006b). Theory-based survey analysis of well-being in secondary schools in Finland. *Health promotion international* 21 (1), 27–36. <https://doi.org/10.1093/heapro/dai028>.
- Konu, A. & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International* 17 (1), 79–87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>.
- Kristjansson, K. (2012). Positive Psychology and Positive Education: Old Wine in New Bottles? *Educational psychologist* 47 (2), 86–105. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.610678>.
- Ladnai, A. S. A. (2019). Let us dream of positive pedagogy! *Hungarian Educational Research Journal* 9 (3), 527–538. doi:10.1556/063.9.2019.3.43.

- Lasten ja nuorten hyvinvointi - Kouluterveyskysely 2023. (2023). Terveiden ja hyvinvoinnin laitos THL tilastoraportti 2023:48. Viitattu 13.4.2024. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/147270/Lasten%20ja%20nuorten%20hyvinvointi%20Kouluterveyskysely%202023%20Tilastoraportti%2048_2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Lavy, S. (2020). A Review of Character Strengths Interventions in Twenty-First-Century Schools: Their Importance and How they can be Fostered. *Applied Research in Quality of Life* 15 (2), 573–596. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9700-6>.
- Leino, K., Ahonen, A., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M. P. & Vettenranta, J. (2019). PISA 2018 ensituloksia; Suomi parhaiden joukossa. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu* 2019:40. Viitattu 13.4.2024.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus. Viitattu 18.4.2024.
- Leskisenoja, E. (2016). Vuosi koulua, vuosi iloa : PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilun edistäjinä. Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 330. Väitöskirja. Viitattu 18.2.2024.
- Leskisenoja, E. (2024). Kun koulu ei kukoistakaan. Näytesivut. Jyväskylä: Santalahti. Viitattu 19.4.2024.
- Light, R. & Harvey, S. (2019). Accounting for coaching contex. Teoksessa R. Light & S. Harvey *Positive pedagogy for sport coaching*. 2. painos. E-kirja. London: Routledge, 85–92. Viitattu 4.4.2024.
- Light, R. & Harvey, S. (2019). Concluding thoughts. Teoksessa R. Light & S. Harvey *Positive pedagogy for sport coaching*. 2. painos. E-kirja. London: Routledge, 157–160. Viitattu 4.4.2024.
- Light, R. & Harvey, S. (2019). How to make learning positive. Teoksessa R. Light & S. Harvey *Positive pedagogy for sport coaching*. 2. painos. E-kirja. London: Routledge, 55–65. Viitattu 4.4.2024.
- Light, R. & Harvey, S. (2019). Outline of Positive Pedagogy. Teoksessa R. Light & S. Harvey *Positive pedagogy for sport coaching*. 2. painos. E-kirja. London: Routledge, 13–23. Viitattu 4.4.2024.
- Light, R. L. & Georgakis, S. (2023). Teaching Physical Education for Happiness and Well-Being. *The international journal of sport and society* 14 (2), 41–50. <https://doi.org/10.18848/2152-7857/CGP/v14i02/41-50>.

- Lipponen, K. (2023). Resilienssi onnellisuuden ytimessä. Teoksessa M. Hautakangas & L. Uusitalo (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 53–76.
- Littman-Ovadia, H., Dubreuil, P., Meyers, M. C. & Freidlin, P. (2021). Editorial: VIA Character Strengths: Theory, Research and Practice. *Frontiers in psychology* 12, 1–5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.653941>.
- Lomas, T., Waters, L., Williams, P., Oades, L. G. & Kern, M. L. (2021). Third wave positive psychology: Broadening towards complexity. *The journal of positive psychology* 16 (5), 660–674. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1805501>.
- Martins, P., Gonzalez, A., de Lima, M. P., Faleiro, J. & Preto, L. (2022). Positive Development Based on the Teaching of Personal and Social Responsibility: An Intervention Program With Institutionalized Youngsters. *Frontiers in psychology* 13, 1–12 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.792224>.
- Moradi, S., Faghiharam, B. & Kobra, G. (2018). Relationship Between Group Learning and Interpersonal Skills With Emphasis on the Role of Mediating Emotional Intelligence Among High School Students. *SAGE open* 8 (2), 1–10. <https://doi.org/10.1177/2158244018782734>.
- Mulhearn, S. C., Kulinna, P. H. & Lorenz, K. A. (2017). Harvesting Harmony: Mindfulness in Physical Education. *Journal of physical education, recreation & dance* 88 (6), 44–50. <https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1330168>.
- Norrish, J. (2015). *Positive education: the Geelong Grammar School journey*. E-kirja. Oxford: Oxford University Press. Viitattu 17.2.2024.
- Norwich, B., Moore, D., Stentiford, L. & Hall, D. (2022). A critical consideration of ‘mental health and wellbeing’ in education: Thinking about school aims in terms of wellbeing. *British Educational Research Journal* 4 (20), 803–820. DOI: 10.1002/berj.3795.
- O'Connor, J., Jeanes, R. & Alfrey, L. (2016). Authentic inquiry-based learning in health and physical education: A case study of 'r/evolutionary' practice. *Physical education and sport pedagogy* 21 (2), 201–216. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.990368>.
- Opetushallitus. (2023). Muutosmääräys perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014 koskien poissaolojen ehkäisemistä sekä poissaolojen suunnitelmallista seuraamista ja niihin puuttumista. Määräykset ja ohjeet 532:2023. Viitattu 24.3.2024. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Liite_muutosm%C3%A4%C3%A4r%C3%A4ykseen_OPH532_2023_28.2%20_muutokset%20n%C3%A4kyvill%C3%A4.pdf.

- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. (2013). Viitattu 4.2.2024.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>.
- Opstoel, K., Chapelle, L., Prins, F. J., De Meester, A., Haerens, L., van Tartwijk, J. & De Martelaer, K. (2020). Personal and social development in physical education and sports: A review study. *European physical education review* 26 (4), 797–813.
<https://doi.org/10.1177/1356336X19882054>.
- Owens, R. L. & Waters, L. (2020). What does positive psychology tell us about early intervention and prevention with children and adolescents? A review of positive psychological interventions with young people. *The journal of positive psychology* 15 (5), 588–597. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1789706>.
- Pang, D. & Ruch, W. (2019). The Mutual Support Model of Mindfulness and Character Strengths. *Mindfulness* 10 (8), 1545–1559. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01103-z>.
- Parhiala, P. (2020). Kouluhyvinvointi : miten voidaan tukea ja mitä tehdä, kun ongelmia ilmenee?. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 30 (3), 4–11.
- Park, N., Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of social and clinical psychology* 23 (5), 603–619.
<https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>.
- Pasanen, H. (2020). Positiivisen pedagogiikan näkökulma opetukseen integroituun liikuntaan yläkoulun kielten opetuksessa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 20.4.2024.
<https://oulurepo.oulu.fi/bitstream/handle/10024/17117/nbnfioulu202006172451.pdf?sequence=1>.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (2014). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Viitattu 9.2.2024
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Perusopetuslaki 1998/628. (1998). Viitattu 9.2.2024.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.
- Peterson, C. & Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. E-kirja. Oxford University Press. Viitattu 20.4.2024.
- Pezirkianidis, C., Galanaki, E., Raftopoulou, G., Moraitou, D. & Stalikas, A. (2023). Adult friendship and wellbeing: A systematic review with practical implications. *Frontiers in psychology* 14, 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1059057>.

- Piñeiro-Cossio, J., Fernández-Martínez, A., Nuviala, A. & Pérez-Ordás, R. (2021). Psychological Wellbeing in Physical Education and School Sports: A Systematic Review. *International journal of environmental research and public health* 18 (3), 1–16. <https://doi.org/10.3390/ijerph18030864>.
- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A. & Rohde, L. A. (2015). Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of child psychology and psychiatry* 56 (3), 345–365. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12381>.
- Puolakka, K., Haapasalo-Pesu, K., Konu, A., Åstedt-Kurki, P. & Paavilainen, E. (2014). Mental Health Promotion in a School Community by Using the Results From the Well-Being Profile: An Action Research Project. *Health promotion practice* 15 (1), 44–54. <https://doi.org/10.1177/1524839912464876>.
- Rahm, T. & Heise, E. (2019). Teaching Happiness to Teachers - Development and Evaluation of a Training in Subjective Well-Being. *Frontiers in psychology* 10, 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02703>.
- Ranta, S. (2020). Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. *Kasvatustieteiden tiedekunta. Lapin yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 14.3.2024.* <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-217-7>.
- Read, S., Hietajärvi, L. & Salmela-Aro, K. (2022). School burnout trends and sociodemographic factors in Finland 2006–2019. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* 57 (8), 1659–1669. <https://doi.org/10.1007/s00127-022-02268-0>.
- Romo-González, T., Ehrenzweig, Y., Sánchez-Gracida, O. D., Enríquez-Hernández, C. B., López-Mora, G., Martínez, A. & Larralde, C. (2013). Promotion of individual happiness and wellbeing of students by a positive education intervention. *Journal of Behavior, Health & Social Issues* 5 (2), 79–102. DOI: 10.5460/jbhsi.v5.2.42302.
- Ruddy, E. & McKay, C. (2018). Mindfulness Matters: Implementing Mindfulness Strategies and Practices in Physical Education. *The Virginia journal* 39 (1), 2–6.
- Ryan, R. M., Duineveld, J. J., Di Domenico, S. I., Ryan, W. S., Steward, B. A. & Bradshaw, E. L. (2022). We Know This Much Is (Meta-Analytically) True: A Meta-Review of Meta-Analytic Findings Evaluating Self-Determination Theory. *Psychological bulletin* 148 (11–12), 813–842. <https://doi.org/10.1037/bul0000385>.
- Sandholm, D., Simonsen, J., Ström, K. & Fagerlund, Å. (2023). Teachers' experiences with positive education. *Cambridge journal of education* 53 (2), 237–255. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2022.2093839>.

- Sasayama, K., Imura, T., Adachi, M., Aoki, T. & Li, M. (2023). Positive relationships of character strengths with fitness and physical activity in primary school children. *Health psychology & behavioral medicine* 11 (1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/21642850.2023.2278290>.
- Seligman, M. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. E-kirja. New York: The Free Press. Viitattu 27.2.2024.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being*. E-kirja. New York: Free Press. Viitattu 17.2.2024. <https://www.d-pdf.com/electronic-book/3620>.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education* 35 (3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>.
- Sheinman, N. & Russo-Netzer, P. (2021). *Mindfulness in Education: Insights Towards an Integrative Paradigm*. Teoksessa M. L. Kern & M. L. Wehmeyer *The Palgrave Handbook of Positive Education*. E-kirja. Claremont: Springer International Publishing AG, 609–642.
- Siutla, H., Huovinen, T., Partanen, A. & Hirvensalo, M. (2012). Opetusviestintä heterogeenisen kolmannen luokan ryhmällä. *Liikunta & Tiede* 49 (1), 59–66.
- Slemp, G. R., Chin, T. C., Kern, M. L., Siokou, C., Loton, D., Oades, L. G., Vella-Brodrick, D. & Waters, L. (2017). *Positive education in Australia: Practice, measurement, and future directions*. Teoksessa E. Frydenberg, A. J. Martin & R. J. Collie (toim.) *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, programs and approaches*. E-Kirja. Claremont: Springer, 101–122.
- Sointu, E., Savolainen, H., Lappalainen, K. & Lambert, M. (2017). Longitudinal associations of student–teacher relationships and behavioural and emotional strengths on academic achievement. *An International Journal of Experimental Educational Psychology* 37 (4), 457–467. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1165796>.
- Soutter, A., Gilmore, A. & O’Steen, B. (2011). How do High School Youths’ Educational Experiences Relate to Well-Being? Towards a Trans-Disciplinary Conceptualization. *Journal of Happiness Studies* 12, 591–631. DOI 10.1007/s10902-010-9219-5.
- Soutter, A., O’Steen, B. & Gilmore, A. (2014). The student well-being model: a conceptual framework for the development of student wellbeing indicators. *International Journal of Adolescence and Youth* 19 (4), 496–520. <https://doi.org/10.1080/02673843.2012.754362>.

- Tay, L. & Diener, E. (2011). Needs and Subjective Well-Being Around the World. *Journal of personality and social psychology* 101 (2), 354–365. <https://doi.org/10.1037/a0023779>.
- Terveydenhuoltolaki 2010/1326. (2010). Viitattu 9.2.2024. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101326>.
- Thomas, N., Graham, A., Powell, M. A. & Fitzgerald, R. (2016). Conceptualisations of children’s wellbeing at school: The contribution of recognition theory. *Childhood* 23 (4), 506–520. <https://doi.org/10.1177/0907568215622802>.
- Thorburn, M. (2014). Educating for well-being in Scotland: Policy and philosophy, pitfalls and possibilities. *Oxford review of education* 40 (2), 206–222. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.891981>.
- Thorburn, M. (2015). Theoretical constructs of well-being and their implications for education. *British educational research journal* 41 (4), 650–665. <https://doi.org/10.1002/berj.3169>.
- Tobia, V., Greco, A., Steca, P. & Marzocchi, G. M. (2019). Children’s Wellbeing at School: A Multi-dimensional and Multi-informant Approach. *Journal of Happiness Studies* 20, 841–861. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9974-2>.
- Tomé-Lourido, D., Flórez-Domínguez, E. A., Fraga-García, L., Salanova, M., Sors, F. & Murgia, M. (2022). DÉPORVIDA: A character strengths positive intervention among young soccer players. *Sport sciences for health* 18 (3), 807–821. <https://doi.org/10.1007/s11332-021-00859-z>.
- Toomingas, L. (2018). Positiivinen pedagogiikka lukio-opetuksessa – vahvuusopetuksen käyttömahdollisuudet liikuntatunneilla. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 20.4.2024. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/104235/1536577875.pdf?sequence=1>.
- Trask-Kerr, K., Chin, T. & Vella-Brodrick, D. (2019). Positive education and the new prosperity: Exploring young people's conceptions of prosperity and success. *The Australian journal of education* 63 (2), 190–208. <https://doi.org/10.1177/0004944119860600>.
- Tuomainen, T. & Ovaska, H. (2021). “VAIKKA SILLÄ OLIS KUINKA HUONO OLLA JA ELÄMÄ MYLLERTÄÄ, ETTÄ SE SAIS JONKUN SEMMOSEN PALAUTTEEN, ETTÄ HÄNESSÄ ON MYÖS JOTAIN HYVÄÄ” Yläkoulun liikunnanopettajien kokemuksia luontevahvuuksista sekä niiden vahvistamisesta liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 20.4.2024. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202107054168>.

- Turner, J., Roberts, R. M., Proeve, M. & Chen, J. (2023). Relationship between PERMA and children's wellbeing, resilience and mental health: A scoping review. *International journal of wellbeing* 13 (2), 20–44. <https://doi.org/10.5502/ijw.v13i2.2515>.
- Turner, K., Thielking, M. & Meyer, D. (2021). Teacher wellbeing, teaching practice and student learning. *Issues in educational research* 31 (4), 1293–1311.
- Uusitalo, L. & Vuorinen, K. (2023). *Huomaa hyvä! : Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa*. 4. päivitetty painos. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus. Viitattu 15.3.2024.
- Vago, D. R. & Silbersweig, D. A. (2012). Self-awareness, self-regulation, and self-transcendence (S-ART): A framework for understanding the neurobiological mechanisms of mindfulness. *Frontiers in human neuroscience* 6 (296), 1–30. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00296>.
- VanderWeele, T. J. (2017). On the promotion of human flourishing. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 114 (31), 8148–8156. <https://doi.org/10.1073/pnas.1702996114>.
- Vo, D. T. & Allen, K. (2022). A systematic review of school-based positive psychology interventions to foster teacher wellbeing. *Teachers and teaching, theory and practice* 28 (8), 964–999. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2137138>.
- Voelkl, K. E. (2012). School Identification. Teoksessa S. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie *Handbook of Research on Student Engagement*. Boston: Springer US, 193–218.
- 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. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1755361>.
- Välivaara, H., Paakkari, L., Aro, T. & Torppa, M. (2018). Kouluhyvinvointi oppilaiden kuvaamana. *Kasvatus* 49 (1), 6–19.
- Waters, L. (2011). A Review of School-Based Positive Psychology Interventions. *The Australian educational and developmental psychologist* 28 (2), 75–90. <https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>.
- World Health Organization. (1948). *The Constitution of the World Health Organisation*. <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf?ua=1>.
- YSA. (2023). *Yleinen suomalainen asiasanasto*. Viitattu 19.4.2024. <http://www.yso.fi/onto/ysa/Y159233>.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S. & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology* 5 (603), 1–20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>.

- Zhang, Z. & Chen, W. (2019). A Systematic Review of the Relationship Between Physical Activity and Happiness. *Journal of happiness studies* 20 (4), 1305–1322. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9976-0>.
- Østergaard, L. D. (2016). Inquiry-based Learning Approach in Physical Education: Stimulating and Engaging Students in Physical and Cognitive Learning. *Journal of physical education, recreation & dance* 87 (2), 7–14. <https://doi.org/10.1080/07303084.2015.1119076>.

