

**Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiope-  
tuksen koulutuksen merkitys opettajien kokemana**

Jutta Seppälä

Kasvatustieteen, pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2024  
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius  
Jyväskylän yliopisto

# TIIVISTELMÄ

**Seppälä, Jutta. 2024. Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen koulutuksen merkitys opettajien kokemana. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 69 sivua.**

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on kuvata alakoulun opettajien kokemuksia positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen koulutuksen merkityksestä sekä opettajan työhön että oppilaan näkökulmasta. Lisäksi tutkimuksen avulla pyritään saaman tietoa hyvinvointiopetuksen toteutukseen vaikuttavista tekijöistä. Hyvinvointiopetuksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa positiiviseen pedagogiikkaan perustuvia käytännön opettamisen keinoja, joiden lähtökohta on oppilaiden hyvinvoinnin vahvistaminen.

Tutkimuksen metodologinen viitekehys on fenomenologis-hermeneuttinen. Tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään ja tulkitsemaan opettajien kokemuksia koulutuksen merkityksestä. Aineisto kerättiin teemahaastattelemalla viittä pirkanmaalaisessa alakoulussa työskentelevää opettajaa, jotka olivat käyneet lukuvuoden mittaisen positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen koulutusohjelman. Analyysimenetelmänä käytettiin tulkitsevaa fenomenologista analyysiä.

Tutkimus osoitti, että koulutus on merkityksellinen opettajan omalle hyvinvoinnille ja ammatilliselle kehitymiselle. Laaja-alaisia hyvinvointitaitoja opettamalla voidaan vahvistaa yksittäisen oppilaan hyvinvointia, luokan ilmapiiriä ja myönteistä koulun toimintakulttuuria. Hyvinvointiopetuksen toteuttamiseen vaikuttavat koulun resurssit, aika- ja taululliset tekijät sekä opettajan ja oppilaan motivaatiotekijät.

Tutkimus vahvistaa aiempia tuloksia, joiden mukaan hyvinvointitaitojen opettaminen kouluissa on mahdollista ja hyvinvointia vahvistavaa. Tähän tarvitaan opettajille täydennyskoulutusta, jotta hyvinvointiopetus omaksutaan osaksi omaa opetusta. Hyvinvointiopetukselle myönteinen koulu tarvitsee tuekseen tietoa, yhteistyötä henkilöstön välille ja suunnitelmallisuutta. Tutkimus kannustaa hyvinvointitaitojen sisältöjen ottamista osaksi peruskoulun opetussuunnitelmaa ja opettajankoulutusta, jotta hyvinvointiopetuksen toteutuminen kouluissa olisi systemaattista.

Asiasanat: Positiivinen pedagogiikka, laaja-alaiset hyvinvointitaidot, hyvinvointitaitojen opettaminen, koulutus

# SISÄLLYSLUETTELO

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 HYVINVOINTI KOULUSSA</b> .....	<b>9</b>
2.1    Hyvinvoinnin määritelmä.....	9
2.2    Hyvinvoinnin PERMA-teoria.....	11
<b>3 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA JA HYVINVOINTIOPETUS PERUSOPETUKSESSA</b> .....	<b>14</b>
3.1    Positiivinen psykologia hyvinvoinnin taustavaikuttajana .....	14
3.2    Positiivinen pedagogiikka hyvinvointiopetuksen taustalla .....	14
3.3    Laaja-alaisten hyvinvointitaitojen opettaminen perusopetuksessa	17
<b>4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ</b> .....	<b>23</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>24</b>
5.1    Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa .....	24
5.2    Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu .....	27
5.3    Aineiston analyysi .....	31
5.4    Eettiset ratkaisut .....	35
<b>6 TULOKSET</b> .....	<b>37</b>
6.1    Opettajan kokemukset koulutuksen merkityksestä opettajan työhön.....	37
6.1.1    Konkreettiset työkalut hyvinvointitaitojen opettamiseen .....	38
6.1.2    Opettajan ammatillinen kehittyminen ja osaamisen jakaminen..	40
6.1.3    Opettajan hyvinvoinnin vahvistuminen .....	41
6.2    Opettajien kokemukset koulutuksen merkityksestä oppilaan näkökulmasta.....	43
6.2.1    Yksittäisen oppilaan hyvinvointi .....	43
6.2.2    Luokan hyvinvointiin vaikuttavat tekijät.....	45

6.3	Hyvinvointiopetuksen toteutukseen vaikuttavat tekijät.....	46
6.3.1	Oppilaaseen liittyvät merkitykset .....	46
6.3.2	Työyhteisöön liittyvät merkitykset .....	49
6.3.3	Aikatauluun ja resurssiin liittyvät merkitykset .....	51
<b>7</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>54</b>
7.1	Tulosten yhteenveto ja tulkinta .....	54
7.2	Tutkimusprosessin tarkastelu .....	67
7.2.1	Tutkimuksen luotettavuus.....	67
7.2.2	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheet.....	70
	<b>LÄHTEET.....</b>	<b>74</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>79</b>

# 1 JOHDANTO

Koulu on merkittävä ja ainutlaatuinen kasvuympäristö, sillä siellä voidaan edistää lasten ja nuorten hyvinvointia laajasti sekä opettaa ja oppia taitoja, joita koulussa, työssä ja elämässä ylipäänsä tarvitaan. Koulujen tehtävä perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS, 2014) mukaan on tukea oppilaiden oppimista, kehitystä ja hyvinvointia yhteistyössä kotien kanssa. Opetussuunnitelmassa painotetaan lisäksi, että koulutyön tulee luoda edellytykset oppilaan hyvinvoinnille ja opettajan rooli on seurata ja edistää oppilaan hyvinvointia. Leskisenoja (2016, s. 208) luettelee muitakin koulun tavoitealueita, joita kouluuyhteisön hyvinvointiin panostaminen tukee, kuten koulumenestystä, motivaatiota ja myönteistä koulukäyttäytymistä. Näiden lisäksi hyvinvointiin panostaminen tukee myönteisten ihmissuhteiden ja kannustavan ilmapiiriin kehittymistä sekä opettajien ja muun henkilökunnan työssä jaksamista ja työtyytyväisyyttä.

Suurin osa lapsista ja nuorista kokee olevansa tyytyväisiä elämäänsä. Uusimman kouluterveyskyselyn (THL, 2023) mukaan alakoulun 4. ja 5. luokkien oppilaat ovat tyytyväisempiä elämäänsä ja he pitävät myös koulunkäynnistä yleisimmin, mutta yläkoulu kohden elämäntyytyväisyys ja kouluviihtyvyys vähenee. Yli-Pietilä (2023, s. 5) mainitsee alakoulun oppilaiden kokevan saavansa enemmän sosiaalista tukea koulutyöhön opettajalta kuin yläkoulussa, mikä voi myös estää koulu-uupumusta. Aiempiin vuosiin verrattuna koulunkäynnistä pitävien alakoulun oppilaiden osuus on kuitenkin pienentynyt, missä näkyy Suomessakin vielä koronapandemian vaikutus (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023, Yli-Pietilä ym., 2023, s. 13). Hyvinvoinnin teemat ja tarve resilienssin vahvistamiseen ovat nousseet kouluissa ja eri yhteisöissä entistä enemmän keskiöön pandemian jälkeen useissa eri maissa (Green ym., 2021, s. 21).

Vaikka suuri osa lapsista vaikuttaa yleisesti ottaen olevan tyytyväisiä elämäänsä, kokevat Yli-Pietilän ym. (2023, s. 2) mukaan yhä nuoremmat koululaiset uupumista ja kyynisyyttä koulua kohtaan ja kouluun sitoutuneisuus vähenee alakoulun alkuvuosien jälkeen. Toisaalta oppilaat, jotka nauttivat oppimisesta ja ovat sitoutuneita opiskeluun, voivat kokea uupumusta myös suuren työmäärän alla. Hyvinvoinnin kannalta huolestuttava kouluterveystutkimuksen tulos on, että kaikilla kouluasteilla vähintään viikoittain tapahtuvaa kiusaamista kokevien osuus on viime vuosia suurempi (THL, 2023).

Myös opettajien työssä jaksaminen on laskenut ja uupumus lisääntynyt (Kauppi ym., 2022, s. 10). White ja Kern (2018, s. 11) esittävät mahdolliseksi syyksi opettajien

laajentuneen työnkuvan, sillä oppilaiden kasvanut pahoinvointi on lisännyt opettajien vastuuta vastaanottaa oppilaiden psykososiaaliset haasteet opetustyön ohella. Opetusalan työolobarometrin mukaan (OAJ, 2022) opettajien työnilo ja työstään innostuminen olivat laskeneet huolestuttavasti. Samalla stressin, työmäärän ja väsymisen lisääntyminen näkyivät kuormituksen kasvuna. Opettajien hyvinvoinnilla ja hyvällä esihenkilötyöllä oli huomattava yhteys, sillä työstressi oli merkittävästi vähäisempi opettajilla, jotka kokivat esihenkilötyön erinomaiseksi. Opettajien hyvinvointiin panostaminen kannattaa, sillä se heijastuu suoraan luokkahuoneisiin ja oppilaiden hyvinvointiin työyhteisöstä ja koulun ilmapiiristä puhumattakaan.

Minkkinen (2015, s. 78) tuo esiin opettajan merkityksen oppilaan hyvinvoinnille. Lapset viihtyvät hänen mukaansa sitä paremmin koulussa, mitä enemmän opettaja tukee koko luokan koulutyötä. Opettajan tuki oppilaiden koulutyölle palvelee näin ollen kahta arvokasta tavoitetta, sekä kouluviihtymistä että oppimistuloksia. Suomessa luokanopettajalla on tärkeä rooli alakoululaisen elämässä, sillä hän on usein vastuussa lähes kaikesta oppilaan opetuksesta useiden vuosien ajan. Yli-Pietilä ym. (2023, s. 2–3) mainitsevat, että oppilaan suhde luokanopettajaan on todennäköisesti yksi tärkeimmistä aikuissuhteista lapsuuden aikana. Lisäksi he tuovat esiin, että opettajan ja oppilaan välisellä myönteisellä vuorovaikutussuhteella on todettu olevan yhteys parempiin oppimistuloksiin ja vahvempaan kouluun kiinnittymiseen ja yhteenkuuluvuuden tunteeseen. He lisäävät, että opettajat, jotka pyrkivät kehittämään ammatillisesti ja näkemään potentiaalinen jokaisessa oppilaassa, onnistuvat yleensä edistämään paremmin oppilaidensa oppimista ja hyvinvointia. Opettajan halu kehittää ja muuttaa omia työskentelytapojaan on yhteydessä valmiuteen reagoida luokan muuttuviin tilanteisiin ja oppilaiden tarpeisiin.

Tahtotilaa hyvinvoinnin vahvistamiseen ja opettajien lisäkouluttamiseen aiheen tiimoilta löytyy. Opetushallitus (OPH, 2024) tekee jatkuvaa laaja-alaista hyvinvointityötä ja tarjoaa materiaalia oppilaiden hyvinvoinnin, kasvun ja oppimisen tueksi. Koulujen yhteisöllinen ja yksilöllinen opiskeluhoito pyrkii tukemaan oppilaan hyvää oppimista, psyykkistä ja fyysistä terveyttä ja edistämään sosiaalista hyvinvointia kouluyhteisössä. Opetushallitus on lisäksi päivittänyt perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita elokuussa 2023 koskien koulun toimintakulttuuria ja poissaoloihin puuttumista. Muutokset edellyttävät oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittymisen tukemista kaikissa koulun arkisissa tilanteissa poissaolojen ehkäisemiseksi. Muutoksen avulla pyritään myös vahvistamaan ja tukemaan oppilaiden vertaissuhteita sekä oppilaan ja opettajan välistä

hyvää vuorovaikutusta, joiden on todettu ehkäisevän poissaoloja ja tukevan oppilaiden koulunkäyntiä.

Myös Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022) on vastannut tarpeeseen ja tukenut hanketta, jossa kehitettiin osallistavan hyvinvoinnin vuosikello esi- ja perusopetuksen käyttöön. Vuosikello on opettajille suunnattu työväline, joka auttaa kiinnittämään huomiota oppilaiden psyykkiseen, fyysiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin koko lukuvuoden ajan. Tavoitteena on edistää koululaisten hyvinvointia ja lisätä kouluun kiinnittymistä. Hyvinvointitaitojen opettaminen alkaa vuosikellon laatijien mukaan siitä, että opettaja tekee ensin harjoitukset itse ja toteaa niiden vaikutukset omakohtaisesti toimiviksi. Aikuisen tuella ja ohjauksella on suuri merkitys oppilaiden hyvinvoinnin edistämässä, hyvinvointitaitojen harjoittelussa ja oppimismotivaation ylläpitämisessä. Lisäksi keskeistä hyvinvointitaitojen opettamisessa on tasapainoinen ja läsnäoleva aikuinen, joka voi itse hyvin.

Seligman perusteli (2009, s. 295) hyvinvointitaitojen opetuksen tarpeellisuutta koulussa oppilaiden pahoinvoinnin ehkäisemisellä. Lisäksi hyvinvointitaitojen avulla voidaan hänen mukaansa lisätä oppilaiden elämäntyytyväisyyttä ja tukea heidän oppimistaan ja ajatteluaan. Tiedetään, että hyvinvointi on tärkeää mutta yksinomaan tämä tieto ei kuitenkaan riitä vaan tarvitaan tekoja hyvinvoinnin vahvistamiseksi. Toisinaan esiintyy ajatusta, että hyvinvointiin keskittyminen vie aikaa ja resursseja pois oppimisesta ja akateemisesta työstä. Toisaalta on todettu, että hyvinvoiva lapsi oppii paremmin. Norrishin ym. (2013, s. 150) mukaan oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen hyödyttää samalla akateemisten taitojen kehittymistä. Heidän mukaansa useat tutkimukset todistavat, että hyvinvoivilla oppilailla on paremmat itsesääätelytaidot, korkeampia arvosanoja ja vähemmän koulupoissaoloja. Lisäksi myönteisillä tunteilla on yhteys luovaan ja avoimeen ajatteluun, kun taas negatiiviset tunteet rajoittavat keskittymistä ja havainnointikykyä.

Vaikka hyvinvointitaidot eivät ole varsinainen oppiaine, ovat ne taitoja, joita voidaan opettaa ja sisällyttää koulun opetukseen ja arkeen. Tässä tutkimuksessa tarkastelen alakoulun opettajien kokemuksia positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen koulutuksen merkityksestä sekä opettajien työssä että oppilaiden näkökulmasta. Lisäksi pyrin selvittämään, mitkä tekijät vaikuttavat opettajien kokemuksen mukaan hyvinvointiopetuksen toteuttamiseen. Laaja-alainen hyvinvointiopetus perustuu tässä tutkimuksessa Positive Education Oy:n koulutusohjelmaan, jossa opittavia laaja-alaisia hyvinvointitaitoja ovat onnellisuus-, vahvuus-, läsnäolo-, ihmissuhde-, vuorovaikutus-, tunne- ja itsensä johtamisen taidot. Tausta-ajatuksena tälle tutkimukselle on, että

kasvattaja voisi kouluttautumisen myötä saavuttaa syvän ymmärryksen hyvinvointitaidoista harjoittelemalla niitä ensin itse.

Oma taustani positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen koulutuksen käyneenä opettajana toimi innoittajana tämän tutkimuksen tekemiseen. Lukuvuoden mittaisen koulutusohjelman tavoitteena on lisätä hyvinvointiopetuksen ja positiivisen pedagogiikan osaamista, jotta niiden tarjoamat työkalut ja harjoitteet saadaan opettajien oman hyvinvoinnin ja oppilaiden hyvinvoinnin tueksi kouluihin. Hyvinvointiopetuksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa positiiviseen pedagogiikkaan perustuvia käytännön opettamisen keinoja, joiden lähtökohta on oppilaiden hyvinvoinnin vahvistaminen. Hyvinvoinnin merkitys ymmärretään nykyään laajasti kouluissa ja monenlaisia harjoitteita hyvinvoinnin vahvistamiseksi on tarjolla kasvatushenkilöstölle. Laaja-alaiset hyvinvointitaidot ja niiden opettaminen onkin noussut yhdeksi keinoksi vahvistaa oppilaiden ja sitä kautta koko kouluyhteisön hyvinvointia, mikä tekee tästä tutkimuksesta yhteiskunnallisesti ajankohtaisen ja merkityksellisen.



## 2 HYVINVOINTI KOULUSSA

### 2.1 Hyvinvoinnin määritelmä

Hyvinvointi on laaja käsite, eikä sen määrittäminen ole aivan yksiselitteistä. Konun (2002, s. 21) näkemyksen mukaan hyvinvointi määritellään hyvän ja positiivisen läsnäolona tai huonon ja negatiivisen puuttumisena. Minkkinen (2015, s. 20, 38) esittää hyvinvoinnin olevan sateenvarjokäsite ja moniulotteinen ilmiö mutta yksinkertaisimmillaan subjektiivinen hyvinvointi koulussa tarkoittaa sitä, että oppilas kokee, että hänen on koulussa hyvä olla. Ruggeri ym. (2020, s. 1) esittävät hyvinvoinnin koostuvan hyvästä olostista ja toimintakyvystä, myönteisistä tunteista, oman potentiaalinsa kehittämistä sekä merkityksellisyydestä ja myönteisten ihmissuhteiden olemassaolosta. Ruggeri ym. toteavat subjektiivisen hyvinvoinnin olevan synonyymi positiiviselle mielenterveydelle. Maailman terveysjärjestön mukaan (WHO, 2024) mielenterveys on tila, jossa ihmisen henkinen hyvinvointi mahdollistaa elämän haasteista selviytymisen, omien kykyjensä tunnistamisen, oppimisen ja työskentelyn, sekä yhteisönsä hyväksi toimimisen. Tämä hyvinvoinnin määritelmä sisältää laajemman merkityksen kuin pahoinvoinnin poissaolo ja kulkee näin ollen linjassa positiivisen psykologian määritelmän kanssa, jossa ydintavoite on saada yksilöt ja yhteisöt kukoistamaan (Seligman & Csíkszentmihályi, 2000).

Kouluhyvinvointi voidaan Minkkinen (2015, s. 20, 33) mukaan määrittellä paikkasidonnaiseksi hyvinvoinnin osa-alueeksi. Koulu on merkityksellinen paikka, joka vaikuttaa välittömästi tai välillisesti lapseen, tämän elinoloihin ja toimintamahdollisuuksiin. Kouluilla on merkittävä rooli lasten ja nuorten mielenterveyshäiriöiden ennaltaehkäisemisessä. Mielenterveyshäiriöt olivat Maailman terveysjärjestön mukaan suurin syy nuorten pahoinvoinnille ja järjestö on ennustanut, että suuntauksen jatkuessa masennuksesta tulee suurin taustatekijä psyykkisille ja fyysisille sairauksille vuonna 2030 (White ja Kern, 2018, s. 3–4).

Fernströmin ym. (2021, s. 114) mukaan yksilön hyvinvointi muodostuu subjektiivisen hyvinvoinnin kokemuksen lisäksi myös itsestä riippumattomista tekijöistä, kuten perhetaustasta sekä yhteiskunnan tarjoamista osallisuuden ja toimijuuden mahdollisuuksista. He muistuttavat, että juuri kouluilla on mahdollisuus tarjota lapsille ja nuorille osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden kokemuksia. Jokainen oppilas voi kokea turvallisuutta ja

tuntea kuuluvansa yhteisöön, mikäli hyvinvointia tukevia asioita sisällytetään opetustyöhön. Fernström ym. mainitsevat hyvinvointipolitiikkaan kuuluvan eriarvoisuuden vähentämisen ja koko yhteiskunnan hyvinvoinnin edistämisen. He painottavat, että tämän vuoksi myös kouluissa on tärkeää kohdentaa hyvinvoinnin tukeminen koko ikäluokkaan ja erityisesti heikommassa asemassa oleviin oppilaisiin. White ja Kern (2018, s. 3) korostavat, että hyvinvointiin keskittyminen kouluissa ei liity vain yksittäisen ihmisen hyvinvoinnin edistämiseen vaan heidän kasvamiseensa yhteiskunnan täysivaltaisiksi jäseniksi.

Kouluissa on vuosien aikana tehty hyvinvoinnin edistämiseksi monia toimenpiteitä, kuten kansalliseksi tavoitteeksi otettu pyrkimys koulukiusaamisen vähentämiseksi KIVA-koulun ja vertaissovittelutoiminnan avulla sekä koulupudokkuuden estäminen ja oppilaiden osallistumismahdollisuuksien parantaminen (Minkkinen, 2015, s. 78). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS, 2014, s. 26–27) mainitaan, että välittävä ilmiö, hyvät sosiaaliset suhteet sekä kiireettömyys ja kuulluksi tuleminen edistävät oppilaan kiinnittymistä yhteisöön. Lisäksi opetussuunnitelmassa painotetaan kaikkien koulun aikuisten yhteistä vastuuta huolehtia oppilaiden oppimisesta ja hyvinvoinnista. Oppilaiden hyvinvointia pyritään tukemaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen ja ryhmässä toimimisen taitojen oppimisen avulla. Myös koulun opiskeluhuollolla on tärkeä rooli vahvistaa niin yksittäisen oppilaan kuin koko kouluyhteisön hyvinvointia.

Sosiaalisilla suhteilla on merkittävä rooli yksilön hyvinvoinnille. Tuoreimman PISA-tutkimuksen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023) mukaan oppilaiden kokeman hyvinvoinnin ja elämään tyytyväisyyden taustalla vaikuttavat muun muassa kaverisuhteet ja suhteet vanhempiin ja opettajiin. White ja Kern (2018, s. 4) esittävät väitteen, että sosiaaliset suhteet ja niiden puuttuminen vaikuttavat psyykkisen ja fyysisen terveyden ohella jopa eliniän pituuteen. Lapsuudessa sosiaaliset suhteet laajenevat kodin ulkopuolelle, jolloin kaverisuhteiden merkitys korostuu. Kaverisuhteisiin peilaamalla lapsi oppii tuntemaan paremmin myös omaa itseään ja ajatteluaan. White ja Kern korostavat myös opettajien merkitystä oppilaiden akateemisten, sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittymiselle. Koulujen sosiaalinen rooli on korostunut entisestään viime vuosikymmeninä yhä liikkuvammaksi tulleen yhteiskunnan ja muuttuneiden perinteisten perhemuotojen myötä. Sosiaaliset taidot ovat myös merkittäviä tulevaisuuden taitoja, sillä niitä arvostetaan 2000-luvun työpaikoissa.

Fernström ym. (2021, s. 130) toteavat, että kouluhyvinvointi riippuu sekä opintomenestyksestä että myönteisistä ihmissuhteista, jotka yleensä myös tukevat toinen toisi-

aan. He ehdottavat, että sosiaalisten taitojen opettaminen voi olla avain koulussa menestymiseen. Myös Minkkisen (2015, s. 75) tutkimustulokset puhuvat sosiaalisten ja koulun ihmissuhteisiin liittyvien tekijöiden ennustavan kouluviihtyvyyttä. Yli-Pietilä ym. (2023, s. 15) esittävät, että yksi tehokkaimmista tavoista suojautua opettajien ja oppilaiden uupumukselta on luoda läheiset ja lämpimät suhteet opiskelijoiden ja opettajien välillä. Jotta sekä oppilaat että opettajat kokisivat hyvinvointia koulussa, on näiden molempien hyvinvointiin huomion kiinnittäminen ratkaisevan tärkeää. Yli-Pietilä ym. (2023, s. 14) kehoittavat kiinnittämään huomiota opettajan oppilaan välisen lämpimän suhteen luomiseen. Jaettu ja yhdessä koettu oppiminen lisäävät myös opiskeluun sitoutumista.

## 2.2 Hyvinvoinnin PERMA-teoria

Tässä tutkimuksessa laaja-alaiset hyvinvointitaidot perustuvat pääasiassa Seligmanin 2011 kehittämään positiiviseen psykologiaan lukeutuvaan PERMA-hyvinvointiteoriaan, joka tarjoaa mahdollisuuden ymmärtää, mitä osatekijöitä tukemalla hyvinvointia voidaan edistää (Seligman, 2018, s. 3). Ruggerin ym. (2020, s. 1) kokonaisvaltainen hyvinvoinnin käsite toteutuu Seligmanin (2011) PERMA-teoriassa hyvin, sillä molemmat sisältävät onnellisuuden ja elämäntyytyväisyyden kokemuksia. PERMA-teorian mukaan hyvinvointi rakentuu viidestä osatekijästä: myönteiset tunteet (Positive feelings), sitoutuminen (Engagement), ihmissuhteet (Relationships), merkityksellisyys (Meaning) ja saavuttaminen (Accomplishment). Norrish ja kumppanit (2013, s. 155) ovat lisänneet tähän alkuperäiseen teoriaan vielä H-kirjaimen (= Health), joka merkitsee muita hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä, kuten ravitsemus, uni, liikunta ja palautuminen. Avola & Pentikäinen (2020, s. 96) esittävät, että mitä enemmän PERMA + H-teorian osatekijöitä kouluissa ja muussa lapsen kasvunpiirissä pystytään vahvistamaan, sitä paremmin voivia lapsia todennäköisesti kasvaa. He muistuttavat, että jokainen teorian elementti toimii myös yksinään ja jo yhdenkin vahvistaminen ja opettaminen lisää hyvinvointia.

Avola & Pentikäinen (2020, s. 97–98) esittelevät Kernin ym. (2014) PERMA + H-teorian pohjalta luoman EPOCH-teorian, joka soveltuu paremmin lapsille ja nuorille. Tässä teoriassa merkityksellisyyden tilalla on optimistisuus ja saavuttamisen tilalla sisukkuus ja sinnikkyys. Perusteena muutokselle on se, että optimistiset lapset saavuttavat elämässään enemmän heille merkityksellisiä asioita. Näiden teorioiden sisältöjen lisäksi

Avolan ja Pentikäisen (2020, s. 98) mukaan laaja-alaisiin hyvinvointitaitoihin kuuluvat luontevahvuudet, jotka toimivat taustamoottoreina ja mahdollistavat muiden osa-alueiden toteutumisen.

PERMA-teoria tarjoaa Leskisenojan (2016, s. 198, 209) mukaan konkreettisen ja monipuolisen lähestymistavan hyvinvoinnin edistämiseen kouluissa. Siihen liittyvien teemojen ja harjoitteiden avulla on mahdollista tukea oppilaiden ja koko kouluyhteisön hyvinvointia suunnitelmallisesti ja perusteellisesti. Menetelmät muodostuvat luokan tutuista rutiineista, opettajan toimintatavoista ja luokassa käytettävistä työtavoista. Leskisenoja esittää lisäksi, että erilaisten harjoitteiden avulla voidaan parantaa luokan sosiaalisia suhteita ja vahvistaa yhteisöllisyyttä.

Perma-teorian kulmakivi ja lähtökohta hyvinvoinnille on myönteiset tunteet, kuten ilo ja kiitollisuus. Seligman (2011, s. 16) toteaa myönteisillä tunteilla olevan yhteys vyökkyyteen, oppimiseen ja onnellisuuteen. Kiitollisuus on yksi positiivisen psykologian ydinajatuksista (Leskisenoja, 2017). Kiitollisuutta voidaan harjoittaa kouluissa sanoittamalla kiitollisuuden aiheita yhdessä ja täyttämällä kiitollisuuspäiväkirjaa. Sitoutuminen merkitsee tehtävään uppoutumista, jota kutsutaan myös flow-tilaksi. Seligmanin (2011, s. 16–17) mukaan sitoutuminen on henkilökohtainen tunne, jota ei voida määrittää ulkoa päin. Leskisenojan (2017) mukaan sitoutumista voidaan kuitenkin harjoitella esimerkiksi läsnäolo- ja rentoutumisharjoitusten avulla.

PERMA-teoriassa sosiaaliset suhteet ja onnellisuus ovat yhteydessä toisiinsa. Muiden ihmisten merkitys on huomattava sekä kokiessamme myönteisiä tunteita että vastoin käymisten hetkellä. Lämpimän ja kannustavan koti-ilmapiiirin lisäksi Leskisenoja (2017, s. 55–56) korostaa, että lasten ja nuorten kaverisuhteet ja suhteet perheen ulkopuolisiin aikuisiin ovat yhteydessä elämäntyytyväisyyteen ja resilienssin kehittymiseen. Seligmanin (2011, s. 20) resepti oman hyvinvoinnin tason kohentamiseen on osoittaa ystävällisyyttä muita ihmisiä kohtaan. PERMA-teorian rungon muodostavat saavuttamiseen ja myönteisiin ihmissuhteisiin ja yhteenkuuluvuuteen liittyvät tekijät. Fernström ym. (2021, s. 120) toteavatkin niiden olevan hyvinvoinnin tekijöitä, jotka kuuluvat olennaisena osana lapsuuteen ja nuoruuteen ja joissa koulukontekstilla on suuri merkitys.

Merkityksellisyys on yksi PERMA-teorian osa-alue ja kun jokin asia tuo elämään merkityksellisyyttä, se vahvistaa samalla Seligmanin mukaan (2011, s. 18) yksilön hyvinvointia. Merkityksellisyyden on todettu olevan yhteydessä kukoistukseen ja resilienssin vahvistumiseen. Leskisenoja (2016, s. 67) tuo esiin merkityksellisyyden kokemuksen

vastoinikäymisten hetkellä. Ihmiset selviävät vaikeuksista ja stressaavista tilanteista paremmin, kun he kokevat, että elämä on elämisen arvoista. Merkityksellisyydellä on yhteys myös koulusuoriutumiseen. Oppilaat ovat sitoutuneempia oppimiseen, jos he kokevat opiskelun merkitykselliseksi.

Saavuttaminen tarkoittaa koulukontekstissa onnistumisen kokemuksia. Sillä ei kuitenkaan tarkoiteta Leskisenojan (2016, s. 75) mukaan vain pikaista menestymistä vaan optimistisen suhtautumistavan kehittymistä, joka lisää toiveikkuutta tavoitteiden saavuttamiseksi ja sinnikkyyttä vastoinkäymisten voittamiseksi. Seligman (2011, s. 18) muistuttaa, että ihmiset pyrkivät saavuttamaan asioita, vaikka ne eivät synnyttäisikään myönteisiä tunteita. Saavuttaminen on merkityksellinen ja itsenäinen hyvinvoinnin osatekijä. Leskisenojan (2016, s. 76) mukaan suomalaiset alakoulun oppilaat kokevat koulun ja harastusten kautta menestymisen lisäävän kuitenkin onnellisuutta.

Turner ja Thielking (2020, s. 3–5) havaitsivat, että opettajien tietoisesti käyttämien PERMA-teorian menetelmien vaikutukset ulottuvat opettajan opetuskäytäntöihin ja oppilaiden oppimiseen. Luoteenvahvuuksiin keskittyminen, merkityksellisyyden etsiminen ja positiivisten näkökulmien löytäminen vaikuttivat sekä opettamiseen että oppimiseen. Opettajat kokivat vähemmän stressiä, olivat rentoutuneempia, myönteisempiä ja rauhallisempia luokassa. Opettajat löysivät työlleen myös merkitystä usealla eri saralla. He kokivat vaikuttaneensa myönteisesti oppilaiden elämään koulun ulkopuolella opettamalla esimerkiksi ystävällisyyden taitoja. Oppilaiden itseluottamus oli vahvistunut ja ajattelun taidot ja ratkaisukeskeisyys kehittynyt. Myönteiset vaikutukset heijastuivat myös kollegoiden välille lisääntyneenä yhteistyönä ja yhteisenä ideointina. Myös opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen koettiin parantuneen. Opettajien kokemaa merkityksellisyyttä lisäsi ylipäänsä asioiden positiivisten puolien huomaaminen kouluyhteisössä.

Turner ja Thielking (2020, s. 6–7) toteavat, että harvat tutkimukset keskittyvät tarkastelemaan opettajien hyvinvointia positiivisesta näkökulmasta, vaan niissä on pikeminkin lähtökohtana ollut opettajien kokema stressitila, burnout ja vaativa työmäärä. Opettajien hyvinvoinnilla on osoitettu kuitenkin olevan merkittäviä myönteisiä vaikutuksia. Keskeistä on työn näkeminen merkityksellisinä, hyvät suhteet kollegoihin ja positiivinen työilmapiiri. Turnerin ja Thielkingin tutkimus tukee ajatusta, että hyvinvointitaitoja käyttämällä voidaan edistää opettajan omaa hyvinvointia ja ennaltaehkäistä opetuksen stressaavan luonteen vaikutuksia ja parantaa näin ollen myös opiskelijoiden tuloksia.

### **3 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA JA HYVINVOINTIOPETUS PERUSOPETUKSESSA**

#### **3.1 Positiivinen psykologia hyvinvoinnin taustavaikuttajana**

Positiivisen pedagogiikan suuntaus perustuu positiivisen psykologian tieteenalaan. Sen vuoksi positiivisen psykologian käsitettä on tärkeää avata perehdyttäessä positiiviseen pedagogiikkaan. Siinä missä perinteinen psykologia on keskittynyt tutkimaan mielenterveyden häiriöitä ja miten niitä voi parantaa ja korjata, tutkii positiivinen psykologia Avolan ja Pentikäisen (2020, s. 26) mukaan mielenterveyttä siitä näkökulmasta, mikä tekee ihmisen hyvinvoivaksi ja onnelliseksi. Leskisenoja ja Sandberg (2019, s. 16) toteavat, että positiivisesta psykologiasta käsin katsottuna elämä on paljon enemmän kuin ongelmien ratkomista ja välttelyä. Hyvinvointiin tarvitaan kuitenkin enemmän kuin pahoinvoinnin poistaminen. Yksi positiivisen psykologian termi ja tutkimuksen kohde onkin inhimillinen kukoistus eli kuinka voi elää mahdollisimman hyvää, hyvinvoivaa ja onnellista elämää.

Positiivisen psykologian uranuurtajana pidetty professori Martin Seligman käynnisti vuosituhaten vaihteessa liikkeen, jonka päämääränä oli hyvinvoinnin tieteellinen tutkimus. Seligmanin ja Csíkszentmihályi'n (2000, s. 5, 13) mukaan positiivinen psykologia keskittyy ihmisen subjektiiviseen hyvinvointiin, elämäntyytyväisyyteen, toiveikuuteen ja onnellisuuteen. Positiivisen psykologian ydintavoite on saada yksilöt ja yhteisöt kukoistamaan. Avola ja Pentikäinen (2020, s. 26) esittävät Seligmanin (2008) perustelleen hyvinvoinnin tutkimisen tarpeellisuutta sillä, että ihmiset voivat hyvinvointivaltioissa henkisesti huonosti elintason noususta huolimatta. Ongelmiin ja häiriöihin keskittyvä psykologia ei ole kyennyt lisäämään inhimillistä kukoistusta. White ja Kern (2018, s. 4–5) esittävät, että positiivisen psykologiaan keskittyvien ohjelmien avulla on saatu parannettua kognitiivista suoriutumista, stressin sietokykyä, resilienssiä ja tunteiden säätelyn ongelmia.

#### **3.2 Positiivinen pedagogiikka hyvinvointiopetuksen taustalla**

Positiivisen pedagogiikan keskiössä on oppilaiden hyvinvoinnin tutkiminen koulussa ja päiväkodissa. Se keskittyy käytännön opettamisen tapoihin, joiden avulla voidaan lisätä

lasten ja nuorten ja koulujen kukoistusta. Avola ja Pentikäinen (2020, s. 30, 33) kuvaavat positiivisen pedagogiikan ilmenevän koulun arjessa usein hyvän huomaamisen asenteena ja kasvatusfilosofiana, joka nousee opettajan omasta hyvinvoinnista ja läsnäolosta. He lisäävät, että hyvinvoinnin vahvistamisen ohella positiivisella pedagogiikalla on vaikutusta myös hyviin oppimistuloksiin, sillä oppilaat, jotka voivat hyvin, saavat parempia arvosanoja koulussa ja sitoutuvat paremmin koulunkäyntiin. Kumpulainen ym. (2014, s. 224–225, 227) tuovat esiin positiivisen pedagogiikan käsityksen lapsesta aktiivisena toimijana, joka huomioi lasten osallisuuden, vahvuudet ja myönteiset tunteet. Kasvatustoitinnassa tämä merkitsee riskien ennakoinnin sijaan huomion kiinnittämistä niihin asioihin, jotka saavat lapsen kokemaan oppimisen iloa ja tekevät oppimisesta mielekästä.

Positiivisen pedagogiikan mukaisen ajattelutavan omaksumisen haasteena on Avolan ja Pentikäisen (2020, s. 35) mukaan biologinen negatiivinen vinouma, joka ohjaa meitä ensisijaisesti huomaamaan ympärillämme olevat vaarat, uhat ja virheet. Toisaalta ihmisten luontainen tyytymättömyys ajaa eteenpäin ja kohti kehitystä. Kasvattajissa tämä negatiivinen vinouma hankaloittaa voimavarakeskeisyyden ja hyvän huomaamisen asenteen toteutumista. Harjoittelemalla muuttamaan tätä vinoumaa, voimme kuitenkin oppia huomaamaan ja sanoittamaan hyvää enemmän. Leskisenoja (2017, s. 23, 29) kannustaa-kin tarkastelemaan omia ajattelutapojaan ja muuttamaan niitä aktiivisesti. Opettajan toteuttama positiivisen pedagogiikan mukainen opetus lisää voimavaroja ja onnistumisia opettajalle, mikä voi vaikuttaa myönteisesti myös opettajan työviihtyvyyteen.

Avola ja Pentikäinen (2020, s. 32) korostavat, että positiivisen pedagogiikan tavoitteena on opettaa huomaamaan ja sanoittamaan hyvää, vahvuuksia ja onnistumisia koulun arjessa heikkouksien ja ongelmien sijaan. Näin ollen keskeistä on huomata lapsen voimavarat ja löytää tapoja hyödyntää ja vahvistaa niitä. Kumpulainen ym. (2014, s. 228) painottavat myös, että positiivisen pedagogiikan mukaista ei ole jättää huomiotta vastoinkäymisiä ja haasteiden merkitystä lapsen elämässä, vaan nähdä vaikeudet pikemminkin kasvattavina ja eheyttävinä. Positiivinen pedagogiikka kasvatusfilosofiana ilmenee usein asenteena, joka keskittyy etsimään ja huomaamaan hyvää. Jotta hyvään keskittymisestä tulisi automaattista, vaatii se Avolan ja Pentikäisen (2020, s. 34) mukaan tietoista, joskus vuosienkin, harjoittelua.

Kern ja Wehmeyer (2021, s. 5–6) perustelevat positiivisen pedagogiikan tärkeyttä tässä ajassa vallitsevalla maailmanlaajuisella huolella lasten ja nuorten mielenterveyden suhteen. Jo ennen koronapandemiaa vähintään yksi neljästä nuoresta raportoi mielenterveyden oireita eivätkä nämä ole suinkaan vähentyneet pandemian jälkeen (ks. Opetus- ja

kulttuuriministeriö, 2023, Yli-Pietilä ym., 2023, s. 13). Päättäjät ja koulut ovat tunnistaneeet tarpeen asettaa hyvinvointi etusijalle ja lääkkeeksi on tuotu positiivista pedagogiikkaa kouluihin kehittämällä erilaisia ohjelmia ja opetussuunnitelmia, jotka tähtäävät oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseen. Kern ja Wehmeyer painottavat kuitenkin, ettei hyvinvoinnin merkityksen tiedostaminen riitä vaan tarvitaan hyvinvointitaitojen ohella oppimisympäristöjen muokkaamista kaikkien kouluyhteisön jäsenten hyvinvointia tukevaksi.

Seligmanin työ positiivisen pedagogiikan parissa on inspiroinut lukuisia kouluja ympäri maailman. Green ym. (2021, s. 23–24) mainitsevat, kuinka Seligmanin kehittämää PERMA + H-mallia on pyritty tuomaan kouluihin kannustamalla ensin henkilöstöä oppimaan ja soveltamaan positiivisen psykologian tiedettä omaan elämäänsä, opettamaan sitä tämän jälkeen opiskelijoille ja lopulta yhä enemmän juurruttamaan sitä jokapäiväiseen opetuskäytäntöön. Vähitellen hyvinvointia on pyritty tuomaan koko kouluyhteisöön ja koulun arkipäivän toimintoihin ulottuen myös kodin- ja koulun yhteistyöhön. Green ym. kuitenkin lisäävät, että vaikka positiivisen pedagogiikan hyödyt tiedostetaan ja menetelmillä on saatu hyviä tuloksia, on kuitenkin näyttöä siitä, että niillä aikaansaadut tulokset eivät ole pysyviä. Koulut ovat monesti halukkaita kutsumaan ulkopuolisia positiivisen pedagogiikan kouluttajia ja asiantuntijoita mutta näiden oppeja ei ole siirretty käytännön työhön, saati juurrutettu koulun toimintakulttuuriin.

Kouluilla saattaakin herätä hämmennystä erilaisten hyvinvointia edistävien ohjelmien edessä. Whiten ja Kernin (2018, s. 2) mukaan positiivinen pedagogiikka kasvavana trendinä tarjoaa runsain määrin erilaisia koulutusohjelmia, mikä saattaa aiheuttaa kritiikkiä ja ihmetystä, mitä ohjelmaa koulujen pitäisi noudattaa. Koulut joutuvat tasapainottelemaan opetussuunnitelman, rajallisen aikataulun ja resurssien vaatimusten kanssa, jolloin joudutaan valitsemaan usein joko akateemiseen menestykseen tai hyvinvointiin tähtäävien ohjelmien välillä.

Positiivisen pedagogiikan ja hyvinvoinnin eri elementtien yhdistämisestä opetukseen koko koulun tasolla on saatu lupaavia tuloksia esim. australialaisessa koulussa. Norrish ym. (2013, s. 150–151) selittävät, että tämä on vaatinut koulun henkilökunnan kouluttamista positiivisen pedagogiikan aiheista, jotta he osaavat soveltaa tietoja ja taitoja omassa henkilökohtaisessa elämässään ja työssään ja toimia näin aitoina roolimalleina oppilaille. Toiseksi hyvinvointiopetusta on järjestetty sekä omana oppiaineenaan että sisällytettynä osaksi koulun muita oppiaineita ja luokkatoimintaa. Kolmanneksi hyvinvointikulttuuri on saatu juurrutettua koko kouluyhteisöön yhteisten projektien kautta ja osal-



listamalla mukaan myös lasten vanhemmat. Hyvinvointi on ymmärrettävä kokonaisvaltaiseksi ilmiöksi, johon heijastuu koulun, luokkahuoneiden, opettajien ja kotien vaikutus. Jos hyvinvointia ja sen opettamista ei huomioida laaja-alaisesti, jää se Whiten ja Kernin (2018, s. 10) mukaan ennen pitkää vain uudeksi muoti-ilmiöksi eikä juurru osaksi koulujen todellisuutta.

### **3.3 Laaja-alaisen hyvinvointitaitojen opettaminen perusopetuksessa**

Laaja-alaiset hyvinvointitaidot ovat Avolan ja Pentikäisen (2020, s. 13–14) mukaan nimensä mukaisesti laaja kokonaisuus erilaisia taitoja, joita tarvitsemme eri elämänvaiheissa opiskelussa, työssä, ihmissuhteissa ja oppiessa tuntemaan itseämme paremmin. He korostavat, että hyvinvointitaitoja vahvistetaan silloin, kun elämä sujuu ja on onnellista mutta niitä tarvitaan myös silloin, kun on vaikeaa, jolloin ne auttavat selviytymään joustavammin haasteista. Hyvinvointitaitojen harjoittelu vahvistaa näin myös resilienssiä ja psyykkistä joustavuutta.

Hyvinvointitaidot eivät ole kouluopetuksesta irrallisia taitoja. Perusopetuksen opetussuunnitelmasta löytyy yhtymäkohtia positiiviseen pedagogiikkaan, vaikka termiä ei siellä suoraan mainitakaan. Opetussuunnitelmassa koulun tehtäväksi kuitenkin mainitaan lapsen hyvinvoinnin ja kasvun tukeminen (POPS, 2014, s. 34). Hyvinvoinnin näkökulma liittyy myös opetussuunnitelman laaja-alaisiin tavoitteisiin ja arvoperustaan. Koulujen tehtävä on luoda toimintakulttuuri, joka edistää oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Hyvinvointitaitoihin kuuluvien vuorovaikutustaitojen mainitaan edistävän oppimista ja hyvinvointia koko kouluyhteisössä (POPS, s. 26–27).

Hyvinvointitaitoja opitaan kodeissa, mutta koska jokainen koti ja sieltä saadut eväät ovat erilaiset, on Ahtolan (2014, s. 14, 16) mielestä perusteltua vaikuttaa tulevien sukupolvien hyvinvointiin juuri koulussa, sillä siellä ovat käytännössä kaikki lapset ja nuoret. Vaikka hyvinvointitaidot eivät ole varsinaisen oppiaine, ovat ne taitoja, joita voidaan opettaa ja sisällyttää koulun opetukseen ja arkeen. Ahtola toteaa, että koulun hyvinvointitehtävällä ei sinänsä ole eroa koulun perinteiseen opetustehtävään niin merkittävästi. Fernströmin ym. (2021, s. 131–132) mukaan kouluilla on mahdollisuus tasoittaa lasten

eri taustoista johtuvia eroja ja vaikuttaa lasten ja nuorten hyvinvointiin monin tavoin opettamalla erilaisia hyvinvointiin liittyviä taitoja. He painottavat, että peruskoulu ja varhaiskasvatus ovat oikeastaan ainoita paikkoja, joissa koko ikäluokalle voidaan opettaa taitoja huolehtia omasta hyvinvoinnista. Myös Avola ja Pentikäinen (2020, s. 17, 55–56) perustelevat laaja-alaisten hyvinvointitaitojen opettamista kouluissa sillä, että koulut koskettavat lähes kaikkia yhteiskunnan kasvavia jäseniä, joten koulun sisällä voidaan vaikuttaa hyvin laajasti ja syvästi koko yhteiskuntaan.

Myös Leskisenojan (2016, s. 207) tutkimus vahvisti, että hyvinvointitaitoja voidaan opettaa koulussa. Hänen mukaansa koulutyöskentelyn päämäärä tulee olla koko kouluyhteisön hyvinvointi ja työskentelyn pitää edistää oppilaiden sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja tiedollisen oppimisen lisäksi. Hän lisää, että suoraan luokka- ja kouluyhteisöihin sovellettavia teemoja ja harjoituksia löytyy hyvin paljon positiivisen psykologian tiedeestä ja tutkimuskirjallisuudesta. Toki tämä vaatii opettajalta perehtymistä aiheeseen ja halua kehittää omaa opetustaan positiivisen pedagogiikan periaatteiden mukaisesti. Leskisenoja (2016, s. 207) kannustaa opettajia toteamalla tällaisen työskentelyn voivan olla opettajan kannalta hyvin voimaannuttavaa ja hyvinvointia edistävää.

Avola ja Pentikäinen (2020, s. 17, 55–56) painottavat, että mikäli hyvinvointia halutaan vahvistaa ja lisätä, tulee sitä opettaa systemaattisesti kaikille lapsille ja nuorille. Tämä vaatii kouluilta panostamista, aikaa ja resursseja samalla tavalla kuin muutkin kehittämisen tavoitteet. Toisaalta Leskisenoja (2016, s. 218) toteaa kyse olevan ennemminkin arvovalinnoista kuin resursseista. Hänen tutkimuksensa osoittaa, että oppilaiden kouluviihtymistä voidaan tukea yksinkertaisesti toteutettavilla asioilla. Hän siintää katseensa tulevaisuuden kouluun, jonka keskiössä olisi pelkän oppimisen sijaan lapsen kokonaisvaltainen kasvatustoiminta. Tämä edellyttää hänen mukaansa opetussuunnitelman arvioimista uudelleen ja konkreettisten hyvinvoinnin teemojen sisällyttämistä opetussuunnitelman perusteisiin.

Hyvinvointitaitojen opettamiseen on olemassa monia tapoja. Ranta (2020, s. 21) luettelee keinoja, kuinka opettaja voi tukea lasten hyvinvointia muokkaamalla pedagogisia ratkaisuja ryhmän tarpeiden mukaan. Tällaisia merkittäviä hyvinvoinnin perustekijöitä ovat positiivisen ja turvallisen oppimisympäristön luominen, lasten sosiaalisten suhteiden ja taitojen tukeminen, mahdollisuus ilmaista itseään, myönteiset oppimiskokemukset, yhteenkuuluvuudentunne, ystävyysuhteet ja mahdollisuus osallisuuteen ja vaikuttamiseen. Leskisenoja (2016, s. 219) korostaa, että hyvinvointia tulisi opettaa koulussa

omina oppitunteinaan tai jaksoinaan mutta myös ennen kaikkea läpäisyperiaatteella joko kaisessa oppiaineissa. Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on etsiä tapoja ja menetelmiä, joilla oppilaat saadaan tuntemaan oppimisen iloa ja innostumaan oppimisesta. Avola ja Pentikäinen (2020, s. 32) korostavat kyseessä olevan nimenomaan taidot, joita on mahdollista opettaa lapsille, ei vain ominaisuuksista.

Leskisenojan (2016) tutkimus perustui ajatukseen, että oppilaiden kouluiloa on mahdollista opettaa. Kouluilo kumpuaa sellaisesta opetus- ja oppimisilmapiiristä, joka edistää myönteisiä tunteita ja ihmissuhteita, kouluviihtyvyyttä, motivaatiota sekä koulumenestystä. Hän kertoo kouluilon rakentuvan pienistä asioista, kuten opettajan myönteisestä asenteesta, vaihtelevista opetusmenetelmistä ja lämpimistä ja välittävistä ihmissuhteista. Seligmanin (2009, s. 298) mukaan kouluissa tarvitaan hyvinvointiopetusta ehkäisemään oppilaiden pahoinvointia, lisäämään elämäntyytyväisyyttä ja tukemaan ajattelua ja oppimista. Hyvinvointitaitoja opettamalla voidaan hänen mukaansa parantaa oppilaiden sosiaalisia taitoja ja lisätä myönteisiä tunteita.

Opettajan näyttämä esimerkki ja asenne ovat merkityksellisiä positiivisen pedagogiikan mukaisen opetuksen toteuttamisessa. Positiivisen pedagogiikan mukaisen lähestymistavan tulisi olla osa opettajan kouluarkea jatkuvasti, eikä vain rajattuina oppitunteina tai teemapäivinä. Leskisenoja (2017, s. 188) painottaa kuitenkin, että ei ole tarkoitus, että opettaja piilottelee elämän haasteita positiivisella asenteella ja esimerkillä. Avolan ja Pentikäisen (2019, s. 20, 33) mukaan positiivisen esimerkin ja asenteen lähtökohtana on aina opettajan oma hyvinvointi.

Lassanderin ym. (2016, s. 243–245) mukaan tarvitaan laajempaa näkemystä koulun tehtävästä ja oppimisen edellytyksistä akateemiseen suorittamiseen keskittyvän koulutuksen lisäksi. Yhteiskunnan hektisyyden keskellä olisi yhä enemmän tarvetta stressinhallinnalle, mielen joustavuudelle ja keskittymiskyvyn parantamiselle. Juuri tähän tarpeeseen on kouluihin tuotu enemmän tietoisien läsnäolon harjoittamista, joka auttaa tunnistamaan ja käsittelemään vaikeita tunteita, rauhoittumaan ja tarkkailemaan kehon aistimuksia. Harjoittamalla tietoista läsnäoloa voidaan heidän mukaansa parantaa oppilaan keskittymiskykyä ja tarkkaavaisuutta koulutehtävissä. Läsnäolotaitojen harjoittaminen on merkityksellistä sekä yksilön että yhteisön hyvinvoinnille.

Laajasalo (2016, s. 147–148) painottaa, että tutkimusnäyttö puoltaa vahvasti oppilaan positiivisen käyttäytymisen vahvistamisen merkitystä verrattuna rangaistuksiin perustuvaan ohjaamiseen. Hän kehoittaakin harkitsemaan luokanhallintamenetelmien sisäl-

lyttämistä erilaisiin opettajien koulutusohjelmiin, sillä koulu on tärkeä ja otollinen ympäristö ennalta ehkäisevien toimien toteuttamisessa. Myönteisellä huomioimisella ja palautteella on todettu olevan tehokkaampi vaikutus oppilaiden häiriötä ehkäisevässä toiminnassa kuin jälkikäteen tehdyillä korjaavilla toimilla.

Hyvinvointiopetus on ajankohtaisesti esillä esimerkiksi Äänekosken ja Kauniaisten kaupunkien pitkäjänteisen kehittämistyön myötä. Kaupungit ovat kehittäneet hyvinvointiopetusta ja opettamista ja julkaisseet syksyllä 2023 hyvinvointiopetussuunnitelman vuosisluokille 1–9 yhteistyössä Positive Education Oy:n kanssa. Tavoitteena on ollut luoda systemaattinen rakenne sille, miten kouluissa voidaan edistää sekä vahvistaa hyvinvointia ja ennaltaehkäistä syrjäytymistä. Heidän julkaisema HYVÄÄ KASVUA - opetussuunnitelma on vapaasti kaikkien Suomen koulujen hyödynnettävissä hyvinvointiopetukseen.

Koululaisten tueksi on kehitetty muitakin malleja ja interventioita, joilla on kyetty vaikuttamaan esimerkiksi käytösongelmiin. Laajasalo (2016, s. 153–154) mainitsee esimerkiksi PBS (Positive Behavior Support) -toimintamallin, joka keskittyy positiivisen käyttäytymisen vahvistamiseen ja huomioimiseen. Mallin taustalla on ajatus siitä, että käytöksen ohjaaminen moitteilla ja rankaisutoimilla lisää käytösongelmia toisin kuin systemaattinen positiivisen käytöksen vahvistaminen, joka johtaa sekä myönteisempään kouluilmapiiriin ja opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen sekä vähäisimpien kurinpitotoimien tarpeeseen. Merkityksellistä tässä mallissa on kaikkien koulun työntekijöiden sitoutuminen. Suomessa tähän malliin perustuu ProKoulu- (positiivisesti ryhmässä oppien) toimintamalli, jonka avulla pyritään vaikuttamaan koulun toimintakulttuuriin luomalla positiivisen vahvistamisen käytänteet, joita koko koulun työntekijät ja oppilaat sitoutuvat noudattamaan.

Muista samankaltaisista ohjelmista Laajasalo (2016, s. 157) mainitsee Ihmeelliset vuodet- ja TCM (Teacher Classroom Management)-ohjelman, joiden avulla pyritään lisäämään luokanhallintamenetelmiä ja vähentämään lasten häiriökäyttäytymistä. Ohjelmaa noudattaneet opettajat sekä Suomessa että kansainvälisesti ovat raportoineet kannustamisen ja kehumisen lisänneen positiivista vuorovaikutusta sekä oppilaiden ja opettajan välille että lasten kesken. Myös työrauha oli parantunut, ristiriitatilanteet helpottuneet ja itsesäätely- ja yhteistyötaidot kehittyneet. Laajasalo nostaa kyllä esiin kritiikin, jota on esitetty liiallisen palkitsemisen korostamisesta, ja samalla oppilaan sisäisen motivaation synnyn estämisestä. Hän lisää, että pidempiaikaisia muutoksia käyttäytymiseen saadaan, kun tuetaan oppilaan tunne-elämän taitoja myönteisen käytöksen huomioimisen lisäksi.

Suomessa käytössä olevia ja tutkimuksissa vaikuttavaksi todettuja lasten sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen kehittämiseen pyrkiviä ohjelmia ovat esimerkiksi Friends, Askeleittain ja Yhteispeli, joissa kaikissa pyritään kehittämään vuorovaikutus- ja tunnetaitoja, päätöksenteko- ja kommunikaatiotaitoja sekä luokan ja koulun ilmapiiriä (Laajasalo, 2016, s. 160–161).

Myös White & Kern (2018, s. 11) toteavat, että koulujen käyttöön ja avuksi on tuotu useita erilaisia positiivisen pedagogiikan ja hyvinvoinnin edistämiseen tarkoitettuja ohjelmia. Houkutus tarttua niihin nopeana reittinä hyvinvoinnin kasvattamiseksi voi olla suuri. Tärkeää olisi Greenin ym. (2021, s. 25) mukaan arvioida koulun käyttämät ohjelmat aika ajoin uudelleen ja tarkastella niiden vaikuttavuutta ja tarpeellisuutta. Green ym. toteavat koulujen joskus sitoutuvan yhteen ohjelmaan, joka ei kuitenkaan enää tietyn ajan jälkeen palvele kouluyhteisöä. He suosittelevatkin hyödyntämään pikemminkin useita positiivisen pedagogiikan lähestymistapoja. Lisäksi he muistuttavat, että muutos ei tapahdu hetkessä vaan kestää heidän arvioiden mukaan muutaman vuoden ja vaatii sitoutumista ja priorisointia koko koulun tasolla.

Hyvinvointitaitojen opettaminen kouluissa on ymmärretty merkitykselliseksi keinoksi vaikuttaa laajasti oppilaiden hyvinvointiin ja elämässä tarvittavien taitojen kartuttamiseen. Toisaalta se on herättänyt myös vastustusta, sillä tehtävä ei ole helppo. Ahtola (2016, s. 15) toteaa, että opettajan voisi olla helpottavaa ajatella, että vastuu hyvinvoinnista olisi opiskeluhuollolla, jolloin hän itse voisi keskittyä perinteisten oppiaineiden opettamiseen. Hän lisää, että oppilaiden kasvun tukemiseksi ja koulun hyvinvointityöhön tarvitaan käytännön keinoja. Kyse on hänen mukaansa arvojen muutoksesta ja lapsen kehitykseen liittyvän tiedon lisääntymisestä. Oades ym. (2021, s. 338) ovat yhtä mieltä Ahtolan kanssa siitä, että lähes kaikki opettajat pitävät oppilaiden hyvinvointia tärkeänä, mutta kaipaavat käytännönläheistä ja ymmärrettävää työkalua toteuttaa hyvinvointiope- tusta perinteisen oppiaineopetuksen rinnalla. Kouluille on vielä epäselvää, miten hyvinvoinnin käsite määritellään, mikä lisää epäjohtonmukaisuutta toteutukseen. Vaikka pyrkimys on hyvä, jäävät hyvinvointityökalut usein kertaluontoiseksi tai satunnaisiksi muotivillityksiksi sen sijaan, että positiivisen pedagogiikan lähestymistapa integroitaisiin koulujen opetukseen.

Merkityksellistä Leskisenojan (2016, s. 219) mukaan on, että opettajat omaksuvat hyvinvointitaitojen opettamisen osaksi omaa opetustyötään, jotta se siirtyisi sen myötä osaksi oppilaiden kouluarkea. Oman opetustyön kehittäminen ja koulun toimintakulttuurin muokkaaminen voivat vaatia opettajakunnan sisällä arvokeskustelua. Seligman (2009,

s. 298) lisää myös sillä olevan merkitystä hyvinvointitaitojen vaikuttavuuteen, onko opettajalla koulutusta kyseisten taitojen opettamisesta.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen koulutuksen merkitystä opettajien kokemana. Tässä tutkimuksessa opettajien kokemukset ovat keskeisessä roolissa. Rajasin tutkimusaineiston ottamalla tutkimukseeni mukaan opettajia, jotka ovat käyneet samansisältöisen koulutuksen. Tökkärin (2018, s. 66) mukaan on tärkeää, että tutkittavilla on samankaltaista asiantuntemusta. Vaikka tutkimus koskee yksittäisten opettajien kokemuksia, voidaan niistä tehdä kokoaivia johtopäätöksiä etenkin, kun tutkimukseen osallistuvien ihmisten elämäntilanteet, ammatti tai työnkuva ovat keskenään riittävän samankaltaisia. Tämän tutkimuksen tavoitteena on saada monipuolinen kuva koulutuksen merkityksestä ja vaikuttavuudesta opettajille. Tämä näkökulma auttoi määrittämään tutkimuskysymyksiä, vaikka ne vielä aineistonkeruun myötä tarkentuivat lopulliseen muotoonsa.

Positiivista pedagogiikkaa ja oppilaiden ja opettajien hyvinvointia on tutkittu Suomessa aiemmin varhaiskasvatuksen osalta, opettajien työhyvinvoinnin näkökulmasta sekä positiivisen pedagogiikan käyttämisestä opetuksessa ja sen vaikutuksesta oppilaisiin (Ranta, 2019, Leskisenoja, 2016, Fernström ym, 2021, Lerkkanen ym. 2020, Yli-Pietilä ym. 2023). Oman koulutustaustani vuoksi minua kiinnosti lähteä tutkimaan tarkemmin, millainen merkitys lukuvuoden mittaisella hyvinvointiopetuksen koulutuksella on opettajien kokemuksen mukaan. Aineiston rajaamiseksi valitsin lähempään tarkasteluun kolme näkökulmaa, jotka ohjasivat tutkimuskysymyksieni muodostumista.

Tutkimuskysymykseni tarkentuivat ja muovautuivat tutkimusprosessin aikana seuraavallisiksi:

1. Millaisia kokemuksia opettajalla on positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen koulutuksen merkityksestä opettajan työhön?
2. Millaisia kokemuksia opettajilla on positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen koulutuksen merkityksestä oppilaan näkökulmasta?
3. Mitkä tekijät vaikuttavat opettajien kokemuksen mukaan hyvinvointiopetuksen toteutukseen?

Seuraavassa luvussa esittelen tarkemmin tutkimukseni kulkua ja niitä keinoja, joiden avulla pyrin löytämään vastauksia tutkimuskysymyksiini.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa

Tutkimukseni metodiseksi lähtökohdaksi valikoitui laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, sillä tutkimukseni tarkoituksena on tutkia opettajien henkilökohtaisia kokemuksia positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen koulutuksen merkityksestä. Kiviniemen (2018, s. 73) mukaan laadulliselle tutkimukselle ominaista on, että tutkija pyrkii tavoittamaan tutkittavien näkemyksen tutkittavasta ilmiöstä tai ymmärtämään ihmisen toimintaa tietyssä ympäristössä. Tutkimuksessa tavoitteeni on pyrkiä tulkitsemaan ja ymmärtämään opettajien kokemuksia koulutuksen merkityksestä heidän opettajan työssään.

Laadullinen tutkimus voidaan Kiviniemen (2018, s. 73) mukaan nähdä prosessina, joka muovautuu tutkimuksen edetessä, eikä tutkimuksen eri vaiheet ole vielä alussa selkeästi jäsenyneitä. Koska aineistonkeruun välineenä toimii tutkija itse, on hänen mielestään selvää, että näkökulmat kehittyvät vähitellen prosessin edetessä. Hän lisää, että laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä joustavuus, jolloin tutkimustehtävä, teoriaosuus, aineistonkeruu ja aineiston analyysi kehittyvät tutkimuksen myötä. Myös tutkijalta vaaditaan joustavuutta ja valmiutta muokata tutkimukseen liittyviä näkökulmia tarvittaessa. Tietynlainen rajaaminen etenkin tutkimuskysymysten suhteen on Kiviniemen mielestä kuitenkin tärkeää. Tutkimuskysymykset määräävät koko tutkimuksen suunnan ja vaikuttavat tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin teorianmuodostuksesta aineiston analyysiin ja tutkimuksen tuloksiin.

Laadulliselle tutkimukselle ominaista on aineistokeskeisyys. Kiviniemi (2018, s. 76–78) huomauttaa, että aineisto ei kuvaa todellisuutta sellaisenaan, vaan todellisuus välittyy aina tutkijan tulkinnan kautta. Aineisto ohjaa tutkittavan ilmiön teoreettista tarkastelua ja käsitteet hahmottuvat vähitellen. Kiviniemi korostaa, että tutkija ei ole “tyhjä taulu”, vaan tutkijan omat näkemykset tutkittavasta ilmiöstä ja teoreettiset näkökulmat suuntaavat tutkimuksen kulkua. Hän toteaa tutkimuksen teorian ja empiriasuhteen olevan vuorovaikutteinen, sillä tutkijan kiinnostus suuntautuu teoreettisten olettamusten mukaan mutta toisaalta kentältä esiin nousevat tuoreet näkökulmat voivat tuottaa uusia käsitteellistyksiä ja uutta teoriaa ilmiöstä. Koen, että omassa tutkimuksessani ennakkokäsitykseni



ja ilmiön kannalta keskeisenä pitämäni käsitteet ohjaavat aineistonkeruuta, haastattelukysymyksiä ja teoriaa. Toisaalta tiedostan, että asetelma ei ole lukkoon lyöty ja olen valmis muokkaamaan teoriaa ja käsitteitä tutkimuksen edetessä.

Tutkimukseni tieteenfilosofinen lähestymistapa on fenomenologis-hermeneuttinen, joka pohjautuu haastateltavan kokemuksiin sellaisina kuin ne hänelle näyttäytyvät. Laineen (2018, s. 29) mukaan lähestymistavalle merkityksellistä on ihmiskäsitys, johon pohjautuu kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet. Seuraavaksi perustelen, miksi omassa tutkimuksessani molemmat lähestymistavat ovat tarkoituksenmukaisia. Laine (2018, s. 30) kuvaa fenomenologian tutkivan ihmiselle itselle koettua ja elettyä maailmaa. Perusajatuksena on, että jokainen katselee asioita siitä perspektiivistä, joka on muodostunut hänen elämänsä aikana. Tämä perspektiivi rakentuu aiemmista kokemuksista, käsityksistä ja arvoista, ja vaikuttaa siihen, miten koemme nykyhetken, suuntaamme kohti tulevaisuutta ja tulkitsemme kokemaamme.

Oman tutkimukseni kannalta kiinnostavaa on jokaisen tutkittavan opettajan yksilölliset kokemukset muuten samansisältöisestä positiivisen pedagogiikan koulutuksesta. Laine (2018, s. 32) muistuttaa, että jokaisen yksilön kokemusten tutkimus paljastaa jotain yleistä, sillä yhteisöjen jäsenillä on yhteisiä piirteitä ja tapoja kokea maailma. Myös Toikkanen ja Virtanen (2018, s. 9) kuvaavat kokemuksen käsitteen olevan sekä ainutkertainen että yhdistävä ja tunnistettavissa oleva ilmiö. Toisaalta kokemus on jotain poikkeuksellisen arvokasta yksilön kannalta, ja toisaalta se on osa yleisesti hyväksyttyä ja jaettua tietoa.

Toikkanen ja Virtanen (2018, s. 13, 15) esittävät, että fenomenologiassa huomio kiinnittyy ihmisen sisäisiin ja tietoisisiin kokemuksiin ja siihen, miten hän ymmärtää ja antaa merkityksiä tapahtumille elämässä. Heidän käsityksensä mukaan viestintä on dialogista ja sisältää kokemuksen toiseudesta. Toisen ihmisen kokemusta ei voi kokea suoraan vaan vain, jos se on tietoisuuden tuottamaa. Ihminen ymmärtää ja tulee tietoiseksi ympäristöstään havaintojensa, kuten aistien, puheen tai kirjoituksen kautta. Kun tutkimme kokemuksia, tutkimme Laineen (2018, s. 31) mukaan myös kokemusten merkityssisältöä. Merkitykset, joita kykenemme toisten ihmisten kokemuksista ymmärtämään, ovat yhdessä jaettuja ja yhteisöllisiä.

Hermeneutiikka kohdistuu ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja tarkoittaa teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Laineen (2018, s. 33) näkemyksen mukaan fenomenologiseen tutkimukseen tarvitaan hermeneutiikkaa juuri tulkinnan tarpeen vuoksi. Tutkija tulkitsee sekä ihmisten kielellisiä että kehollisia ilmaisuja. Omassa tutkimuksessani

hermeneuttinen ulottuvuus toteutuu pyrkimyksessäni tulkita puheen ohella haastateltavien opettajien eleitä ja ilmeitä. Nämä ilmaisut sisältävät Laineen mukaan merkityksiä, joita voidaan lähestyä vain ymmärtämällä ja tulkitsemalla. Minulla on omakohtaista kokemuksesta samasta koulutuksesta haastateltavien kanssa, joten kokemukset, joita tutkin, ovat osittain yhdessä jaettuina. Tutkijana olen kiinnostunut kuitenkin jokaisen haastateltavan omista yksilöllisistä ja ainutlaatuisista kokemuksista. Laine (2018, s. 32) korostaa, että hermeneuttisessa tutkimuksessa ei pyritäkään löytämään yleisiä säännönmukaisuuksia, vaan tutkija on kiinnostunut myös ainutkertaisuudesta ja ainutlaatuisuudesta.

Jotta kykenemme ylipäänsä ymmärtämään toista ihmistä, on meillä olemassa jonkinlainen esituttuus, tai kuten Laine (2018, s. 34) sitä kutsuu, esiymmärrys, tutkittavasta ilmiöstä. Hän tarkoittaa, että tutkittavan merkitysmaailma on meille jollain tavalla ennestään tuttu, sillä olemme joissain suhteissa samanlaisia ihmisiä. Hän kuvailee tutkimuksen tavoitetta myös niin, että jotain jo tunnettua pyritään tekemään tiedetyksi tai jotain jo koettua mutta ei vielä tietoisesti ajateltua pyritään nostamaan näkyville. Koen, että tutkijana minun on hyvä olla tietoinen, millaisen esiymmärryksen valossa lähdän ilmiötä tutkimaan ja tulkitsemaan. Laine (2018, s. 35) kehoittaa tutkijaa myös olemaan tarkkana, jotta välttyisi stereotyyppisiltä ja vääristyneiltä tulkinnoilta.

Kakkorin mukaan (2009, s. 276) hermeneutiikka metodina sopii erityisesti ihmistieteisiin, jossa pyritään ymmärtämään ihmisten sielunelämää selittämisen sijaan. Hän esittää filologi Wolfin näkemyksen, jonka mukaan tulkitsijalla tulisi olla mahdollisimman paljon historiallista tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Oma esiymmärrykseni tutkittavasta ilmiöstä on rakentunut aiemman työ- ja opiskelukokemukseni myötä. Lähtökohdan tutkimukselleni muodostavat vuosien kokemus opettajan työstä, useat positiivisen pedagogiikan koulutukset ja aiheen henkilökohtainen merkityksellisyys. Minua ja tutkittavia yhdistää koulutustausta, sillä olen käynyt samansisältöisen positiivisen pedagogiikan koulutuksen heidän kanssaan. Tiedostan, että tällä on vaikutusta esiymmärrykseeni aiheesta. Laadullinen tutkimus edellyttääkin, että tutkija pääsee tietoisesti irti omista ennakkokäsityksistään ja oletuksistaan (Kakkori, 2009, s. 276).

Puusan ja Juutin (2020, s. 10) mukaan hermeneuttinen näkökulma ohjaa tutkijaa kirjoittamaan aiheesta sen tiedon ja ymmärryksen mukaan, mitä aiheesta on aiemmin tutkittu. Tutkija tuo uusia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön tulkintojensa kautta. Hän kutsuu hermeneuttiseksi kehäksi tällaista kehämäistä prosessia, jossa tutkijan tieto lisääntyy ja tulkinnat paranevat ja rikastuvat aineistoon paneutumalla. Hermeneuttisella kehällä liik-

kuminen auttaa tutkimuksen tekemisessä ja aineiston ymmärtämisessä. Tässä tutkimuksessa ensimmäisiä tulkintoja on tehty jo haastatteluvaiheessa ja myöhemmin aineistoa läpikäydessä, jolloin aineiston uudelleen tarkasteleminen tuo aina uusia näkökulmia ja luo uutta ymmärrystä tutkijalle.

Tökkärin (2018, s. 65–66) mukaan kokemuksen tutkimuksessa fenomenologiselle ja hermeneuttiselle suuntaukselle on enemmän yhdistäviä seikkoja kuin näkemyseroja. Molemmissa ihmisen kokemusmaailma nähdään ainutlaatuisena ja jatkuvasti muuntuvana. Toisaalta haasteena on, että ne tutkivat yksittäisten ihmisten kokemuksia eivätkä ole yleistettävissä kuten luonnontieteissä. Tökkäri kuitenkin huomauttaa, että johtopäätösten tekeminen on mahdollista, kun tutkittavien ihmisten elämäntilanteet, ammatit tai kokemuksen aihe ovat samankaltaisia. Tähän näkökulmaan voin nojata myös omassa tutkimuksessani, jossa kaikkia haastateltavia yhdistää opettajan ammatti ja samansisältöinen ja -laajuinen positiivisen pedagogiikan koulutus. Yleistää en toki silti voi, sillä jokaisen kokemus on aina yksilöllinen.

## 5.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Tutkimukseni osallistujajoukko koostuu viidestä opettajasta, jotka työskentelevät alakoulussa Pirkanmaalla ja ovat käyneet positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointitaitojen koulutuksen lukuvuonna 2021–2022. Vilkka (2015, s. 135) kehoittaakin valitsemaan haastateltavat niin, että heillä on asiantuntemusta tai omakohtaista kokemusta teemasta tai tutkittavasta ilmiöstä. Valitsin haastattelututkimukseeni opettajat samasta koulutusryhmästä, johon olen itse osallistunut, jotta ymmärryksemme koulutuksen sisällöistä olisi mahdollisimman yhteneväinen.

Laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan en määritellyt ennalta haastateltavien määrää mutta viiden haastattelun jälkeen koin saaneeni riittävän laajan aineiston tutkimukseni tarkoitukseen. Vilkka (2015, s. 129) painottaa, että laadullisessa tutkimuksessa ja aineiston keräämisessä tavoitteena tulee olla aineiston sisällöllinen laajuus eikä aineiston määrä kappaleina. Eskola ym. (2018, s. 32–33) toteavat puolestaan, että aineistoa on tarpeeksi silloin, kun saavutetaan saturaatio- eli kylläntymispiste, mikä merkitsee sitä, että aineistossa alkaa toistua samantyyppiset vastaukset eivätkä ne tuota tutkimustehtävän kannalta enää uutta tietoa.

Tutkimukseeni osallistuneet opettajat ovat toimineet opettajana 5–20 vuotta, ja he työskentelevät tällä hetkellä vuosiluokilla 0–5. Tutkittavien joukossa on sekä luokanopettajia että erityisopettajia. Opettajien mielenkiinto positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen koulutukseen on herännyt aiempien koulutusten myötä ja Opettaja-lehdessä nähdyn mainoksen perusteella. Opettajat hakeutuivat koulutukseen, sillä he olivat kiinnostuneita oman ja lasten hyvinvoinnin edistämisestä. Suuri osa mainitsi, että koulutuksen aihe tuntui heti omalta ja merkitykselliseltä sekä henkilökohtaisesti että ammatillisesti. Jollekin koulutuksen käyminen jossain vaiheessa elämää oli ollut unelma. Lisäksi tutkimukseeni pohjautuva oppilaiden, opettajan ja työyhteisön hyvinvoinnin vahvistaminen oli syy hakeutua koulutukseen. Syy osallistua oli myös omaan elämäntilanteeseen sopiva koulutuksen ajankohta, ammatillinen kiinnostus ja kokemus siitä, että koulutus toisi apua itselle. Opettajat mainitsivat syiksi myös kiinnostuksen kehittämistä itseään, ammatti-identiteettiään ja halun opiskella.

Otin haastateltaviin yhteyttä alustavasti puhelimitse WhatsApp-sovelluksen kautta, jonka jälkeen lähetin heille tarkempia tietoja ja haastattelukutsun sähköpostitse. Kerroin haastatteluun suostuneille etukäteen tutkimukseni keskeiset näkökulmat ja haastattelun pääteemat. Tiedotin heille, että osallistuminen on vapaaehtoista ja anonyymia. Olen koodannut haastateltavat pseudonyymeiksi (O1, O2, O3, O4, O5) litteroinnin yhteydessä suojellakseni heidän henkilötietojaan.

Keräsin tutkimukseni aineiston käyttämällä menetelmänä opettajien kokemuksia tavoittelevaa puolistrukturoitua teemahaastattelua. Laine (2018, s. 39) näkee haastattelun laaja-alaisimpana keinona lähestyä toisen ihmisen kokemusta, jonka vuoksi menetelmä sopii tutkimukseeni. Varmistin ennen haastatteluja opetus- ja koulutusjohtajalta, että yksittäisiä opettajia haastatellessa voi luvan pyytää heiltä suoraan, eikä siihen tarvita kaupungin tai koulun rehtorin lupaa. Kysyin opettajilta ensin puhelimitse WhatsAppilla halukkuutta osallistua haastattelututkimukseen, jonka jälkeen lähetin tarkemmat tiedot tutkielmastani, tietosuojalomakkeet, haastattelun teemat ja haastattelukutsun sähköpostitse. Lähetin teemat etukäteen tiedoksi, jotta haastateltavilla olisi mahdollisuus valmistautua ja palauttaa mieleen käymänsä koulutus ja sen tuomat kokemukset. Haastattelut toteutettiin helmi-maaliskuussa 2024 opettajien toiveen mukaisesti joko yksilöhaastatteluna kasvotusten tai etänä. Haastatteluiden kestot vaihtelivat 30 minuutista 65 minuuttiin ja tuotivat litteroituna aineistoa yhteensä 48 sivua fontilla times new roman, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5.

Valitsin teemahaastattelun tutkimusmenetelmäksi, sillä halusin opettajien kertovan vapaasti ajatuksistaan ja kokemuksistaan, mutta tutkimuksen kannalta olennaiset teemat tulevat käsitellyiksi. Laadin haastattelukysymykset tutkimuskysymysteni pohjalta niin, että ne houkuttelisivat haastateltavan kertomaan mahdollisimman laajasti kokemuksistaan. Vilkan (2015, s. 124) mukaan teemahaastattelussa käsitellään tiettyjen aiheiden ja teemojen avulla tutkittavaa ilmiötä, jotta tutkimuskysymyksiin olisi haastattelun avulla mahdollista vastata. Myös Laine (2018, s. 39) kuvaa fenomenologista haastattelua mahdollisimman avoimeksi, luonnolliseksi ja keskustelunomaiseksi tapahtumaksi. Haastattelukysymysten on hyvä olla avoimia ja ohjailta haastateltavan vastausta mahdollisimman vähän. Tästä huolimatta Laine painottaa tutkijan oman lähestymisnäkökulman ja tutkimusintressin ohjailevan ja rajaavan haastattelun aihepiiriä ja näkökulmaa.

Laine (2018, s.39) korostaa, että fenomenologisessa tutkimuksessa tavoitellaan toisen kokemusta, mikä määrittää haastattelukysymyksiä ja tapaa, jolla ilmiöstä aletaan puhumaan. Pyrin haastatteluja tehdessäni luomaan avoimen ja mahdollisimman luonnollisen tilanteen haastateltavalle keskustelemalla ensin muista kuin haastatteluun liittyvistä asioista. Haastattelutilanne saattaa olla jännittävä molemmille osapuolille, ja koin, että haastattelun alussa yleisistä asioista lyhyesti keskusteleminen teki tilanteesta hieman rennomman. Pyrin kuuntelemaan haastateltavia aktiivisesti tarkentaen kysymyksiä tarvittaessa. Laineen mukaan onkin tärkeää, että haastattelu on keskustelunomainen tapahtuma, jossa haastateltavalle annetaan paljon tilaa. Aineistonkeruussa merkityksellistä on laatu, ei osallistujien määrä. Turner ym. (2020, s. 82) toteavatkin, että fenomenologisiin tutkimusmenetelmiin soveltuu hyvin suhteellisen pieni tutkittavien joukko, jotta jokaisen ääni tulee varmasti tutkimuksessa kuuluviin. Tämä näkökulma toteutuu omassa tutkimuksessani, tutkittavien joukon ollessa viisi opettajaa.

Ennen varsinaisiin haastatteluteemoihin menemistä, pyysin osallistujia määrittelemään avainsanat positiivinen pedagogiikka ja laaja-alaiset hyvinvointitaidot, jotta ymmärryksemme keskeisimmistä käsitteistä olisi mahdollisimman yhteneväinen. Vilkan (2015, s. 130) mukaan sanojen määrittely ja haastateltavan kuvaus kertoo siitä maailmasta, jota vasten hän käsittelee tarkasteltavia asioita. Taustatiedoista ja keskeisistä käsitteistä keskusteleminen toimivat myös aiheeseen virittäjinä. Eskola ym. (2018, s. 37) esittävät, että orientoivien kysymysten avulla voi muistuttaa haastateltavaa tutkimuksen aihepiiristä ja auttaa pääsemään sisälle aiheeseen.

Vilkka (2015, s. 126–127) painottaa haastattelijan tehtävän olevan huolehtia, että haastateltava pysyy asetetuissa teemoissa mutta sillä ei ole merkitystä missä järjestyksessä teemoja käsitellään. Eskolan ym. (2018, s. 30) mukaan teemojen järjestys ja laajuus voivat vaihdella myös eri haastattelujen välillä ja teemojen painotukset saattavat poiketa haastatteluissa riippuen haastateltavan työnkuvasta tai kokemuksesta. Teemat loivat haastattelulleni struktuuria mutta eivät sitoneet keskustelunkulkua liikaa, vaan haastateltava sai kertoa vapaasti kokemuksistaan ja minulla oli tilaisuus palata myös aiempiin teemoihin ja tehdä tarkentavia kysymyksiä tarvittaessa.

Haastattelun tueksi laadin teemahaastattelurungon, jonka muokkasin Eskolan ym. (2018, s. 43–44) kuvaamaan kolmitasoisien mallin mukaan (liite 1). Ylimmällä tasolla olivat haastattelun aihepiirit ja pääteemat, jotka oli lähetetty myös tutkittaville etukäteen tiedoksi. Toisella tasolla jokaisen pääteeman alla oli pilkottuja apukysymyksiä, joiden avulla haastateltavan oli helpompi vastata kysymykseen. Näiden lisäksi laadin kolmannelle tasolle yksityiskohtaisia kysymyksiä, joita hyödynsin siinä tapauksessa, mikäli aiemmat kysymykseni eivät tuottaneet riittävän laajaa vastausta.

Keskustelun lopuksi annoin vielä haastateltavalle mahdollisuuden palata aiempiin teemoihin ja kertoa lisää, mikäli haastattelun aikana oli tullut mieleen jotain hänen mielestään olennaista. Tämä oli hyvä tapa, sillä jotkut opettajat halusivat vielä kertoa kokemuksistaan lisää tai tarkentaa jotain asiaa. Joskus tallennuksen jo päätyttyä opettaja halusi vielä palata johonkin aiheeseen tai muisti jotain olennaista. Näissä tapauksissa käytin harkintaa ja kirjoitin sellaiset asiat heti muistiin, joilla oli selkeästi merkitystä tutkimuksen kannalta.

Tallensin kolme etähaastattelua ja yhden lähihaastattelun yliopiston Teams-alustalle ja yhden lähihaastattelun suoraan Wordiin sanelimen avulla. Etähaastatteluissa pysyimme näkemään haastateltavien kanssa toisemme ja havainnoimaan myös ilmeitä ja eleitä, joten koin myös etänä toteutuneen vuorovaikutuksen luonnolliseksi ja monipuoliseksi. Eskola ym. (2018, s. 35) muistuttavat, että etäyhteyden avulla tehtyjen haastatteluiden osalta on varauduttava ohjelmien kaatumiseen ja yhteyskatkoihin. Nämä silmällä pitäen testasin tekniikkaa useamman kerran ennen varsinaisia haastatteluja, ja tein varasuunnitelmia mahdollisten ongelmatilanteiden varalle. Haastattelut tallentuivat suoraan Jyväskylän yliopiston suojattuun verkkoon, mikä auttoi aineiston litteroinnissa.

### 5.3 Aineiston analyysi

Valitessaan analyysimenetelmää tutkimukselleen, tulee tutkijan pohtia ensin, mitä kokemus hänen tutkimuksessaan merkitsee. Tökkäri (2018, s. 69) painottaa hermeneuttis-fenomenologisen tutkimuskehityksen sopivan tutkimukseen, jossa halutaan tarkastella kokemussisältöjen lisäksi mitä ihmiset kertovat tai jättävät kertomatta haastattelussa. Omaan tutkimukseeni soveltuu Tökkärin (2018, s. 74) kuvaama tulkitseva fenomenologinen analyysi, eli mitä tutkittava kokee ja ilmaisee puheellaan. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten ihmiset merkityksellistävät henkilökohtaista maailmaansa. Tutkiessa toisten kokemuksia voin hyödyntää ja peilata niitä analyysissäni omiin ennakko-oletuksiini. Leimaavaa analyysille on Tökkärin mukaan tietynlainen avoimuus ja omien kokemusten läpinäkyvyys, vaikka tulkintaa rakennetaankin haastateltujen kokemuksista eikä omista.

Hermeneutiikkaa hyödyntävä, tulkitseva fenomenologinen tutkimus olettaa Tökkärin (2018, s. 68) mukaan, että vaikka ihmisen puheella on jonkinlainen yhteys hänen kokemusmaailmaansa, toisen ihmisen kokemukset eivät ole suoraan ymmärrettävissä vaan ne edellyttävät tutkijan tekemää tulkintaa. Hän muistuttaa, että yksilön kokemukset eivät välity puheessa sellaisenaan, sillä ihmiset eivät välttämättä kykene tai halua ilmaista kokemuksiaan kuten ovat kokeneet vaan he valitsevat tietoisesti tai tiedostamattaan, miten ja mitä kokemuksistaan kertovat.

Omat kokemukseni, koulutustaustani ja työvuodet opettajana ovat ohjanneet tutkimustani alusta alkaen. Aiheen valinta, näkökulma ja rajaaminen ovat kaikki muotoutuneet oman tutkijan esiyymmärrykseni valossa. Tiedostan oman roolini tutkijana, ja kuinka omat näkemykseni ohjaavat myös aineiston analyysiä. Laadullisessa tutkimuksessa myös aineiston analysointi on prosessinomaista. Kiviniemi (2018, s. 82) suosittelee harjoittamaan analyysiä jo kenttävaiheessa ennen kuin koko aineisto on kerätty. Näin myös analyysivaiheessa on mahdollisuus täsmentää tutkimustehtävää, kehittää tarpeen vaatiessa aineistonkeruuta ja viedä tutkimusta tarkoituksenmukaiseen suuntaan. Aloitin analyysin tekemisen jo ensimmäisten haastattelujen jälkeen, jolloin luin aineistoa uudelleen ja merkitsin mielestäni keskeisimpiä kohtia korostusväreillä etsien vastauksista viitteitä tutkimuskysymyksiini. Tässä vaiheessa myös huomasin, että kolmas tutkimuskysymykseni vaati täsmennystä.

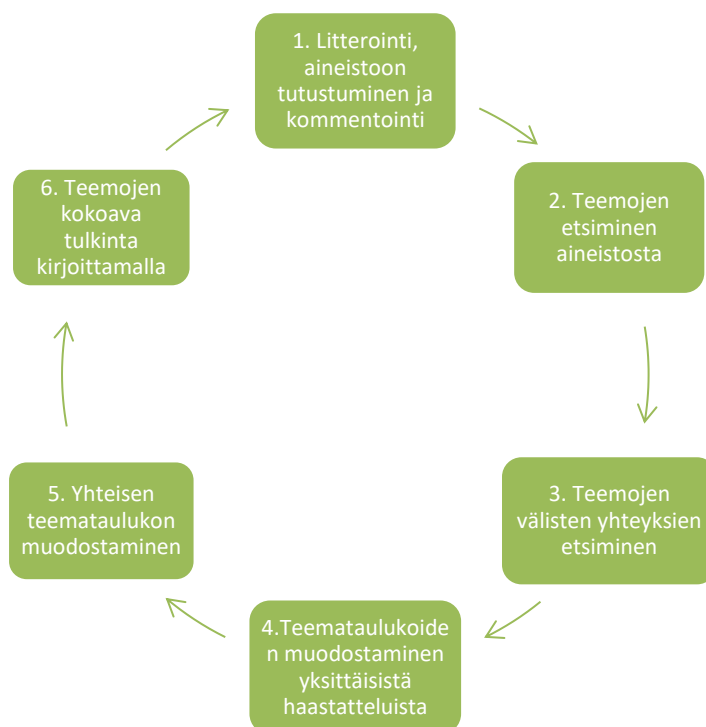
Kun tutkimusaineisto on kerätty, tulee se Vilkan (2015, s. 137) mukaan muuttaa tutkittavaan muotoon. Haastattelututkimuksen osalta se tarkoittaa tallenteiden muutta-

mista tekstimuotoon eli litterointia. Tämän tutkimuksen aineisto muodostui viidestä litteroidusta haastattelusta, joita lähdin analysoimaan tarkoitukseni saada monipuolinen kuva opettajien kokemuksista positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopeutuksen koulutuksen merkityksestä.

Tutkimukseni analyysi alkoi litteroinnilla, jotka tein välittömästi haastattelujen jälkeen, jotta keskustelut olisivat yhä tuoreessa muistissa. Haastatteluissa käyttämäni sovellukset tallensivat ja litteroivat alustavasti keskustelumme. Vilkka (2015, s. 137, 172) kuvaa litteroinnin helpottavan aineiston järjestelmällistä läpikäyntiä eli analysointia, ryhmittelyä ja luokittelua. Hän esittää litteroinnin tarkkuuteen liittyvän vaatimuksen riippuvan siitä, mitä tutkimuksella tavoitellaan ja lisää, että fenomenologista lähestymistapaa käytettäessä ei olla kiinnostuneita yksittäisistä sanoista, tauoista ja äänenpainoista vaan yksittäisistä mielellistä merkityksistä, joita haastateltava kertoo ilmiöstä. Tässä tutkimuksessa kirjoitin haastateltavan puheen sellaisenaan mutta päätin jättää pois tauot, toistot, äännähdykset ja täytesanat, kuten niinku ja tota. Litteroinnissa pseudonymisoin aineiston eli poistin kaikki sellaiset tiedot, joista haastateltavan voisi tunnistaa.

Sovellan analyysissäni Tökkärin (2018, s. 75) esittelemää tulkitsevan fenomenologisen analyysin kuusivaiheista mallia, jossa aluksi etsitään aineistosta yksilökohtaisia merkityskokonaisuuksia. Kuviossa 1 esittelen analyysin vaiheet.

**Kuvio 1** *Analyysin vaiheet Tökkäriä (2018) mukailleen*





Kuviossa 1 on nähtävissä analyysin eri vaiheet Tökkärin (2018, s. 75) mallin mukaisesti. Analyysin alkuvaiheessa tutustuin litteroituun aineistoon lukemalla sitä useita kertoja läpi ja ottamalla siihen välillä etäisyyttä uusien näkökulmien löytämiseksi. Tutkijana minulla on paljon tietoa, esiyymmärrystä ja omakohtaista kokemusta aiheesta mutta tulkitessani haastateltujen kokemuksia ymmärrän niistä aina jotain uudelleen. Tutkijana minun onkin tärkeää pitää niin sanotusti ovi raollaan mahdollisille uusille näkökulmille. Tällaisella hermeneuttisella kehällä liikkuminen on tärkeä metodinen apu tutkimuksen tekemisessä ja aineiston ymmärtämisessä. Laine (2018, s. 37) selittää, että hermeneuttinen kehä on jatkuvaa tutkimuksellista avoimeen asenteeseen pyrkivää dialogia aineiston kanssa. Kun haastattelen opettajia, luon jo ensimmäisellä kerralla tulkintoja heidän puheestaan ja muusta ilmaisustaan. Tämän jälkeen tutkija Laineen mukaan tarkastelee kriittisesti aineistoa uudelleen, kunnes löytää sen todennäköisimmän tulkinnan siitä, mitä haastateltava on tarkoittanut.

Laineen (2018, s. 35–36) mielestä tutkijan on oltava kriittinen ja kyseenalaistaa omat tulkinnat aika ajoin. Omalla kohdallani tämä merkitsee omien lähtökohtieni reflektointia, jotta tiedostan ja tunnistan esimerkiksi omat ennakkoluuloni, joilla saattaa olla vaikutusta tekemiini tulkintoihin. Laine korostaa, että varsinainen tutkimus alkaa vasta, kun tutkija pääsee irti omista ennakkoajatuksistaan ja alkaa etsimään, ymmärtämään ja tulkitsemaan toisen ihmisen kokemaa, erityislaatuista suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Oman tutkimuksen aikana on hyvä myös unohtaa hetkeksi aiemmin tiedossamme olevat teorit, jotka voivat ohjata tutkimustamme ennalta.

Tökkärin (2018, s. 75–76) analyysimallissa alkuvaiheeseen kuuluu myös litteroidun aineiston alustava kommentointi, jonka tutkija voi tehdä omalle aineistolle sopivalla tavalla. Omassa tutkimuksessani aineistoon tutustumisen jälkeen loin jokaisen haastatellun opettajan osalta omat taulukot, joihin keräsin aineistosta suorat lainaukset tutkimuskysymyksittäin. Lisäksi merkitsin kommentit eli aineiston herättämät ajatukset taulukoon jokaisen haastateltavan osalta. Kommentointi oli erittäin tärkeä vaihe, sillä monet puheenvuorot olivat hyvin pitkiä ja niistä oli löydettävissä useita teemoja. Alkuperäisten ilmaisujen herättämien mielle yhtymien ja ajatusten selkeyttäminen kommentoimalla helpotti teemojen löytymistä. Taulukosta 1 (liite 2) on nähtävissä, miten analyysi eteni erään haastateltavan alkuperäisistä ilmauksista tutkijan omiin kommentteihin ja teemoitteluun ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta.

Alustavan kommentoinnin jälkeen jaottelin aineistoni tutkimuskysymysten mukaan, *koulutuksen merkitys opettajan työhön, merkitys oppilaan näkökulmasta ja hyvinvointiopetuksen toteutukseen vaikuttavat tekijät*. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 105) mukaan teemoittelussa on kyse juuri aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä erilaisten aihepiirien mukaan. Pyrin löytämään aineistosta ensin alateemoja, jonka jälkeen etsin alateemojen välisiä yhteyksiä, jotka muodostivat tutkimuksen yläteemat. Yhdistelemällä näitä yläteemoja löysin tutkimukseni lopulliset pääteemat. Hyödynsin myös miellekarttaa ja värikoodausta helpottaakseni teemojen hahmottamista. Koostin ensin teemataulukot jokaisen yksittäisen haastattelun osalta, jonka jälkeen laadin yhteisen teemataulukon, josta selviää koko aineistolle yhteiset teemat (liite 3). Näiden kommenttien ja teemojen avulla löytyy aineistostani tutkimukseni kannalta keskeisin materiaali, jonka avulla pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiini.

Laineen (2018, s. 44–45) mukaan analyysin avulla pyritään tematisoimaan ja käsitteellistämään haastateltavan puhetta. On tärkeää, että yksilöllisiä ja yksittäisiä piirteitä ei häivytetä ja jätetä pois, vaan myös niillä on merkitystä ihmisten kokemuksia tutkittaessa. Yleensä, kuten myös omassa tutkimuksessani, on kiinnostavaa vertailla yksilöllisten piirteiden lisäksi tutkittavien yhteisiä piirteitä. Laine (2018, s. 46–47) muistuttaa, että tämä ei ole kuitenkaan yleistämistä. Tässä tutkimuksessa analyysin kohteena on mitä erityistä ja toisaalta mitä yhteistä haastatteluista nousee. Haastateltavat tuovat esiin omia kokemuksiaan koulutuksesta ja sen merkityksestä omassa työssään.

Tulkitseva fenomenologinen analyysi sopii tutkimukseeni hyvin, sillä sain sen avulla pilkottua haastattelujeni avulla keräämääni aineistoa ja näin myös kokonaisuus alkoi hahmottua paremmin. Analyysivaihe oli aikaa vievä mutta tärkeä vaihe tutkimukselle. Analyysin viimeisenä vaiheena on kirjoittaminen, jota lähdin tekemään tutkimuksen tulososiossa. Kirjoittaminen on Tökkärin (2018, s. 75–76) mukaan tärkeä vaihe tutkimuksen lukijalle, sillä siinä tutkija tekee teemojen välille kokoavaa tulkintaa suhteessa omiin tuloksiin sekä aiempaan tutkimukseen ja teoriaan.

## 5.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimus toteutettiin tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2023) ohjeistusten mukaisesti ja hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteet huomioiden. Kerätessäni aineistoa haastattelujen avulla, pyrin huolehtimaan eettisestä aineistonkeruusta ja käsittelystä pyytämällä tutkittavilta suostumuksen haastatteluun. Ennen haastattelua toimitin haastateltaville tiedotteen tutkimuksesta, jossa kerrottiin henkilötietojen käsittelystä, vapaaehtoisuudesta ja tutkimuksen kulusta. Tiedotteessa kerrottiin avoimesti, miten haastattelut toteutetaan, säilytetään ja tuhotaan ja missä tutkimus julkaistaan. Lisäksi haastateltavat saivat tietosuojalomakkeen, jossa tiedotettiin henkilötietojen keräämisestä ja suojaamisesta. Olen myös tutkijana vastuussa, että kaikki keräämäni aineisto hävitetään asianmukaisten tietosuojaohjeiden mukaan työni valmistuttua.

Haastatteluun osallistuvilta kerättiin ainoastaan tutkimuksen kannalta tarpeelliset henkilötiedot, joita tässä tutkimuksessa olivat haastateltavien nimet, työkokemusvuodet, koulutus ja etähaastattelujen osalta haastateltavien kuva ja ääni. Aineiston käsittelyssä olen huomionut, että henkilötiedot eivät missään vaiheessa vaarannu pseudonymisoidulla aineiston eli korvannut tutkittavien nimet koodeilla O1-O5. Myös muiden tunnistetietojen osalta, kuten koulun nimi tai asuinkunta, huolehdin siitä, ettei henkilöitä tunnusteta.

Tökkäri (2018, s. 70–71) huomauttaa, että melko tavallinen eettinen pulma kohdataan, kun tutkija kokee tutkittavan kokemuksen itselleen tutuksi. Tällöin tutkijan on oltava erityisen tarkka ja tietoinen, että keskittyy analyysissä nimenomaan toisen ihmisen kokemuksiin, eikä rakenna tuloksia omista kokemuksistaan. Myös Laine (2018, s. 48) kehoittaa tutkijaa olemaan itsekriittinen ja tietoinen tulkintaan liittyvästä problematiikasta. Minulla on kokemusta samasta koulutuksesta kuin tutkittavilla, ja esiymmärrykseni ja kiinnostus aiheita kohtaan kumpuaa tästä kokemuksesta. Tiedostin koko prosessin ajan, että tutkin muiden kokemuksia, ja pyrin pitämään ne erillään omistani, vaikka tulkitsenkin oman esiymmärrykseni kautta. Tutkijana omat kokemukset on tärkeää laittaa taka-alalle, ja tuotava sekä myönteiset että kriittiset näkökohdat esiin.

Puusa ja Juuti (2020, s. 175) toetavat tutkimuksen uskottavuutta lisäävän sen, että tutkimuksen lukija voi hyväksyä tulokset oikeiksi ja luottaa, että aineisto on kerätty asianmukaisesti ja analyysissä on noudatettu huolellisuutta. Puusan ja Julkusen (2020, s. 190) mukaan laadullisen tutkimuksen tärkein tavoite ja uskottavuutta lisäävä tekijä on se, että tutkittavaa ilmiötä on kuvattu syvällisesti ja tarkasti. Pyrin noudattamaan eettisiä

ohjeita myös viittaamalla asianmukaisesti muihin tutkijoihin ja kirjoittajiin. Pysin lisäämään oman tutkimukseni luotettavuutta kuvaamalla tutkimuksen eri vaiheet mahdollisimman monipuolisesti, jotta lukijalle muodostuisi käsitys siitä, että tutkimuksessa on valittu tarkoituksenmukaiset toteuttamistavat ja lisäksi se olisi kuvauksen avulla myös toistettavissa.

## 6 TULOKSET

### 6.1 Opettajan kokemukset koulutuksen merkityksestä opettajan työhön

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni koski positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen koulutuksen merkitystä opettajan työhön. Aineistosta oli havaittavissa kolme opettajan työn kannalta merkityksellistä pääteemaa, jotka ovat *konkreettiset työkalut hyvinvointitaitojen opettamiseen, opettajan ammatillinen kehittyminen ja osaamisen jakaminen sekä opettajan hyvinvoinnin vahvistuminen*. Taulukosta 2 on nähtävissä, miten ylä- ja pääteemat rakentuvat ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta.

#### Taulukko 2

##### *Teemoittelu koulutuksen merkityksestä opettajan työhön*

Yläteema	Pääteema
Laaja-alaisen hyvinvointitaitojen sisällöt Opettajan toimintatavat Hyvän huomaaminen	Konkreettiset työkalut hyvinvointitaitojen opettamiseen
Ammatillinen kehittyminen Osaamisen jakaminen	Opettajan ammatillinen kehittyminen ja osaamisen jakaminen
Laaja-alaisen hyvinvointitaitojen omaksuminen Opettajan hyvinvoinnin merkitys	Opettajan hyvinvoinnin vahvistuminen

Kaikki opettajat kokivat, että koulutus on tarjonnut heille monia konkreettisia työkaluja, joita he voivat hyödyntää opettajan työssä. Konkreettiset työkalut, joita opettajat koulutuksesta saivat, liittyivät laaja-alaisen hyvinvointitaitojen sisältöihin, opettajien toimintatapoihin ja hyvän huomaamiseen. Koulutuksella oli merkitystä myös opettajan ammatilliseen kehittymiseen ja oman osaamisen jakamiseen työyhteisössä. Jokainen opettaja

mainitsi koulutuksen vaikuttaneen omaan hyvinvointiin myönteisesti ja hyvinvointitaitojen oppimiseen omassa arjessaan.

### 6.1.1 Konkreettiset työkalut hyvinvointitaitojen opettamiseen

**Laaja-alaisten hyvinvointitaitojen sisällöt.** Opettajat kertoivat käyttäneensä useita koulutuksessa oppimiaan *laaja-alaisten hyvinvointitaitojen sisältöjä* oppilaiden kanssa. Usea opettaja mainitsi oppineensa tunnistamaan paremmin hetkiä, kun on tarve läsnäoloharjoitukselle ja rauhoittumiselle. Opettajat mainitsivat lisänneensä oppitunneilleen läsnäoloharjoituksia tunnin alkuun, loppuun tai mikrotauoiksi oppitunnin keskelle. Läsnäolotaitojen harjoittaminen auttaa oppilaita rentoutumaan ja rauhoittumaan sekä parantaa keskittymistä oppimiseen ja työskentelyyn. Taitoja oli harjoiteltu oppilaiden kanssa äänimaljan avulla, hengitysharjoituksilla ja rauhallisen musiikin avulla.

Ylipäättään semmoinen läsnäolotaito että ilman sitä, että jos me ei olla läsnä siinä hetkessä niin ei me voida sitten myöskään kohdata tai olla kannustavia tai kehua tai huomata niitä pieniäkin elämän ja rakkauden mikrohetkiä niin ne on merkityksellisiä. (O2)

Opettajat olivat hyödyntäneet työssään tunnetaitoharjoituksia ja vahvuusharjoitteita. Etenkin tunnetaitojen osalta koettiin tarpeellisena, että opettaja on ensin harjoitellut saunoittamaan ja ilmaisemaan omia tunteitaan, jonka jälkeen on helpompaa opettaa niitä taitoja lapsille.

Aikuisen omat tunnetaidot on tosi tärkeitä että ne niin kuin opettaa eniten, että se just se sanoittaminen ja semmoinen niin kun esimerkin voima on ihan valtaisa sitten myös oppilaille. (O2)

Lisää ymmärrystä ja tietoa myös oppilaiden tunteista ja osaa sanoittaa tilannetta ja tunnetta oppilaillekin vaikeissa hetkissä. (O3)

Suurin osa opettajista piti tärkeänä vuorovaikutustaitojen vahvistumista. Koulutuksessa opittu ”5K:n” vuorovaikutustaidot (kiinnostuminen, kysyminen, kuuntelu, kannustus ja kunnioitus) on tullut osaksi opettajien työkalupakkia. Kun opettaja näyttää mallia sanoittamalla omaa vuorovaikutustaan ja antaa palautetta oppilaan toiminnasta, vahvistaa hän samalla oppilaiden vuorovaikutustaitoja. Vuorovaikutustaidot ovat olleet mukana myös luokan sääntöjä muodostaessa. Yksi opettajista kertoi keskeisten vuorovaikutustaitojen

olevan luokan seinällä muistuttamassa jokaisen oikeuksista ja velvollisuuksista. On oikeus kertoa omista asioistaan ja tulla kuulluksi ja on velvollisuus myös kuunnella muita. Suurin osa opettajista koki saaneensa myös konkreettisia tuntisuunnitelmia ja lukuisia harjoituksia suoraan käytettäväksi omassa opetuksessaan.

Semmoinen pohja sille tuntikokonaisuuden rakentamiselle ja että se on oikeasti mietitty että millä tavalla niin kun voidaan vaikka lähteä johonkin aiheeseen. (O2)

Kyllä me tehtiin siellä niitä harjoituksia, niin se oli mun mielestä hyvä, että niitä on itse kokeillut ja sieltähän saatiin vaikka kuinka paljon sitä harjoitusmateriaalia [...] vaikka siihen on aina uskonutkin ja luottanut mutta sen koulutuksen jälkeen saanut enemmän varmuutta ja oppinut käyttämään miten niitä tehdään niitä harjoituksia (O5)

Koulutuksen myötä laaja-alaisten hyvinvointitaitojen sisällöt ovat tulleet osaksi kouluarkea. Etenkin alkuopetuksessa opettavat kokivat, että eri taitojen äärelle pysähdytään päivittäin aina sen mukaan, mikä on tarpeellista siinä hetkessä. Kiitollisuus-, vahvuus-, tunne- ja kaveritaidot ovat olleet kantavia teemoja opetuksessa.

**Opettajan toimintatavat.** Koulutuksella on ollut vaikutusta myös *opettajien toimintatapoihin*. Eräs opettaja koki saaneensa lisää ymmärrystä erilaisia yksilöitä kohtaan ja sitä kautta välineitä oppilaiden tukemiseen. Myös oppilaiden yksilöllisen kohtaamisen koettiin lisääntyneen. Suurin osa opettajista koki koulutuksen vaikuttaneen opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen myönteisesti, ja yhteyden luominen oppilaisiin oli helpottunut. Toisaalta yhden opettajan kokemukset olivat päinvastaiset ja hän koki, ettei hyvinvointitaitojen opetuksella ole ollut vaikutusta oman luokan oppilaisiin.

Se on niin kun semmoinen mun opetustyyli ja se kohtaaminen oppilaan kanssa, että uskallan väittää, että jokainen oppilas tulee jollain tapaa jossain vaiheessa päivää yksilöllisesti kohdatuksi. (O2)

Ainakin kun mä ajattelen omaa luokkaani niin tuntuu että se menee siitä toisesta korvasta sisään ja toisesta ulos että ei ne oikein osaa pitää sitä tärkeänä eikä jaksaa tehdä niitä tietenkään kovin keskityneesti. Se on vain koulutehtävä muiden joukossa. (O3)

Koulutuksen anti näkyy konkreettisesti myös oppituntien ja opetuskokonaisuuksien suunnittelussa. Eräs opettaja sanoi oppineensa koulutuksen avulla miettimään pedagogisesti eheän sisällön hyvinvointitunneilleen ja oivaltaneensa, mikä merkitys sillä on hyvinvoinnin näkökulmasta. Samainen opettaja koki, että voi myös joustaa paremmin omista ennakosuunnitelmistaan ja tarvittaessa muuttaa niitä.

Sitten semmoinen joustavuus, että osaa joustaa myös omista ajatuksistaan ja mistä tahansa opetussessakin, että jos sä huomaat että nyt tarvitaan jotain ihan muuta kuin sitä matikan opettamista, niin silloin sä teet sen näin. (O2)

**Hyvän huomaaminen.** Positiivisen pedagogiikan periaatteet ja *hyvän huomaaminen* olivat vahvistuneet opettajien työssä. Eräs vastaajista oli huomannut, että pienillä asioilla voi levittää hyvää ympärilleen niin työyhteisössä kuin luokassakin.

Ne on niitä semmoisia ehkä pieniä arjen hetkiä missä me voidaan sanoittaa toisille jotain, on se sitten hyvän sanoittaminen, hyvän huomaaminen tai vahvuuksien sanoittaminen. Onhan se nyt upeata, että jos voi luoda hyvää ympärille ja nähdä, että miten sillä omalla vuorovaikutuksella voi saada aikaan toisten ihmisten nostattamista ja kukoistamista. (O2)

Kaksi opettajaa mainitsivat, että monen haastavan ja ristiriitaisen tilanteen purkaminen onnistuu paremmin hyvän huomaamisen kautta. Opettajat sanoivat, että hyviä asioita huomataan nyt paljon systemaattisemmin, tiedostetummin ja korostetummin.

Me tehdään kauhea numero aina luokassa näistä että vau että katsokaas kun tää meni näin hienosti ja sitten kun joku oppii jonkun asian niin nyt kaikki antaa aplodit. (O4)

Hyvän huomaamisen taito oli yhteydessä myös taitoon olla läsnä hetkessä. Läsnäolon taito koettiin merkitykselliseksi, sillä ilman pysähtymistä hetkeen emme voi kohdata, olla kannustavia, kehua ja huomata elämän pieniä mikrohetkiä.

### 6.1.2 Opettajan ammatillinen kehittyminen ja osaamisen jakaminen

Suurin osa haastatelluista opettajista kertoi koulutuksen olleen merkityksellinen myös oman *ammattillisen kehittymisen* ja *osaamisen jakamisen* näkökulmasta.

**Ammatillinen kehittyminen.** Opettajat kokivat koulutuksen auttaneen oman opettajuuden itsetutkiskelussa ja ammatillisessa kehittämisessä. Koulutus toi tietopohjaa, johon voi luottaa ja jonka varaan voi omia toimintatapojaan ja opetustaan rakentaa ja vahvistaa. Hyvinvointitaitojen merkityksellisyys nähtiin myös oman toimenkuvan kautta. Erityisopettajana toimivat haastateltavat kertoivat hyvinvointitaitojen olevan juuri niitä teemoja, jotka liittyvät vahvasti omaan työhön. Eräs opettaja piti hyvänä asiana, että substanssiosaamisen ja oppiainesisältöjen rinnalle tuodaan hyvinvointitaitojen merkitys, varsinkin alakoulussa ja alkuopetuksessa. Hänen mukaansa lapsia auttaa todella paljon, kun



taitoja aletaan pikkuhiljaa tuoda lasten tietoisuuteen ja lähdetään opettamaan systemaattisesti. Koulutus oli tuonut opettajille ylipäänsä paljon omaa ajattelua muuttaneita tai selkiyttäneitä asioita.

Antoi vahvistusta sille että tää on ihan tutkittua tietoa, että tehty tutkimusta myöskin kansainvälisesti, ja sitten semmoinen kova tarve myöskin ammatillisesti kehittyä ja vahvistaa sitä ammatti-identiteettiä nuorena opettajana. (O2)

Kyllä se on hirveän tärkeä ja se on antanut niin ihania työkaluja, uudenlaisia toimintatapoja omaan työhön, että kyllä se on virkistänyt ihan valtavasti omaa ajattelua ja sitä konkretiaa tuonut kyllä kanssa ja uskon että ne on meille kaikille hyväksi ja toivon, että niistä tulisi semmoisia, että ne nähdään laajemminkin sitten mahdollisuutena. (O4)

**Osaamisen jakaminen.** Osa opettajista koki, että oli koulutuksen jälkeen voinut olla edistämässä työyhteisön hyvinvointia vahvistamalla esimerkiksi ratkaisukeskeistä ajattelua ongelmakeskeisyyden sijaan. Omaa osaamistaan oli saatu hyödynnettyä monella tavalla omassa työyhteisössä. Yksi opettaja oli opettanut hyvinvointitaitoja omassa työyhteisössä esimerkiksi veso-päivänä ja jakanut omassa koulussaan kollegoilleen vinkkejä pienemmille ja isommille oppilaille soveltuvista harjoitteista. Erään luokanopettajan toimenkuva oli laajentunut, kun hän oli alkanut opettaa hyvinvointitaitojen valinnaisainetta omassa koulussaan.

### 6.1.3 Opettajan hyvinvoinnin vahvistuminen

Tärkeimpänä aineistosta tuli esiin opettajien oman hyvinvoinnin parantuminen koulutuksen myötä. Kaikki opettajat kokivat koulutuksen lisänneen ymmärrystä *opettajan hyvinvoinnin merkityksestä*. Hyvinvointia oli vahvistanut *laaja-alaisten hyvinvointitaitojen omaksuminen* omassa arjessa ja työssä.

**Laaja-alaisten hyvinvointitaitojen omaksuminen.** Koulutus oli antanut monia konkreettisia työkaluja oman hyvinvoinnin parantamiseen. Läsnäolotaitoja oli vahvistettu tekemällä omassa arjessa erilaisia harjoitteita. Eräs opettaja mainitsi vahvistaneensa onnellisuustaitojaan kirjoittamalla kiitollisuuspäiväkirjaa. Koulutuksella oli vaikutusta myös ajattelutaitoihin, ja erityisesti itsensä johtamisen taidot olivat yhden opettajan mukaan kehittyneet eniten. Itsemyötätunto ja armollisuuden antaminen itselleen nousivat myös esiin opettajien kokemuksista. Koulutusta kuvattiin voimauttavana ja opettajan työ-

hön uudella tavalla innostavana. Omia elämänhaasteita oli opittu näkemään ratkaisukeskeisesti. Tietoisuus hyvinvointitaidoista ja omien tunteiden ja tarpeiden parempi tunnistaminen oli vahvistanut hyvinvointia ja opettajan omia ihmissuhteita. Resilienssin koettiin vahvistuneen ja asennoituminen haastaviin asioihin oli saanut koulutuksen myötä perspektiiviä.

Mulla eniten ehkä sen kurssin aikana kaikista näistä särähti se semmoinen itsensä johtaminen. Ja sen mä koen että se oli mulla jokseenkin aika lapsen kengissä. (O1)

Se että on miettinyt ratkaisukeskeisesti niitä omia jos on ollut jotain haasteita niin sitten jotenkin vielä voinut palata niihin asioihin että aivan niin että mikäs tässä nyt oli se jutun ydin ja sitten lähteä purkamaan [...] ja sitten semmoinen että hyväksyy tilanteet että nyt on näin ja semmoinen hellittäminen tietyllä tapaa (O2)

Että joo sitähan tulee kaikkennäköisiä asioita ihmiselle eteen, mutta että miten suhtautuu niihin asioihin, että pystyy rauhoittamaan itsensä niitten haastavien asioiden äärelle. Ja nyt on näin ja tämä ei kestä tässä loppuelämää. Tästä selvittää. (O4)

**Opettajan hyvinvoinnin merkitys.** Opettajan hyvinvoinnin koettiin olevan lähtökohta myös oppilaiden hyvinvoinnille. Eräs opettaja mainitsi oman arvopohjan vahvistuneen koulutuksen myötä ja koulutus oli auttanut näkemään selkeästi, minkä periaatteiden takana seisoo. Yksi opettaja mainitsi myös koulutuksen merkityksen työhyvinvoinnin ja työssä jaksamisen kannalta.

Opettajan hyvinvointi on pohjana että se on kaiken lähtökohta ylipäätään että jos mä en voi hyvin opettajana niin lapset aistii sen ja niin kun ei hekään voi silloin hyvin. Että kyllä se hyvinvointi tarttuu niinku hymykin. (O2)

[...] merkitystä on siihen omaan työhyvinvointiin, että jaksaa tehdä sitä työtä ja tietää niitä hyvinvointitaitojen osa-alueita, tuntee niitä ja osaa itse toimia oikein että jaksaa, ja sitten sitä kautta myöskin opettaa niitä juttuja lapsille. (O3)

Kaiken kaikkiaan opettajat olivat saaneet arvokkaita työkaluja erilaisten asioiden käsittelyyn ja ihmisten kohtaamiseen. Koulutus oli vahvistanut omia aiempia käsityksiä ja lisännyt luottamusta, että on oikealla tiellä.

## 6.2 Opettajien kokemukset koulutuksen merkityksestä oppilaan näkökulmasta

Toinen tutkimuskysymykseni koski positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen koulutuksen merkitystä oppilaan näkökulmasta. Aineistosta oli löydettävissä kaksi pääteemaa, *yksittäisen oppilaan hyvinvointiin ja luokan hyvinvointiin* vaikuttavat tekijät. Taulukosta 3 on nähtävissä, miten ylä- ja pääteemat rakentuvat toisen tutkimuskysymyksen osalta.

### Taulukko 3

#### *Teemoittelu koulutuksen merkityksestä oppilaan näkökulmasta*

Yläteema	Pääteema
Hyvinvointitaitojen oppiminen Hyvän huomaaminen	Yksittäisen oppilaan hyvinvointi
Luokan ilmapiiri	Luokan hyvinvointiin vaikuttavat tekijät

Opettajan käymällä koulutuksella oli vaikutusta niin yksittäisen oppilaan kuin koko luokan kohdalla. Oppilaat olivat oppineet laaja-alaisia hyvinvointitaitoja ja huomaamaan hyvää herkemmin itsessään ja ympärillään. Luokan hyvinvointiin vaikuttavat tekijät olivat yhteydessä luokan ilmapiirin parantumiseen.

### 6.2.1 Yksittäisen oppilaan hyvinvointi

Suurin osa opettajista mainitsi koulutuksella olleen merkitystä yksittäisen oppilaan hyvinvointiin. Laaja-alaisia hyvinvointitaitoja opettamalla nähtiin konkreettisia vaikutuksia oppilaiden *hyvinvointitaitojen oppimisessa* ja taidossa *huomata hyvää* itsessä ja muissa ihmisissä.

**Hyvinvointitaitojen oppiminen.** Koulun roolia tunne-, kaveri- ja ihmissuhdetaitojen oppimisessa korostettiin, sillä lapsilla on erilaiset lähtökohdat hyvinvoinnin teemojen käsittelemiseen kotona.

Nimenomaan sen takia, että kun jokainen lapsi tulee omanlaisesta perheestä ja kaikilla ei ole niitä resursseja vanhemmilla sitten antaa että käsiteltäisiin näitä aiheita kotona, että sillä tavalla mä koen, että opettajilla on aika paljonkin vastuuta ja semmoista mahdollisuutta tuoda lapsille näitä taitoja ja harjoitella niitä. (O1)

Tunteiden käsitteleminen ja sanoittaminen oppilaille vahvistaa tärkeitä tunnetaitoja ja osoittaa oppilaille, että kaikki tunteet ovat sallittuja. Tunnetaitojen opettaminen koettiin valmistavana elämäntaitona. Tunnetaitojen ymmärrys lisääntyy, kun tunnesanastoa avataan konkreettisin menetelmin.

Heillä selkeästi se tietoisuus niistä asioista on kasvanut, että he ymmärtävät tavallaan sitä tunnesanastoa ja jos käydään vaikka tunnemittarilla että minkälaisia tunteita tulee, että se tunne vähän avataan niille lapsille, että se ei ole vaan semmoinen joku epämääräinen sana, että vähän niin kun aukaistaan ihan konkreettisin menetelmin. (O5)

Oppilaat tottuvat läsnäoloharjoituksiin, kun niitä tehdään säännöllisesti. Äänimaljan kuuntelusta oli tullut yhdessä luokassa rutiini, jolloin oppilaat osaavat odottaa rentoutumishetkeä ennen toiminnan aloittamista tai vaihtumista. Osa oppilaista saattaa toivoa itse tuttua rauhoittumishetkeä, jos koulupäivä on ollut hektinen. Läsnäoloharjoitusten oppimisella nähtiin olevan merkitystä oppilaan itsensä rauhoittamisessa ja keskittymisen tukena. Oppilaat oppivat tunnistamaan itse tilanteita, jolloin on tärkeää rauhoittua, ja he ovat löytäneet itselleen sopivia keinoja siihen.

Mä huomaan että se tuo semmoisen rauhan ja sitten jos oppitunnilla on levotonta ja saadaan tehdä se siellä kesken oppitunnin, että nyt vaihdetaan toiseen ja kuunnellaan ja sitten jotain muuta, niin se ihan selkeästi rauhoittaa. (O4)

Se on tosi tärkeää myös heidän havainnoida itsessään ja kehossaan sitä, että minkälainen tunnetila vaikka sen jälkeen on että se on nyt rauhallisempi ja sä pystyt keskittymään niin se on ollut minusta aivan ihanaa, että kun mä itse tiedän miltä se tuntuu, niin sitten kun nää pikku oppilaat sanoittaa sitä oikeasti, että tuntuu hyvältä, tuntuu rauhalliselta, tuntuu rentoutuneelta. Että ne oivaltaa sen asian että niin tällä oli tää tarkoitus että nyt mä pystyn keskittymään tai rauhoittumaan tähän tilanteeseen. (O2)

**Hyvän huomaaminen.** Kiitollisuuden ja hyvän huomaamisen taitojen koettiin myös vahvistuneen. Opettajat kokivat parasta palautetta olevan, kun huomaa oppilaan kukoistuksen, kun häntä kehuaan, kannustetaan ja hänen vahvuuksiaan sanoitetaan. Kaveritaidoissa edistymisen kerrottiin näkyvän konkreettisesti, kun oppilas alkaa näkemään luokkatovereidensa onnistumisia ja oppii kehuaan ja kannustamaan muita.

Vaikka olisikin vähän alkuun huono fiilis jollakin. Ja sitten kun me mietitäänkin, että mikä nyt tässä hetkessä vaikka on hyvin ja mikä pienikin voisi olla semmoinen mistä on kiitollinen niin se on ollut myöskin tosi merkityksellistä. (O2)

Ylipäättään semmoinen että näkee kokonaisvaltaisesti heidän toiminnassaan sen mitä on vaikka käyty läpi tai mitä on vaikka työstetty tosi paljon niin se on parasta palautetta kyllä. (O2)

Kouluarki tuo mukanaan runsaasti tilaisuuksia laaja-alaisten hyvinvointitaitojen oppimiseen. Erityisesti tunne-, vahvuus- ja läsnäolotaitoja harjoitellaan monen haastateltavan opettajan luokassa päivittäin. Eräs erityisopettajana toimiva kertoi, että koulupäivän aikana tulee luonnollisesti harjoiteltua sovittelu- ystävyys-, ryhmätyö- ja vuorovaikutustaitoja sekä itsensä johtamisen taitoja. Itsensä johtamisen taitoja oppilaat olivat harjoitelleet muun muassa omaa vastuuta vaativissa urakkatehtävissä. Yksi opettaja mainitsi ottavansa onnellisuus-, kiitollisuus- ja unelmointiharjoituksia oppilaiden kanssa pieninä palasina muun opetuksen lomassa.

## 6.2.2 Luokan hyvinvointiin vaikuttavat tekijät

**Luokan ilmapiiri.** Suurin osa opettajista koki koulutuksen merkitykselliseksi myös *luokan ilmapiirin* kannalta. He kokivat avoimuuden ja avarakatseisuuden lisääntyvän, kun hyvinvoinnin teemoista keskustellaan avoimesti oppilaiden kesken. Avoimuus tukee myös luokkahenkeä ja vahvistaa luokan keskinäistä turvallisuutta.

Tää on sitten sekä oppilaan yksilön kannalta, mutta sitten myös luokan kannalta, että kun koen, että näistä asioista puhutaan luokassa, niin se lisää semmoista ymmärrystä ja semmoista avarakatseisuutta. (O1)

Läsnäoloharjoitukset olivat vahvistaneet luokkahenkeä ja luokan turvallisuuden tunnetta. Vuorovaikutustaitojen ja ylipäänsä luokkatovereiden kuuntelemisen oli huomattu vahvistuneen esimerkiksi 5K:n harjoittelemisen myötä. Opettajat mainitsivat myös, että oppilaan ja koko luokan vahvuuksien sanoittaminen ja huomioiminen oli tärkeää ryhmäytymisen ja luokan ryhmähengen kannalta. Toisaalta eräs opettaja toi esiin myös näkökulman, että oppilaat eivät aina koe näitä asioita merkitykselliseksi, jolloin he eivät ole myöskään vastaanottavaisia uusien hyvinvointitaitojen oppimiselle.

### 6.3 Hyvinvointiopetuksen toteutukseen vaikuttavat tekijät

Kolmas tutkimuskysymykseni koski hyvinvointiopetuksen toteutukseen vaikuttavia tekijöitä. Tähän kysymykseen löysin aineistosta kolme pääteemaa, jotka ovat *oppilaaseen liittyvät merkitykset*, *työyhteisöön liittyvät merkitykset* sekä *aikatauluun ja resurssiin liittyvät merkitykset*. Taulukosta 4 on nähtävissä, miten ylä- ja pääteemat rakentuvat kolmannen tutkimuskysymyksen osalta.

#### Taulukko 4

*Teemoittelu hyvinvointiopetuksen toteutukseen vaikuttavista tekijöistä*

Yläteema	Pääteema
Ikään liittyvät tekijät Motivaatio Oppilaantuntemus	Oppilaaseen liittyvät merkitykset
Työyhteisön tuki Opettajan elämäntilanne	Työyhteisöön liittyvät merkitykset
Resurssit Aikataulut	Aikatauluun ja resurssiin liittyvät merkitykset

Haastatellut opettajat mainitsivat useita erilaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat hyvinvointiopetuksen toteutukseen koulussa. Oppilasta koskevat merkitykset liittyivät ikään, motivaatioon ja oppilaantuntemukseen. Työyhteisön tuki ja opettajan koulutuksen aikainen elämäntilanne vaikuttivat myös siihen, miten hyvinvointiopetus toteutui omassa kouluyhteisössä. Lisäksi koulun resurssit ja aikataululliset seikat vaikuttivat opettajien kokemusten mukaan hyvinvointiopetuksen toteutukseen.

#### 6.3.1 Oppilaaseen liittyvät merkitykset

**Ikään liittyvät tekijät.** Useassa vastauksessa opettajat nostivat esiin *oppilaiden ikään liittyvät tekijät*. Opettajat jakoivat puheissaan oppilaat pienempiin ja isompiin ja eri-ikäisten lasten kanssa hyvinvointiopetusta toteutettiin hieman eri näkökulmasta. Pienemmillä

oppilaille tarkoitettiin tässä yhteydessä esi- ja alkuopetusikäisiä lapsia, ja isommilla alakoulun 3.–6. luokkalaisia tai yläkouluikäisiä. Pienempiä oppilaita opettavat sanoivat, että kouluarjessa tulee vastaan tilanteita, jolloin tulee luonnollisesti käsiteltäviä eri hyvinvointin teemoja. Tunteita sanoitetaan ja niistä puhutaan avoimemmin kuin isompien oppilaiden kanssa. Pienten kanssa myös eri aiheiden käsittely koettiin helpommaksi ja he innostuvat herkemmin uusista aiheista. Yksi alkuopetuksessa työskentelevä opettaja koki olevansa vielä enemmän auktoriteetti pienemmille oppilaille, eivätkä hänen oppilaansa kyseenalaista uusien asioiden harjoittelua.

Eräällä opettajalla oli kokemusta hyvinvointitaitojen opetuksesta yläkouluikäisille ja koki, että hyvinvointiopetuksen teemat esimerkiksi unelmointiin liittyen ”uppoavat” paremmin isommille oppilaille. Isompien kanssa aiheita käsitellään kypsemällä tavalla, eikä kaikkia asioita tarvitse enää selittää niin perusteellisesti. Opettaessaan alakoulun ylempiä luokkia, hänen kokemuksensa ei ollut niin myönteinen eikä oppilaat ole olleet kovin vastaanottavaisia hyvinvointitaitojen opetukselle. Hänen näkemyksensä mukaan olisi tärkeää miettiä tarkemmin, mitkä harjoitukset sopivat minkäkin ikäisille oppilaille.

**Motivaatio.** Hyvinvointiopetuksen toteuttamiseen vaikuttivat opettajien näkemyksen mukaan myös oppilaiden *motivaatioon* liittyvät seikat. Motivaatioon tässä tutkimuksessa sisällyttiin vireystilaan ja asenteisiin liittyvät tekijät. Oppilaiden alhainen motivaatio hyvinvointitaitojen oppimiseen saattaa vaikuttaa myös opettamiseen. Eräs opettaja kertoi, ettei opeta hyvinvointitaitoja säännöllisesti luokalleen, sillä on aiemmin kokenut oppilaiden taholta negatiivista vastaanottoa. Hän kokee, ettei oppilaat pidä hyvinvointiharjoituksia tärkeinä. Oppilaiden suhtautuminen syö myös opettajan motivaatiota opettaa hyvinvointitaitoja.

Ehkä siitä oppilaiden aikaisemmasta vastaanotosta tulee vähän semmoinen olo, että en mä jaksa nähdä sitä vaivaa nyt kun on miljoona muuta asiaa mitkä pitäisi hoitaa (O3)

Joskus oppilaille on haastavaa opettaa hyvinvointitaitoja, jos heillä on haasteita kaveritaidoissa tai, jos he eivät näe itsessään tai muissa mitään hyvää. Opettajilta vaaditaan herkkyyttä ja tilannetajua ymmärtää, milloin on hyvä hetki harjoitella hyvinvointitaitoja oppilaiden kanssa. Eräs opettaja totesi, että opettajan on otettava huomioon, miten ryhmä suhtautuu asioihin mutta harjoittelemisen tuo kyllä kokemusta. Opettajat korostivat, että kannattaa huomioida oppilaiden vireystila ennen, kuin alkaa opettaa hyvinvointitaitoja.

Minkäläinen vireystila on oppilailla niin se, että silloin mä koen, että tarvitsee vähän tunnustella sitä tilannetta, että miten oppilaat itse on siinä, että onko semmoinen oikeasti hyvä hetki ottaa näitä asioita, koska siihen voi helposti tulla sitten jos se on vähän sellainen puolivillaisesti tehty, niin semmoinen negatiivinen asenne. (O1)

Se tavallaan, että kuinka vastaanottavaisia ne lapset sillä hetkellä on ja miten ne suhtautuu niihin asioihin, että sillä tavalla, mitä enemmän tietysti niitä käydään, niin kyllä ne sitten sitä kautta tulee kokemusta. (O5)

Oppilailla voi olla haastetta keskittyä läsnäoloharjoitukseen. Opettaja voi tarjota vaihtoehtoisia tapoja osallistua. Jotkin harjoitteet voi alkuun tuntua oppilaasta vieraalta. Etenkin uusia harjoitteita oppilaille tuodessa on tärkeää totuttaa oppilaat harjoitteisiin pikkuhiljaa ja huomioida oppilaiden yksilölliset ominaisuudet ja tilanteet. Toiset oppilaat ovat valmiimpia harjoittelemaan uusia taitoja kuin toiset.

**Oppilaantuntemus.** Opettajat painottivat vastauksissaan *oppilaantuntemusta* ja opettajan sensitiivisyyttä ennen hyvinvointitaitojen harjoittelua. On huomioitava esimerkiksi oppilaiden eri lähtötaidot vuorovaikutustilanteissa. Eräs opettaja mainitsi, että oppilaat voivat vieroksua esimerkiksi läsnäoloharjoitteita, jossa joutuvat olemaan vieraaman parin kanssa. Tällöin opettaja tarjoaa vaihtoehtoisia tapoja osallistua.

Satuhieronnan tyyppisessä kosketuksessa, kunnioittavassa ja arvostavassa kosketuksessa, että sitten jos on tuntunut että ei olekaan siinä parina nyt se ihan lempparikaveri, niin ehkä sitten siinä on tullut semmoinen, että no sitten on voinut tehdä opettajan kanssa tai sitten että katsoo kun muut tekee jos on tullut ihan klikki että ei pysty, niin sekin on rentouttanut (O2)

Kuten ylipäänsä opetuksessa myös hyvinvointiopetuksessa opettajan on tärkeää huomioida yksilölliset opetustavat. Erään opettajan näkemyksen mukaan hyvinvointitaitoja voidaan opettaa kaikille oppilaille heidän haasteistaan riippumatta mutta soveltaen. Erityisopettajana toimiva opettaja oli samalla linjalla ja koki, että kaikkia harjoitteita ei voi tehdä kaikkien oppilaiden kanssa mutta mahdollisia toteuttamistapoja on niin paljon, joten soveltamalla ne kyllä sopivat kaikille. Myös oppilaiden persoonalliset piirteet kannattaa ottaa huomioon. Pari opettajaa koki, että hiljaisemmat ja arat oppilaat saattavat vetäytyä, jos luokassa on äänekkäitä ja aktiivisia oppilaita. Tällöin opettajan valitsemilla työtaivoilla, kuten parityöskentelyllä tai kirjallisella pohdintatehtävällä ollaan saatu osallistettua vetäytyvämmätkin oppilaat.

Pitää olla kärsivällinen ja pitkäjänteinen sitten kun niitä tavallaan oppilaiden kanssa tuo, että tavallaan palanen kerrallaan aina ja keskustellen että hyväksyy sen myös että nää on semmoisia asioita että eri oppilaat eri tavalla ajattelee ja ottaa ne asiat että mikä kellekin sopii ja se on tärkeä myös hyväksyä että se kuuluu siihen asiaan. (O5)



Myös oppilaiden elämäntilanne on hyvä huomioida hyvinvointitaitojen opetuksessa, sillä monet aiheet voivat olla herkkiä oppilaille käsitellä. Yksi haastateltavista muistutti oppilaan ja tämän elämäntilanteen tuntemisen tärkeydestä. Opettajan on hyvä saada tietää, jos oppilaan elämässä on menossa esimerkiksi jokin kriisitilanne, ennen kuin voi alkaa käsittelemään eri teemoja ja opettaa hyvinvoinnin tiettyjä osa-alueita.

### 6.3.2 Työyhteisöön liittyvät merkitykset

**Työyhteisön tuki.** Kaikki opettajat mainitsivat *työyhteisön tuen* vaikuttavan monella tavalla hyvinvointiopetukseen toteutukseen koulussaan. Työyhteisö käsittää tässä sekä kollegat että esihenkilöt. Kollegoiden negatiivinen suhtautuminen hyvinvointiopetukseen sai aikaan myös negatiivisia tunteita. Toisaalta koettiin, että oma usko ja innostus vahvistaa ajatusta siitä, että haluaa tuoda hyvinvoinnin teemoja esille omassa koulussa ja luokassa.

Työyhteisössä on aina niitä ketkä ajattelee että tää on tällaista huuhaata ja niin sanotusti semmoista vähän päälle liimattua outoutta, että ei välttämättä suhtauduta siihen niin positiivisesti ja silleen, että avoimin mielin uutta. (O1)

Useasta vastauksesta tuli ilmi, että kollegoiden negatiivinen suhtautuminen hyvinvointiopetukseen ja positiiviseen pedagogiikkaan johtui yleensä tiedon puutteesta. Positiivista pedagogiikkaa saatettiin pitää ”hömpänä, hörhöilynä ja päälle liimattuna outoutena”. Yksi haastateltava kertoo haasteena olevan, jos hyvinvointiopetus ajatellaan irrallisena osana eikä kokonaisvaltaisena tapana. Jos ei ole sitoutunut eikä ole ymmärrystä, mihin ja miksi hyvinvointiopetuksella pyritään.

Tällaiset ennakkoluulot aihetta kohtaan saattaa tulla etenkin toiselta aikuiselta. Ja just semmoista, että mitä positiivista, että pitääkö kaiken olla niin positiivista ja semmoista, että kun ei tiedetä aiheesta niin semmoista negatiivista suhtautumista (O1)

Jos se ajatellaan vaan irrallisena osana kokonaan että se on vaan yksi tunti viikossa ja että se ei ole kokonaisvaltainen tapa. Että siihen ei ole sitoutunut eikä ymmärrä mihin se pohjautuu, että niin kun opetetaan tällaisia taitoja ilman että tiedetään mitä opetetaan ja miksi opetetaan tai miten opetetaan [...] niin kun se miksi suosittelen kaikille opettajille, että koulututtuu että silloin tietää mistä puhuu ja miksi ne on merkityksellisiä ja tärkeitä niin kun ihan ylipäätään olla läsnä joka ikinen päivä sun opetuksessa ja hetkessä että nää kaikki on ennaltaehkäiseviä semmoisia taitoja tulevaisuuteen liittyen. (O2)

Kaikki työyhteisön jäsenet eivät sitoudu positiivisen pedagogiikan mukaiseen opetukseen tai ole henkilökohtaisesti innostuneita siitä. Eräs opettaja totesi, ettei se ole kaikille semmoinen opetustapa, joka tulisi omaan luokkaan ja kouluarkeen jäädäkseen. Haasteena ja ristiriitana koettiin, että vaikka työyhteisössä vallitsee pääasiassa hyvinvointiopetukselle myönteinen toimintakulttuuri, ei kaikkia saa siihen kuitenkaan sitoutumaan. ”Jokainen opettaja toteuttaa opetustaan omista lähtökohdistaan ja omista kiinnostuksen kohteistaan niin miten saa oppilaat uskomaan tähän, jos vain osa aikuisista sitoutuu.” (O1) Opettajien oman innostuksen ja sitoutumisen koettiin olevan yhteydessä myös oppilaiden motivoimiseen.

Esihenkilöiden rooli koettiin merkittäväksi useassa vastauksessa. Työyhteisölle on iso rikkaus, jos esihenkilöt suhtautuvat myönteisesti hyvinvointiopetukseen. Johdon avoin suhtautuminen näyttää positiivista esimerkkiä koko työyhteisölle. Eräessä koulussa yhteisestä kokouksesta oli varattu aikaa läsnäoloharjoitukselle, mikä luo opettajan mukaan kannustusta myös muulle työyhteisölle. Myös kollegiaalisella tuella koettiin olevan iso merkitys. On aivan eri tilanne, jos on työyhteisön ainoana opettajana käynyt koulutuksen, kuin jos useampi työkaveri samasta koulusta on käynyt sen. Tällöin yhteistyö edesauttoi laaja-alaisten hyvinvointitaitojen sisäänajamista niin oppilaille kuin työyhteisöllekin.

Sitten kun on ainut työyhteisössä, joka on käynyt tän laajan koulutuksen niin siinä että tätä tietenkin niin kun työparin kanssa olisi helpompi toteuttaa ja varmaan mielekkäämpi toteuttaa. (O4)

Kyllä johto suhtautuu ja tukee ja on kuunnellut sitten kun oon puhunut tästä, että miten haluaisin tuoda tätä, miten sen saisi koko koululle mutta eihän sitä saa, jos on yksin. (O5)

**Opettajan elämäntilanne.** Useampi opettaja toi esille kokemuksensa siitä, kuinka *opettajan oma elämäntilanne* vaikuttaa myös hyvinvointiopetuksen toteuttamiseen. Eräs opettaja puhui opettajan stressin ja kuormittuneisuuden vaikutuksesta, sillä ”väsynyt ja kiireinen opettaja ei ole läsnäoleva” (O2). Myös opettajan koulutuksen aikaisella elämäntilanteella koettiin olevan merkitystä. Yksi opettajista koki, että koulutuksesta saatuja harjoitteita olisi saanut enemmän hyödynnettyä käytännössä, jos opettajalla olisi ollut tuolloin oma luokka, jossa hyvinvointitaitoja olisi voinut opettaa.

### 6.3.3 Aikatauluun ja resurssiin liittyvät merkitykset

Opettajat mainitsivat koulun resurssien ja aikataulullisten tekijöiden vaikuttavan hyvinvointiopetuksen toteutukseen.

**Resurssit.** Opettajien ja rehtoreiden koulutusmahdollisuudet nähtiin olevan avainasemassa, jotta hyvinvointiopetusta saataisiin juurrutettua laajemmin koko kouluyhteisöön.

Niin ihana että tätä koulutusta viedään nyt myöskin ilmaiskoulutusten kautta, että voi rehtoritkin tai opettajat käydä kouluttautumassa, että se on tosi tärkeätä, mutta kyllä se olisi perusta, että silloin koko koulukeskus voisi hyvin, että kun mä en yksittäisenä ihmisenä voi vaikuttaa kuitenkaan ihan kaikkea. Vaikka mä haluaisinkin just vahvistaa sitä, että on opettajilla mahdollisuus tämmöiseen, niin kyllä se vaan lähtee myös tosi paljon siitä omasta mielenkiinnosta. (O2)

Eräs opettaja kokee haasteena, ettei hänen koulussaan hyvinvointiopetusta ole sidottu luku- ja järjestykseen eikä se ole erillinen oppiaine mutta silti kaikkien odotetaan opettavan sitä. Tähän hän ajattelee ratkaisun olevan, että työnantaja kouluttaisi useamman opettajan, jotta se ei olisi vain harvan opettajan vastuulla. Joissain kunnissa on palkattu erillisiä hyvinvointiohjaajia mutta opettaja näkee heidän roolinsa yksittäisten irrallisten leikkien ja harjoitteiden vetäjänä, ja kokee systemaattisuuden puuttuvan. Opettaja toivoisi työnantajalta koulutusta hyvinvointitaidoista ja että siihen saisi budjetoitua oman tunnin luku- ja järjestyksestä. Hän painottaa, että ilman koulutusta on vaikea alkaa toteuttamaan hyvinvointiopetusta, sillä pohjana on itse tehdyt ja koetut harjoitteet. Koulutukseen pääsyn esteenä voi olla kuitenkin taloudelliset syyt, sillä opettajille ei välttämättä palkata sijaista eikä hän voi tällöin osallistua koulutukseen.

Jos ei kouluteta hyvinvointiopetusta, niin se on vähän semmoista nyhjää tyhjää ja silloin myöskään ei välttämättä opettajat näe sen merkitystä jos se täytyy olla semmoinen, että pitää hyvinvointiopetusta eikä ole mitään työkaluja. (O4)

Joissain kouluissa toiminta oli jo hyvin pitkälle kehittynyttä ja hyvinvoinnin taitojen opetukseen oli panostettu monella tavalla. Kouluyhteisössä avoin suhtautuminen ja konkreettiset toimenpiteet hyvinvointitaitojen opettamisen edistämiseksi nähtiin olevan avainasemassa. Eräs opettaja kertoi, kuinka koulussa toimiva hyvinvoinnin tiimi tarjoaa välineitä ja materiaalia säännöllisesti opettajakunnalle hyvinvointitaitojen opettamisen tueksi. He jakavat infokirjeitä, suunniteltuja teemoja ja harjoitteita hyvinvoinnin vuosikellon mukaisesti sekä videoita ja linkkejä eri materiaaleihin ja sivustoihin. Opettajat myös yhdessä suunnittelevat, mille harjoitteille olisi tarvetta ja jakavat tietoa ja materiaalia sen mukaan.

Joissain kouluissa positiivinen pedagogiikka oli jo vahvasti juurtunut koulun toimintakulttuuriin esimerkiksi pro koulu -toiminnan kautta, jolloin hyvinvointitaidot otettiin huomioon monissa kouluarjen tilanteissa. Eräs opettaja koki, että pro koulu -kulttuuriin on ollut helppo hypätä mukaan, kun on itsellä positiivisen pedagogiikan koulutus pohjalla.

Meillä on semmoiset koulun arvot pohdittu ja päätetty, ja sitten periaatteessa niihin kolmeen arvoon pohjautuu kaikki säännöt miten sä oot välitunnilla, ruokailussa, oppitunnilla. Kyllä niitä noudatetaan mun mielestä. Et kyllä ne on jokaisessa luokassa ne arvot näkyvillä ja säännöt sitten niiden alla että kuinka luokassa toimitaan. Sitten niihin on aika helppo viitata, aina jos on jotain semmoista korjattavaa tai sitten kun tulee niitä onnistumisia, tai joku tekee tehtäviä vaikka ne on vaikeita. Ja sitten palkitaan niillä muistukkeilla niitä oppilaita niistä onnistumisista. Ja kyllä se mun mielestä hyvää ruokkii. (O3)

**Aikataulutus.** Kaikkien opettajien haastatteluissa tuli esiin aikatauluun liittyvien tekijöiden vaikutus. Opettajat kokivat, että aloittaessa opettamaan laaja-alaisia hyvinvointitaitoja, tarvitaan kärsivällisyyttä ja pitkäjänteisyyttä uusien taitojen sisään ajamiseen ja totuttelemiseen. Niissä kouluissa, joissa oli varattu lukujärjestyksestä oppitunti esimerkiksi tunnetaitojen opettamiselle, oli helpompi käsitellä hyvinvointitaitoja laajemmin. Lukujärjestykseen merkityllä tunnilla opetettiin eräässä koulussa eri-ikäisiä oppilaita ja teemat vaihtelivat hyvinvoinnin vuosikellon mukaisesti tai joustavasti aina tarpeen mukaan. Toisaalta lähes kaikki koulutuksen käyneet opettajat näkivät hyvinvointiopetuksen laajempina kuin erillisenä oppituntina. Suurin osa koki, että hyvinvointitaidot kulkevat kouluarjessa mukana ja taitoja tulee harjoiteltua säännöllisesti, päivittäin ja myös oppilaiden vaihtelevien tarpeiden mukaan.

Kyllähän ne voi tulla hyvinkin tuolla niin kun muissakin kuin oppiaineiden sisällä, että mulla lähinnä on sitten nää suomen kieli ja matematiikka mitkä on näitä mun oppitunteja, mutta tietysti siellä siis oppilaiden kanssa niitä asioita kun selvitetään on ne välitunti tai mitä tahansa riita tai koulunkäynnin tukeen liittyvät tai koulunkäyntiin liittyvät asiat, niin sieltähän niitä tulee. (O5)

Onhan se ihan erilainen tilanne sitten, että kun on budjetoitukin se tunti siihen viikossa niin paljon helpommin silloin sitä aihetta myös käsittelee, kun se, että jotkut voi ajatella, että se on sitten jostain toisesta pois, jos nyt otetaankin näitä tunnetaitoja vaikka tai läsnäolotaitoja. Niin se on monesti aina sitten kaikki tällainen uusi, niin koetaan semmoisena työläänä ja aikaa vievänä sitten. (O1)

Jos meillä on vaikka matikkaa niin kyllä siinä matikassakin luontaisesti tulee niitä semmoisia taitoja mitä me harjoitellaan koko ajan. Mutta se vaatii vaan sen, ettei tee liian isoa asiaa siitä hyvinvointitaidoista vaan että se jo sisältyy siihen opetukseen ja siihen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa, että mä näen sen ehkä sillain. (O2)

Yksi vastaajista mainitsi oman kiireen olevan syy, miksi ei aina jaksa nähdä vaivaa hyvinvointitaitojen opettamiseen. Hän kokee myös hyvinvointitaitojen muodostavan niin laajan paketin, ettei tiedä aina mistä olisi hyvä aloittaa ja mitä priorisoida, kun luokan kanssa on paljon hoidettavia asioita. Opettaja koki myös stressiä, kun huomaa että oppilailta on haasteita monella osa-alueella. Toisaalta hyvällä suunnittelulla todettiin olevan myönteinen vaikutus myös hyvinvointitaitojen opetuksessa, jolloin aiheita käsiteltiin systemaattisemmin. Eräs opettajista sanoi aloittavansa joka aamu läsnäolotaidoilla ja miettivänsä päivittäin hyvinvointiopetuksen pedagogisen sisällön muuhun opetukseen sopivaksi. Suunnittelu koski sekä pienempiä hetkiä että kokonaisoppitunteja.

## 7 POHDINTA

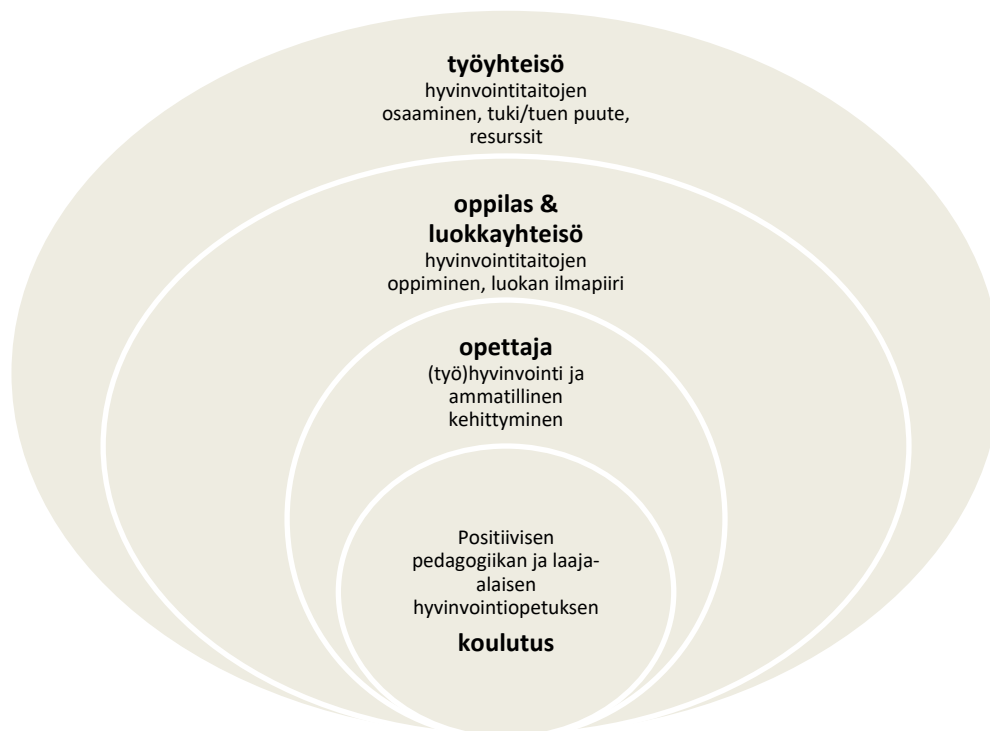
### 7.1 Tulosten yhteenveto ja tulkinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella ja ymmärtää millainen merkitys positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen koulutuksella oli opettajien kokemusten mukaan. Tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että koulutus lisäsi opettajien tietoa hyvinvointitaidoista ja niiden merkityksestä omaan hyvinvointiin. Opettajat saivat koulutuksesta konkreettisia työkaluja hyvinvointitaitojen opettamiseen, joita hyödynnettiin omaan arkeen, luokkaan, yli luokkarajojen ja suurin osa opettajista jakoi osaamistaan myös kollegoilleen. Opettajat kokivat oman hyvinvointinsa kasvaneen ja näkivät sen edellytyksenä oppilaiden hyvinvoinnille. Hyvinvointitaitojen oppiminen näkyi konkreettisesti oppilaiden toiminnassa esimerkiksi vahvistuneina läsnäolo-, tunne- ja kaveritaitoina. Hyvinvointiopetuksen toteutukseen vaikuttivat opettajien kokemusten mukaan oppilaan vireystila ja motivaatio, kollegoiden ja esihenkilöiden tuki sekä koulun resurssit ja aikataululliset tekijät.

Vaikka jokaisen haastateltavan kokemukset olivat yksilöllisiä ja niistä löytyi eroavaisuuksia, on kuitenkin selkeästi nähtävissä yhteys eri teemojen välillä. Laine (2018) puhuu synteesisistä ja kokonaiskuvasta, joka tutkittavasta ilmiöstä lopulta muodostuu. Opettajan kokemuksista nousseet ilmiön eri puolet eivät ole erillään toisistaan, vaan niiden välillä on sidoksia. Pyrin seuraavan hahmottelemani kuvion (kuvio 2) avulla osoittamaan, millainen yhteys eri teemoilla on tässä tutkimuksessa.

## Kuvio 2

*Synteesi positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointitaitojen koulutuksen vaikutuksen tasoista opettajien kokemusten mukaan*



Kuviosta 2 on nähtävissä tulosten kokonaisrakenne, ja kuinka opettajan käymä koulutus vaikuttaa laajasti usealla eri tasolla yksilötasolta yhteisötasolle. Koulutus perustuu positiiviseen pedagogiikkaan, joka Seligmanin ym. (2009) mukaan tähtää hyvinvoinnin edistämiseen. Koulutus vaikuttaa opettajan omaan henkilökohtaiseen hyvinvointiin heijastuen myönteisesti myös omaan työhyvinvointiin ja työssä jaksamiseen. Koulutus edistää myös opettajan laaja-alaisen hyvinvointitaitojen omaksumista ja ammatillista kehitymistä. Opettaja lisää koulutuksen myötä tietoa ja jakaa osaamistaan sekä oppilas että työyhteisötasolla.

Pyrin kuvion avulla esittämään, kuinka hyvinvointitaitoja opettamalla on mahdollista edistää niin yksittäisen oppilaan kuin koko luokan hyvinvointia ja oppimista. Tutkimukseen osallistuneet opettajat raportoivat yksittäisen oppilaan hyvinvointitaitojen oppimista mutta kaikkien osalta ei ollut nähtävissä vaikutusta koko luokan tasolla johtuen esimerkiksi motivaatiotekijöistä. Koulutuksen käyneistä opettajista moni oli jakanut

osaamistaan työyhteisöön ja edistänyt sitä kautta myös työyhteisön hyvinvointia. Hyvinvointiopetuksen toteuttamiseen koko koulun tasolla vaikuttaa aina myös työyhteisöstä saatu tuki tai tuen puute sekä koulun tarjoamat resurssit ja aikataulullinen panostus.

Myös Norrish (2013, s. 149) toteaa koulujen hyvinvointiin ja kukoistukseen vaikuttavan monet eri tasot. Yksittäisten oppilaiden kukoistus lisääntyy, kun he kokevat onnellisuutta ja myönteisiä ihmissuhteita ja saavuttavat tavoitteita. Opettajan kukoistukseen vaikuttavat positiiviset tunteet, syvän merkityksellisyyden kokeminen työstä ja tunne siitä, että on arvostettu kouluyhteisön jäsen. Luokan hyvinvointiin vaikuttavat Norrishin mukaan puolestaan oppilaiden kokema osallisuus ja sitoutuneisuus oppimiseen sekä opettajan luottavaisuus ja tyytyväisyys. Siten hyvinvoinnin edistämisen tavoite liittyy moniulotteisesti koulujärjestelmän useille tasoille. Tämä tutkimus osoittaa, kuinka kaikki osat alueet ja teemat ovat lopulta kytköksissä toisiinsa. Yhdessä ne muodostavat rakenteen koulutuksen vaikutuksen eri tasoista opettajien kokemana. Vaikutus kuitenkin vaihtelee, sillä aina ei saavuteta koko luokan tai työyhteisön hyvinvoinnin kasvua. Seuraavaksi tarkastelen tuloksia vielä kunkin tutkimuskysymyksen osalta.

**Koulutuksen merkitys opettajan työhön.** Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla pyrin selvittämään positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen koulutuksen merkitystä opettajan työhön. Opettajat kuvasivat positiivista pedagogiikkaa kokonaisvaltaisena ajattelutapana ja asenteena omassa opettajuudessa ja opetuksessa. Positiivisen pedagogiikan omaksuminen vaatii toisinaan muutoksen omassa ajattelutavassa ja lähestymistavassa. Koulutukseen osallistuneet opettajat kokivat positiivisen pedagogiikan jo entuudestaan omaksi ajattelutavakseen mutta kokivat koulutuksen vahvistaneen entisestään olevansa oikealla tiellä. Koulutus oli myös muuttanut tai vahvistanut opettajien ajattelua positiivisen pedagogiikan periaatteiden mukaisesti ja opettanut kiinnittämään huomiota hyviin asioihin niin oppilaissa kuin työsään yleisesti.

Koulutuksen myötä opettajat olivat saaneet runsaasti konkreettisia työkaluja, kuten uusia harjoitteita, materiaalia ja toimintatapoja. Läsnaolotaitojen merkitystä korostettiin niin omassa elämässä kuin oppitunneilla. Ne auttavat oppilaita rauhoittumaan ja keskittymään ja niiden koettiin olevan myös lähtökohta akateemisten taitojen oppimiselle. Olemalla läsnä itse, pystyy opettaja paremmin kohtaamaan oppilaat ja keskittymään käsillä olevaan hetkeen. Myös Lehto (2014, s. 99) mainitsee koulussa tehtävien läsnäoloharjoitusten hyötyjä. Hänen mukaansa monet harjoitteet lisäävät stressinsietoa, auttavat kiihtynyttä mieltä rauhoittumaan ja lisäävät käyttäytymisen hallintaa. Lehto huomauttaa, että



vaikka läsnäoloharjoitteilla on todettu olevan kouluissa paikkansa, ne eivät sovellu kaikille oppilaille, etenkin jos niistä ei ole aiempaa kokemusta. Tähän hän ehdottaa ratkaisuksi juuri alakouluiästä lähtevän totuttautumisen, jolloin niistä tulisi luonteva osa koulun käytänteitä.

Tutkimuksessa osa opettajista kertoi käyttäneensä läsnäoloharjoituksia omassa arjessaan ja oppilaiden kanssa sekä oppituntien alussa että keskellä. Ajallisesti harjoitukset eivät vaadi sinänsä paljoo. Luomalla uusia rutiineja kiireiseen kouluarkeen, voi opettaja itsekkin pysähtyä huomaamaan oman kehon tuntemuksia, ajatuksiaan ja tunteitaan. Lasserer ym. (2016, s. 250) painottavat, että opettajan on tärkeää harjoitella tietoista läsnäoloa itse, sillä ilman kokemuksellista ymmärryksen syventämistä on vaikeaa ohjata tietoisuustaitoja luokassa. Sheinman & Russo-Netzer (2021, s. 627) toetavat opettajien hyötyvän läsnäolotaitojen harjoittamisesta, sillä ne voivat lisätä heidän hyvinvointiaan ja itsetuottamustaan, edistäen samalla oppilaiden sosiaalisia taitoja ja lisäksi positiivisia oppimistuloksia. Sheinmanin ja Russo-Netzerin mukaan on tehokkainta, että läsnäolotaitoja opettavat sellaiset opettajat, jotka ymmärtävät harjoitusten periaatteet itse. Tällöin jokaisesta opetustilanteesta tulee mahdollisuus ilmentää ja kehittää läsnäolotaitojen erityispiirteitä, kuten tarkkaavaisuutta, ystävällisyyttä, avoimuutta, uteliaisuutta, empatiaa, myötätuntoa, hyväksyntää ja kärsivällisyyttä. Taitoja ja asenteita, jotka ovat olennaisia kaikissa vuorovaikutustilanteissa oppilaiden kanssa.

Vuorovaikutustaitojen ja tunnetaitojen opettamisessa koettiin opettajan näyttämällä esimerkillä olevan iso rooli. Ylipäänsä taitojen huomaaminen ja sanoittaminen kouluarjessa ja mallina toimiminen vahvistaa myös oppilaiden taitojen kehittymistä. Karppinen ja Pihlava (2016, s. 141) myöntävät, että opettajalla on haasteellinen tehtävä kannatella omien tunteiden lisäksi oppilaiden, vanhempien ja koko luokan tunnedynamiikkaa. Opettajan on tärkeää tiedostaa omat tunnereaktiot ja erottaa ne häneen kohdistetuista tunteista. Tieto tunteiden tarttumisen on tärkeää osata sanallistaa myös oppilaille ja omien tunteiden ja reaktioiden väliin on hyvä osata jättää aikaa.

Suurin osa opettajista koki koulutuksen vaikuttaneen positiivisesti opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen, ja yhteyden saaminen oppilaisiin oli helpottunut. Yli-Pietilän ym. (2023, s. 5) mukaan opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on ratkaiseva opettajien ja oppilaiden oppimiselle ja hyvinvoinnille. Oppilaat, joilla on myönteinen suhde opettajiinsa ja kokevat saavansa tukea, ovat sitoutuneempia opiskeluun ja heillä on pienempi riski uupua. Myönteinen vuorovaikutus vahvistaa samalla opettajien

työhön sitoutumista. Toisaalta vuorovaikutuksessa ilmenevät ongelmat ja konfliktit voivat lisätä opettajan uupumisriskiä sekä oppilaiden haasteita opiskelussa, hyvinvoinnissa ja kouluun suhtautumisessa. Tässä tutkimuksessa eräs opettaja toi esiin kokemuksen siitä, etteivät oppilaat olleet vastaanottavaisia hyvinvointitaitojen oppimiselle. Nämä oppilaat eivät kokeneet yksittäisiä harjoitteita merkityksellisiksi, millä oli negatiivisia vaikutuksia niin opettajan kuin oppilaidenkin motivaatioon hyvinvointiopetusta kohtaan.

Opettajien vastauksista nousi esiin, miten koulutus oli lisännyt itsetuntemusta ja opettanut suhtautumaan asioihin armollisesti ja ratkaisukeskeisesti. Koulutuksen myötä vahvistuneet tunne- ja tietoisuustaidot nähtiin positiivisen pedagogiikan toteuttamisen lähtökohdaksi. Koulutuksen koettiin tarjonneen opettajille erilaisia välineitä tunteiden käsittelyyn ja niiden opettamiseen muille. Positiivista pedagogiikkaa kuvaa heidän mielestään avarakatseisuus, myönteisyys ja hyvän huomaaminen. Kaikki haastatellut opettajat korostavat positiivisen pedagogiikan liittyvän vahvasti juuri hyvän huomaamiseen, pien-tenkin edistysaskeleiden korostamiseen ja oppilaan etenemiseen vahvuuksien kautta.

Positiivinen pedagogiikka näkyy taustalla myös opettajien toimintatavoissa olla läsnä luokassa ja kohdata oppilaat. Opettajat painottavat, että hyvien asioiden huomaaminen ei kuitenkaan tarkoita, että haasteet tulisi sivuuttaa. Ristiriitatilanteisiin oli nähty toimivaksi ratkaisuksi juuri kannustaminen ja onnistumisten huomioiminen. Turner ja Thielking (2020, s 6) havaitsivat myös tietoisesti hyvinvointitaitoihin keskittymisen vaikuttavan opettajan opetuskäytäntöihin, sillä opettajat jättivät enemmän aikaa kahdenkeskiselle kohtaamiselle, mikä vahvasti osaltaan oppilaan ja opettajan välistä myönteistä suhdetta ja ymmärrystä. Myös oppilaan työskentely ja itseluottamus parani samalla.

Aineistosta kävi ilmi, että hyvinvointiopetuksen toteuttaminen ei ole kiinni materiaalipulasta ja harjoitteiden saatavuudesta vaan niitä koettiin olevan tarjolla runsaasti. Toisaalta koettiin, että pelkillä opuksilla ja harjoitteilla ei välttämättä tee mitään, jos ei tiedä mikä niiden merkitys on. Tämän vuoksi koulutus nähdäänkin merkitykselliseksi, sillä se perustuu siihen, että opettaja tekee harjoitteet ensin itse ja kokee ne toimiviksi. Myös Leskisenoja (2016, s. 207) vahvistaa, että suoraan kouluyhteisöihin sovellettavia teemoja ja harjoituksia löytyy hyvin paljon positiivisen psykologian tieteestä ja tutkimuskirjallisuudesta. Hän painottaa kuitenkin opettajan perehtymistä aiheeseen ja halua kehittää opetustaan positiivisen pedagogiikan periaatteiden mukaisesti.

Laaja-alaisten hyvinvointitaitojen koettiin tuovan usealle opettajalle merkityksellisyttä ja niiden mainittiin olevan lähtökohta, joka on läsnä jokaisessa hetkessä, kun vain niiden äärelle osaa pysähtyä. Samaa vahvistaa myös Äärelän (2012, s. 142, 203) tutkimus,

jossa opettajilta saatu hyväksyntä eleiden, katseen, hymyn ja ohimenevän tehtävään suoritukseen liittyvän kehuun todettiin olevan oppilaille erityisen merkityksellisiä ja mieleenpainuvia. Hän toteaa lasten ja nuoren olevan erityisen herkkiä aistimaan opettajien aitouden ja läsnäolon.

Opettajien kouluttautumisen tarkoituksena oli ollut kehittää omaa opettajuutta tai vahvistaa ja oppia uusia hyvinvointitaitoja. Opettajat kokivat koulutuksen vastanneen omia arvoja ja olleen lähellä opettajan omaa ajatusmaailmaa. Suurin osa opettajista mainitsi kehittyneensä ammatillisesti, ja lisäksi osa oli saanut jakaa omaa osaamistaan laajemmin työyhteisössä opettamalla laaja-alaisia hyvinvointitaitoja kollegoilleen. Yli-Pietilän ym. (2023, s. 4) mukaan suomalaiset luokanopettajat kokevat työssään vahvaa ammatillista toimijuutta ja autonomiaa, ja he pitävät jatkuvaa uuden oppimista ja oman työn muokkaamista tärkeinä osina työtään. Heidän mukaansa opettajien vahva ammatillinen toimijuuden kokemus liittyy matalampiin uupumusoireisiin ja kykyyn säädellä omaa hyvinvointiaan työssä. Toisaalta opettajien korkea taipumus reflektoida voi myös lisätä riittämättömyyden tunteita opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen tai kyynisyyttä työyhteisöä kohtaan.

Tutkimuksessa erään opettajan työnkuva oli laajentunut oman luokan opettamisesta myös hyvinvointitaitojen valinnaisaineen opettamiseen. Leskisenoja (2016, s. 225) näkee opettajan ammatillisella kasvulla, opettajaidentiteetin kehittämällä, omaan minuuteen ja omiin voimavaroihin tutustumisella yhteyden positiivisiin tunteisiin. Positiivisen psykologian mukainen lähestymistapa muutti opettajan ajattelutapaa, vaikutti myönteisesti luokan ilmapiiriin ja tarjosi aiempaa enemmän ratkaisukeskeisiä menetelmiä luokassa ilmenevien ongelmien käsittelyyn.

Keskeinen tutkimustulos liittyy opettajien hyvinvoinnin parantumiseen koulutuksen myötä. Hyvinvointitaitojen omaksuminen osaksi omaa arkea näkyi muuttuneina toimintatapoina, kuten läsnäoloharjoitteina ja kiitollisuuspäiväkirjan kirjoittamisena. Itsensä johtamisen taitojen, itsemyötätunnon ja ratkaisukeskeisen ajattelutavan koettiin lisääntyneen. Oman hyvinvoinnin koettiin heijastuvan myös omiin läheisiin ihmissuhteisiin. Ennen kaikkea opettajan oman hyvinvoinnin koettiin olevan lähtökohta oppilaiden hyvinvoinnille. Myös Dreer ja Gouasé (2022, s. 588) esittävät usean tutkimuksen osoittavan opettajien työhyvinvoinnin olevan yhteydessä opiskelijoiden hyvinvointiin ja menestymiseen. Opettajien hyvinvointiin panostaminen edistää sekä yksilön terveyttä että opetuksen ja oppimisen laatua. He lisäävät, että opettajien hyvinvointia voidaan edistää tehokkaasti erilaisilla interventioilla, kuten täydennyskoulutuksilla.

**Koulutuksen merkitys oppilaan näkökulmasta.** Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin opettajan kokemuksia koulutuksen merkityksestä oppilastasolla. Oppilaiden hyvinvoinnin koettiin lähtevän opettajien hyvinvoinnista. Tässä tutkimuksessa kävi ilmi myös, kuinka hyödyllistä on, että opettaja on ensin itse kokeillut harjoitteet toimivaksi. Tämän jälkeen on helpompi lähteä toteuttamaan harjoituksia omien oppilaiden kanssa. Opettajat näkevät positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaiset hyvinvointitaidot perustana kaikelle muulle oppilaan oppimiselle. ”Ilman vaikka vuorovaikutustaitoja tai hyvinvointitaitoja niin ei oppiminen ole parhainta mahdollisinta ja syvää ja että se on niin kun se kantava voima.”(O2)

Laaja-alaisten hyvinvointitaitojen avulla oppilaat oppivat tarkastelemaan omaa hyvinvointia lisääviä ja heikentäviä asioita. He oppivat tärkeitä läsnäolotaitoja ja tunnetaitoja. He oppivat tuntemaan itseään ja omia vahvuuksiaan paremmin ja tunnistavat itsekin, milloin tarvitsevat rauhoittumisen taitoa ja mitkä keinot hänelle toimivat. Turnerin ja Thielkingin (2020, s. 6–7) mukaan käyttämällä oppimiaan hyvinvointitaitoja tietoisesti, oppilaista tuli tunneilla rauhallisempia ja he olivat sitoutuneempia oppimiseen. Myös Norrish ja kumppanit (2013, s. 150) tulivat siihen tulokseen, että hyvinvoinnin edistäminen parantaa oppilaan itsesäätelytaitoja ja myönteiset tunteet olivat yhteydessä avoimeen ajatteluun ja parempaan keskittymiskykyyn ja parantuneisiin akateemisiin taitoihin. Sheinman & Russo-Netzer (2021, s. 627) korostavat myös läsnäolotaitojen merkitystä, sillä niillä on todettu olevan positiivinen vaikutus oppilaiden psykologiseen, henkiseen ja sosiaaliseen terveyteen. Läsnäolotaitojen avulla voidaan edistää oppilaiden hyvinvointia, ja parantaa resilienssikykyä ja toiminnanohjaustaitoja.

Suurin osa opettajista koki oppilaiden hyvän huomaamisen taitojen vahvistuneen, mikä paransi myös luokan ilmapiiriä ja tuki ryhmäytymistä. Ystävällisyyden osoittamisen toisia ihmisiä kohtaan onkin todettu kohentavan omaa hyvinvointia (Seligmanin, 2011, s. 20). Hyvän huomaaminen näkyi oppilaiden kehuessa ja kannustaessa luokkatovereita. Hyvä ruokki lisää hyvää ja opettajat huomasivat oppilaiden kukoistaneen saamistaan kehuista. Kehu, kiitos ja onnistumisten juhliminen tukevat Leskisenojan (2017, s. 17) mukaan lapsen myönteistä käsitystä itsestään ja voimaannuttavat lasta. Lerkkanen ym. (2020, s. 12) puolestaan toteavat, että kuormittuneet opettajat eivät kykene vahvistamaan oppilaiden myönteistä käyttäytymistä vaan reagoivat vähemmän rakentavasti oppilaiden kielteiseen toimintaan. Minkkinen (2015, s. 82) havaitsi myös, että opettajan tuki koulu työlle on merkittävä tekijä oppilaiden kouluviihtyvyydelle. Lisäksi opettajan antamalla

tuella on yhteys myös lapsen masennusoireisiin. Merkittävää oli myös koko luokan yhteiset kokemukset sekä kiusaamisesta luokassa että opettajan tuesta koulutyölle, sillä molemmat ovat yhteydessä yksilön kouluviihtyvyyteen.

Oppilaiden kokema turvallisuus ja turvallinen luokkailmapiiri nostettiin esiin muutamassa vastauksessa. On ensiarvoisen tärkeää, että oppilaat saavat kokea olevansa koulussa turvallisten ja läsnä olevien opettajien ja toisten oppilaiden ympäröimänä. Äärelä (2012, s. 167) muistuttaa, että koulussa koettu turvallisuuden tunne on edellytys oppimiselle ja jokaisen koululaisen perusoikeus. Tässä tutkimuksessa opettajat nostivat esiin turvallisuuden tunteen luokassa, joka syntyy heidän mukaansa avoimesta puheesta ja avarakatseisuudesta, ja siitä että jokainen on tärkeä ja hyvä sellaisena kuin on.

Yli-Pietilän ym. (2023, s. 5) mukaan opettaja, jolla on vahva ammatillinen toimijuus, näkee yhteistyön oppilaiden kanssa keskeisenä osana opetusta ja oppimista ja pystyy luomaan myönteisen luokkailmapiirin ja muokkaamaan jokaiselle oppilaalle oppimisympäristöjä sopiviksi. He lisäävät, että kun opettaja näkee oppimisen tärkeänä osana omaa työtään ja on valmis muuttamaan omia ajattelu- ja toimintatapojaan, oppilaat ovat tällöin myös innostuneempia oppimisesta ja todennäköisemmin sitoutuneita kouluun. Opettajat, joilla on korkea itsearvostus, kokevat suhteen oppilaiden kanssa läheisemmiksi ja vahvemmiksi ja he kokevat vähemmän konflikteja oppilaiden kanssa.

**Hyvinvointiopetuksen toteutukseen vaikuttavat tekijät.** Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla pyrin selvittämään mitkä tekijät opettajien kokemuksen mukaan vaikuttavat hyvinvointiopetuksen toteutukseen. Opettajat nostivat haastatteluissa esiin oppilaiden ikään liittyvien asioiden vaikuttavan siihen, mitä ja miten oppilaiden kanssa hyvinvointiopetusta toteutettiin. Jotkut kokivat, että pienet ovat avoimempia uusille harjoitteille ja keskustelulle. Isompien oppilaiden koettiin kyseenalaistavan joidenkin hyvinvointitaitojen tuomista osaksi oppitunteja. White ja Kern (2018, s.7) havaitsivat myös iän vaikuttavan oppilaiden suhtautumiseen hyvinvointiopetukseen. Vanhemmat oppilaat eivät pitäneet hyvinvointia ja resilienssiä niin merkittävänä, vaikka kokivat akateemisten ja sosiaalisten taitojen parantuneen harjoitusten avulla. Toisaalta tämän tutkimuksen aineistosta ilmeni myös eriäviä kokemuksia, sillä erään opettajan mukaan isommat oppilaat ymmärsivät nopeammin mitä ja miksi esimerkiksi unelmointitaitoja harjoitellaan. Hän peräänkuulutti myös tarkempaa pohdintaa, minkä ikäisille oppilaille mikäkin harjoitus on tarkoitettu.

Hyvinvointiopetusta kehitetäänkin jatkuvasti ja erilaisia koulukohtaisia ja luokkatasoisia hyvinvoinnin vuosikelloja on jo käytössä useassa koulussa. Myös jo aiemmin mainittu Kauniaisten ja Äänekosken kuntien hyvinvointiopetussuunnitelma on avoimesti saatavilla käyttöön koko Suomen kouluihin. Pohjimmillaan taitaa olla lopulta kyse siitä, että opettaja tuntee oppilaansa ja valitsee heidän ikätasolleen sopivat aiheet ja harjoitteet. Myös Äärelä (2012, s. 203) korosti oppilaantuntemusta ja oppilaiden elämäntilanteiden huomioimista opettajien toiminnassa.

Oppilaiden vireystila, asenne ja motivaatio vaikuttavat hyvinvointitaitojen opettamiseen. Aineistosta kävi ilmi opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen yhteys myös motivaation suhteen. Oppilaiden alhainen motivaatio ja heikko vastaanottokyky vei myös opettajalta motivaatiota ottaa uusia taitoja harjoitteluun. Yli-Pietilän ym. (2023, s. 14) mukaan oppilaiden kokema uupumus vahvistuu ryhmässä ja vähentää luokan opiskeluintoa ja oppimisesta saatua nautintoa. Myös opettajan pyrkimys rakentaa yhteistyötä luokan jäsenten välille heikkenee. Toisin sanoen, jos opettaja työskentelee kuormittuneen luokan kanssa, opettajan oppiminen voi kaventua koskemaan vain omaa toimintaa sen sijaan, että hän pyrkisi edistämään myönteistä vuorovaikutusta luokassa.

Opettajan kannattaa olla myös sensitiivinen ja ottaa huomioon vaihtuvat tilanteet ja vireystilan vaihtelut ennen hyvinvointiopetukseen ryhtymistä. Toisaalta koettiin myös, että uudet taidot vaativat aina sisäänajoa ja tottumista. Suurin osa oli sitä mieltä, että soveltamalla harjoitteita erilaisille oppilaille, kaikkia teemoja ja hyvinvoinnin osa-alueita voi kyllä opettaa kaikille.

Työyhteisö nähtiin sekä esteenä että voimavarana positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen toteuttamisessa. Kollegoiden negatiivinen suhtautuminen söi toisinaan myös omaa innokkuutta mutta toisaalta omakohtaisesti koettu hyvinvointitaitojen merkityksellisyys vahvisti omaa ajattelutapaa. Negatiivisen suhtautumisen koettiin yleensä johtuvan tiedon puutteesta ja harhaluulosta, että positiivinen pedagogiikka olisi vain kaiken kääntämistä väkisin myönteiseksi. Opettajat ymmärsivät kyllä, ettei positiivisen pedagogiikan mukainen opetustapa tule kaikkien opettajien luokkiin eikä siihen sitouduta, vaikka sen hyödyt tunnistettaisiinkin.

Leskisenoja (2016, s. 219) huomauttaa, että ilman teoriataustaa on hankala saavuttaa syvällistä ymmärrystä ja toiminnasta voi tulla helposti päälle liimattua ja keinotekoista. Hän näkee tärkeänä, että opettajat omaksuvat hyvinvointitaitojen opettamisen osaksi omaa opetustyötään mutta lisää, että oman opetustyön kehittäminen ja koulun toimintakulttuurin muokkaaminen voivat vaatia arvokeskustelua opettajakunnan kesken. Leskisenojan

mukaan positiivisen pedagogiikan suuntauksella on kuitenkin vahva teoreettinen pohja ja luja tieteellinen tutkimus taustalla, ja yleensä sellaiset jäävät elämään. White ja Kern (2018, s. 6) painottavat olennaista olevan se, että kouluissa edistetään sekä koko koulun hyvinvointikulttuuria ja vuorovaikutuksen sävyä että hyvinvointia, joka on sidottu luokkahuoneiden sisällä tapahtuvaan opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen.

Hyvinvointiopetuksen jalkauttamisessa omaan kouluun toivottiin koulutuksen käynnystä tai asiaan muuten perehtynyttä työparia tai tiimin tukea. Osalla haastateltavista työpari puuttui, jolloin koettiin haastavaksi tuoda positiivista pedagogiikkaa osaksi koulun toimintatapoja. Ne, joilla oli tiimi ja kollegoiden tuki takanaan, kokivat helpommaksi ajaa hyvinvointiopetuksen sanomaa omassa koulussaan. Mahdollisesti hyvällä suunnittelulla ja työpari tai tiimiopettämisen mallilla voitaisiin laajemmin jakaa hyvinvointiopetuksen osaamista. Seligman (2009, s. 298) vahvistaa tutkimustuloksillaan, että opettajien käymä hyvinvointitaitoihin liittyvä koulutus oli yhteydessä hyvinvointitaitojen vaikuttavuuteen. Myös Green ym. (2021, s. 24) toteavat, että hyvinvointiopetuksen jalkauttaminen kouluun on tehokkaampaa, jos koulutusta järjestää koulun omat opettajat, joilla on tarvittavat tiedot ja taidot ja oman koulun kontekstin tuntemus. Lisäämällä koulun sisäistä osaamista positiivisen pedagogiikan saralla ja muodostamalla erilaisia hyvinvoinnin vastuutiimejä, voidaan paremmin juurruttaa lähestymistapaa juuri oman koulun tarpeisiin sopivalla tavalla.

Esihenkilöiden myönteinen suhtautuminen koettiin rikkautena ja heidän avoin asenteensa näyttää positiivista esimerkkiä koko työyhteisölle. Opettajat kokivat rehtoreiden suhtautuvan pääasiassa myönteisesti mutta myös koulua johtavat tarvitsevat koulutusta ja ymmärrystä, jotta tietävät mistä on kyse ja mitä vaaditaan hyvinvointitaitojen systemaattiseen opettamiseen. Koulun ja esihenkilöiden tehtävä on johtaa hyvinvointityötä, sillä koko pakettia ei voi sysätä yksittäisen opettajan vastuulle. Lerkkasen ym. (2020, s. 58) mukaan koulun fyysisillä resursseilla, ilmapiirillä ja johtajuudella on merkitystä opettajien kokemaan työn imuun, ja parhaimmillaan ne toimivat opettajan työssä jaksamisen vahvistajina. Kiinnittämällä huomiota riittäviin resursseihin ja hyvään johtajuuteen tuetaan opettajien työn imua. Jos rehtorit itse uskovat positiivisen pedagogiikan voimaan ja seisovat ajattelutavan takana, on heidän helpompi tukea opettajia panostamalla koulutusmahdollisuuksiin ja luoda aikataulliset mahdollisuudet hyvinvointiopetuksen toteuttamiselle. Tällöin he myös osoittavat ymmärtävänsä, että opettajien hyvinvointiin kannattaa

panostaa, sillä se heijastuu suoraan luokkahuoneisiin ja oppilaiden hyvinvointiin työyhteisöstä ja koulun ilmapiiristä puhumattakaan. Johdon myönteinen suhtautuminen voi tukea sellaisia koulun rakenteita, jotka edistävät hyvinvointia koko koulu yhteisössä.

Aikataululliset haasteet mainittiin usean opettajan haastattelussa. Käytännöt hyvinvointiopetuksen toteuttamiselle ovat kirjavat eri kuntien ja eri koulujen välillä, mikä asettaa koulut eriarvoiseen asemaan. Joissain kouluissa on erillinen tunnetaitotunti tai hyvinvointiopetukselle varattu oppitunti, jossa opettajat itse päättävät tunnin sisällön. Toisissa kouluissa on selkeät suunnitelmat, joiden mukaan opetusta toteutetaan. Opettajat toivovat, että koulujen henkilökuntaa koulutettaisiin lisää opettamaan hyvinvointitaitoja. Barry ym. (2017, s. 436) esittävät, että pysyviin koulun toimintakulttuurin muutoksiin tarvitaan johdonmukaista ja systemaattista toteutusta ja koko koulun hyvinvointia edistävää lähestymistapaa. Oades ym. (2021, s. 336–337) ehdottavat hyvinvointitaitojen sisällyttämistä opetussuunnitelmaan ja luontevaksi osaksi opetusta sen sijaan, että se nähtäisiin irralliseksi osaksi koulujen sisältöopetusta. He näkevät hyvinvointitaitojen opettamisen pitkäjänteisenä keinona vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin. Hyvinvointitaitojen harjoitteluun tarkoitetaan kielen, tiedon ja taitojen jatkuvaa muutosta, joka tähtää kestäväan hyvinvointiin. Oades ym väittävät, että sisällyttämällä hyvinvointitaidot osaksi opetussuunnitelmaa, voi positiivinen kasvatus tulla laajemmin saavutettavaksi, hyväksyttäväksi ja kestäväksi niin oppilaiden, huoltajien, opettajien kuin laajemmin organisaation tasoilla.

Koulutukseen pääsyn esteenä on saattanut kuitenkin olla taloudelliset syyt, eikä opettajalle ole voitu palkata sijaista koulutuksen ajaksi. Leskisenoja (2016, s. 218) toteaa kyseessä olevan ennemminkin koulun arvovalinnat kuin resurssit, sillä kouluiltoa ja hyvinvointia voidaan vahvistaa helpoilla ja yksinkertaisesti toteutettavilla asioilla. Koulut ovat kuitenkin toistaiseksi vielä hyvin eriarvoisessa asemassa hyvinvointiopetuksen suhteen. On kouluja, joissa toiminta on viety hyvin pitkälle ja siihen on panostettu monella tavalla ajallisesti ja luomalla tiimejä, jakamalla materiaalia ja kouluttamalla opettajia. Suurin osa haastatelluista opettajista ei kuitenkaan näe positiivisen pedagogiikan ja hyvinvointiopetuksen esteenä, vaikka sille ei ole varattu erillistä oppituntia. He kokevat, että kyseessä on ajatusmalli ja toimintapa, joka läpileikkaa koko koulun arkea ja opetusta ja ulottuu yksittäisestä lapsesta ja aikuisesta koko yhteisöön.

Sekä White (2016, s. 2) että Barry ym. (2017, s. 439) myöntävät, että muutos kohti systemaattista ja vakavasti otettavaa hyvinvointiopetusta ei tapahdu hetkessä ja vaatii laajoja muutoksia koulun ja yhteiskunnan tasolla. White muistuttaa, että se mitä teemme tänä päivänä kouluissa, on tärkeää sen maailman kannalta, johon oppilaat astuvat huomenna.



White ja Barry peräänkuuluttavat hyvinvointitieteen tuomista opettajankoulutukseen ja täydennyskoulutukseen sekä koulun johtajien ammatillista kehittämistä. Johdon tuki on kriittinen ja vaikuttaa koulun yleiseen valmiuteen toteuttaa hyvinvoinnin ohjelmia. Jotta positiivinen pedagogiikka juurtuu pysyväksi osaksi koulujen toimintakulttuuria, vaaditaan yhteistyötä päättäviltä tahoilta määrittelemään yhteiset työkalut kukoistavan koulun luomiseksi.

Tämä tutkimus osoittaa, että koulu, jossa on hyvinvoinnista vastaava tiimi, hyvinvointiopetukseen avoimesti ja myönteisesti suhtautuva työyhteisö sekä aikaa työyhteisön yhteisille hetkille ja kohtaamisille, lisää hyvinvointiopetuksen merkityksellisyyttä ja nostaa sen arvostusta. Se, että aikuiset näyttävät esimerkkiä ja pitävät hyvinvointitaitoja tärkeinä, välittyy myös oppilaille. Opettajan uskalluksella harjoitella ja kokeilla sinnikkäästi hyvinvointitaitojen opettamista eri menetelmillä, poimien omaan opetukseensa sopivat harjoitteet ja taidot voidaan pienin askelin lisätä tietoa ja hyvinvointitaitojen osaamista oppilaille ja työyhteisöön.

Tällä hetkellä on vahvaa näyttöä siitä, että koulujen käyttöön tuodaan yhä enemmän täydennyskoulutusta, valmiita materiaaleja ja ikäryhmittäin ja kuukausittain suunniteltuja vuosikelloja hyvinvointiopetuksen systemaattisen opetuksen tueksi. Tässä tutkimuksessa osallistujat ovat käyneet Positive Education Oy:n koulutusohjelman, joten voidaan ottaa ainoastaan kantaa siihen, millainen vaikuttavuus kyseisellä koulutuksella oli. Lisäksi on huomioitava, että tutkimus perustuu muutaman opettajan kokemuksiin, jotka ovat fenomenologisessa tutkimuksessa aina yksilöllisiä eikä näin ollen täysin yleistettävissä.

Tässä tutkimuksessa opettajien käymän koulutusohjelman tavoitteena oli saada perusteellinen perehdytys positiiviseen pedagogiikkaan ja hyvinvointiopetuksen taitosisältöihin, kuten onnellisuus-, vahvuus-, läsnäolo-, ihmissuhde-, vuorovaikutus-, tunne- ja itsensä johtamisen taitoihin. Lisäksi koulutuksen tavoite oli perehdyttää osallistujat valmentavan ja vuorovaikutuskeskeisen opetuksen menetelmiin. Koulutusohjelma tähtää antamaan monipuoliset tiedot ja taidot opettaa hyvinvointitaitoja ja toteuttaa opetusta positiivisen pedagogiikan ja ratkaisukeskeisen vuorovaikutuksen menetelmillä. Koulutus perustuu tieteellisesti tutkittuihin positiivisen psykologian ja oppimisen sisältöihin. Koulutusohjelma ja hyvinvointiopetus perustuvat vuorovaikutuskeskeisen opetuksen menetelmiin ja valmentaviin ryhmänohjaustekniikoihin.

Tenhula ym. (2008) esittävät koulutuksen vaikuttavuuden tarkoittavan koulutuksen onnistumista ja tehtävien täyttymistä. Tässä tutkimuksessa koulutuksen vaikuttavuutta arvioidaan opettajien kertomien kokemusten kautta peilaten koulutusohjelman tavoitteisiin.

Tenhula ym. viittaavat Raivolan ja kumppaneiden (2000) ajatukseen, että koulutuksen vaikutukset voivat heijastua yksilön oppimista laajemmin koko organisaatioon ja yhteiskuntaan. Koulutuksen vaikuttavuuteen vaikuttavat myös osallistuja itse, koko työyhteisö ja yhteiskuntaan liittyvät tekijät. Tenhula ym. (2008) luettelevat tekijöitä, jotka edistävät tai ehkäisevät koulutuksen vaikuttavuutta. Osallistujan motivaatio ja aiempi osaaminen, johtaminen, työilmapiiri ja työyhteisön käytänteet ovat esimerkkejä näistä. Myös koulutuksen ulkopuoliset tekijät liittyen osallistujien muuhun elämään, ovat yhteydessä vaikuttavuuteen. Tämän vuoksi Tenhula toteaa olevan mahdotonta osoittaa, mitkä vaikutukset johtuvat koulutuksesta ja mitkä jonkin muun tekijän vaikutuksesta. Myös tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että hyvinvointitaitojen opettamiseen vaikuttavat opettajan oma motivaatio ja koulutuksen aikainen elämäntilanne, johtamiskulttuuri sekä työyhteisön suhtautuminen ja toimintakulttuuri.

Tässä tutkimuksessa koulutuksen vaikuttavuutta tutkitaan kahden vuoden jälkeen koulutuksen päättymisestä. Tenhula ym. (2008) esittävät olevan mahdollista, että koulutuksen vaikutukset näkyvät koulutuksen aikana tai heti koulutuksen jälkeen mutta yleensä erityisesti työyhteisöön tai laajemmalle ulottuvat vaikutukset tulevat ilmi vasta mahdollisesti vuosien kuluttua. On mahdollista myös, että koulutuksen vaikutus häviää pidemmällä aikavälillä. Tenhula ym. mainitsee Kirkpatrickin (1998) ajatuksen että koulutuksen vaikuttavuutta kannattaa arvioida vasta jonkin ajan päästä koulutuksen päättymisen jälkeen, sillä muutokset toiminnassa, asenteissa, tiedoissa ja taidoissa eivät näy välttämättä heti. Jotta koulutukseen osallistunut muuttaa omaa toimintaansa koulutuksen jälkeen, tulee hänellä olla motivaatiota ja muutokselle suotuisat olosuhteet.

Koulutuksen kestoon ja järjestämiseen liittyen Dreerin ja Gouasén (2022, s. 599) tutkimukset osoittivat, että opettajat osallistuvat eniten ja kokevat hyödyllisimmiksi sellaiset koulutukset, jotka ovat toteutettavissa osittain tai kokonaan työn ohella ja linkittyvät työn käytännön haasteisiin ja kokemuksiin. He havaitsivat, että opettajien hyvinvointia lisäsivät eniten lyhyet ja intensiiviset n. 5–7 viikon pituiset koulutukset, jotka sisälsivät paljon harjoittelutunteja. Interventiot, joilla ei juurikaan ollut vaikutusta opettajien hyvinvointiin kestivät joko muutaman päivän tai usean kuukauden ajan. Oma tutkimukseni ei tue Dreerin ja Gouasén tuloksia, sillä tässä tutkimuksessa koulutus pidettiin kahdeksana viikonloppuna ja se kesti lähes koko lukuvuoden. Koulutuksen tehoon vaikuttivat myös harjoitukset, joita opettajat tekivät omassa arjessaan ja työssään koulutustapaamisten välillä. Lisäksi eri teemoja refleктоitiin säännöllisesti oppimispäiväkirjoissa.

Laajasalo (2016, s. 163) esittää väitteen, että vaikka erilaisia hankkeita mielen hyvinvoinnin lisäämiseksi on suomalaisissa kouluissa paljon, ei lyhyet projektimuotoiset hankkeet riitä uusien käytäntöjen pysyvään juurtumiseen koulun arkeen. Lisäksi hän muistuttaa, että useat lyhyet hankkeet vähentävät opettajien kiinnostusta ja sitoutuneisuutta ohjelmien läpiviemiseen mikä vähentää näin ollen myös ohjelmien tehoa.

Koulutuksen tavoitteena tulee olla tiedon lisäämisen ohella toimintatapojen muuttaminen, sillä vain näin saadaan Tenhulan ym. (2008) mukaan aikaan todellista ja merkittävää kehitystä. He painottavat, että täydennyskoulutuksen voidaan nähdä onnistuneen, kun osallistujat ovat saaneet uusia välineitä omaan työhönsä ja muuttaneet aiempia toimintatapojaan koulutuksen jälkeen. Tässä tutkimuksessa koulutusohjelma tarjosi opettajille lukuisia uusia välineitä ja toimintatapoja sekä työhön että omaan arkeen, joten täydennyskouluttautuminen voidaan tähän näkökulmaan peilaten olleen onnistunut.

## **7.2 Tutkimusprosessin tarkastelu**

### **7.2.1 Tutkimuksen luotettavuus**

Tässä luvussa käyn läpi tutkimuksen luotettavuutta hyödyntäen Eskolan ja Suorannan (1996) tulkintaa Lincolnin ja Cuban (1985) luotettavuuden arvioinnin kriteereistä, jotka sisältävät uskottavuuden, siirrettävyyden ja varmuuden näkökulmat. Lisäksi pohdin tutkimuksen merkitystä ja kerron tutkimusprosessin aikana heräämistä ideoista mahdollisiksi jatkotutkimusaiheiksi. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusprosessin toteuttaminen ja luotettavuuden arviointi kulkevat käsi kädessä. Vilkan (2015, s. 196) mukaan tutkijan on arvioitava luotettavuutta suhteessa koko prosessiin ja sen aikana tekemiinsä valintoihin. Aaltio ja Puusa (2020) painottavat, että tutkimuksen menetelmien tulisi linkittyä tutkimustehtävään ja tutkimuskysymyksiin. Luotettavuus lähtee jo menetelmän valinnasta, ja koen fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen sekä teemahaastattelun sopiviksi tutkittaessa ja tulkitessa opettajien kokemuksia.

Uskottavuus tarkoittaa tässä tutkimuksessa sitä, että olen pyrkinyt tuomaan tutkimuskysymysteni avulla haastateltavien omat kokemukset esiin. Uskottavuutta tutkimukselle Vilkan (2015, 196–197) mukaan tuo se, että tutkija on kyennyt kuvaamaan, miten jokin asia ilmenee henkilöille juuri sillä hetkellä. Koska lähtökohta ja kiinnostus aiheen valintaan syntyi omasta koulutuskokemuksestani ja teorianiedoistani, olin tietoinen

omasta esiymmärryksestäni tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Vilkka (2015) näkee tutkijan olevan keskeinen työkalu omassa tutkimuksessaan. Tutkijan tulee kyseenalaistaa ja etäännyttää omista ennako-oletuksistaan, jotta hänen oma ymmärryksensä ilmiöstä voisi laajeta. Koen onnistuneeni tavoitteessani tuoda tutkittavien näkökulmat esiin ja saaneeni tutkijana uusia oivalluksia. Toki oma kokemukseni auttoi myös näkemään aineistosta tutkimuksen kannalta merkitykselliset seikat.

Laineen (2018) mukaan tutkimus on onnistunut, jos se auttaa näkemään tutkittavan ilmiön selvemmin ja monipuolisemmin. Omassa tutkimusprosessissani sain haastateltavat reflektoimaan kokemuksiaan ja kertomaan omakohtaisista kokemuksistaan keskustelunomaisessa haastattelutilanteessa. Aineistonkeruuvaiheessa pyrin varmistamaan myös laitteiden toimivuuden, häiriöttömän tilan sekä etä- että lähihaastattelulle, ja litteroimaan aineistot mahdollisimman pian, jotta ne olivat vielä tuoreessa muistissa. Hirsjärven ym. (2007, s. 227) mukaan parantaakseen luotettavuutta tutkijan on tärkeä informoida lukijalle analyysin vaiheet. Pyrin avaamaan eri vaiheita ja ajatuksiani mahdollisimman tarkasti, jotta lukija saisi selkeän kuvan tutkimukseni kulusta.

Yhtenä riskinä laadullisen tutkimuksen avoimuuden suhteen voidaan Kiviniemen (2018, s. 76) mukaan pitää hajanaisuutta, mikä voi syntyä etenkin aloittelevalla tutkijalla innokkuudesta käsitellä kaikkia mielenkiintoisia asioita, joihin tutkimuksen edetessä törmää. Tähän auttaa se, että tiedostaa rajaamisen tärkeyden tutkimustehtävän kannalta eikä yritä käsitellä kaikkea kiinnostavaa, mitä aineisto tarjoaa. Tässä tutkimuksessa riskinä oli poimia opettajien kokemuksista sellaisia mielenkiintoisia kokemuksia, jotka eivät kuitenkaan vastanneet tämän tutkimuksen kannalta olennaiseen tutkimustehtävään. Onkin viisautta kyetä irrottautumaan aineistosta ja luopua turhasta ja epäolennaisesta materiaalista, jotta tutkimus ei paisu suotta.

Rajaaminen pätee paitsi tutkimusasetelmien ja näkökulmien suhteen, myös aineistonkeruu- ja analysointivaiheeseen. Kiviniemi (2018, s. 76) painottaa, että tutkijan omat intressit ja näkökulmat vaikuttavat aineistonkeruuseen ja tutkija rajaa aineistoa oman tulkinnallisen perspektiivinsä välityksellä. Aineistonkeruuvaiheessa tutkijalla on myös mahdollisuus vielä täsmentää tutkimuskysymyksiä aineiston pohjalta. Alkuperäinen tarkoitukseni oli selvittää opettajien kokemia hyvinvointiopetuksen mahdollisia haasteita mutta aineiston perusteella kysymys muotoutui koskemaan laajemmin hyvinvointiopetuksen toteutukseen vaikuttavia asioita. Kiviniemi mainitseekin, että tutkijan kiinnostus voi suuntautua myös kentältä nouseviin uusiin näkökohtiin, kuten tässä tutkimuksessa kävi. Laa-

dullinen aineisto ei varsinaisesti kuvaa todellisuutta, vaan se kuvaa todellisuutta sellaisena, kuin tutkija sitä tulkitsee. Tutkimusprosessissa työläin ja aikaa vievin osuus oli aineiston käsittelyvaihe, joka vaati edestakaista hermeneuttisella kehällä kulkemista. Tämä vaihe oli kuitenkin erittäin tarpeellinen, jotta aineistosta löytyi viimein tämän tutkimuksen kannalta olennaisimmat teemat.

Luotettavuuden kriteerinä siirrettävyys merkitsee sitä, onko tutkimuksen tulokset siirrettävissä toiseen kontekstiin tietyssä määrin, vaikka ei täysin yleistettävissä olekaan. Vilkka (2015) muistuttaakin, että käytännössä tutkimusta ei voi toistaa sellaisenaan, koska kaikki laadullisella tutkimusmenetelmällä tehdyt tutkimukset ovat kokonaisuutena ainutkertaisia. Vaikka tätä samaa keräämääni aineistoa tutkisi ja tulkitsisi joku muu, tulokset saattaisivat olla erilaiset riippuen tutkijan aiemmasta teoretisestä ja esiympäristöstä tutkittavaan aiheeseen. Siirrettävyyteen vaikuttaa myös tutkimusjoukon koko, sillä aineisto koostuu muutamasta opettajasta mikä luonnollisesti vaikuttaa tulosten yleistettävyyteen. Tutkimukseni tavoite oli löytää opettajien kokemuksista, mitä yhteistä ja toisaalta mitä erilaista positiivisen pedagogiikan koulutus on merkinnyt heille. Laine (2018) korostaa, että yhteisten piirteiden etsiminen ei tarkoita yleistämistä. Tämän tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä muihin ihmisiin. Laineen mukaan tämänkaltaisesta tutkimuksesta tekee mielekkään se, että tutkittavilla ihmisryhmillä on kuitenkin aina sosiaalista, kulttuurista, yhteiskunnallista ja yleisinhimillistä samankaltaisuutta.

Luotettavuuden kriteerinä varmuus tarkoittaa, että tutkijan tulee ottaa huomioon tutkimusprosessiin vaikuttavat yllättävätkin tekijät. Olen pyrkinyt lisäämään luotettavuutta kuvaamalla mahdollisimman tarkkaan tutkimuksen eri vaiheet ja avaamaan omaa päättelyäni ja tulkintaani taulukoiden, kuvioiden ja aineistokatkelmien muodossa. Luotettavuuden näkökulmasta on huomioitava, että tutkimukseen osallistuvat opettajat valikoituivat tutkimukseen koulutuksen tuoman tiedon ja kokemuksen perusteella ja osallistuivat vapaaehtoisesti temahaastatteluun.

Fenomenologisessa tutkimuksessa on keskeistä, että tutkittavilla on omakohtaista kokemusta aiheesta huolimatta siitä, millaisia kokemukset ovat. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tuoda esiin, miten juuri nämä opettajat kokevat koulutuksen merkityksen. Oman esiympäristöni lisäksi on otettava huomioon, että tutkijana olen osallistunut haastateltavien kanssa samaan koulutukseen. Luotettavuuden kannalta tämä on tärkeä tieto, sillä ajattelen, että tuttuus ja yhteinen jaettu kokemus tutkittavien kanssa vaikuttavat väistämättä tapaan, jolla asioista minulle kerrotaan. Toisaalta tuttuus voi helpottaa, sillä tunnen koulutuksen sisällön, ja ymmärryksemme ja kokemuksemme useista käsitteistä ja

harjoitteista on yhteneväinen. Samansisältöisen koulutuksen käyminen merkitsee yhteistä kieltä tutkijan ja tutkittavien välillä. Tiedän mitä sisältöjä koulutuksessa on opiskeltu ja mitä taitoja harjoiteltu. Toisaalta he voivat myös jättää jotain kertomatta, koska saattavat ajatella, että tiedän jo entuudestaan.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että tutkimukseen osallistuneilla opettajilla on erilaiset kokemustaustat, erilaiset työtehtävät ja he toimivat eri kunnissa ja eri alakouluissa. Tenhulan (2008) ym. esittämä Kirkpatrickin (1998) näkemys koulutuksen vaikuttavuudesta näyttää toteutuneen tässä tutkimuksessa. Heidän mukaansa koulutuksen vaikuttavuutta on hyvä arvioida vasta jonkin ajan päästä koulutuksen päättymisen jälkeen, koska muutokset toimintatavoissa, asenteissa ja tiedoissa tulevat esiin vasta tällöin. Ajallisesti tämän tutkimuksen tekeminen kaksi vuotta koulutuksen päättymisen jälkeen näyttää tämän näkemyksen valossa olleen onnistunut valinta.

## **7.2.2 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheet**

Positiivisen pedagogiikan menetelmillä pyritään kasvattamaan oppilaiden hyvinvointia. Tausta-ajatuksena on, että vahvuuksia ja laaja-alaisia hyvinvoinnin taitoja voidaan opettaa perinteisten oppiaineiden ohella. Kouluilla on käytössään useita tehokkaita positiiviseen pedagogiikkaan perustuvia menetelmiä, kuten aiemmin mainitut ProKoulu- ja Yhteispeli-menetelmät, TCM-ryhmänhallintamenetelmä, vahvuuksien tunnistaminen, hyvän huomaamiseen keskittyvät toimintatavat ja erilaiset tietoisuustaitoihin perustuvat menetelmät. Laajasalon (2016, s. 157) mukaan merkityksellistä näissä malleissa on systemaattinen positiivisen käytöksen vahvistaminen, ja sitä kautta syntynyt myönteisempi kouluilmapiiri, myönteinen opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus sekä tarve vähäisimmille kurinpitotoimille. Lisäksi avainasemassa on kaikkien koulun työntekijöiden sitoutuminen positiivisen vahvistamisen käytänteiden noudattamiseen.

Perimmäinen kysymys lienee siinä, että jo opettajankoulutuksessa tulisi käsitellä vahvemmin näitä asioita, jotta ne saataisiin laajemmin opettajien ja koulujen käyttöön. Kuten tässäkin tutkimuksessa tuli ilmi, positiivinen pedagogiikka ei ole ainoastaan menetelmä vaan kokonaisvaltainen ajattelutapa, joka onnistuneimmillaan heijastuu yksilötasolta yhteisötasolle, opettajan oman hyvinvoinnin kautta ympäröiviin lapsiin, nuoriin ja koko työyhteisöön.

Tämän tutkimuksen tehtävä oli tarkastella opettajien kokemuksia positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen koulutuksen merkityksestä. Haastatellut opettajat kokivat koulutuksen merkitykselliseksi joko opettajan työn tai oman hyvinvoinnin kannalta. Tämän tutkimuksen tuloksia ei voi yleistää koskemaan kaikkia opettajia, saati kaikkia positiivisen pedagogiikan koulutuksen käyneitä opettajia mutta toivon tulosten osoittavan, että positiivista pedagogiikkaa ja laaja-alaisia hyvinvointitaitoja opettamalla voidaan vaikuttaa merkittävästi työyhteisön ja oppilaiden hyvinvointiin. Ennen kaikkea toivon, että kouluttautuminen tulisi mahdolliseksi yhä laajemmalle kasvattajajoukolle ja että koulutuksen arvo nähtäisiin kouluissa johdon tasolla.

Koen, että jokainen opettaja voi omaksua positiivisen pedagogiikan periaatteet osaksi omia toimintatapojaan. Tähän vaaditaan itsereflektiota, intoa, ymmärrystä ja ympäristön tukea. Ihanteellista on, kun yksittäinen opettaja sisäistää positiivisen pedagogiikan ajattelumallin ja hyvän huomaamisesta tulee vallitseva toimintatapa, joka laajenee koko koulukulttuuria koskevaksi toimintamalliksi. Tämä tutkimus osoitti myös sen, miten yksittäinen ihminen voi luoda hyvää ympärilleen ja jakaa osaamistaan työyhteisöön, joka on tiedonhaluinen ja vastaanottavainen uusille toimintatavoille.

Jotta positiivinen pedagogiikka voi juurtua koulun toimintakulttuuriin, se vaatii laajaa ymmärrystä ja tietoa. Tässä aineistosta kävi ilmi, että usein kollegoiden negatiivinen suhtautuminen johtui tiedon puutteesta ja ennakkoluuloista. Sana positiivinen saattaa aiheuttaa ärsytystä, kun ei tiedetä, että tosiasiasa keskeinen osa positiivista pedagogiikkaa on ratkaisukeskeinen ajattelu ja haasteista selviäminen sekä ikävienkin tunteiden tunnistaminen ja sanoittaminen. Positiivisen pedagogiikan ja hyvinvointiopetuksen nähtiin edistävän oppilaiden hyvinvointia, luokan ilmapiiriä ja vuorovaikutusta. Jos luokassa ei havaittu hyvinvoinnin kohentumista eikä hyvinvointitaitojen oppimista, johtui se opettajan ja oppilaan motivaatiotekijöistä, opettajan elämäntilanteesta ja aikataulullisista syistä.

Tämä tutkimus osoitti myös, että opettajat kokivat työn merkityksellisyyden ja opettajan oman hyvinvoinnin merkityksellisyyden kasvaneen. Käytännössä tätä edesauttoivat havaitut vaikutukset oppilaissa, työyhteisössä, oman työnkuvan laajenemisessa ja oman hyvinvoinnin paranemisessa. Koska opettajien ja oppilaiden pahoinvointi on tällä hetkellä paljon esillä, näen tämän tutkimuksen tulokset merkityksellisiksi ja hyvinvointiopetuksen yhdeksi toimivaksi keinoksi vaikuttaa yksittäisen lapsen ja aikuisen ja sitä kautta koko koulun hyvinvointiin. Vielä voimassa olevan opetussuunnitelman (POPS, 2014) mukaan koulun tehtävä on kasvattaa hyvinvointia, mikä velvoittaa myös opettajia

pohtimaan omaa työtötään hyvinvoinnin suuntaan, vaikka he eivät välttämättä koe positiivisen pedagogiikan olevan omaa ajattelutapaansa lähimpänä.

Tulokset vahvistavat käsitystä koulutuksen merkityksellisyydestä opettajan työssä niin opettajan itsensä kuin oppilaan näkökulmasta. Haasteita toteutukseen tuottavat aika-tilat ja mahdollinen yksin puurtaminen. Mikäli hyvinvointia halutaan vahvistaa ja tuoda enemmän kouluihin, tulee sitä opettaa systemaattisesti kaikille lapsille ja nuorille (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 55–56). Yhtä tärkeää olisi opettajien systemaattinen kouluttaminen niin, että laaja-alainen hyvinvointiopetus olisi mukana jo opettajankoulutuksessa. Tässä tutkimuksessa opettajat raportoivat myös oman hyvinvoinnin kannalta merkittäviä myönteisiä muutoksia. Koska koulutus antaa välineitä opettajan hyvinvoinnin tueksi heijastuen koko koulun hyvinvointiin, kannattaisi koulujen tukea näin laaja-alaista hyvinvointia panostamalla henkilöstönsä koulutukseen. Onnistunut hyvinvointiohjelma on Barryn ym. (2017, s. 438) mukaan yhteydessä koulun johdon sitoutumiseen, henkilöstön koulutukseen omistettuun aikaan ja riittävään suunnitteluun ja koulun muutosvalmiuteen.

Tämä tutkimus osoitti, että koulutus vaikuttaa ennen kaikkea opettajan omaan hyvinvointiin ja ammatillisen osaamisen kehittymiseen ja vaikutus ulottuu yksilötasolta yhteisötasolle. Koulutuksen myötä opettaja voi saavuttaa syvän ymmärryksen hyvinvointitaidoista omaksumalla ne ensin itse. Opettajat kokivat, että laaja-alaisia hyvinvointitaitoja opettamalla voidaan vahvistaa yksittäisen oppilaan hyvinvointia, luokan ilmapiiriä ja myönteistä koulun toimintakulttuuria. Toisaalta koulun resurssit, aikataululliset tekijät sekä opettajan ja oppilaan motivaatiotekijät haastoivat hyvinvointiopetuksen toteuttamista.

Tutkimus vahvistaa aiempia tuloksia (ks. Ranta, 2019, Leskisenoja, 2016, Fernström ym., 2021, Yli-Pietilä ym. 2023), joiden mukaan hyvinvointitaitojen opettaminen on mahdollista ja hyvinvointia vahvistavaa. Tähän tarvitaan useimmiten opettajilta täydennyskoulutusta, jotta hyvinvointiopetus omaksutaan osaksi omaa opetusta. Hyvinvointiopetukselle myönteinen koulu tarvitsee tuekseen tietoa, yhteistyötä henkilöstön välillä ja suunnitelmallisuutta. Tutkimus kannustaa hyvinvointitaitojen sisältöjen ottamista osaksi tulevaa peruskoulun opetussuunnitelmaa ja opettajankoulutusta, jotta hyvinvointiopetuksen toteutuminen kouluissa olisi systemaattista.

Tutkimusprosessi kokonaisuudessaan oli itselleni opettavainen kokemus. Aiheenvalinta kumpusi omasta kiinnostuksestani positiivista pedagogiikkaa kohtaan. Matka tutkimuksen kentällä sisälsi paljon uuden oppimista tutkimuksen tekemisestä ja syvensi



myös ymmärrystä koulutuksen merkityksestä ja hyvinvointiopetukseen vaikuttavista tekijöistä. Matkan varrella heräsi myös useita jatkotutkimusaiheita. Kiinnostavaa olisi nähdä miten tulokset eroavat, jos koulutuksesta olisi vähemmän aikaa kuin tässä tapauksessa olleet kaksi vuotta, tai miten koulutuksen vaikutukset näkyvät muutaman vuoden kuluttua.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että monet tekijät yksilö- ja yhteisötasolla sekä mahdollisuudet kouluttautua ja toteuttaa hyvinvointiopetusta vaikuttavat sen toteutukseen. Tässä tutkimuksessa koulutuksella näyttää olevan pääasiassa hyvin myönteisiä vaikutuksia mutta olisi kiinnostavaa tutkia opettajien kokemuksia siitä, miksi hyvinvointitaitojen opettamista ei kuitenkaan aina koeta merkitykselliseksi. Tutkimuskohteena voisi olla niiden opettajien kokemukset, jotka suhtautuvat kriittisesti tai negatiivisesti positiiviseen pedagogiikkaan. Toivonkin tämän tutkimusprosessin herättävän jonkun toisen tutkijan kiinnostuksen uusista aiheista ja näkökulmista, joita positiivisen pedagogiikan saralla kyllä riittää tutkittavaksi.

## LÄHTEET

- Ahtola, A. (2016). Koulu hyvinvoinnin rakentajana. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 12–20). PS-kustannus.
- Avola, P. & Pentikäinen, V. (2020). *Kukoistava kasvatus: Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja* (2. painos.). BEEhappy Publishing.
- Barry, M. M., Clarke, A. M. & Dowling, K. (2017). Promoting social and emotional well-being in schools. *Health Education*, 117(5), 434-451.  
<https://doi.org/10.1108/HE-11-2016-0057>
- Dreer, B. & Gouasé, N. (2021) Interventions fostering well-being of Teachers: a review of research. *Oxford Review of Education*, 48(5), 587-605.  
<https://doi.org/10.1080/03054985.2021.2002290>
- Eskola, J., Lähti, J., & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu : Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-kustannus. 27-51.
- Fernström, N., Vuorinen, K. & Uusitalo, L. (2021). Hyvinvointi, kouluonnellisuus ja vahvuuksien käyttö kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisilla. *Sosiaalipedagogiikka*, 22, 113-137. <https://doi.org/10.30675/sa.102943>
- Green, S., Leach, C. & Faleck, D. (2021). Approaches to Positive Education. Teoksessa M.L. Kern, M.L. Wehmeyer (toim.) *The Palgrave Handbook of Positive Education* (s. 21-47). Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_13)
- Karppinen, A. & Pihlava, P. (2016) Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa A. Ahtola. *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 115–146). PS-kustannus.
- Kern, M.L. & Wehmeyer, M.L (2021). Introduction and Overview. Teoksessa M.L. Kern, M.L. Wehmeyer (toim.) *The Palgrave Handbook of Positive Education*. (s. 1-17). Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_13)
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 73–87). PS-kustannus.
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].  
<https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5445-6>

- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima* (s. 224–242). PS-kustannus.
- Laajasalo, T. (2016) Hiljennä häirikkö hyvällä – tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa A. Ahtola. *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 147–168). PS-kustannus.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. painos (s. 28–50). PS-kustannus.
- Lassander, M., Fagerlund, Å, Markkanen, S. & Volanen, S-M. (2016). Tietoinen läsnäolo – voimavaroja ja hyvinvointia kouluun. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 243–263). PS-kustannus.
- Lehto, J. E. (2016). Mindfulness – tiedostava ja hyväksyvä läsnäolo. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima* (s. 85–112). PS-kustannus.
- Lerikkanen, M-K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A-M. & Jögi, A-L. (2020). *Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun*. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 358.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8324-6>
- Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. 2016. *Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä*. [Väitöskirja, Lapin yliopisto]  
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-915-9>
- Minkkinen, J. (2015). *Lapsen hyvinvointimalli. Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]  
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9822-0>
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147–161. doi:10.5502/ijw.v3i2.2
- Oades, L.G., Baker, L.M., Francis, J.J. & Taylor, J.A. Wellbeing Literacy and Positive Education. Teoksessa M.L. Kern, M.L. Wehmeyer (toim.) *The Palgrave*

- Handbook of Positive Education* (s. 325-343). Palgrave Macmillan, Cham.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_13)
- OAJ (2022). Opetusalan työolobarometri 2021. [https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj\\_opetusalan\\_tyoolobarometri\\_2021.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf) [oaj\\_opetusalan\\_tyoolobarometri\\_2021.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf)
- Opetushallitus (2022). *Tukea arkeen! Keinoja lasten ja nuorten emotionaalisten, sosiaalisten ja käyttäytymisen taitojen tukemiseksi*. Oppaat ja käsikirjat 2022:4.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Tukea\\_arkeen.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Tukea_arkeen.pdf)
- Opetushallitus (OPH, 2024). [Opetushallitus \(oph.fi\)](https://www.oph.fi). (haettu 4.7.2024)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2023). PISA 22 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-949-3> (haettu 1.7.2024).
- POPS (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- ProKoulu (2021). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://www.prokoulu.fi>
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 189–201). Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020). Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Gaudeamus.
- Ranta, S. (2020). *Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. [Väitöskirja, Lapin yliopisto] <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-217-7>
- Ruggeri, K., Garcia-Garzon, E., Maguire, Á., Matz, S. & Huppert, F.A. (2020). Well-being is more than happiness and life satisfaction: a multidimensional analysis of 21 countries. *Health and Quality Life Outcomes*, 18 (1), 1–16.  
<https://doi.org/10.1186/s12955-020-01423-y>
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Seligman, E. P. & Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Seligman, M. (2011). *Flourish. A New Understanding of happiness and well-being – and How to Achieve Them*. London – Boston: Nicholas Brealey Publishing.

- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13 (4), 333–335. <https://ppc.sas.upenn.edu/sites/default/files/perma wellbeing.pdf> (haettu 2.7.2024)
- Sheinman, N. & Russo-Netzer, P. (2021) Mindfulness in Education: Insights Towards an Integrative Paradigm. Teoksessa M.L. Kern, M.L. Wehmeyer (toim.) *The Palgrave Handbook of Positive Education* (s. 609-642). Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_13)
- Tenhula, T., Autti, A. & Helin-Salmivaara, A. (2008). Vaikuttavuutta lääkärin ammattilliseen täydennyskoulutukseen. *Duodecim*.124(3):284–9. <https://www.duodecimlehti.fi/duo97025><https://www.duodecimlehti.fi/duo97025>
- TENK. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. <https://www.tenk.fi/fi>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2023). Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2023: Tytöistä yli kolmannes ja pojista joka viides kokee terveydentilansa keskimertaiseksi tai huonoksi. Tilastoraportti 48/2023. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe20230913124224> (haettu 1.7.2024).
- Turner, K. & Thielking, M. (2020). *Teacher wellbeing: Its effects on teaching practice and student learning*. 1–8. Swinburne University of Technology. <https://doi.org/10.25916/5e4c8eeca2765>
- Tökkäri, V. T. M. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen, & I. A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI: kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 64–84). Lapland University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-940-7>
- White, M. A. (2016). *Why won't it stick? Positive psychology and positive education*. *Psychology of Well-Being*, 6 (2), 1–16. <https://doi.org/10.1186/s13612-016-0039-1>.
- White, M. A., & Kern, M. L., (2018). Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery. *International Journal of Wellbeing*, 8(1), 1-17. doi:10.5502/ijw.v8i1.588
- World Health Organisation (2024). [World Health Organization \(WHO\)](https://www.who.int/). (haettu 2.7.2024).

Yli-Pietilä, R., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2023). How is students' well-being related to their class teacher's professional agency in primary school? *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00781-7>

Äärelä, T. (2012). ”*Aika paljollon vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla.*” Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. [Väitöskirja, Lapin yliopisto] <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-586-1>

## LIITTEET

### Liite 1 Teemahaastattelurunko

- työvuodet opettajana
- luokka-aste, jolla työskentelee
- aiemmat positiivisen pedagogiikan koulutukset
- syy hakeutua lukuvuoden mittaiseen positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen koulutukseen?
- käsitteiden *positiivinen pedagogiikka* ja *laaja-alaiset hyvinvointitaidot* määrittely

#### Merkitys opettajan työhön

1. Millaisia kokemuksia sinulla on positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen koulutuksen merkityksestä opettajan työhön?
  - *Millaisia vaikutuksia koet koulutuksella olleen opettajan työhösi?*
  - *Kuvaile, miten koulutus on vaikuttanut toimintatapoihisi opettajana.*
  - *Millaisia konkreettisia työkaluja olet saanut koulutuksesta?*
  - *Miten toteutat hyvinvointiopetusta työssäsi? Mitä laaja-alaisen hyvinvointitaitojen osa-alueita toteutat työssäsi ja missä laajuudessa? (erilaisia tuokioita, satunnaisia vai säännöllisiä oppitunteja, kouluarkea läpileikkaava toiminta)*

#### Merkitys oppilaiden näkökulmasta

2. Millaisia kokemuksia sinulla on positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen koulutuksen merkityksestä oppilaiden näkökulmasta?
  - *Millainen merkitys koulutuksella on ollut yksittäisen oppilaan tai luokan näkökulmasta?*
  - *Onko koulutus vaikuttanut luokan ilmapiiriin?*
  - *Kuvaile, miten koulutus on näkynyt konkreettisesti luokassasi ja oppilaissasi.*
  - *Kuvaile, miten oppilaat ovat suhtautuneet erilaisiin laaja-alaisen hyvinvointitaitojen harjoitteisiin. Millaista palautetta olet saanut?*
  - *Onko suhtautumisessa eroja eri laaja-alaisen hyvinvointitaitojen osa-alueiden välillä?*

#### Hyvinvointiopetukseen vaikuttavat tekijät

3. Mitkä tekijät vaikuttavat kokemuksesi mukaan hyvinvointiopetuksen toteutukseen?
  - *Millaisia haasteita koet hyvinvointiopetuksessa olevan?*
  - *Millainen rooli esihenkilöiden ja koulun muun henkilökunnan suhtautumisella on positiiviseen pedagogiikkaan ja hyvinvointiopetukseen?*
  - *Näetkö jotain haasteita hyvinvointiopetuksessa oppilaiden osalta?*

Haluatko vielä lisätä tai täydentää jotain aiemmin sanomaasi?

Kiitos haastattelusta ja vaivannäöstäsi!

## Liite 2 Esimerkki aineiston analyysin etenemisestä kolmannen tutkimuskysymyksen osalta (O1)

*”Mitkä tekijät vaikuttavat hyvinvointiopetuksen toteutukseen?”*

Alkuperäinen ilmaus	Tutkijan kommentti	Alateema	Yläteema	Pääteema
<p>Opettajankin hyvä lukea vähän tilanteita, että tietyissä hetkissä jos on vaikka kovin väsynyttä porukkaa, niin ei silloin kannata mitään uutta lähteä ottamaan.</p>	<p>Opettajan on käytettävä harkintaa, milloin uusia hyvinvointitaitoja kannattaa opettaa.</p>	<p>Vireystila</p>	<p>Oppilaantuntemus</p>	<p>Oppilaaseen liittyvät merkitykset</p>
<p>Nää pitää kuitenkin kaikki aiheet sisäänajaa siihen luokkaan, että ei kukaan lapsi välttämättä heti ole valmis vastaanottamaan tällaisia asioita, että jos puhutaan henkilökohtaisista asioista ja mietitään niitä omia asioita, niin ne voi joillekin etenkin jos ajattelee vaikka isompia oppilaita niin ne voi olla aika arkoja aiheita.</p>	<p>Opettajan on otettava huomioon, että uusien taitojen harjoittelu vie aikaa, etenkin isompien oppilaiden kanssa.</p>	<p>Ikään sopivat harjoitukset Harjoituksiin totuttaminen</p>	<p>Ikään liittyvät tekijät Motivaatio</p>	
<p>Etenkin jos on oikeasti vaikka silleen, että on yksilönä jostain ihan toisesta koulusta lähtenyt jonnekin toiselle koululle käymään tätä kurssia, niin kyllä se on ihan eri tilanne kun se että on ikään kuin jo vähän muutama muukin työkaveri sieltä käynyt koulutuksessa.</p>	<p>Jos on työyhteisön ainoana opettajana käynyt koulutuksen, on eri tilanne kuin, jos useampi työkaveri samasta koulusta käynyt koulutuksen.</p>	<p>Työparin puute</p>	<p>Työyhteisön tuki</p>	<p>Työyhteisöön liittyvät merkitykset</p>
<p>Jos esihenkilö suhtautuu itse avoimin mielin ja on valmis osallistumaan vaikka työyhteisön yhteiseen läsnäolo harjoitukseen niin kyllä se näyttää samoista positiivista esimerkkiä ja luo samoista kannustusta myös työyhteisön jäsenille. Että jos johto suhtautuu asiaan jotenkin vähän nuivasti, niin ei siinä niin helposti sitten koko porukka lähde mukaan.</p>	<p>Johdon avoin suhtautuminen ja esimerkin näyttäminen on tärkeää ja luo kannustusta työyhteisön muille jäsenille.</p>	<p>Esihenkilön tuki ja esimerkinä toimiminen</p>		



<p>Ei se kaikille ole semmoinen juttu, että se välttämä tulisi sinne luokkaan ja sinne arkeen jäädäkseen, että se on yksi haaste myöskin. Että täytyy olla innostunut ja sitoutunut siihen, että voi motivoida oppilaatkin.</p>	<p>Haasteena opettajien erilaiset suhtautumiset hyvinvointiopetukseen. Jotta voi motivoida oppilaita, täytyy olla pohjalla oma innostus ja sitoutuminen.</p>	<p>Kollegoiden sitoutumattomuus</p>		
<p>Tarvitsee tätä hyvinvointitaitojen opetusta sisäänajaa ja sillä tavalla niitä käsitteitä markkinoida sinne luokkaan että se vaatii vähän enemmän aikaa ja harjoittelua siinä alussa.</p> <p>Niillä kolmosilla kun on se tunnetaito tunti siellä viikossa, niin onhan se ihan erilainen tilanne sitten, että kun on budjetoitukin se tunti siihen viikossa niin se, että paljon helpommin silloin sitä aiheutta myös käsittelee kun se, että jotkut voi ajatella, että se on sitten jostain toisesta pois jos nyt tota otetaan näitä tunnetaitoja vaikka tai läsnäolotaitoja tai mitä tahansa näitä hyvinvointitaitoja.</p>	<p>Alkuun on tärkeää sisäanjaa hyvinvointiopetus rauhassa luokkaan, harjoittelu vaatii alussa aikaa.</p> <p>Jos on lukujärjestykseen varattu oppitunti tunnetaidoille, on helpompi käsitellä hyvinvointitaitoja. Jos sille ei ole varattu aikaa, voi opettaja ajatella, että se on muusta pois.</p>	<p>Ajan antaminen harjoittelulle</p> <p>Lukujärjestykseen sidottu hyvinvointitunti</p> <p>Ajan löytyminen hyvinvointiopetukselle</p>	<p>Aikataulutus</p>	<p>Aikatauluun ja resursseihin liittyvät merkitykset</p>

### Liite 3 Esimerkki aineiston teemojen rakentumisesta tutkimuskysymyksittäin

#### Opettajien kokemukset koulutuksen merkityksestä opettajan työhön

Alateema	Yläteema	Pääteema
Harjoitukset ja materiaalit Konkreettiset tuntisuunnitelmat Läsnäoloharjoitukset Vuorovaikutustaitojen opettaminen	Laaja-alaisten hyvinvointitaitojen sisällöt	Konkreettiset työkalut hyvinvointitaitojen opettamiseen
Erilaisten ihmisten ymmärtäminen Joustavuuden lisääntyminen Oppilaan yksilöllinen kohtaaminen	Opettajan toimintatavat	
Hyvän huomaaminen ja positiivisen pedagogiikan periaatteet opetuksessa	Hyvän huomaaminen	
Ammatillisen kehittymisen tarve Oman ammattitaidon vahvistuminen Henkilökohtainen unelma	Ammatillinen kehittyminen	Opettajan ammatillinen kehittyminen ja osaamisen laajentuminen
Työyhteisön hyvinvoinnin vahvistaminen Hyvinvointitaitojen opettaminen työyhteisössä Positiivisen pedagogiikan huomioiminen työyhteisössä Hyvinvointiopetus valinnaisaineena	Osaamisen jakaminen	
Omien arvojen vahvistuminen Ratkaisukeskeisyys Itsensä johtamisen taidot Läsnäolotaidot Omien tunteiden vahvistuminen Ihmissuhdetaidot Kiitollisuusharjoitukset	Laaja-alaisten hyvinvointitaitojen omaksuminen	Opettajan hyvinvoinnin vahvistuminen
Voimaantuminen Omien rajojen ja voimavarojen tiedostaminen Työhyvinvointi ja työssä jaksaminen Opettajan hyvinvoinnin merkitys oppilaan hyvinvoinnille	Opettajan hyvinvoinnin merkitys	

## Opettajien kokemukset koulutuksen merkityksestä oppilaan näkökulmasta

Alateema	Yläteema	Pääteema
Tunnetaidot Vuorovaikutustaidot Vahvuuksien ja tunteiden sa- noittaminen Läsnäolotaitojen merkitys Myötätunto- ja empatiataitojen opetus Oppilaan itsetunnon ja pysty- vyyden vahvistaminen Kukoistus	Hyvinvointitaitojen oppiminen	Yksittäisen oppilaan hyvin- vointi
Kiitollisuus ja hyvän huomaami- nen itsessä	Hyvän huomaaminen	
Avarakatseisuuden ja ymmär- ryksen lisääntyminen Luokkahengen vahvistaminen Emotionaalinen turvallisuus Ryhmäytyminen Kaveritaitojen vahvistuminen Hyvän huomaaminen luokkato- vereissa Muiden kannustaminen ja kehu- minen	Luokan ilmapiiri	Luokan hyvinvointiin vaikutta- vat tekijät

## Hyvinvointiopetuksen toteutukseen vaikuttavat tekijät opettajien kokemuksen mukaan

Alateema	Yläteema	Pääteema
Ikään sopivat harjoitukset	Ikään liittyvät tekijät	Oppilaaseen liittyvät merkitykset
Myönteinen suhtautuminen harjoitteisiin Oppilaiden alhainen motivaatio hyvinvointiopetukseen Harjoitukseen totuttaminen	Motivaatio	
Erilaisten kotien vaikutus Vireystila Yksilöllisyyden huomioiminen Oppilaiden elämäntilanteet Yksilölliset opetustavat	Oppilaantuntemus	
Kriittinen suhtautuminen hyvinvointiopetukseen Kollegoiden sitoutumattomuus Tiedon puute Työparin puute Positiivinen pedagogiikka osana koulun toimintakulttuuria Esihenkilöiden tuki ja esimerkkinä toimiminen Esihenkilön suhtautuminen	Työyhteisön tuki	Työyhteisöön liittyvät merkitykset
Opettajan kuormittuneisuus Motivaatio koulutukseen Opettajan oma suhtautuminen Koulutuksen aikainen elämäntilanne	Opettajan elämäntilanne	
Koulutusmahdollisuudet Koulun panostaminen hyvinvoinnin teemoihin Oppiainerajat ylittävä opetus	Resurssit	Aikatauluun ja resurssiin liittyvät merkitykset
Hyvinvointiopetuksen suunnittelu Systemaattisuus Ajan antaminen harjoittelulle Ajan löytyminen hyvinvointiopetukselle Kiire Hyvinvointiopetuksen irrallisuus Lukujärjestykseen sidottu hyvinvointiopitunti	Aikataulut	