

Luokanopettajien kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta ja sen merkityksestä työhyvinvointiin

Hanna Saarelainen ja Katja Vertanen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2023
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Saarelainen, Hanna & Vertanen, Katja. 2023. Luokanopettajien kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta ja sen merkityksestä työhyvinvointiin. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 104 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata luokanopettajien kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta sekä heidän kokemuksiaan positiivisen pedagogiikan merkityksestä työhyvinvointiin. Tutkimuksen avulla pyritään saamaan tietoa siitä, millä tavoin luokanopettajat kokevat positiivisen pedagogiikan soveltamisen työssään lisäävän työhyvinvointiaan. Opettajien työhyvinvoinnin heikentyminen on ajankohtainen haaste, jonka muutokseen tarvitaan uusia näkökulmia.

Tutkimusaineisto kerättiin talvella 2023 haastattelemalla viittä harkinnanvaraisesti valittua luokanopettajaa. Laadullisen tutkimuksen aineiston analysoinnissa hyödynnettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä ja fenomenologista tutkimusmenetelmää.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että positiivinen pedagogiikka on vahvuusperustaista pedagogiikkaa, myönteistä toimintakulttuuria, reflektiivistä työtötta ja ratkaisukeskeisyyttä. Toisaalta positiiviseen pedagogiikkaan liittyvä ymmärrys ja sen hyödyntäminen on vielä vähäistä työyhteisöissä, ja se koetaan usein epärealistiseksi. Luokanopettajat kokivat positiivisen pedagogiikan käytön olevan työnsä voimavaratekijä. Merkittävimmiksi työhyvinvointiaan lisääviksi tekijöiksi he mainitsivat työn merkityksellisyyden vahvistumisen, psyykkisen joustavuuden ja stressinsietokyvyn voimistumisen sekä työn ilon vahvistumisen ja yhteisöllisyyden kokemuksen lisääntymisen.

Tutkimustulokset antavat viitteitä siitä, että positiivinen pedagogiikka edistää työhyvinvoinnin kokemusta ja tuo työhön ongelmakeskeisen puheen sijaan myönteisiä toimintamalleja.

Asiasanat: positiivinen pedagogiikka, työhyvinvointi, luokanopettaja, kokemus

SISÄLTÖ

| | |
|---------------------------------------------------------------------------|-----------|
| TIIVISTELMÄ | 2 |
| SISÄLTÖ | 3 |
| 1 JOHDANTO | 5 |
| 2 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA | 8 |
| 2.1 Positiivinen psykologia taustavaikuttajana | 8 |
| 2.2 Positiivisen pedagogiikan lähtökohdat | 10 |
| 2.2.1 PERMA-teoria..... | 12 |
| 2.2.2 Ratkaisukeskeinen pedagogiikka..... | 15 |
| 2.2.3 Kukoistus (flourishing)..... | 16 |
| 2.2.4 Voimavarat resilienssin rakennusaineena | 17 |
| 2.3 Positiiviseen pedagogiikkaan kohdistettu kritiikki | 21 |
| 3 KOULUYHTEISÖN TYÖHYVINVOINTI | 24 |
| 3.1 Koulujen toimintakulttuurin taustoittaminen | 24 |
| 3.1.1 Kohti positiivista kouluyhteisöä | 24 |
| 3.1.2 Luokanopettajan työhyvinvoinnin erityispiirteet | 27 |
| 3.1.3 Positiivinen johtaminen..... | 28 |
| 3.2 Positiivisen pedagogiikan yhteys työhyvinvointiin | 30 |
| 3.3 Työn merkityksellisyys ja työn imu työhyvinvoinnin vahvistajina | 32 |
| 4 TUTKIMUSKYSYMYKSET | 36 |
| 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 37 |
| 5.1 Tutkimuksen lähestymistapa | 37 |
| 5.2 Aineistonkeruu..... | 41 |
| 5.3 Tutkimukseen osallistuvat..... | 45 |
| 5.4 Aineiston analyysi..... | 47 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 5.5 Eettiset ratkaisut..... | 54 |
| 6 TULOKSET..... | 57 |
| 6.1 Luokanopettajien kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta..... | 57 |
| 6.1.1 Vahvuusperustaista kasvatusta ja pedagogiikkaa | 58 |
| 6.1.2 Positiivista toimintakulttuuria | 61 |
| 6.1.3 Reflektiivistä työtettä..... | 63 |
| 6.1.4 Ratkaisukeskeistä pedagogiikkaa ja vuorovaikutusta..... | 64 |
| 6.1.5 Epärealistista ”humpuukia” | 66 |
| 6.2 Positiivisen pedagogiikan merkitys luokanopettajien työhyvinvointiin .. | 68 |
| 6.2.1 Työn merkityksellisyys vahvistuu..... | 69 |
| 6.2.2 Psyykinen joustavuus ja stressinsietokyky voimistuu | 71 |
| 6.2.3 Työnilo vahvistuu | 73 |
| 6.2.4 Yhteisöllisyyden kokemus lisääntyy | 74 |
| 7 POHDINTA..... | 78 |
| 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset..... | 78 |
| 7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusmahdollisuudet..... | 81 |
| LÄHTEET | 88 |
| LIITTEET..... | 97 |

1 JOHDANTO

On nähtävissä merkkejä siitä, että luokanopettajan ammatti ei enää ole niin houkutteleva kuin aikaisemmin. Yhä useampi opettaja uupuu tai vaihtaa alaa. Viimeisimmän Opetusalan työolobarometrin (2022) tulosten mukaan henkilöstön tyytyväisyys työhön ja työstä innostuminen ovat laskeneet. Myös työn imua mittaavassa kysymyksessä on valitettava, laskeva trendi. Työniloon ja työssä viihtymiseen liittyvät mittaustulokset ovat huolestuttavia. Viime aikoina on puhuttanut vuoden 2020 koronapandemian työllistävä vaikutus, lähinnä etäopetuksen ja oppilaiden tukemisen näkökulmista. Koronan vaikutus opettajien työnkuvaan näkyy myös kansainvälisissä tutkimuksissa. Opettajan työhön kohdistetut julkiset odotukset, koronasta johtuva työmäärän kasvu, työhyvinvoinnin heikentyminen sekä tuen saamiseen liittyvät puutteet ovat McCallumin (2021) tutkimuksen mukaan merkittäviä koronan aikaisia sekä jälkeisiä haasteita.

Opetus- ja kasvatustieteen ammattilaiset uupuvat työssään muun muassa opettajan työhön liittyvien muutosten takia, kirjoittavat Polo ja Laakkonen (2023) Ylen verkkosivuilla. Heidän mukaansa opettajien työmäärää lisäävät esimerkiksi hallinnollisen työmäärän kasvu sekä oppilaiden tasoerojen ja tuen tarpeen kasvaminen. Korpelan (2019) artikkeli Helsingin Sanomissa uutisoi, että luokanopettajakoulutukseen hakevien määrä on romahtanut, minkä nähdään osittain johtuvan ammatin kielteisestä mielikuvasta. Manner (2019) puolestaan kirjoittaa Opettaja-lehdessä, että ammatin ilot pitäisi nostaa huolipuheen rinnalle ja pohtii, onko työ muuttunut yhtä rajusti kuin sen käsittely julkisuudessa antaa ymmärtää. Turner ja Thielking (2019, s. 938) yhtyvät Mannerin ajatuksiin toteamalla, että työhyvinvointiin liittyvä keskustelu on useimmiten negatiivissävytteistä ja ongelmakeskeistä.

Opettajien työhyvinvoinnin lisäämiseen tarvitaan uusia näkökulmia. Ammatin ilojen ja työhyvinvoinnin nostaminen huolipuheen rinnalle ovat tämän tut-

kimuksen keskeisiä lähtökohtia erityisesti siitä syystä, että opettajien työhyvinvoinnilla on vaikutuksia myös oppilaiden hyvinvointiin. Taloussanomien (2021) artikkeli tukee edellä mainittua ajatusta toteamalla, että opettajien hyvinvointi vaikuttaa merkittävästi muun muassa oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittymiseen sekä oppimistuloksiin. Opettajien työhyvinvointi heijastuu koko työyhteisön lisäksi luokkahuoneisiin, oppilaiden arkeen asti, minkä takia koemme aiheen tärkeäksi ja ajankohtaiseksi. Hyvinvoinnin näkökulma ulottuu myös perusopetuksen opetussuunnitelmaan (Opetushallitus, 2014), josta löytyy useita hyvinvointia koskevia ohjeistuksia, jotka painottavat ennen kaikkea yhteisöllisyyden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen periaatteita. Fernström ym. (2021) ja Gilman ym. (2014, s. 3–5) toteavat, että hyvinvoinnin näkökulma on ulotettava myös organisaatioiden ja työyhteisöjen toimintakulttuureihin. Koulujen toimintakulttuuri voi joko lisätä tai vähentää heidän mukaansa työhyvinvointiin liittyviä tekijöitä. Haasteiden lisääntyessä tarvitaan sekä uudenlaisia työkaluja että ratkaisumalleja.

Positiivisen pedagogiikan ratkaisu- ja voimavarakeskeisyys sekä työn myönteisten tekijöiden korostaminen ovat Leskisenojan (2019, s. 17–19) mukaan esimerkkejä tekijöistä, joilla kyetään mahdollisesti vähentämään työn kuormitusta ja lisäämään työhyvinvointia. Norrish ym. (2013, 147) puolestaan toteavat, että positiivisen pedagogiikan tavoitteena on kouluyhteisön ja yksilöiden kukoistuksen edistäminen sekä parhaiden pedagogisten ratkaisujen hyödyntäminen. Kumpulainen ym. (2014, s. 201) lisäävät, että kouluyhteisön hyvinvointi muodostuu sosiaalisen vuorovaikutuksen ja myönteisen toimintakulttuurin kautta. Myös Seligmanin (2009, s. 296–297) mukaan positiivisen pedagogiikan tavoitteena on etenkin ajattelu- ja toimintamallien muutos sekä sosiaalisten suhteiden arvostaminen. Hän korostaa positiivisen kasvatuksen myönteistä ja voimavara-lähtöistä kasvatustapaa, mikä näkyy myönteisten toimintamallien lisäksi myös yksilön ajattelussa sekä asioihin kohdistuvassa suhtautumistavassa.

Aiemmat tutkimukset vahvistavat edellä mainittuja, positiivisen pedagogiikan kouluyhteisön hyvinvointia edistäviä tekijöitä. Sandholmin ym. (2022)

tutkimuksen mukaan positiivisen pedagogiikan menetelmien käyttäminen edistää opettajan henkilökohtaista ja ammatillista kasvua. Tuloksista ilmeni, että myös opettajien henkilökohtaiset saavutukset ja hyvinvointi lisääntyivät. Positiivista muutosta nähtiin myös oppilaiden käytöksessä. Leskisenojan (2016) väitöskirjan tuloksista ilmeni, että oppilaiden kokema kouluilo ja luokan vuorovaikutussuhteet vahvistuivat positiivisen pedagogiikan toimintamallien käyttöönoton myötä. Vuorisen (2022) väitöskirjan tulokset puolestaan osoittivat, että vahvuusperustainen opetus ja luontevahvuuksien hyödyntäminen lisäsivät sekä oppilaiden että opettajien hyvinvointia. Toisaalta on viitteitä myös siitä, että positiivisen pedagogiikan systemaattinen hyödyntäminen ei ole kovin yleistä. Rannan (2020) väitöstutkimus osoitti, että esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen opettajat käyttivät positiivisen pedagogiikan menetelmiä vaihtelevasti ja ohjausasiakirjojen, kuten opetussuunnitelman pedagoginen hyödyntäminen vaatii täydennyskoulutusta.

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää luokanopettajien kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta sekä heidän kokemuksiaan positiivisen pedagogiikan merkityksestä työhyvinvointiin. Vastauksia tutkimustehtävään etsimme seuraavien tutkimuskysymysten avulla: ”millaisia kokemuksia luokanopettajilla on positiivisesta pedagogiikasta?” sekä ”millaisia kokemuksia luokanopettajilla on positiivisen pedagogiikan merkityksestä työhyvinvointiin?”

Tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen pääpaino on positiivisen pedagogiikan ja työhyvinvoinnin osa-alueissa. Tutkimuksen empiirinen osuus on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen. Metodologinen osuus perustuu fenomenologiseen tutkimusstrategiaan eli kokemuksiin ja merkityksiin perustuvaan tutkimukseen. Aineiston keruu toteutettiin puolistrukturoidun teemahaastattelun keinoin. Haastattelimme pro gradu -tutkielmaamme varten viittä luokanopettajaa, joilla on kokemusta ja tietoa positiivisesta pedagogiikasta. Analysoimme vastaukset teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmää hyödyntäen.

2 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA

Käsitlemme tässä luvussa sekä positiivisen psykologian että positiivisen pedagogiikan syntyhistoriaa ja lähtökohtia. Käsitlemme lisäksi positiiviseen pedagogiikkaan liittyvää kukoistavan kouluyhteisön tematiikkaa sekä ratkaisukeskeisyyden ja PERMA-teorian lähtökohtia. Syvennymme myös pohtimaan, mitä positiivinen pedagogiikka tarkoittaa käytännössä, mitkä ovat sen keskeisimmät periaatteet ja mikä merkitys resilienssillä on positiivisen pedagogiikan lähtökohtiin.

2.1 Positiivinen psykologia taustavaikuttajana

Positiivisen pedagogiikan teoriaa ei voida käsitellä ilman, että ohitetaan positiivisen psykologian merkitys teorian syntyyn. Positiivinen pedagogiikka voidaan määritellä Seligmanin ja Csíkszentmihályin (2000, s. 7–10) mukaan osaksi positiivisen psykologian koulukuntaa. Positiivisen psykologian koulukunta määritteli heidän mukaansa useimmiten onnellisuuden ja hyvinvoinnin tutkimusalaksi, jonka tavoitteena on löytää yksilön elämään vaikuttavia myönteisiä asioita ja vahvuuksia. Positiivisen psykologian tutkimus keskittyy Leskisenojan ja Sandbergin (2019, s. 15–17) mukaan erityisesti aikuisten hyvinvoinnin ja onnellisuuden tutkimukseen, kun vastaavasti positiivisen pedagogiikan tutkimus on kiinnostunut oppilaiden ja kouluyhteisöjen hyvinvoinnin edistämisestä.

Watkins (2016) esittää, että positiivinen psykologia on ennen kaikkea hyvän elämän tieteellistä tutkimusta, mikä tarkoittaa käytännössä sitä, että onnellisuuden ja hyvinvoinnin kokemusta halutaan tutkia tieteellisestä näkökulmasta. Seligman ja kollegat (2009, s. 293–295) puolestaan korostavat positiivisen psykologian kokemuksellisuuden ja hyvinvoinnin tutkimusta. Avola ja Pentikäinen (2019, s. 25) nostavat esiin myös instituutioiden, kuten koulujen toimintamallien tutkimuksen sekä yksilön hyvinvointia ja voimavaroja kartoittavan tutkimuksen.

Positiivisen psykologian tutkimus on vielä kohtalaisen tuoretta. Alan syntyhetki voidaan sijoittaa Avolan ja Pentikäisen (2019, s. 26) mukaan 1990-luvulle,

josta voidaan päätellä, että se on tieteenalana vielä kohtalaisen uusi. He huomauttavat kuitenkin, että hyvän elämän ja onnellisuuden kokemuksesta on pohdittu jo antiikin historian Aristoteleen aikana (hyveiden pohtiminen).

Positiivisen psykologian perusidea tiivistyy Martin Seligmanin (2011b, s. 26–29) kukoistuksen (eng. flourishing) ajatukseen, jonka tavoitteena on kehittää ihmisen hyvinvointia tasapainon, merkityksellisyyden ja flow-tunteen avulla. Kukoistuksen kehä eli PERMA-teoria koostuu hänen mukaansa myönteisistä tunteista, uppoutumisesta, ihmissuhteista, merkityksen kokemuksesta, aikaansaamisesta ja elinvoimaisuudesta. Käsittelemme PERMA-teoriaa myöhemmin sille varatussa omassa luvussa.

Yrttiahon ja Posion (2021) mukaan positiivisen psykologian tavoitteena on tutkia hyvän elämän edistämistä eli niitä asioita, jotka vaikuttavat ihmisen onnellisuuden kokemukseen ja tekevät elämästä elämisen arvoista. Leskisenojan (2016, s. 39) mukaan positiivisen psykologian keskeisimmät tutkimuskohteet liittyvät subjektiivisen hyvinvoinnin, onnellisuuden ja myönteisten tunteiden tutkimiseen. Tunteiden tutkiminen johtaa hänen mukaansa tiedon hallintaan ja rakentamiseen. Avolan ja Pentikäisen (2020, s. 24) mukaan positiivisen psykologian tutkimusten avulla saadaan tietoa siitä, miten voimme voida paremmin sekä saavuttaa kestävää hyvinvointia ja onnellisuutta.

Yrttiaho ja Posio (2021, s. 56–57) korostavat, että positiivisen psykologian tarkoituksena ei ole kiistää tai vähätellä epämiellyttävien tunteiden tai kokemusten olemassaoloa. Positiivinen psykologia nostaa heidän mukaansa esiin niitä seikkoja, jotka vaikuttavat myönteisesti hyvinvointiimme ja edesauttavat ratkaisukeskeisten toimintamallien tunnistamista. Positiivinen psykologia näyttäytyy Yrttiahon ja Posion (2021, s. 56–57) mukaan myös työhyvinvoinnin tutkimuksessa tuoden tutkimukseen resilienssin eli voimavarateorian, työn imun ja myönteisen asenteen käsitteet.

Positiivisen psykologian tutkimus ei keskity Avolan ja Pentikäisen (2019, s. 30–35) mukaan ainoastaan hyvinvoinnin myönteisiin puoliin, vaan tähtää myös mielenterveyden ongelmien ja haasteiden ennaltaehkäisyyn, kuten masennuksen ja ahdistuksen vähentämiseen. Positiivinen psykologia pyrkii tuottamaan

heidän mukaansa tietoa yksilön resilienssin vahvistamiseen eli psyykkisen joustavuuden lisäämiseen. Edellä mainitut haasteet, kuten mielenterveyden ongelmat näyttäytyvät Avolan ja Pentikäisen (2019, s. 30–35) mukaan koulu yhteisöissä henkisenä pahoinvointina, vaikka samaan aikaan hyvinvointivaltioiden elintaso on noussut moninkertaisesti.

2.2 Positiivisen pedagogiikan lähtökohdat

Positiivisen pedagogiikan synty ja määritelmä pohjautuvat positiivisen psykologian tieteenalaan, kuten edellisestä luvusta kävi ilmi. Käsittelimme aiemmassa kappaleessa positiivisen psykologian keskeisimpiä näkökulmia, josta siirryimme kohti positiivisen pedagogiikan määrittelyä. Tarkastelemme asioita sekä yleisellä tasolla että luokanopettajan työn kontekstin näkökulmasta. Teorian punaisena lankana on johdattaa lukija askel askeleelta kohti positiivisen pedagogiikan ja luokanopettajan työn yhdistäviä tekijöitä.

Positiivinen pedagogiikka voidaan määritellä Trogenin (2020, s. 226) mukaan vahvuusperustaiseksi kasvatukseksi sekä kokonaisvaltaiseksi hyvinvointiteoriaksi, jonka ydinajatuksena on edistää Leskisenojan (2019, s. 14) mukaan yksilön tai yhteisön hyvinvointia. Positiivinen pedagogiikka eroaa hänen mukaansa perinteisestä psykologiasta nimenomaan voimavaralähtöisen ajattelumallin sekä ratkaisukeskeisyyden takia. Leskisenoja (2019, s. 17–19) nostaa esiin huomion, että positiivisen pedagogiikan käsite on suomalainen versio muualla maailmassa yleisesti käytettyyn positiivisen kasvatuksen (positive education) käsitteeseen. Positiivinen pedagogiikka näyttäytyy hänen mukaansa erityisesti kasvatuksellisina, kouluissa ilmenevinä pedagogisina menetelminä sekä yksilön henkilökohtaisina ajatusmalleina.

Positiivista pedagogiikkaa kohtaan on osoitettu Whiten ja Kernin (2018, s. 1) mukaan sekä kritiikkiä että mielenkiintoa. Positiivisen pedagogiikan menetelmillä voidaan vaikuttaa heidän mukaansa myönteisesti niin oppilaisiin, opettajiin kuin koulu yhteisöönkin. He huomauttavat kuitenkin, että myönteiset vaiku-

tukset eivät ole välittömiä, vaan vaativat toteutuakseen tutkitun tiedon hyödyntämistä, organisaation strategian päivytystä, hyvien käytäntöjen jakamista ja arvioinnin kehittämistä. Positiivista pedagogiikkaa tulee tutkia ja johtaa heidän mukaansa vastuullisesti, jotta vaikutukset ovat tehokkaita eivätkä tuota päinvastoin harmia.

Positiivisen pedagogiikan merkitystä on tutkittu Leskisenojan ja Sandbergin (2019, s. 17–19) mukaan erityisesti kasvatuksen ja oppilaiden hyvinvoinnin lähtökohdista. Kasvatustieteen alalla aiheetta ovat tutkineet muun muassa erityispedagogiikan dosentti Lotta Uusitalo-Malmivaara sekä tohtorikoulutettava Kaisa Vuorinen. He ovat kirjoittaneet muun muassa *Huomaa hyvä!* -teokset, jotka ovat tuttuja monille kouluyhteisöille sekä opettajille. Leskisenoja (2016) huomauttaa, että positiiviseen pedagogiikkaan liittyvä tutkimus on kohdistunut pääsääntöisesti oppilasnäkökulmaan, eikä luokanopettajille kohdistettuja tutkimuksia ole tehty kovinkaan paljoa. Täytyy kuitenkin huomioida, että kasvatukseen ja oppilaiden hyvinvointiin (oppimistulokset, motivaatio jne.) liittyvät tutkimukset sisältävät paljon informaatiota myös opettajien työhyvinvoinnista, voimavaralähtöisestä ajattelusta sekä myönteisen ja motivoivan opetustyön kokemuksesta.

Positiivinen pedagogiikka korostaa Kumpulaisen ym. (2014, s. 227–231) ja Leskisenojan (2019, s. 17–19) mukaan myönteistä ja vahvuuksiin nojautuvaa pedagogista ajattelua ja kasvatusta. Positiivisen pedagogiikan perusajatus on heidän mukaansa ratkaisukeskeisen pedagogiikan hyödyntämisessä ja ongelmakeskeisyyden välttämässä. Positiivinen pedagogiikka kohdistaa heidän mukaansa katseen lapsen yksilöllisiin vahvuuksiin ja myönteisen, kannustavan työilmapiirin luomiseen. Kannustavan ja oppilaasta lähtevien tarpeiden lisäksi positiivisen pedagogiikan ydinajatuksena on heidän mukaansa oppilaiden osallisuuden ja myönteisen tunneilmapiirin rakentaminen.

Positiivisen pedagogiikan periaatteet voidaan jakaa Kumpulaisen ym. (2014, s. 228–231) mukaan viiteen eri näkökulmaan (taulukko 1), jotka ovat osallisuus, yhteisöllinen toimintakulttuuri, myönteiset tunteet, vahvuuksien tunnistaminen ja kehittäminen sekä kasvatuskumppanuus.

Taulukko 1

Positiivisen pedagogiikan periaatteet Kumpulaista ym. (2014, s. 228–231) mukaillen

| Positiivisen pedagogiikan periaatteet | Tunnuspiirteet |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| Osallisuus | Aktiivinen toimijuus ja kasvatusympäristö Lapsen kokemusmaailman ymmärtäminen |
| Yhteisöllinen toimintakulttuuri | Sosiaalisen oppimisen näkökulma |
| Myönteiset tunteet | Hyvinvoinnin ja oppimisprosessin kulmakivi |
| Vahvuuksien tunnistaminen ja kehittäminen | Ainutlaatuisuuden tunnistaminen, vahvuuksien hyödyntäminen (identiteetin vahvistuminen) |
| Kasvatuskumppanuus | Koulun ja kodin välinen yhteistyö |

Positiivisen pedagogiikan päätavoitteena on Kumpulaisen (2014, s. 238) ja Leskisenojan (2017) mukaan sekä oppilaiden että opettajien hyvinvointi, mutta myös kodin ja koulun välisen yhteistyön edistäminen. Positiivisen pedagogiikan menetelmien, kuten vahvuuksien tunnistaminen ja osallisuuden lisääminen, ovat heidän mukaansa oppilaiden ja työyhteisön hyvinvointia edistäviä tekijöitä. Positiivista pedagogiikkaa voidaan hyödyntää Kumpulaisen (2014) ja Leskisenojan (2017) mukaan vain silloin, kun opettaja on itse sisäistänyt pedagogiikan lähtökohdat ja toimii oppiensa mukaisesti. Hyvinvoiva, tasapainoinen opettaja on heidän mukaansa edellytys positiivisen pedagogiikan onnistumiselle.

2.2.1 PERMA-teoria

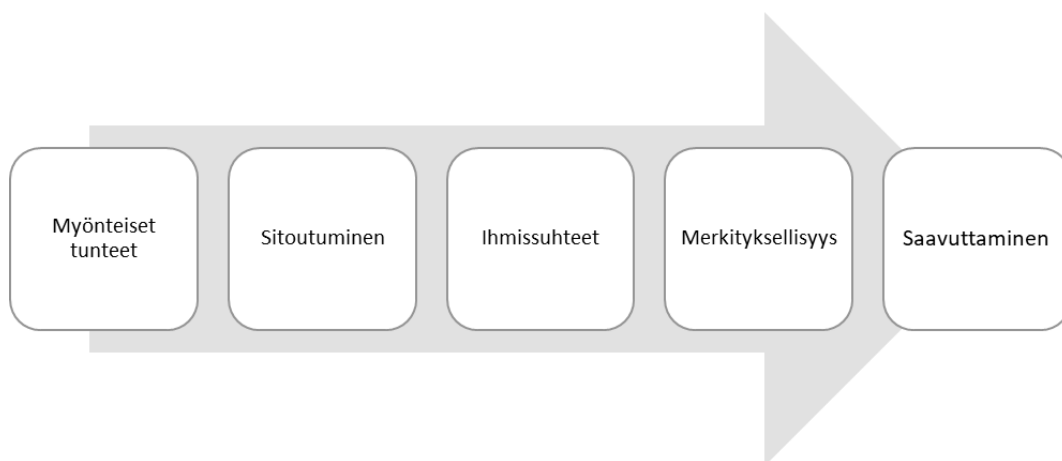
Positiivisen pedagogiikan keskeinen hyvinvointimalli – PERMA-teoria on Martin Seligmanin (2011b) luoma hyvinvointimalli, jonka lähtökohtana ovat sekä hyvinvoinnin vahvistamiseen että kukoistamiseen liittyvät elementit. Seligman (2011b) toteaa, että PERMA-mallin tavoitteena on kuvata yksilön luontenvahvuuksien ja kukoistuksen välistä suhdetta eli niin sanottua kukoistuksen kehää.

PERMA-teoriassa pyritään Seligmanin (2011b) mukaan siihen, että hyvinvointia ja kukoistusta voidaan edistää omilla valinnoilla ja siihen liittyvää teoreettista tausta-ajatusta voidaan hyödyntää ja soveltaa muun muassa kouluyhteisöissä. Hyvinvointia edistävien asioiden lisääminen, myönteisten tunteiden vahvistaminen ja turvallisten ihmissuhteiden ylläpitäminen ovat Seligmanin mukaan hyvinvointimallin keskeisimmät elementit. Hän jatkaa toteamalla, että PERMA-teorian tavoitteena on myös optimaalisen toimintakyvyn ja omien tunteiden ymmärtämisen lähtökohdat. Hyvän elämän saavuttaminen edellyttää hänen mukaansa omien vahvuuksien tunnistamista sekä pettymysten käsittely- ja sietokykyä.

PERMA-teoria (kuvio 1) koostuu Leskisenojan (2016, s. 34–35) ja Seligmanin (2011b) mukaan viidestä, hyvinvointiin vaikuttavasta tekijästä; myönteisistä tunteista (positive emotions), sitoutumisesta (engagement), ihmissuhteista (relationships), merkityksellisyydestä (meaning) sekä saavuttamisesta (accomplishment).

Kuvio 1

Yksilön hyvinvointiin vaikuttavat tekijät PERMA-teorian mukaan Leskisenojaa (2016, s. 34–35) ja Seligmania (2011b) mukaillen



Myönteisillä tunteilla tarkoitetaan Leskisenojan (2016, s. 34–35) mukaan onnellisuutta, mielihyvää sekä mukavuuden tunnetta. Myönteisten tunteiden katsotaan edistävän hänen mukaansa yksilön hyvinvointia, voimavaroja ja elämänhallin-

taa. *Sitoutuminen* kuvastaa hänen mukaansa työhön uppoutumista, ns. ”flow-ti-
laa”, kun taas työhön uppoutuminen edellyttää tehtävään sitoutumista ja syven-
tymistä, jolloin yksilö kadottaa usein ajantajunsa, eikä ole tietoinen ympärillä ta-
pahtuvista muista toiminnoista. Leskisenoja (2016, s. 34–35) jatkaa toteamalla,
että *ihmissuhteet* ovat PERMA-teorian ja positiivisen psykologian hyvinvointiajat-
telun ydin. Toimivat ihmissuhteet, sosiaalinen kanssakäyminen ja tuki sekä ar-
vostuksen kokemukset ovat hänen mukaansa yksilön hyvinvoinnin näkökul-
masta merkittäviä työssä jaksamisen ja viihtymisen elementtejä.

Omien vahvuuksien ja voimavarojen tunnistaminen sekä oman elämän ar-
vokkuuden tunne kertoo Leskisenojan (2016, s. 34–35) mukaan merkityksellisyy-
den kokemuksesta. Merkityksellisyyden kokemus toimii hänen mukaansa suun-
nannäyttäjänä ja antaa tunteen, että yksilö kuuluu joukkoon (esim. työyhteis-
öön). *Saavuttaminen* kuvastaa hänen mukaansa menestymistä, itsensä voitta-
mista ja hyviä suorituksia. Saavuttamisen elementti on hänen mukaansa neljää
aiempaa tekijää poikkeavampi siitä näkökulmasta, että yksilö voi tavoitella saa-
vutuksia oman hyvinvointinsa kustannuksilla. Saavutukset eivät siis korreloi
aina myönteistä hyvinvointia, mutta yksilön saavutuksilla voi olla yhteisöä hyö-
dyntäviä elementtejä, mikä tukee lopulta myös yksilön tarkoituksia.

Yrttiahon ja Posion (2021, s. 205) mukaan PERMA-malliin voidaan sisällyt-
tää kuudes osa-alue; *elinvoimaisuuden* (vitality) käsite. Elinvoimaisuudella tarkoi-
tetaan heidän mukaansa kehon ja mielen yhteyttä sekä hyvinvointia tukevan elä-
mäntävän käsitettä.

PERMA-teorian toteutumista on tutkittu kouluolosuhteissa muun muassa
Fernströmin ym. (2021) osalta. Heidän tutkimuksensa keskittyi selvittämään
kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten kokemuksia onnellisuudesta, hyvinvoinnista
ja vahvuuksien hyödyntämisestä. Tulokset osoittivat, että kouluilla on mahdolli-
suus lisätä oppilaiden kukoistusta erityisesti oppilaiden hyvinvointia ja osalli-
suutta tukemalla. Heidän tutkimuksensa alleviivasi myös vahvuusperustaista
opetusta, osaamispotentiaalin hyödyntämistä ja kouluonnellisuuden merkitystä.
Tutkimuksen tulokset korostavat PERMA-teorian hyödyntämismahdollisuuksia
etenkin koulun toimintakulttuuria tutkittaessa. Fernström kollegoineen (2021)

toteavatkin, että kukoistamisen mahdollisuudet ovat yhteiskunnallisesti merkittäviä tekijöitä etenkin lasten ja nuorten näkökulmasta.

2.2.2 Ratkaisukeskeinen pedagogiikka

Kuten edellisissä kappaleissa on kuvattu, perustuu positiivinen pedagogiikka hyvinvoinnin kokonaisvaltaiseen tunnistamiseen ja kehittämiseen. Hyvinvointi ei ole yhden tekijän summa, vaan siihen vaikuttavat useat tekijät. Ratkaisukeskeisyys on Avolan ja Pentikäisen (2019, s. 65–70) mukaan yksi positiivisen pedagogiikan keskeisimmistä ajatus- ja toimintamalleista. Ratkaisukeskeisyys korostuu heidän mukaansa erityisesti voimavaralähtöisen kasvatuksen asenteessa, mutta myös sen ilmiössä. He esittävät, että ratkaisukeskeisyys on tavoitteisiin, tulevaisuuteen ja voimavaroihin keskittymistä. Katse kohdistuu ennen kaikkea myönteisiin asioihin haasteiden korostamisen sijaan.

Positiivisen pedagogiikan ja ratkaisukeskeisten menetelmien yhtäläisyys näkyy Lipposen (2014, s. 204–205) mukaan siinä, että molemmat suuntaukset pyrkivät ratkomaan samoja kysymyksiä, kuten sitä, miten ihminen voi auttaa itseään voimaan paremmin. Ratkaisukeskeisyys kohdistaa katseen niihin tekijöihin, jotka vaativat kehittämistä, uudistamista tai edistämistä eli kyse on Lipposen (2014, s. 204–205) mukaan tietoisesta ajattelutavan muutoksesta.

Ratkaisukeskeinen pedagogiikka huomio Avolan ja Pentikäisen (2019, s. 65–70) mukaan oppilaiden käytöksessä myönteiset muutokset, vahvuudet ja voimavarat. Ratkaisukeskeisyydessä on heidän mukaansa kyse yksinkertaisimmillaan siitä, että kasvatuksessa kiinnitetään huomiota asioihin, jotka edistävät tavoitteiden saavuttamista. Ratkaisukeskeisyys tarkoittaa myös hyvän näkemistä, sen sanoittamista ja laaja-alaisen ajattelun edistämistä. Turnerin ja Thielkingin (2019) tutkimus vahvistaa Avolan ja Pentikäisen (2019, s. 65–70) huomioita. Heidän tutkimuksestaan kävi ilmi, että oppilaiden ottaminen mukaan tuntien suunnitteluun ja toteutukseen lisäsi oppilaiden itseohjautuvuutta ja sitoutumista opiskeluun. Tutkimuksesta kävi myös ilmi, että positiivisen pedagogiikan menetelmien käyttäminen lisäsi oppilaiden rauhallisuutta ja tavoitteiden mukaista työkentelyä.

Vitkan (2021, s. 52–54) mukaan ratkaisukeskeisessä koulukulttuurissa huomioidaan oppilaan osallisuus sekä oppilaan vahvuuksien kautta eteneminen. Vitkan mukaan oppilaisiin kohdistuva ratkaisukeskeisyys auttaa myös opettajia suhtautumaan myönteisemmin erilaisuuteen ja edesauttaa edelleen yhteistyön lisääntymistä koko koulussa. Ratkaisukeskeisyyden hyödyntäminen edellyttää hänen mukaansa sitä, että opettajat sitoutuvat positiivisen pedagogiikan mukaiseen vahvuusajatteluun ja omien toimintamallien tietoiseen pohtimiseen.

2.2.3 Kukoistus (flourishing)

Yksi keskeisimmistä positiiviseen pedagogiikkaan liittyvistä näkökulmista on kukoistamisen eli kukoistuksen (engl. flourishing) käsite. Kukoistus tarkoittaa Seligmanin (2011b, s. 26–29) mukaan positiivisia tunteita, optimismia, elämän tarkoituksenmukaisuutta, hyvää itsetuntoa ja vahvaa resilienssiä. Kukoistuksen edistäminen on Seligmanin mukaan yksi tärkeimmistä positiivisen pedagogiikan tavoitteista, sillä kukoistavat, hyvinvoivat ihmiset pyrkivät edistämään myös muiden ihmisten hyvinvointia. Kukoistus ei tarkoita kuitenkaan hänen mukaansa sitä, että kaikkiin asioihin suhtaudutaan positiivisesti, vaan kyseessä on omien vahvuuksien kautta löydettävä hyvinvoinnin tila.

Raab (2017, s. 103–104, 120) vie Seligmanin (2011b, s. 26–29) ajatusta pidemmälle esittämällä, että kukoistavat yksilöt ja koulut ovat menestyvän yhteiskunnan tukipilareita. Hän jatkaa toteamalla, että jos me haluamme lastemme kukoistavan aikuisena ja asuvan menestyvässä yhteiskunnassa, tulee meidän luoda kouluja, joissa lapset voivat harjoitella näitä taitoja. Raabin (2017, s. 103–104, 120) näkökulma koskettaa koko kouluyhteisöä ja hän toteaa, että kukoistus syntyy tarkoituksenmukaisesta, merkityksellisestä työstä, antoisista ja palkitsevista ihmissuhteista, luovasta itseilmaisusta, yhteiskunnallisesta sitoutumisesta ja terveydestä.

Kukoistus nähdään Raabin (2017, s. 120–123) mukaan usein tavoitteena ja päämääränä, jota kohti yksilöt pyrkivät menemään. Hän toteaa, että kukoistuksen saavuttaminen edellyttää tiedollisen ja taidollisen kapasiteetin, henkilökohtaisten luonteenpiirteiden ja uskomusten välisen suhteen tasapainoa. Hän jatkaa

edelleen toteamalla, että koulu ja koulun toimintakulttuuriin vaikuttava yhteiskunta vaikuttavat edellä mainittuihin tekijöihin joko vahvistamalla tai heikentämällä niitä.

Leskisenoja ja Sandberg (2019, s. 17–19) yhtyvät Raabin (2017, s. 120–123) ajatuksiin toteamalla, että yksilökeskeisen kukoistuksen lisäksi tulee huomioida myös koulu- ja kasvatusyhteisöjen kukoistus. Kukoistamisella tarkoitetaan heidän mukaansa tilannetta, jossa kouluyhteisö hyödyntää positiivisen psykologian tieteellistä tietoa laadukkaisiin opetuskäytänteisiin ja hyvinvointia edistävään kasvatukseen. Leskisenojan ja Sandbergin (2019, s. 17–19) mukaan kysymys on yksinkertaisesti siitä, että koulu pyrkii vahvistamaan oppilaiden hyvinvointia ja osallisuutta. Hyvinvoinnin edistämistä ei tule kuitenkaan sekoittaa tason laskemiseen tai oppilaiden viihdyttämiseen. Avola ja Pentikäinen (2019, s. 21) jatkavat toteamalla, että kukoistava kasvatusta pohjautuu laaja-alaisten hyvinvointitaitojen opettamiseen ja valmentavaan ohjaukseen. Kukoistavan kasvatuksen tehtävä ei ole täysin vaivatonta, vaan kuten Norrish ym. (2013, s. 148–151) huomauttavat, on kasvattajan huolehdittava ensin omasta hyvinvoinnistaan ennen kuin hän kykenee keskittymään positiivisen pedagogiikan menetelmien täysipainoiseen hyödyntämiseen.

Raabin (2017, s. 155) mukaan kukoistuksen mahdollistamisessa on kyse siitä, miten kukoistuksen ja oppimisen välinen ero tai yhteys määritellään. Toiseksi hän nostaa esiin ne vähimmäistekijät, joilla kukoistaminen voidaan mahdollistaa kouluyhteisössä. Hän toteaa, että kukoistava yhteisö on turvallinen (rajat, säännöt, seuraamukset), itseohjautuva (mahdollisuudet, vapaus) ja demokraattinen.

2.2.4 Voimavarat resilienssin rakennusaineena

Luokanopettajien hyvinvointikeskustelu ajautuu usein haasteiden ja ongelmien käsittelyyn sekä niihin tekijöihin, jotka heikentävät työhyvinvointia. Haasteita ei tule sivuuttaa, mutta katse tulisi kääntää niihin tekijöihin, jotka vahvistavat yksilön voimavaroja ja auttavat jaksamaan arjen stressaavissa tilanteissa, kuten esi-

merkiksi työyhteisön tuki, toimiva johto ja oppilaiden onnistumiset. Kyse on osittain asenteesta, mutta toisaalta myös uudenlaisen toimintakulttuurin luomisesta, kuten avoimuudesta ja ongelmien sanoittamisesta.

Positiivista pedagogiikkaa voidaan tarkastella resilienssiin liitettävän voimavarakeskeisyyden ja vahvuusajattelun näkökulmasta. Sekä Leskisenoja (2017) että Kumpulainen ym. (2014, s. 227–229) korostavat positiiviseen pedagogiikkaan liittyvää vahvuusajattelua ja myönteisten tunnekokemusten tavoittelemista. Leskisenojan (2017) mukaan vahvuusajattelu edellyttää tunteiden nimeämistä, tunnistamista ja vahvistamista, mikä tarkoittaa käytännössä itsetunnon ja identiteetin kehittämistä muun muassa mielekkään oppimisen näkökulmasta. Myönteiset tunteet muodostavat Leskisenojan (2017, s. 38–39) mukaan hyvinvoinnin ja voimavaralähtöisen ajattelun perustan. Myönteiset tunteet, kuten ilo, kiinnostus ja tyytyväisyys ovat yksilön henkilökohtaisia vahvuuksia, jotka auttavat voimistamaan ihmissuhteiden solmimista, hoitamista ja menestyksen tunnetta.

Lipponen (2020, s. 8) kuvaa resilienssin käsitettä osuvasti yksilön selviytymiskyvyksi, muutosten kohtaamisen taidoksi ja psyykkiseksi joustavuudeksi. Avolan ja Pentikäisen (2020, s. 29) mukaan resilienssin määritelmä kuvastaa yksilön sietokykyä, uskoa omaan kykyihinkin sekä myönteistä ajattelua silloin, kun yksilö kohtaa haastavia muutos- tai elämäntilanteita. Resilienssi nähdään heidän mukaansa voimavarana muun muassa silloin, kun haastavat elämäntapahtumat kuormittavat yksilön perusturvallisuutta.

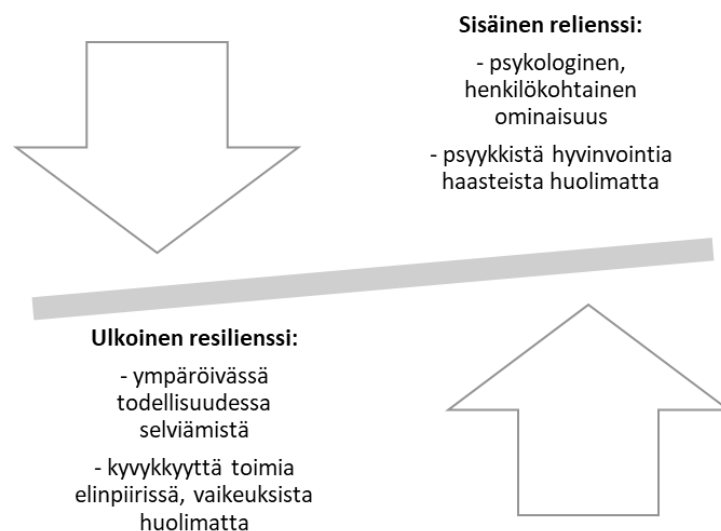
Resilienssin käsite pohjautuu Lipposen (2020, s. 8–9) mukaan positiivisen pedagogiikan tieteenalaan ja on täten myös yksi positiivisen pedagogiikan tutkimuskohteista. Resilienssin ja positiivisen pedagogiikan käsitteet perustuvat hänen mukaansa voimavaralähtöiseen ajatteluun sekä ajatukseen, että resilienssi on taito, jota voi opetella ja kehittää. Seligman (2011a) korostaa puolestaan positiivisen pedagogiikan ja resilienssin käsitteiden yhdenmukaisuutta, kuten myönteistä ja vahvuuksiin perustuvaa ajattelua. Molempien käsiteanalyysissä koros-

tuu muun muassa ihmissuhteiden merkitys, merkityksellisyys ja tarkoituksenmukaisuus. Resilienssin vastakohtana voidaan pitää Lipposen (2020, s. 9) mukaan lamaantumista, luovuttamista ja avuttomuutta

On huomioitava, että resilienssi-käsite kuvaa myös organisaatioiden ja yhteisöjen pystyvyyttä ja kyvykkyyttä. Avolan ja Pentikäisen (2020, s. 29) mukaan organisaatioihin liittyvä resilienssi kuvastaa erityisesti muutos- ja kriisitilanteista selviytymistä. Resilienssin käsite voidaan jakaa Lipposta (2020, s. 21–22) mukailleen sekä sisäiseen että ulkoiseen resilienssiin (kuvio 2), sillä resilienssillä voi olla monta merkitystä. Merkitykset voivat olla hänen mukaansa myös vastakkaisia, vaikka ilmiö on samankaltainen.

Kuvio 2

Sisäisen ja ulkoisen resilienssin määritelmä Lipposta (2020, s. 21–22) mukailleen



Lipponen (2020, s. 21–22) toteaa, että sisäistä ja ulkoista resilienssiä tarkasteltaessa on huomioitava, että yksilön ulkoinen resilienssi voi näyttäytyä pärjäämisenä ja jaksamisena, vaikka yksilön sisäiset voimavarat ovat vähissä. Tästä voidaan mainita esimerkkinä luokanopettaja, joka tekee työnsä näennäisesti hyvin, mutta on henkisesti burnoutin partaalla. Suomalaiselle työkuulttuurille on ominaista, että edellä mainitun esimerkin kaltaisia tilanteita esiintyy paljon. Tämä

voi myös vääristää työhyvinvointiin ja jaksamiseen liittyvää tarttumista esihenkilöiden toimesta.

Organisaation resilienssi voidaan määrittää Tonkinin (2016) mukaan toimintakulttuuriksi, jossa tuetaan työyhteisöjen sekä työntekijöiden hyvinvointia. Poijulan (2018) mukaan organisaation resilienssi on tila, jossa organisaatio ennakoii ja ennaltaehkäisee sekä muuttaa ja sopeuttaa toimintaympäristön käytänteitä joustavasti, tilanteen mukaan.

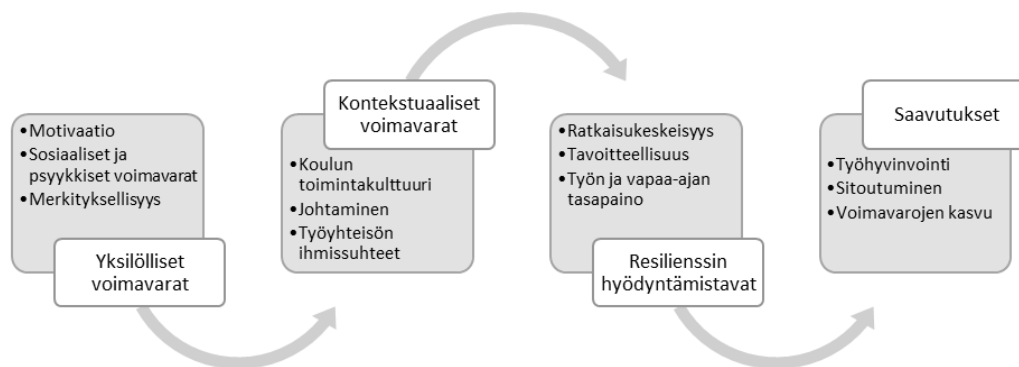
Dayn (2018) mukaan opettajat tarvitsevat työssään jatkuvaa resilienssin kapasiteettia erityisesti opettajan sensitiivisen ja vaikuttavan työn luonteen vuoksi. Hänen mukaansa omien ja toisten (oppilaiden) tunnepuolesta huolehtiminen vie opettajan energiaa. Työntekijän resilienssi on Poijulan (2018, s. 123–124) mukaan ennen kaikkea yksilön persoonallisten ominaisuuksien kokonaisuus, jota voidaan tarkastella muun muassa yksilön minäpystyvyyden, motivaation, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja merkityksellisyyden näkökulmista. Työntekijän resilienssivoimavarat ovat hänen mukaansa hyvin yksilöllisiä, ja niitä voidaan mitata ja arvioida kestävyiden näkökulmasta. Kestävyiden käsite tarkoittaa Poijulan (2018, s. 123–124) mukaan sopeutumisen- ja selviytymiskykyä, mutta myös kielteisten tunteiden ja käyttäytymisen hallintaa.

Luokanopettajan työn näkökulmasta tarkasteltuna voidaan todeta, että luokanopettajilta vaaditaan erittäin paljon resilienssin sietokykyä, kuten muutosten kestämistä, toimintakulttuurin jatkuvaa muutosta sekä työhön liittyvien haasteiden kestämistä. Työssä uupumiseen liittyvät tekijät ja alalta poistuvien yhä suurempi määrä voi olla osaltaan seurausta alhaisesta resilienssistä, on sitten kyse työntekijän tai työyhteisön voimavaroista. Salmela-Aro ym. (2019) vahvistavat edellä mainittua näkökulmaa toteamalla, että luokanopettajien loppuun palaminen on maailmanlaajuinen asia. Salmela-Aron ja kollegoiden mukaan loppuun palamista aiheuttavat muun muassa työelämän jatkuvat muutokset, inklusiivisen toimintamallin käyttöönotto sekä säästöt ja resurssien niukkuus. He toteavat, että luokanopettajilta edellytetään joustavuutta, mikä edellyttää vahvaa henkilökohtaista resilienssiä. Luokanopettajan resilienssiä kuvataan usein arkisten työ-

tehtävien ja tunteiden näkökulmasta. Luokanopettajan resilienssiprosessia (kuvio 3) voidaan tarkastella Mansfieldin ym. (2016, s. 5) mukaan yksilöllisten ja kontekstuaalisten voimavarojen, resilienssin hyödyntämistapojen ja saavutusten kautta.

Kuvio 3

Luokanopettajan resilienssiprosessi Mansfieldiä ym. (2016, s. 5) mukaillen



Resilienssiprosessi kuvastaa Mansfieldin (2016, s. 5) mukaan erityisesti yksilön henkilökohtaisten sekä kontekstuaalisten voimavarojen yhteyttä resilienssin hyödyntämisstrategioihin sekä saavutuksiin, joihin strategioilla päästään.

2.3 Positiiviseen pedagogiikkaan kohdistettu kritiikki

Positiivisen pedagogiikan perusajatuksena on hyvinvoinnin edistäminen ja onnellisuuden kokemus, mutta sitä kohtaan on esitetty myös kritiikkiä. Ojasa (2014, s. 113–114) mukaan yksilön sisäiseen kokemukseen perustuva tutkimus on filosofisesta näkökulmasta ajateltuna haasteellista. Avola ja Pentikäinen (2019, s. 17–18) nostavat esiin positiivista pedagogiikkaa kohtaan esitetyn pakkoposiitivisen ja epärealistisen ilmiön leiman. Samaa näkökulmaa tukee myös Watkins (2016) toteamalla, että positiivisessa psykologiassa unohdetaan usein elämän realiteetit kieltämällä negatiiviset tunteet ja kokemukset. Watkins nostaa esiin myös positiivisen psykologian historiallisen aikajanan ja siihen liittyvän kritiikin. Hä-

nen mukaansa kritiikkiä on kohdistettu erityisesti positiivisen psykologian “uutuuteen” toteamalla, että kriitikot näkevät Seligmanin mukailevan Maslowin tarvehierarkiaa. Reveley (2015) sen sijaan nostaa esiin positiivisen pedagogiikan terapeuttisen luonteen ja siihen liittyvät haasteet, kuten liiallisen “terapeuttisen vallan”. Ojanen (2014) on käsitellyt positiivista psykologiaa kohtaan esitettyä kritiikkiä (taulukko 2) eri kriitikoiden näkökulmia peilaten.

Taulukko 2

Positiivista psykologiaa kohtaan esitetty kritiikki Ojasta (2014, s. 115–126) mukaillen

| Kriitikko | Kritiikin aihe | Kritiikin sisältö |
|---------------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Schumaker, John | Kadotettu paratiisi | Onnellisuuden etsimiseen liittyvä ristiriitaisuus (“etsi kokemuksia – elä seesteistä elämää”) |
| Ehrenreich, Barbara | Positiivisuuden itsepetos | Sisäisten muutosten korostaminen ulkoisten muutosten kustannuksella – kaiken näkeminen myönteisenä on itsepetosta |
| Held, Barbara | Negatiivisuuden torjunta | Epärealistinen realismi, negatiivisten tunteiden torjuminen |
| Burkeman, Oliver | Pakonomainen positiivisuus | Kielteisten asioiden poistaminen tekee elämästä ahdistavaa |
| Lilienfield, Scott | Positiivisen psykologian teiteellisyys | Positiivisuudella on rajoituksensa – yksilölliset erot jäävät taka-alalle |
| McNulty, James & Fincham, Frank | Positiivisuudella on rajat | Positiivisen psykologian olettamukset ovat tilanteesta riippuvaisia (menetelmät voivat olla jopa haitallisia eri asiakasryhmille) |

Ojanen (2014, s. 129–131) näkee positiivista psykologiaa kohtaan esitetyn kritiikin osittain realistisena, mutta toisaalta myös turhan kärkkäänä. Hän on samaa mieltä kriitikoiden kanssa muun muassa siitä, että positiivinen psykologia lupaillee ja korostaa myönteisiä tunteita liikaa. Positiivisuuden kokemus on hänen mu-

kaansa yksilöllistä, ja yksi asia voi olla toiselle ihmiselle myönteinen ja päinvastoin toiselle kielteinen. Ojanen (2014, s. 129–131) ei kiellä kuitenkaan kielteisten tekojen tai asioiden voimakasta vaikutusta, vaan korostaa myönteisten asioiden merkitystä hyvinvointiin.

Myös itse Seligman (2011a) on esittänyt kriittisiä huomioita muun muassa onnellisuuden tutkimusta kohtaan. Hänen mukaansa pelkän onnellisuuden tutkiminen ei tuota tarvittavia näkökulmia hyvinvointia tarkasteltaessa. PERMA-teorian luominen oli hänen vastauksensa omaa kritiikkiä kohtaan ja hän pyrkikin tekemään PERMA-teoriasta kattavan, hyvinvointia tutkivan mallin.

3 KOULUYHTEISÖN TYÖHYVINVOINTI

Taustoitamme tässä luvussa koulujen toimintakulttuuria työhyvinvoinnin näkökulmasta sekä positiivisen pedagogiikan yhteyttä työhyvinvointiin. Alalukujen tarkoituksena on nostaa esiin se näkökulma, että luokanopettajan työn autonomiasta huolimatta työyhteisöllä ja johtamisella on merkittäviä vaikutuksia yksittäisen luokanopettajan työhyvinvointiin ja päinvastoin. Hyvinvoivat työntekijät vahvistavat myönteistä ilmapiiriä vaikuttaen myönteisesti koko työyhteisön työhyvinvointiin.

3.1 Koulujen toimintakulttuurin taustoittaminen

Perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) mukaan koulujen toimintakulttuurilla on keskeinen merkitys opetuksen laatuun, vuorovaikutukseen ja ilmapiiriin eli niihin käytänteisiin, jotka ilmenevät koulujen arjessa. Koulujen toimintakulttuuri koostuu perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan muun muassa ammatillisuudesta, kouluyhteisön osaamisesta, kehittämisestä ja johtamisesta. Tämän tutkimuksen näkökulmasta on tärkeää ymmärtää, kuinka monet tekijät vaikuttavat luokanopettajan työhyvinvointiin. Kyse ei ole ainoastaan luokanopettajan henkilökohtaisista ominaisuuksista, kuten ammatillisesta identiteetistä tai asenteesta, vaan kyseessä on paljon laajemmalle levittäytynyt, kompleksinen kokonaisuus, johon vaikuttaa koko kouluyhteisön toiminta.

3.1.1 Kohti positiivista kouluyhteisöä

Positiivinen koulu kuvastaa Leskisenojan ja Sandbergin (2019, s. 51–53) mukaan kouluyhteisöä, jossa noudatetaan positiivisen pedagogiikan ajatusmallia ja huolehditaan oppilaiden hyvinvoinnista ja koko kouluyhteisön menestymisestä. White ja Murray (2015, s. 3) ovat samoilla linjoilla toteamalla, että positiivisen koulun rakentaminen alkaa toimintakulttuurin sisäisestä muutoksesta.

Koulujen toimintakulttuuri ja kussakin ajassa vallitsevat käytännöt perustuvat opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) keskeisiin velvoitteisiin ja ohjeistuksiin. Perusopetuksen opetussuunnitelmasta löytyy useita viittauksia positiivisen pedagogiikan suuntaan. Opetussuunnitelmassa korostetaan muun muassa oppimisen ja hyvinvoinnin yhteyttä sekä koulun toimintatapojen kehittämistä kohti hyvinvoivaa elämäntapaa, jotka ovat myös positiivisen pedagogiikan keskeisiä lähtökohtia. Ranta (2020, s. 157–160) toteaa puolestaan, että opetussuunnitelman ja positiivisen pedagogiikan yhteys näkyy muun muassa myönteisen minäkäsityksen, oppimisilmapiirin ja oppimismotivaation käsitteissä.

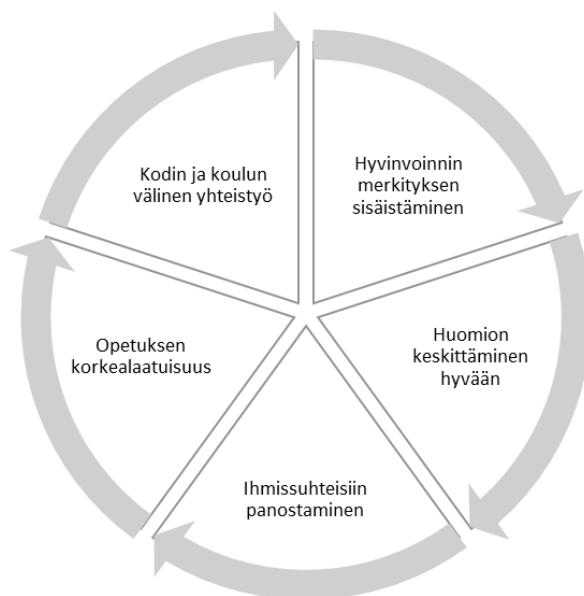
Vaikka opetussuunnitelmassa viitataan positiivisen pedagogiikan oppeihin, ei tämä Lipposen (2020) mukaan näy opetussuunnitelman sisällöissä. Hänen mukaansa suunnitelmasta ei löydy konkreettista ohjausta positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen, vaan sisältö on laadittu yleisiä teesejä lainaamalla. Lipposen mukaan konkreettisen ohjauksen puute näkyy muun muassa opettajien turhautumisena, ahdistumisena ja työnohjauksen tarpeena. Hän toteaa, että opettajat kaipaavat erityisesti keinoja ja välineitä, millä kokonaisvaltaista hyvinvointia voi edistää.

Karjalaisen ym. (2020, s. 98–100) mukaan vahva ammatillinen identiteetti, työyhteisön ja esihenkilön tuki sekä omien rajojen tunnistaminen tukevat työn mielekkyyden kokemusta. Tasapainon löytäminen ja sisäisen motivaation kehittyminen vaatii heidän mukaansa työn tavoitteiden ymmärrystä sekä työntekijän omaa ymmärrystä siitä, mitkä asiat ovat merkityksellisiä ja työhyvinvoinnin näkökulmasta merkittäviä. Ukkola ja Peltola (2022) puolestaan korostavat työyhteisön ja yksilöiden välisen hyvinvoinnin yhteyttä.

Leskisenoja ja Sandberg (2019, s. 20–23) esittävät, että positiivinen koulu-kulttuuri koostuu viidestä eri lähtökohdasta (kuvio 4) eli niistä tekijöistä, jotka saavat kouluyhteisön kukoistamaan. Kukoistukseen kasvattaminen on Avolan ja Pentikäisen (2019, s. 46) mukaan yksilön potentiaalin ja vahvuuksien hyödyntämisestä pitkäkestoisesti. Psykykinen pahoinvointi, masennus ja huonovointisuus ovat heidän mukaansa kukoistuksen vastakkaisia käsitteitä.

Kuvio 4

Positiivisen koulukulttuurin elementit Leskisenojaa ja Sandbergia (2019, s. 20–23) mukaillen



Hyvinvoinnin merkityksen sisäistäminen kattaa Leskisenojan ja Sandbergin (2019, s. 20–23) mukaan turvallisen ja toimivan kouluyhteisön periaatteet, kuten oppilaiden ja henkilökunnan hyvinvointiin panostamisen. Hyvinvoiva henkilökunta luo heidän mukaansa edellytykset myös oppilaiden hyvinvoinnille. Leskisenoja ja Sandberg (2019, s. 20–23) korostavat hyvän huomioimista ihmissuhteiden luomisessa, mutta myös hyväksyvän ja avoimen ilmapiirin luomisessa. Opetuksen korkealaatuisuus kertoo heidän mukaansa motivoivasta ja oppilaslähtöisestä pedagogiikasta – oppilaan hyvinvointi kertaantuu ja opetus on mielekästä. Viides, positiivista koulukulttuuria vahvistava elementti on Leskisenojan ja Sandbergin (2019, s. 20–23) mukaan kodin ja koulun välinen yhteistyö. Yhteistyön merkitys korostuu heidän näkökulmansa mukaan erityisesti myönteisten hyvinvointivaikutusten, osallisuuden ja kukoistuksen näkökulmasta.

Positiivinen kouluyhteisö perustuu Gilmanin ym. (2014, s. 3–5) mukaan oppilaslähtöiseen toimintaan ja oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen. Oppilaat ovat heidän mukaansa positiivisen koulun ydin. Oppilaiden hyvinvoinnin lisäksi myös opettajien ja koko kouluyhteisön hyvinvointi on yksi positiivisen

koulun pilareista. Farhahin ym. (2021, s. 272–273) tutkimuksessa selvitettiin, onko opettajan työkokemuksella merkitystä opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen opettajan työhyvinvoinnin näkökulmasta. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajan työkokemuksella on merkittäviä vaikutuksia opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen ja hyvinvointiin. Toisaalta tuloksista ilmeni, että suhteen läheisyyteen ei kokemus vaikuttanut. Tulos on mielenkiintoinen siitä syystä, että tulokset osoittivat, kuinka merkittävässä roolissa vuorovaikutussuhteet ovat. Positiivisen kouluuyhteisön näkökulmasta on tärkeää, että toimintakulttuuri tukee vuorovaikutussuhteiden edistämistä ja ylläpitämistä.

3.1.2 Luokanopettajan työhyvinvoinnin erityispiirteet

Työhyvinvointia ja työhön liittyvää kuormitusta voidaan tarkastella Bakkerin ja Demeroutin (2017, s. 273–275) mukaan työympäristön edellyttämien vaatimusten ja sen tarjoamien edellytysten välistä suhdetta tarkastelemalla. Yksi työhyvinvointia merkittävästi laskeva tekijä on heidän mukaansa organisaatiossa tapahtuva jatkuva muutos. Heidän näkemyksensä soveltuu hyvin myös luokanopettajan työn tarkasteluun, niin työn kuormittavuuden kuin työssä tapahtuvien muutosten näkökulmasta.

Luokanopettajan työhön liittyvät erityispiirteet vaikuttavat merkittävästi siihen, kuinka opettajan työhyvinvointia tarkastellaan. Opettajan asemaa ja arvostusta tulee tarkastella siinä ajassa, jossa elämme, mutta on tärkeää tiedostaa, kuinka opettajan professionaalinen asema on muotoutunut historian saatossa. Huomio tulee kiinnittää Antikaisen ym. (2013) mukaan muun muassa opettajan ammatilliseen identiteettiin, palkkatasoon, työnkuvan monimuotoisuuteen, mutta myös opettajan didaktiseen vapauteen. Ukkola ja Peltola (2022) puolestaan nostavat esiin luokanopettajan työn yhteiskunnallisen merkityksellisyyden. Luokanopettajan työ edistää heidän mukaansa tasa-arvoa ja yhteistä kulttuurista pe-

rintöä. Toisaalta luokanopettajan työhön liittyvät stressitekijät, kuten työn määrän lisääntyminen ja avun saamisen hitaus ovat heidän mukaansa tekijöitä, jotka haastavat opettajien työhyvinvointia.

Hyvinvoinnin näkökulmasta on tärkeä ymmärtää myös niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat negatiivisesti opettajien jaksamiseen ja aiheuttavat kuormitusta. Leskisenojan (2017, s. 29) mukaan koulun vuorovaikutussuhteet ovat yksi merkittävimmistä tekijöistä, jotka vaikuttavat opettajan työn kuormitukseen joko myönteisesti tai kielteisesti. Hänen mukaansa kuormitusta aiheuttavat erityisesti yhteistyö oppilaiden, kollegojen ja kotien kanssa. Ukkola ja Peltola (2022) jakavat Leskisenojan (2017, s. 29) näkökulman toteamalla, että opettajan työnkuva on muuttunut yhä vaativammaksi erityisesti työn sirpaleisuuden takia. Farhah kollegoineen (2021, s. 268) puolestaan nostavat esiin velvollisuuksien ja odotusten väliset ristiriidat. Opettajan työhyvinvointi voi laskea heidän mukaansa silloin, kun työ alkaa tuntua epämiellyttävältä tai ei ole enää palkitsevaa eli velvollisuuksien ja odotusten välinen suhde ei vastaa työhön liittyviä myönteisiä odotuksia. Paalasmaa (2014, s. 115–116) jakaa Farhahin (2021, s. 268) ajatuksen toteamalla, että opettajan ammatilliseen identiteettiin kohdistuu paljon odotuksia niin yhteiskunnan kuin perheidenkin tahoilta.

Uuden opetussuunnitelman käyttöönotto, koronapandemian vaikutukset ja johtamisen laatu ovat olleet tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet kielteisesti opettajien jaksamiseen (Kauppi ym., 2022, s. 20) aiheuttaen muun muassa stressiä ja univaikeuksia. Toisaalta opettajan työssä on myös paljon niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat myönteisesti työhyvinvointiin. Ukkolan ja Peltolan (2022) mukaan työyhteisön kannustava ilmapiiri, myönteisesti asioihin suhtautuva kouluyhteisö, kodin ja koulun välinen toimiva suhde ja työnkuvan selkeys olivat tekijöitä, jotka vaikuttivat myönteisesti opettajien työhyvinvointiin.

3.1.3 Positiivinen johtaminen

Opetusalan työolobarometrin (2022) tulosten mukaan johtamisella ja esihenkilötyöllä on merkittäviä vaikutuksia opettajan työhyvinvointiin. Työolobarometrin

tulokset osoittivat, että esihenkilötyöllä on selvästi merkitystä työstressin kokemiseen joko negatiivisella tai positiivisella tavalla.

Wenström (2021, s. 13–16) on tutkinut väitöskirjassaan positiivisen johtamisen merkitystä työhyvinvointiin, erityisesti pedagogisen hyvinvoinnin ja voimavarojen säilymisen teemoista käsin. Hän alleviivaa erityisesti laadun ja tuloksellisuuden merkitystä, mutta myös organisoimisen ja tehokkuuden näkökulmia. Hän nostaa esiin myös positiivista johtamista mukailevan PRIDE-teorian. PRIDE-teoria (kuvio 5) muodostuu hänen mukaansa myönteisistä käytänteistä, vuorovaikutuksesta ja yhteistyöstä, yksilöllisistä vahvuuksista, positiivisesta johtamisesta sekä myönteisistä tunteista ja ilmapiiristä.

Kuvio 5

Positiivisen organisaation osatekijät PRIDE-teorian mukaan Wenströmiä (2021, s. 13–16) mukaillen

| | |
|-----------------------------|---------------------------------------------------|
| P= Positive practices | • Myönteiset käytänteet |
| R= Relationship enhancement | • Vuorovaikutus ja yhteistyö |
| I= Individual attributes | • Vahvuudet |
| D= Dynamic leadership | • Positiivinen johtaminen, positiivinen johtajuus |
| E= Emotional wellbeing | • Myönteiset tunteet ja ilmapiiri |

Positiivinen johtaminen on Wenströmin (2021, s. 14–15) mukaan PRIDE-teorian tärkein osatekijä, koska johtamisella ja esihenkilötyöllä voidaan vaikuttaa merkittävästi koko työyhteisön työhyvinvointiin ja ilmapiiriin. Positiivinen johtaminen edellyttää hänen mukaansa avointa vuorovaikutusta, mutta myös johtamiskulttuurin reflektiivistä tarkastelua. Positiivinen johtaminen pohjautuu hänen

mukaansa nimensä mukaisesti positiivisen pedagogiikan peruseriaatteisiin ja toimintamalleihin.

Vahvuusperustainen työote on Sandbergin (2021, s. 25–26) mukaan laadukkaan työyhteisön peruslähtökohta. Laadukas työyhteisö saa voimavaroja positiivisesta johtajuudesta (esim. rehtori), sekä ratkaisukeskeisestä työotteesta. Sandbergin mukaan positiivinen johtajuus pohjautuu positiivisen psykologian teeseihin, kuten johtajan palautteenantotaitoon ja työyhteisön innostamiseen. Hyvä johtaja kuuntelee, tukee ja kannustaa sekä huomioi työyhteisön vahvuuksien korostamisen. Psykologinen, jokaisen yksilön hyvinvointia vahvistava johtaminen on Sandbergin mukaan (2021, s. 25–26) positiivisen johtamisen synonyymi.

3.2 Positiivisen pedagogiikan yhteys työhyvinvointiin

Työhyvinvointia kuvataan Karjalaisen ym. (2020, s. 97) ja Rauramon (2012) mukaan useimmiten työssä jaksamisen sekä työssä viihtymisen näkökulmista. Työhyvinvointi on kuitenkin tätä laajempi käsite. Kokonaisvaltainen työhyvinvointi koostuu Hakasen (2011) mukaan fyysisistä, psyykkistä, sosiaalisista ja työyhteisöön liittyvistä voimavaratekijöistä. Työn voimavaratekijöillä tarkoitetaan hänen mukaansa niitä asioita, jotka auttavat työntekijää jaksamaan ja onnistumaan päivittäisessä työssään. Hyvinvointiin liittyvien tekijöiden kokonaisuus on hänen mukaansa suhteellisen kompleksinen kokonaisuus, johon vaikuttavat niin yksilölliset kuin yksilön ulkopuoliset tekijät (mm. työyhteisö, johto, yhteiskunnallinen arvostus). Bakker ja Demerouti (2018, s. 273–275) vahvistavat Hakasen (2011) ajatusta toteamalla, että työntekijä, jolla on käytössään paljon työn voimavaroja, jaksaa työssään myös silloin, kun työ kuormittaa tai haastaa jaksamista.

Työhyvinvointiin tutustuminen ei voi keskittyä pelkästään negatiivisten ongelmien tai haasteiden listaamiseen, kuten Bakker ja Dermouti (2017, s. 273–276) toteavat. Heidän mukaansa työssä jaksamiseen liittyvät näkökulmat liittyvät useimmiten työstressin tai uupumuksen kokemukseen ja työn myönteiset puolet jäävät vähemmälle keskustelulle. Tämän vuoksi on tärkeää, että työhyvinvointia

tarkastellaan myös jaksamista vahvistavien tekijöiden kautta eli esimerkiksi positiivisen pedagogiikan ilmiön kautta.

Mitä positiivisen pedagogiikan myönteiset merkitykset sitten ovat? Entä miten ne näkyvät työyhteisön ja yksittäisen työntekijän arjessa? Leskisenoja (2019) sekä Avola ja Pentikäinen (2019) nostavat esille useita positiivisen pedagogiikan työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä, kuten työn merkityksellisyyden, työn imun sekä työhön sitoutumisen. Myönteinen asenne keventää heidän mukaansa työn kuormitusta ja työhön suhtautuminen muuttuu innostavammaksi. Myönteinen asenne auttaa myös vastoinkäymisten käsittelyssä ja ratkaisukeskeisessä ajattelumallissa. Leskisenoja (2019) korostaa etenkin ihmissuhteiden laadun parantumista, kuten esimerkiksi yhteisöllisyyden kokemusta sekä arkisen kuormituksen vähentymistä.

Sandholmin ym. (2022) ajatukset ovat samansuuntaiset edellä mainitun Leskisenojan (2019) näkemyksen kanssa. Positiivisen pedagogiikan myönteiset vaikutukset näkyvät Sandholmin ja kollegoiden mukaan erityisesti sosiaalisten ja emotionaalisten tekijöiden kautta, kuten työntekijöiden asenteessa tai asennoitumisessa haastavia tilanteita kohtaan. Sandholmin ym. (2022) mukaan positiivinen pedagogiikka vahvistaa työntekijöiden itsetietoisuutta omia vahvuuksia ja kehittämiskohteita kohtaan sekä kasvattaa myötätunnon kokemusta. Positiivinen pedagogiikka vaikuttaa heidän mukaansa myönteisesti myös ammatillisuuden kehittymiseen, avoimen työilmapiirin luomiseen sekä toisten kunnioittamiseen. He alleviivaavat myös kollegiaalisuuden ja palautteen antamisen lisääntymistä. Heidän mukaansa avoin työilmapiiri mahdollistaa myös kritiikin vastaanottamisen, koska keskinäinen luottamus ja ymmärrys on syntynyt.

Wenström ym. (2018, s. 244–245) ovat tutkineet opettajien innostuneisuuden vaikutuksia työyhteisön hyvinvointiin ja opetuksen laatuun. Heidän tutkimuksessaan oltiin kiinnostuneita myös niistä tekijöistä, jotka heikentävät työhön liittyvää innostusta. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että tutkimukseen osallistuvat opettajat olivat sitoutuneita, kehittämismyönteisiä ja heillä oli positiivinen suhtautuminen työhön. Toisaalta tutkimuksesta kävi ilmi, että resurssien puute,

taloudelliset leikkaukset ja äänekkäs työympäristö heikensivät työhön liittyvää innostusta. Tutkimuksen tulokset osoittivat sen, kuinka merkittävä vaikutus innostuksella on työn tuottavuuteen ja työn laatuun.

Positiivisen pedagogiikan luokkakäytänteet, ihmissuhteet sekä myönteistä vuorovaikutusta tukevat periaatteet näyttäytyvät Leskisenojan (2019) tutkimuksen mukaan työkuormitusta vähentävänä tekijänä. Leskisenoja rohkenee väittää, että opettajien työuupumusta voi olla mahdollista ehkäistä positiivisen pedagogiikan keinoin kehittämällä toimintakulttuuria kohti vuorovaikutteisempaa työskentelyä. Hän korostaa myös oppilaiden ja opettajan välisen hyvinvoinnin yhteyttä toteamalla, että hyvinvoivat oppilaat vaikuttavat positiivisesti opettajan mielialaan ja tätä kautta jaksamiseen.

Positiivinen pedagogiikka tuo Leskisenojan (2019) mukaan paljon hyvää työyhteisöihin, työssä viihtymiseen ja jaksamiseen sekä ihmisten välisiin vuorovaikutussuhteisiin. Hän on jaotellut myönteiset vaikutukset neljään eri kategoriaan 1) aikuisen ja lapsen väliseen suhteeseen 2) lasten keskinäisiin suhteisiin 3) huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön sekä 4) työyhteisön ja työntekijän omaan hyvinvointiin.

3.3 Työn merkityksellisyys ja työn imu työhyvinvoinnin vahvistajina

Työhyvinvoinnin tutkimus on keskittynyt Hakasen (2011, s. 11) mukaan useimmiten työhön liittyvän pahoinvoinnin, kuten työuupumuksen ja stressin näkökulmiin eli niihin tekijöihin, jotka tekevät työstä kuormittavaa. Työhyvinvoinnin ja positiivisen pedagogiikan välinen tutkimus on hänen mukaansa huomattavasti harvinaisempaa, vaikka työhyvinvointia on tarkasteltu muun muassa työn imun ja työhön liittyvän merkityksellisyyden näkökulmista.

Työn merkityksellisyyden ja merkityksen kokemukset ovat Tapanilan (2022, s. 25) mukaan käsitteitä, joilla on yhtäläisyyksiä, mutta myös pieniä viivahde-eroja. Merkityksellisyyden käsite kohdistuu hänen mukaansa siihen ym-

päristöön ja niihin olosuhteisiin, jossa työntekijä toimii konkreettisesti. Merkityksen käsite taas viittaa Tapanilan mukaan enemmän työn asemaan yksilön elämässä.

Työn imu (*work engagement*) kuvastaa Hakasen (2011, s. 38) mukaan sellaista työtä, joka tyydyttää työntekijän psykologisia perustarpeita ja hyvinvointia. Salovaaran ja Honkosen (2013, s. 132–139) mukaan työn imu on merkki työhyvinvoinnista ja opettajan myönteisestä tunne- ja motivaatiotilasta. Heidän mukaansa työn ilo voidaan rinnastaa merkittäväksi tunnetavoitteeksi asiapitoisempien tavoitteiden, kuten esimerkiksi onnistumisen kokemuksen, motivaation ja innostuksen rinnalle. Salovaaran ja Honkosen (2013, s. 132–139) mukaan työn ilo on yksittäisen opettajan kokemus, mutta kokemuksen rakentumiseen tarvitaan työyhteisön tai tiimin tuki. He esittävät, että työn ilon kokemuksesta ja tunteesta voi parhaimmillaan tulla työyhteisön yhteinen voimavara ja jaksamista kuormittavien asioiden vastavoima. He korostavat sitä, että on huomioitava, että työn imuun liittyvät tekijät koostuvat pienistä, arkisista asioista, mutta vaativat jatkuvaa vahvistamista ja huomion suuntaamista jaksamista ylläpitäviin tekijöihin.

Hakanen (2011, s. 38–39) jakaa työn imun kolmeen eri ulottuvuuteen; tarmokkuuteen, omistautumiseen ja uppoutumiseen (taulukko 3). Ulottuvuudet ovat työhyvinvoinnin näkökulmasta myönteisiä, voimavaralähtöisiä elementtejä.

Taulukko 3

Työn imun ulottuvuudet Hakasta (2011, s. 38–39) mukaillen

| Työn imun ulottuvuudet | Määritelmä |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Tarmokkuus | Energisyyden kokemus, työhön panostaminen, ponnistelun halu vastoinkäymisissä |
| Omistautuminen | Kokemus merkityksellisyydestä, innokkuudesta ja työhön liittyvästä ylpeydestä |
| Uppoutuminen | Keskittymisen kyky, työhön paneutuminen |

Seppälä (2013, s. 11–13) nostaa esiin työn imun yhteiskunnallisen merkittävyyden muun muassa tuottavuuden ja hyvinvoinnin näkökulmasta. Hänen mukaansa työn imulla on merkittäviä yksilöä vahvistavia vaikutuksia, mutta myös organisaatioiden hyvinvointia korostavia merkityksiä. Yksilölliset tekijät ja voimavarat voidaan hänen mukaansa nähdä työn imun sisäisiksi tekijöiksi ja työyhteisön tuki ja ohjaus työn imun ulkoisiksi tekijöiksi.

Salovaaran ja Honkosen (2013) mukaan luokanopettajan työn imua tarkasteltaessa keskitytään usein työn negatiivisiin piirteisiin, kuten kiireeseen, työn raskauteen ja työssä uupumiseen. Heidän mukaansa on huomioitava, että työn kuormittavuus tai vaativuus ei kerro siitä, kuinka mielekästä työ on. He toteavat, että työ voi olla mielekästä, jos työhön liittyvät osa-alueet ovat kunnossa. Salovaaran ja Honkosen (2013) mukaan työn mielekkyyttä lisää muun muassa myönteisen palautteen saaminen, kannustava johtaminen ja toimivassa työyhteisössä työskentely. Työn imu ja siihen vaikuttavat tekijät korostavat heidän mukaansa myönteistä, ratkaisukeskeistä ajattelutapaa eli työn imussa ei ole kysymys haastavien asioiden välttämisestä, vaan niiden kohtaamisesta ja merkityksellisyyden löytämisestä. Salovaaran ja Honkosen (2013, s. 132–139) mukaan työn imua vahvistavat useat merkittävät tekijät (taulukko 4).

Taulukko 4

Työn imua vahvistavat tekijät Salovaaraa ja Honkosta (2013, s. 132–139) mukailleen

| Työn imua vahvistavat tekijät | Merkitys työhyvinvointiin |
|-----------------------------------------|-----------------------------------------|
| Joustavuus | Työn mielekkyyden lisääntyminen |
| Tiimityöskentely | Yhteenkuuluvuuden lisääntyminen |
| Välitön palaute | Itseohjautuvuuden lisääntyminen |
| Yhteinen arvopohja | Työyhteisön voimaantuminen |
| Työkavereiden arvostus ja kannustaminen | Motivaation ja jaksamisen lisääntyminen |

Lerikkanen ym. (2021) ovat tutkineet opettajien pedagogisen työn laadun sekä työhyvinvoinnin ja työstressin välistä suhdetta. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajien kokema stressi oli yhteydessä luokkahuonevuorovaikutuksen laatuun sitä heikentävästi. Opettajien kokema kynnisyys sekä matala ammatillinen itsetunto heikensivät luokkahuonevuorovaikutuksen laatua. Lerkkasen ym. (2021) mukaan lapsilähtöisen ohjaustyylin katsottiin edistävän opettajan työn imua, kun taas opettajajohtoinen ohjaus päinvastoin heikensi opettajan työn imua. Tutkimus osoitti, että työn imua voidaan lisätä muun muassa täydennyskoulutuksen, riittävien resurssien, opettajien välisen yhteistyön ja esihenkilön tuen avulla sekä opettajien pystyväisyyskokemuksia kehittämällä.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää luokanopettajien kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta sekä heidän kokemuksiaan positiivisen pedagogiikan merkityksestä työhyvinvointiin.

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

- Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on positiivisesta pedagogiikasta?
- Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on positiivisen pedagogiikan merkityksestä työhyvinvointiin?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Avaamme tässä luvussa tutkimusprosessin eri vaiheita sekä kuvaamme tutkimuksen metodologisia valintoja. Esittelemme seuraavissa alaluvuissa muun muassa tutkimuksen kulkua, aineistonkeruun menetelmällisiä valintoja, tutkimukseen liittyviä eettisiä ratkaisuja ja työn luotettavuutta.

5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tämän tutkimuksen kohteena ovat luokanopettajien kokemukset ja niistä esiin nousevat työhyvinvointiin liittyvät tekijät. Koska kyseessä on kokemuksen tutkimus, pohjautuu työmme fenomenologiseen tutkimusperinteeseen. Tutkimuksemme on luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen. Käsittelemme kappaleen alussa laadulliseen tutkimukseen liittyviä erityispiirteitä, josta siirrymme kohti fenomenologisen tutkimusperinteen kuvausta.

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on Hirsjärven ym. (2009, s. 160–161) mukaan pyrkiä kuvaamaan ja ymmärtämään tutkimuskohdetta mahdollisimman kattavasti ja monipuolisesti. Aineiston hankinnassa suositetaan heidän mukaansa mahdollisimman luonnollisia olosuhteita ja sellaisia metodeja, joiden avulla tutkittavien henkilöiden ääni pääsee esiin. He jatkavat toteamalla, että tutkija luottaa keskusteluihin ja omiin havaintoihinsa enemmän kuin mittausvälineillä saatuun tietoon eli tavoitteena on löytää uusia havaintoja ja näkökulmia sen sijaan, että todennetaan ainoastaan olemassa olevia näkökulmia. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 25–28) puolestaan korostavat laadulliseen tutkimukseen liittyvää ymmärryksen käsitettä. Ymmärryksen käsitteellä tarkoitetaan heidän mukaansa ilmiön selittämistä ja ymmärtämistä.

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on Kiviniemen (2018, s. 74–88) mukaan kohdejoukolle ominaisen ajattelutavan ja tutkittavien näkökulman hahmottaminen. Laadullinen tutkimus on hänen mukaansa prosessi, jossa tutkijan roolin merkitys korostuu aineistoon liittyvien valintojen ja näkökulmien tulkinnoissa.

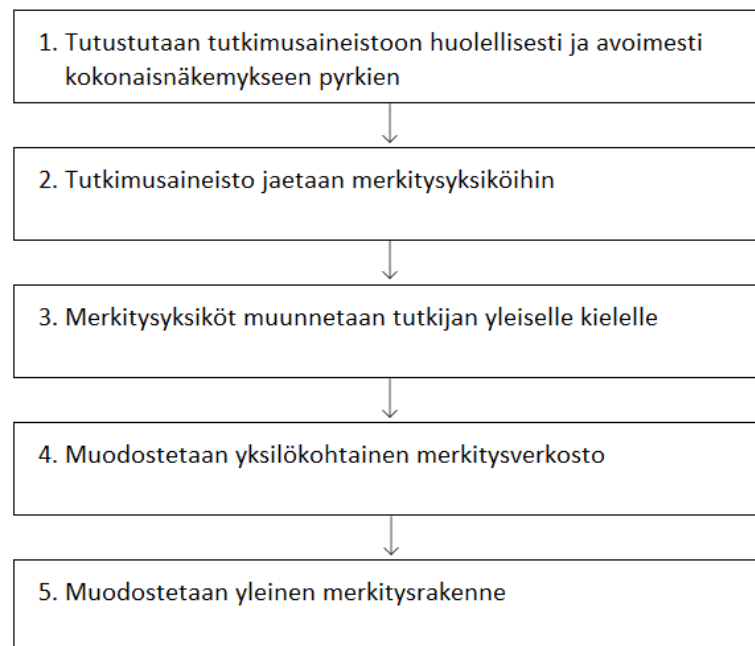
Tulkinnat kehittyvät hänen mukaansa tutkijan tietoisuudessa asteittain tutkimusprosessin edetessä ja tutkimusmenetelmälliset ratkaisut täsmentyvät vähitellen, ja myös tutkittava ilmiö käsitteellistetään vähitellen. Kiviniemi (2018, s. 74–88) toteaa, että aineistonkeruu saattaa tapahtua pitkällä aikavälillä, mikä antaa aikaa tutkijan tietoisuuden kehittymiselle. Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin vain kuukauden aikana, ja analysoimme saamamme aineiston pikimmiten. Palasimme aineiston pariin kuitenkin vielä uudelleen ja tarkensimme ymmärrystämme analysoimistamme tuloksista, jotta tutkittava ilmiö olisi meille mahdollisimman selkeä.

Fenomenologiset menetelmät soveltuvat Juden-Tupakan (2007, s. 62–63) mukaan erityisen hyvin ilmiöiden ja kokemusten tutkimiseen. Fenomenologian oppi-isänä voidaan pitää hänen mukaansa saksalaista filosofia Edmund Husserlia, jonka mukaan fenomenologisen tieteen rakenne muodostuu yksilön havaintokokemusten sekä tutkittavan ilmiön pohjalta. Juden-Tupakka (2007, s. 62–63) pohjustaa fenomenologian historiaa korostamalla hermeneutiikan merkitystä fenomenologian syntyyn. Hermeneutiikan keskeiset käsitteet, kuten ymmärrys ja tulkinta ovat hänen mukaansa hermeneuttisen ymmärtämisen lähtökohtia (vrt. hermeneuttinen kehä). Hartimo (2010, s. 66–67) puolestaan nostaa esiin fenomenologisen tutkimuksen filosofisen eli todellisuutta tutkivan näkökulman, kuten arvot ja valinnat. Metodi soveltuu hänen mukaansa erityisesti sellaisten ilmiöiden tutkimiseen, joiden perusta on ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja sitä jäsentävässä kielessä.

Fenomenologisen tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on Laineen (2018, s. 29–31) mukaan kokemuksen ymmärtäminen. Hänen mukaansa fenomenologia tarkastelee sitä, mikä ilmenee meille meidän itsemme kokemana ja elämänä. Toikkanen ja Virtanen (2018, s. 7) puolestaan kuvaavat kokemuksen ilmentymistä sekä henkilökohtaisena kokemuksena että nähtyinä, kuultuina ja kerrottuina asioina. Fenomenologisen tutkimuksen ydin on tutkimusaineiston keruussa, tulkinnassa ja analyysissa. Metsämuurosen (2008, s. 19) ja Perttulan (1995, s. 69–85) mukaan fenomenologisen tutkimuksen etenemisen vaiheissa (kuvio 6) korostuu merkitysyksiköiden sekä merkitysverkoston muodostamisen vaiheet.

Kuvio 6

Fenomenologisen tutkimuksen kulku Metsämuurosta (2008, s. 19) ja Perttulaa (1995, s. 69–85) mukaillen



Tämän tutkimuksen osalta voidaan todeta, että haastateltavat luokanopettajat ovat luoneet itse painotuksensa omille kokemuksilleen nostamalla keskusteluun itselleen tärkeitä teemoja. Tutkijoina olemme pyrkineet ymmärtämään haastateltavien kokemuksia sellaisina kuin he ovat ne itse kokeneet. Kokemuksen tutkiminen tarkoittaa tämän tutkimuksen näkökulmasta sitä, että meidän on tunnistettava niitä yksilöllisiä kokemuksia, joita luokanopettajat tuovat esiin haastattelussa eli meidän on tutkijoina ymmärrettävä, että jokainen haastateltava kokee asiat yksilöllisesti, omalla tavallaan. Jotta voimme ymmärtää haastateltavien kokemuksia, edellyttää se myös omien ennakkokäsitystemme tiedostamista ja hylkäämistä.

Ennakkokäsitysten poissulkemista voidaan tarkastella Ruinin (2020, s. 32, 51–53) mukaan fenomenologisen reduktion käsitteen kautta eli aiemman ymmärryksen hylkäämisen näkökulmasta. Ennakkokäsitysten tiedostaminen ja poissulkeminen tarkoittavat hänen mukaansa sitä, että siirrämme omat käsityk-

semme ja olettamuksemme syrjään, jotta voimme antaa äänen tutkittavien kokemuksille. Fenomenologisella reduktiolla tarkoitetaan Niikon (2018) mukaan tiedon rakentamista ja ilmiöiden etsimistä niin, että poistamme mielestämme ulkopuoliset häiriötekijät. Fenomenologisessa reduktiossa pyritään hänen mukaansa irrottautumaan luonnollisesta asenteesta, jotta voimme antaa tilaa uudelle, jäsenytyneelle tiedolle. Niikko (2018, s. 77–78) nostaa esiin myös reduktion ja tutkimuskysymysten välisen yhteyden toteamalla, että tutkittavasta ilmiöstä nostetaan esiin vain ne puolet, jotka ovat tutkimuskysymysten näkökulmasta oleellisia. Tämä johtaa hänen mukaansa siihen, että tutkimukselle asetettu näkökulma asettaa reunaehdot sille, mitkä asiat ja ilmiöt ovat merkityksellisiä ja mitkä eivät. Olemme pyrkineet huomioimaan fenomenologisen reduktion näkökulman olemalla avoimia ja vastaanottavaisia haastateltavien kokemuksille.

Laine (2018, s. 29–31, 36) esittää, että fenomenologisen tutkimuksen avulla voidaan selvittää yksilön suhde johonkin asiaan tai ilmiöön, ja tuota suhdetta tutkimalla saadaan selville tutkittavan asian tai ilmiön ominaisluonne. Fenomenologinen tutkimus on hänen mukaansa aineistolähtöinen metodi, sillä siinä ei käytetä tutkimusta ohjaavaa teoreettista viitekehystä. Hän jatkaa toteamalla, että tutkija voi tunnistaa reflektiivisen asenteen avulla omaa ajatteluaan ohjaavien tutkimuskohdetta selittävien teoreettisten mallien olemassaolon, jotta ne eivät ennalta määritä tutkimuskohdetta ja jotta tutkija voi tehdä omia tulkintojaan tutkimusaineistosta. Laine (2018, s. 29–31, 36) toteaa, että tutkijan tulee tiedostaa omat ennako-oletuksensa, sillä tutkijan oman esiymmärryksen kriittinen ja reflektiivinen tarkastelu auttaa tutkijaa olemaan tietoinen omista lähtökohdistaan arki-kokemuksineen ja ennakkoluuloineen, jotta hän voi tietoisesti tarkkailla niiden mahdollista vaikutusta omiin tulkintoihinsa.

Meidän tulee huomioida tutkijoina esiymmärryksemme tutkittavasta aiheesta ja ilmiöstä koko tutkimusprosessin ajan. Esiymmärryksemme pohjautuu lähinnä vuosien työkokemukseen sekä kasvatustieteellisen koulutuksen mukanaan tuomiin näkökulmiin. Olemme työskennelleet useissa eri työyhteisöissä, joissa esiymmärryksemme on rakentunut etenkin työhyvinvointiin ja johtami-

seen liittyvissä aiheissa. Olemme kartoittaneet esiymmärrystämme myös tutustumalla tutkimamme ilmiön teoreettiseen viitekehykseen ennen tutkimusmenetelmien valintaa.

Fenomenologinen tutkimus perustuu Tökkärin (2018, s. 65–66) mukaan pääosin konstruktiviseen paradigmaan eli ajatukseen siitä, että yksilön kokemusmaailma on ainutlaatuinen ja yksilöllinen, mutta se myös muuttaa muotoaan. Kokemuksen tutkimus on hänen mukaansa haasteellista konstruktivisen, yksilöitä korostavan näkemyksen takia, mutta mahdollista silloin, kun tutkimukseen osallistuvien henkilöiden elämäntilanteet ovat tarpeeksi samanlaisia. Tämän tutkimuksen näkökulmasta samankaltaisuus perustuu muun muassa ammattiin ja kansallisuuteen, jotka ovat Tökkärin (2018, s. 65–66) mukaan riittäviä yhtäläisyyksiä haastateltavien välillä. Konstruktivisen paradigman näkökulma tulee ottaa huomioon tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa esimerkiksi siirrettävyyden ja yleistettävyyden pohdinnassa.

Tökkäri (2018, s. 65–66) jatkaa toteamalla, että konstruktivisen paradigman tunnusmerkkinä voidaan pitää relativistisen ontologian ja subjektivistisen epistemologian näkökulmia, mikä tarkoittaa käytännössä sitä, että kokemuksen tulkinta on havainnoista ja tulkitsijasta riippuvaista. Toinen fenomenologiaan liitetty tieteenfilosofinen suuntaus on VanMaanenin (2007, s. 11–30) mukaan eksistentiaalisuus, jonka keskeisenä ajatuksena on yksilön valinnan vapauten ja subjektiivisuuteen liittyvät näkökulmat. Tämän tutkimuksen näkökulmasta on oleellista, että me tutkijoina tunnistamme subjektiivisen kokemuksen ja havaintojen tulkinnallisuuteen liittyvät reunaehdot.

5.2 Aineistonkeruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin laadulliselle tutkimukselle ominaisen puolistrukturoidun teemahaastattelun keinoin. Haastattelu on Laineen (2018) mukaan laaja-alaisin keino lähestyä toisen henkilön kokemuksellista suhdetta johonkin asiaan tai ilmiöön. Haastattelumme teemat perustuvat jo ennalta tiedettyyn eli tutkimuksemme viitekehykseen, mikä on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan

ominaista teemahaastattelulle. Puolistrukturoitu haastattelu sopi tutkimuksemme aineistonhankintamenetelmäksi, sillä puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat samat kaikille haastateltaville, mutta vastausvaihtoehdot eivät ole valmiita, vaan haastateltavat saavat vastata omin sanoin, kuten Eskola ja Suoranta (2008, s. 86) toteavat.

Teemahaastattelu etenee Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan etukäteen päätettyjen teemojen kautta siten, että teemojen sisällä olevia apukysymyksiä hyödynnetään tarpeen mukaan. Kysymysten järjestys on heidän mukaansa vapaa, eikä kaikkia kysymyksiä välttämättä esitetä kaikille haastateltaville. Teemahaastattelun keskeisimpänä tavoitteena voidaan pitää Kanasen (2017, s. 90–91) mukaan tutkittavan ilmiön ymmärtämistä etukäteen sovittujen teemojen avulla.

Arvioimme teemahaastattelun parhaaksi kokemuksia esiin tuovaksi aineistonkeruumenetelmäksi, koska puolistrukturoitu lomake mahdollistaa vapaan keskusteluilmapiirin luomisen haastateltavien ehdoilla, mutta ohjaa haastattelua kuitenkin loogisesti eteenpäin. Teemahaastattelu on myös joustava ja eri tilanteisiin mukautuva menetelmä. Sen avulla voidaan saada myös syvällistä ja monipuolista tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Teemahaastattelun vaarana voi olla liian rönsyilevä ja aiheesta pois päin menevä keskustelu, johon pyrimme varautumaan etukäteen sopimalla hienovaraisesta johdattelusta takaisin aiheeseen.

Toteutimme haastattelut tammi-helmikuun 2023 aikana yksilöhaastatteluinä (ks. Hirsjärvi ym., 2010). Haastattelun keskeiset teemat olivat seuraavat: kokemus positiivisesta pedagogiikasta, positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen luokanopettajan työssä ja työhyvinvoinnin eri ulottuvuudet (liite 1). Laadimme haastatteluja varten kolme erilaista tietosuojalomaketta; tiedotteen (liite 2) tietosuojailmoituksen (liite 3) ja osallistumissuostumus-lomakkeen (liite 4). Liitteinä olevista lomakkeista on poistettu yhteystiedot tutkijoiden henkilötietojen suojaamisen vuoksi. Lomakkeet lähetettiin haastatteluun osallistuville etukäteen yhdessä teemahaastattelurungon kanssa. Tiedote tutkimuksesta sekä tietosuojailmoitus jäivät haastateltaville, kun taas osallistumissuostumus palautui meille takaisin.

Testasimme teemahaastattelulomakkeen toimivuutta ennen varsinaisia haastatteluja haastatteleamalla tuttavaamme, joka työskentelee varhaiskasvatuksen opettajana esiopetusryhmässä ja jolle positiivisen pedagogiikan menetelmät ovat tuttuja. Näin saimme selville haastattelun keston ja pystyimme tekemään haastattelulomakkeeseen tarvittavat, haastattelua sujuvoittavat muutokset, kuten muuttamaan keskusteltavien aihealueiden järjestystä ja muotoilemaan kysymyksiä (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 57). HavaitSIMME testihaastattelun yhteydessä, että vastaukset saattavat ajautua helposti positiivisen pedagogiikan vaikutuksiin yksittäisiä oppilaita ja luokkaa kohtaan. Huomioimme tämän ohjaamalla keskusteluamme haastattelutilanteissa tietoisesti opettajan työhyvinvoinnin näkökulmaan. Testihaastattelu auttoi meitä muokkaamaan omaa toimintaamme haastattelijoina, jotta saisimme vastauksia tutkimaamme ilmiöön ja näin lisäsi tämän tutkimuksen luotettavuutta, vaikka emme hyödyntäneet testihaastattelun aineistoa tutkimuksessamme.

Olimme yhteydessä haastateltaviin sekä sähköpostin että WhatsApp-viestien kautta, kun sovimme heidän kanssaan haastattelun ajankohdan ja lähetimme heille tietosuojalomakkeet. Haastattelut toteutuivat suunnitelmien mukaisesti tammi-helmikuun 2023 aikana. Toteutimme ensimmäisen haastattelun tammi-kuussa (29.1.2023) haastatteleamalla kasvokkain. Toteutimme toisen, kolmannen ja neljännen haastattelun (11.2., 15.2., 16.2.) etäyhteyttä hyödyntämällä. Viidennen haastattelun teimme jälleen kasvokkain (21.2.).

Tallensimme kaikki haastattelut nauhuria hyödyntäen. Lisäksi teimme kirjallisia muistiinpanoja, jotka toimivat muistimme tukena. Haasteltavat olivat tietoisia nauhoituksesta ja nauhoituksen käyttötarpeista. Kiitimme kaikkia haastateltavia tutkimukseen osallistumisesta ja lähdimme liikkeelle juttelemalla yleisistä asioista, jotta haastateltavat tuntuivat olonsa mukavaksi ja rennoksi. Näitä keskusteluja ei nauhoitettu. Kerroimme haastateltaville avoimesti nauhoituksen päälle laittamisesta sekä lopetuksesta. Kaikki haastattelut etenivät keskustelunomaisesti, ja haastateltavat vastasivat haastattelulomakkeen kysymyksiin luontevasti omassa järjestyksessään keskustellessamme, jolloin haastattelutilanteista muodostui mukavia ja rentoja.

Vaikka haastattelurunko oli kaikille haastateltaville samanlainen, muodostui jokaisesta haastattelusta omanlaisensa. Teimme kaikki haastattelut yhtä lukuun ottamatta yhdessä ja sovimme etukäteen omista rooleistamme. Käytännössä tämä tarkoitti keskustelun jakamista tasaisesti meille molemmille. Haastattelutilanteet sujuivat keskusteleavassa, myönteisessä ilmapiirissä. Keskustelimme kaikkien haastateltavien kanssa samoista teemoista, mutta kuitenkin niin, että haastateltavat saivat johdattaa keskustelua valitsemiinsa näkökulmiin ja omakohtaisiin kokemuksiinsa. Pyrimme ohjaamaan haastattelun kulkua mahdollisimman vähän ja annoimme haastateltavien kertoa vapaasti niistä asioista, jotka olivat heille tärkeitä heidän omien kokemustensa pohjalta. Haastattelut kestivät keskimääräinen 40 minuuttia. Pisin haastattelu kesti 45 minuuttia ja lyhyin 38 minuuttia.

Eskolan ym. (2018, s. 28, 42) mukaan haastattelutilanteessa on suositeltavaa, että haastattelijalla on aktiivinen, sillä reagoidessaan haastateltavan puheeseen esimerkiksi nyökkäämällä haastattelijalla osoittaa kuuntelevansa, ja näin haastattelutilanne on luonteva keskustelutilanne ja haastateltava saattaa kertoa kokemuksistaan vapaammin. Eskolan ym. (2018, s. 33–34) jatkavat toteamalla, että myös haastattelupaikan valinta vaikuttaa haastattelun onnistumiseen, sillä haastattelu on vuorovaikutustilanne, johon vaikuttaa sosiaaliset tekijät, ja siksi haastateltavan tulee voida kokea olonsa mukavaksi. Haastattelutilanteessa korostui konstruktivisen vuorovaikutuksen merkitys, joka tarkoittaa Tynjälän (2005, s. 160–165) mukaan sitä, että tieto rakentuu käyttämämme kielen ja vuorovaikutuksen seurauksena eli oman ajattelun ja kokemusten ulkoistamisena. Sosiaaliseen konstruktionismiin perustuva vuorovaikutus pohjautuu hänen mukaansa todellisuuden rakentumiseen tarinoiden ja sanojen myötä. Huomioimme tämän näkökulman olemalla arvostavia ja avoimia haastateltavien kokemuksia kohtaan.

Haastateltavat saivat itse päättää, missä haastattelut tapahtuivat. Kasvokkain tehdyissä haastatteluissa oli helpompi osoittaa kiinnostusta haastateltavien puheeseen kuin etäyhteyden kautta tehdyissä haastatteluissa, vaikka niissäkin meillä haastattelijalla oli joka kerta videoyhteys päällä. Pyrimme kuitenkin

osoittamaan mielenkiintoa etähaastatteluissa samoin kuin kasvokkaisissa vuorovaikutustilanteissa eli muun muassa nyökkäämällä, myötäilemällä puhetta ja katsomalla haastateltavaan eli katsomalla kameraa kohti.

Litteroimme eli kirjoitimme haastatteluaineiston puhtaaksi sana sanalta mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen. Näin saimme aineiston helpommin analysoitavaan muotoon ja ymmärsimme paremmin, miten haastateltavat jäsentävät puheensa (ks. Metsämuuronen, 2008, s. 14, 48). Tutkielmamme analysointiin riitti, että litteroimme kaiken, mitä haastateltavat sanoivat, eikä haastateltavien puheen painotuksia, äännähdyksiä tai taukoja ollut tarpeellista merkitä (ks. Eskola ym., 2018, s. 49). Käytimme puhtaaksikirjoittamisessa Wordin saneluohjelmaa. Tarkistimme litteroinnin puhtaaksikirjoituksen jälkeen ja poistimme tunnistettavissa olevat tiedot sekä sanat, jotka esiintyivät litteroinnissa tuplasti tai olivat niin sanottuja täytesanoja, kuten esimerkiksi ”niinku” ja ”tota”. Hyödynsimme lopulliseen analyysiin niitä haastattelun kohtia, jotka olivat tutkimuskysymystemme kannalta oleellisia.

5.3 Tutkimukseen osallistuvat

Tutkimukseen osallistuvat valittiin harkinnanvaraisesti niin sanottua eliitti- ja lumipallo-otantaa hyödyntäen. Eliittiotanta on Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 72–74) mukaan otantatapa, jossa haastateltaviksi valikoituu henkilöitä, jotka tietävät tutkittavasta aiheesta mahdollisimman paljon. Lumipallo-otanta on heidän mukaansa menetelmä, jossa haastateltava johdattaa tutkijan toisen haastateltavan luokse. Tutkimukseemme valikoitui kolme haastateltavaa eliittiotannan kautta, ja kaksi haastattelua perustui suosituksiin eli lumipallo-otantaan. Lopulliseksi kohdejoukoksi valikoitui yhteensä viisi haastateltavaa. Emme tienneet tai päättäneet etukäteen, kuinka monta haastattelua tulemme tekemään, vaan päätös viidestä haastattelusta muotoutui haastatteluprosessin aikana. Vilkan (2021, s. 150) mukaan laadullisen tutkimuksen aineiston kokoa säätelee laatu, ei määrä. Eskola ym. (2018, s. 32–33) toteavat, että aineistoa on riittävästi, kun saavutetaan satu-

raatio- eli kylläntymispiste eli silloin, kun haastatteluissa alkavat toistua samantyyppiset vastaukset, eikä niistä saada enää uutta, tutkimusongelman kannalta merkittävää tietoa. HavaitSIMME, että haastateltavien puheessa alkoi toistua samat teemat ja saimme tarpeeksi monipuolisia vastauksia eli aineistoa tähän tutkimukseen kertyi riittävästi.

Määrittelimme tutkimukseen osallistumisen kriteeriksi sen, että henkilöllä on kokemusta positiivisesta pedagogiikasta ilmiönä. Vaikka tutkimukseen osallistumisen kriteerinä oli positiivisen pedagogiikan tuntemus, emme tienneet etukäteen, minkälaisia kokemuksia haasteltavilla on kyseisestä ilmiöstä tai minkälaisia vastauksia tulemme saamaan. Emme siis olettaneet, että haastateltavien kokemukset ovat ainoastaan myönteisiä tai kriittittömiä. Toisaalta otantaa voidaan tarkastella myös kriittisesti siitä näkökulmasta, mitä tietoa ilmiöstä olisi mahdollisesti noussut esiin, jos tutkimus olisi kohdennettu sattumanvaraisesti valikoituun työyhteisöön tai sattumanvaraisesti valikoiduille luokanopettajille. Tämän tutkimuksen tavoitteiden näkökulmasta on kuitenkin perusteltua, että otos kohdistui niihin luokanopettajiin, joilla oli tietoa ja tuntemusta tästä ilmiöstä erityisesti siitä syystä, että fenomenologisessa tutkimuksessa on oleellista, että tutkittavilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä riippumatta siitä, millaisia nämä kokemukset ovat. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 41) mukaan tavoitteena on tuoda tietoiseksi sellainen ilmiö, joka on koettu, mutta jota ei vielä ole tietoisesti ajateltu joko tottumuksen tai sen itsestäänselvyyden vuoksi. Tutkimuksemme tavoitteena oli siis tuoda esiin luokanopettajilla olevaa kokemusperäistä sekä tiedostamatonta tietoa tutkimastamme ilmiöstä.

Kerroimme haastattelua harkitseville tutkimuksemme keskeiset näkökulmat sekä pääteemat, joita tutkimuksemme koskee. Halusimme, että haastateltavat voivat tutustua tutkimuksemme pääteemoihin ennen päätöstään osallistumisesta. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 75) mukaan haastateltaville on perusteltua antaa etukäteen ainakin haastattelun aihe, sillä haastattelussa halutusta asiasta pyritään saamaan mahdollisimman paljon tietoa, eikä tutkimukseen välttämättä lupauduta ilman tietoa tutkittavasta aiheesta.

Haastateltavat (taulukko 5) työskentelivät haastatteluhetkellä Etelä-Suomen ja Keski-Pohjanmaan alueilla luokanopettajina eri kokoisissa ala- tai yhtenäiskouluissa sekä työyhteisöissä. Osallistujien työkokemus luokanopettajana vaihteli kolmesta vuodesta 15 työvuoteen. Osallistujista yksi oli mies ja neljä naisia.

Taulukko 5

Haastateltavien taustatiedot koottuna

| Haastateltava | Sukupuoli | Työskentelyalue | Työvuosien määrä | Luokka-aste |
|---------------|-----------|-----------------|------------------|-------------|
| H1 | Nainen | Etelä-Suomi | 3 vuotta | 1. lk |
| H2 | Mies | Keski-Pohjanmaa | 13 vuotta | 3. lk |
| H3 | Nainen | Etelä-Suomi | 15 vuotta | 5. lk |
| H4 | Nainen | Etelä-Suomi | 3,5 vuotta | 1. lk |
| H5 | Nainen | Keski-Pohjanmaa | 6 vuotta | 4. lk |

Korostimme haastateltaville tutkimuksen anonymiteettiä ja vapaaehtoisuutta sekä kerroimme tutkimuksen tavoitteista. Haastateltavat eivät esiinny tutkimuksessa nimillä, vaan heidät on koodattu pseudonyymeiksi (H1, H2, H3, H4, H5) litteroinnin yhteydessä. Haastateltavat saivat halutessaan esittää meille tarkentavia lisäkysymyksiä joko ennen haastattelua, haastattelun aikana tai haastattelun jälkeen, mutta tarkentavia kysymyksiä ei ilmaantunut ennen haastatteluja, eikä haastattelujen jälkeen.

5.4 Aineiston analyysi

Kuvaamme tässä alaluvussa tämän tutkimuksen aineiston analyysitapaa sekä analyysiprosessin eri vaiheita. Hirsjärvi (2009, s. 221–222) esittää, että aineiston analyysivaihe on tutkimuksen tärkein vaihe, koska analyysivaiheessa selviää, mitä vastauksia tutkimuskysymykset tuottavat. Toisaalta analyysivaiheessa voi selvittää, että tutkimuskysymykset olisi pitänyt asettaa toisin. Tämän tutkimuksen analyysissa on käytetty laadullista sisällönanalyysia, tarkemmin sanottuna teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Sisällönanalyysi on Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 81–82) mukaan menetelmänä objektiivinen ja systemaattinen, mutta vaatii tutkijalta johdonmukaista analyysia ja johtopäätösten tekemistä. Vilka (2021, s. 163–164) toteaa puolestaan, että sisällönanalyysia voidaan käyttää esimerkiksi haastattelujen tai kirjoitetun tekstin analyysiin. Sisällönanalyysin keskeinen tehtävä on hänen mukaansa tutkimusaineistosta löytyvän logiikan etsiminen pelkistämisen, karsimisen ja tiivistämisen keinoin.

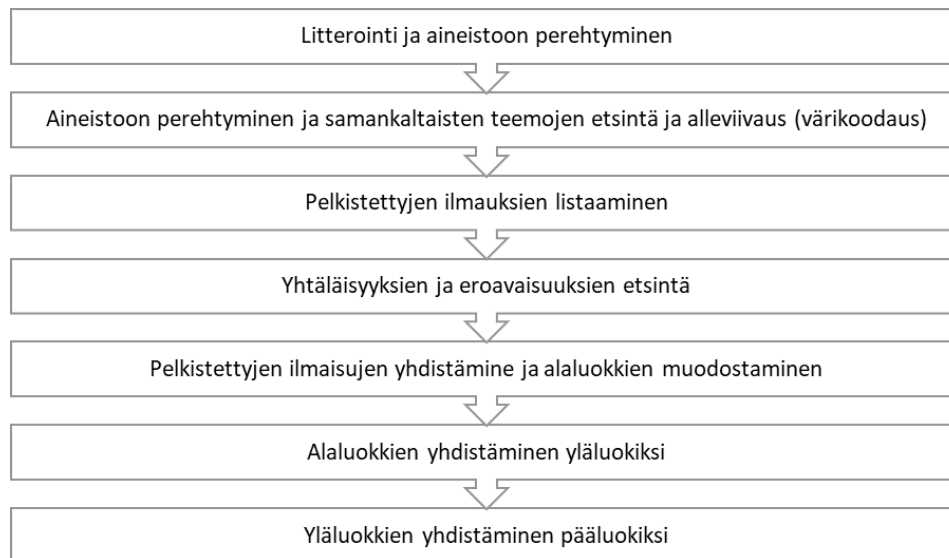
Sisällönanalyysi voidaan jakaa Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 80–85) mukaan aineistolähtöiseen (deduktiiviseen), teoriaohjaavaan (abduktiiviseen) ja teorialähtöiseen (induktiiviseen) analyysiin. Tämän tutkimuksen aineiston ja teorian suhde ei ole puhtaasti induktiiviseen tai abduktiiviseen analyysiin perustuvaa, vaan on yhdistelmä molempia. Abduktiivisuus näkyy tutkimuksessamme siten, että teoria ja aikaisemmat tiedot ovat ohjanneet tutkimuskysymysten laadinnassa, kun taas induktiivisuus näkyy tulosten ja johtopäätösten muodostumisessa (aineistolähtöisyys).

Teoriaohjaava analyysi perustuu Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 81–82) mukaan aineistoon, mutta teoria tai aiemmin hankittu tieto ohjaa tutkimusta esimerkiksi tutkimuskysymysten laadinnan tai raportoinnin vaiheissa. Eskola (2018, s. 213) toteaa, että teoriaohjaavassa analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, mutta analyysi ei suoraan pohjautu teoriaan. Tässä tutkimuksessa teoria on ohjannut erityisesti aineiston hankintaa, sillä teemahaastattelulomakkeen kysymykset on laadittu teorian ja esiyymmärryksemme pohjalta.

Aineistoa täytyy tarkastella ja tulkita Vilkan (2021, s. 170) mukaan myös aikaisempien tutkimusten näkökulmasta. Hirsjärvi (2009, s. 221) huomauttaa, että aineiston käsittelyyn ja tulkintaan liittyvät valinnat tehdään usein tutkimusprosessin alkuvaiheessa ja näiden valintojen tulos heijastuu tutkimusprosessin jokaiseen vaiheeseen. Tutkimuksemme analyysi mukailee Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 91–94) esittämän sisällönanalyysin periaatteita (kuvio 7).

Kuvio 7

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen Tuomea ja Sarajärveä (2018, s. 91–94) mukailleen



Vilkan (2021, s. 137) mukaan litterointi on aineiston analysoinnin ensimmäinen vaihe, joten kuvaamme litterointiprosessin ennen varsinaiseen analyysiin siirtymistä. Aloitimme aineiston analyysin litteroimalla eli aukikirjoittamalla haastateltut mahdollisimman tarkasti. Keskityimme litteroinnissa erityisesti puhutun tekstin sisältöön eli emme olleet kiinnostuneita siitä, miten ja millä tavalla haastateltavat tuottivat puhetta. Teimme litteroinnit välittömästi jokaisen haastattelun jälkeen välttääksemme mahdollisia haasteita, kuten esimerkiksi ongelmia nauhoituksessa tai ääniongelmia. Emme kuitenkaan kohdanneet nauhoitukseen liittyviä ongelmia, vaan kaikki sujui moitteettomasti.

Litteroitavaa aineistoa syntyi yhteensä 34 sivua rivivälillä 1. Poistimme litterointivaiheessa sanat, jotka toistuivat haastateltavan puheessa useamman kerran peräkkäin tai olivat niin sanottuja täytesanoja. Emme käyttäneet symboleja esimerkiksi taukojen, äänenpainon tai epäselvien sanojen kohdalla. Litteroinnin tarkkuus perustuu Vilkan (2021, s. 137–138) mukaan tutkimuksen tavoitteisiin ja valittuun lähestymistapaan. Fenomenologinen tutkimus ei edellytä hänen mukaansa täydellistä litterointitarkkuutta, kuten esimerkiksi kielen rakenteiden merkityksiä selvittävä tutkimus.

Litterointiprosessi oli kohtalaisen työläs ja aikaa vievä prosessi, mutta toisaalta se lisäsi meidän tutkijoiden ja aineiston välistä vuoropuhelua. Pehdyimme ja luimme litteroidut aineistot ajatuksella läpi ja alleviivasimme aineistoista nousevia teemoja eri väreillä. Teimme värikoodaukset niin, että jokaiseen aineistoon käytettiin samaa värikoodausta. Aineistoissa oli myös paljon sellaista asiaa, kuten rönsyileviä keskusteluja, jotka eivät olleet tämän tutkimuksen kannalta olennaisia. Nämä kokonaisuudet jätimme värikoodauksessa valkoisiksi eli ilman väriä.

Kävimme koko aineiston läpi niin, että laadimme alkuperäisistä ilmauksista pelkistettyjä ilmauksia (esimerkki liite 5). Pelkistämisen eli redusoinnin idea on Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 122–123) mukaan se, että aineistosta karsitaan epäolennaisuudet pois ja tiivistetään dataa. Hyödynsimme pelkistettyjen ilmaisujen etsimisessä edellä mainittuja värikoodattuja alleviivauksia, mikä helpotti samankaltaisuuksien etsimistä, listaamista ja ryhmittelyä. Tämän tutkimuksen pelkistäminen toteutettiin etsimällä aineistosta kaikki tutkimuskysymyksiä kuvaavat ilmaukset. Järjestimme ja ryhmittelimme aineiston samankaltaisten sisältöjen mukaisesti ja etsimme merkityksellisyyksiä ryhmittelyjen perusteella. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 92–93) mukaan pelkistettyjen ilmauksien luokittelua voidaan tehdä ilmiön ominaisuuden, piirteen tai käsityksen mukaan.

Huolellisen litteroinnin ja pelkistettyjen ilmauksien etsimisen sekä värikoodauksen jälkeen siirryimme kohti tarkempaa sisällönanalyysin ryhmittelyä eli klusterointia. Klusterointi käsittää Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 124–125) mukaan aineiston läpikäymisen niin, että ilmauksista etsitään yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Laadimme pelkistettyjen ilmauksien kautta löytyneiden erojen ja yhtäläisyyksien pohjalta samaa ilmiötä kuvaavat alaluokat. Laadimme molemmille tutkimuskysymyksille oman, ryhmittelyä kuvaavan taulukon (taulukko 6 ja 7), joissa kuvaamme tutkimuskysymysten luokittelua klusteroinnin näkökulmasta.

Taulukko 6

Tutkimuksen aineiston klusterointi eli ryhmittely tutkimuskysymykseen "Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on positiivisesta pedagogiikasta?"

| Pelkistetyt ilmaukset | Alaluokat |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| Ajatukset kohti hyviä asioita Vahvuuksien etsiminen ja tunnistaminen oppilaissa Huomion kiinnittäminen omaan toimintaan | Positiivisuus, hyvään keskittyminen Vahvuusajattelu Oppilaslähtöisyys |
| Työyhteisön toimintakulttuurin kuvaus Oman toiminnan ja työyhteisön hyvinvoinnin välinen yhteys Myönteisen toiminnan ja käyttäytymisen merkitys | Myönteinen asenne ja ilmapiiri Työyhteisön hyvinvointi |
| Oman luonteen kuvaus ja merkitys Työn arvoihin liittyvä pohdinta | Tietoinen työote (itsereflektointi) Lapsilähtöinen ohjaustyö |
| Etsitään ratkaisuja Ajatukset pois ongelmalähtöisyydestä Kohtaamisen taidot työyhteisössä, toisten ihmisten huomiointi | Myönteinen, ratkaisukeskeinen asenne Kehitetään - ei keskitytä ongelmiin |
| Ilmiön näkeminen epärealistisena Ruusunpunaisten lasien läpi katsominen | Ilmiöön liittyvä kritiikki Tiedon ja ymmärryksen puute Pakkopositiivisuuden leima |

Taulukko 7

Tutkimuksen aineiston klusterointi eli ryhmittely tutkimuskysymykseen "Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on positiivisen pedagogiikan merkityksestä työhyvinvointiin?"

| Pelkistetyt ilmaukset | Alaluokat |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Työhön liittyvät voimavaratekijät Jaksamiseen vaikuttavat tekijät | Omien voimavarojen tunnistaminen Työn imu Opettajan ja oppilaiden välinen myönteinen suhde |
| Ilon ja myönteisten tunteiden kokeminen Työyhteisön sisäiset toimintamallit | Haasteista selviytyminen Voimavaralähtöisyys |
| Positiivisen palautteen saaminen Vuorovaikutuksellinen työyhteisö Esihenkilötyön ja johtamisen merkityksellisyys | Huumori Haastavien tilanteiden kohtaaminen Asenne |
| Oman työn suunnittelu Oppilasnäkökulman huomioiminen | Työyhteisön, esihenkilön ja johdon tuki Avoin työilmapiiri ja keskinäinen luottamus |

Aineiston käsittelyn seuraava vaihe käsitteellistäminen eli abstrahoiminen on Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 124–125) mukaan vaihe, jolloin aineistosta muodostetaan teoreettisia käsitteitä ja ilmiöitä. Tässä tutkimuksessa on huomioitava, että käsitteet muodostuivat nimenomaan sisällönanalyysin pohjalta, ei aikaisemman teoreettisen viitekehyksen pohjalta. Muodostimme edellä kuvattujen alaluokkien pohjalta pääluokkia (taulukot 8 ja 9), jotka toimivat tämän tutkimuksen keskeisinä tutkimustuloksina.

Taulukko 8

Tutkimuksen aineiston abstrahoiminen tutkimuskysymykseen ”Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on positiivisesta pedagogiikasta?”

| Alaluokka | Pääluokka |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| Positiivisuus, hyvään keskittyminen Vahvuusajattelu Oppilaslähtöisyys | Vahvuusperustainen kasvatus ja pedagogiikka |
| Myönteinen asenne ja ilmapiiri Työyhteisön hyvinvointi | Positiivinen toimintakulttuuri |
| Tietoinen työote (itsereflektointi) Lapsilähtöinen ohjaustyyli | Reflektiivinen työote |
| Myönteinen, ratkaisukeskeinen asenne Kehitetään - ei keskitytä ongelmiin Työyhteisön yhteinen asia | Ratkaisukeskeinen pedagogiikka ja myönteinen vuorovaikutus |
| Ilmiöön liittyvä kritiikki Tiedon ja ymmärryksen puute Pakkopositiivisuuden leima | Epärealistista ”humpuukia” |

Taulukko 9

Tutkimuksen aineiston abstrahoiminen tutkimuskysymykseen ”Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on positiivisen pedagogiikan merkityksestä työhyvointiin?”

| Alaluokka | Päälouokka |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Omien voimavarojen tunnistaminen Työn imu Opettajan ja oppilaiden välinen myönteinen suhde | Työn merkityksellisyys |
| Haasteista selviytyminen Voimavaralähtöisyys | Psyykkinen joustavuus ja stressin-sietokyky |
| Huumori Haastavien tilanteiden kohtaaminen Myönteinen asenne | Työnilo |
| Työyhteisön, esihenkilön ja johdon tuki Avoin työilmapiiri ja keskinäinen luottamus | Yhteisöllisyys |

Kuten edellä on mainittu, pohjautuu työmme edellä kuvatun kaltaiseen teoria-ohjaavaan sisällönanalyysin prosessiin. Palasimme tutkimuksen teoreettiseen viitekehyykseen aineistoon perehtymisen, ryhmittelyn ja luokittelun jälkeen. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että lisäsimme ja täydensimme teoriaosuutta aineistosta saatujen tulosten pohjalta. Poistimme myös sellaista teoriaa, joka ei ollut tämän työn näkökulmasta oleellista. Pyrimme saamaan tutkimastamme ilmiöstä mahdollisimman selkeän ja tiiviin kuvauksen sisällönanalyysin avulla siten, että säilytimme aineiston sisältämän informaation. Valitsimme analyysiyksiköt eli haastateltavien puheenvuorot keräämästämme aineistosta sen perusteella, miten ne vastasivat esittämiimme tutkimuskysymyksiin. On huomioitava, että edellä kuvatut luokittelut eivät ole täysin samanarvoisia, vaan hyödynsimme joissakin kohdissa jonkun toisen tutkittavan haastattelua enemmän kuin toisen. Tämä johtui tutkittavien vastausten soveltuvuudesta tutkimuskysymyksiin ja haastateltavien vastausten selkeydestä. Pyrimme kuitenkin ottamaan aineistolainauksia mahdollisimman tasapuolisesti niin, että kaikkien ääni pääsee esiin.

5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimukseen liittyvät eettiset ratkaisut koskevat Vilkan (2021, s. 41) mukaan tutkimuksen koko prosessia. Kuula (2006, s. 11, 29–32) puolestaan toteaa, että tutkijan moraaliset valinnat lähtevät liikkeelle tutkimusaiheen valinnasta lähtien, ja eettisten normien kautta pyritään estämään väärinkäytöksiä, kuten plagiointia ja väärentämistä. Vilka (2021, s. 41–42) painottaa yhteisten pelisääntöjen noudattamista ja tutkimuseettisen keskustelun käymistä. Hän korostaa muun muassa eettisesti kestävien tiedonhankintamenetelmien noudattamista sekä oman tieteenalan kirjallisuuden ja tietolähteiden tuntemista. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 158–160) puolestaan korostavat laadullisen tutkimuksen havaintojen objektiivisuutta sekä puolueettomuutta. Edellä mainitut elementit ovat Tuomen ja Sarajärven mukaan keskeisiä luotettavuuden arvioinnin kriteereitä.

Tutkimusetiikka tarkoittaa Vilkan (2021, s. 41) mukaan erityisesti hyvän teellisen käytännön noudattamista, jonka periaatteet tulevat tutkimuseettisen neuvottelukunnan yhteisistä säännöistä. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019, s. 4–5) on uudistanut kansallisen, eettisiä periaatteita koskevan ohjeen ihmisiä tai ihmistieteitä tutkiville organisaatioille ja yksilöille (taulukko 10).

Taulukko 10

Ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet Tutkimuseettistä neuvottelukuntaa (2019 s. 4–5) mukaillen

| Eettinen periaate | Keskeinen sisältö |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Yleiset periaatteet | Tutkittavien kunnioittaminen, tieteen vapaus, vapaaehtoisuus |
| Avoin informaatio | Dokumentoinnin ja informaation avoimuus (mm. tutkimuksen sisältö, henkilötietojen käsittely, aineiston käsittely ja säilytys) |
| Henkilötietojen oikea käsittely | Suunnitelmallisuus, vastuullisuus, lainmukaisuus, tietosuojat |
| Päätösten perustelu | Riskien kartoittaminen, kriittinen arviointi |
| Yksityisyyden suoja | Anonymiteetti, yksityisyyden suojaaminen |

Neuvottelukunnan ohjeessa kiinnitetään huomiota erityisesti henkilötietoihin liittyviin kysymyksiin sekä periaatteiden soveltumisesta Euroopan unionin yleiseen tietosuoja-asetukseen. Ohjeessa määritellään muun muassa ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet sekä tutkittavien oikeudet.

Tämän tutkimuksen eettiset ratkaisut perustuvat eettisiä periaatteita koskevaan ohjeistukseen sekä hyvään tieteelliseen käytäntöön. Hyvä tieteellinen käytäntö noudattaa Kuulan (2011, s. 25–27) mukaan luotettavaa ja uskottavaa tutkimusprosessia (aineistonkeruu, kohderyhmä, teoreettiset valinnat jne.). Kiviniemi (2018, s. 85) korostaa vastaavasti tutkimusprosessin esiin tuomista uskottavuuden näkökulmasta. Olemme huomioineet edellä mainittuja näkökulmia tuomalla tutkimusprosessin vaiheet avoimesti ilmi aivan prosessin alusta saakka. Avoinuus edistää tutkimuksen luotettavuutta ja sitä myötä tutkimukseen liittyvää uskottavuutta.

Tutkimukseen osallistumisen tulee Kuulan (2006, s. 61) mukaan olla aina vapaaehtoista. Tässä tutkimuksessa kaikki osallistujat saivat osallistumissuostumus-lomakkeen etukäteen tutustuttavaksi ja hyväksyttäväksi. Lomakkeesta kävi ilmi tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus sekä henkilötietojen keräämisen, käyttämisen ja käsittelyn periaatteet. Tutkittavat vahvistivat osallistumisensa lomakkeelle ja palauttivat rastitetun lomakkeen meille sähköisesti. Tutkittavilla oli mahdollisuus kysyä meiltä lisäkysymyksiä ennen haastattelua, ja myös haastattelun peruminen olisi ollut mahdollista. Henkilökohtaisten kokemusten tutkiminen voi tuntua joistakin haastateltavista sensitiiviseltä, joten pyrimme kohtaamaan kaikki tutkittavat samanarvoisesti ja arvostusta osoittaen.

Haastattelut tehtiin niin, että ulkopuolisilla ei ollut mahdollisuutta kuulla haastatteluja. Käytännössä haastattelut tehtiin paikassa, joka mahdollisti yksityisyyden suojaamisen (haastateltavan koti, etähaastattelut). Tutkimus toteutettiin anonymisti käsittelemällä aineisto ja tulokset siten, ettei yksittäisiä henkilöitä voida erottaa tutkimuksesta. Aineisto on säilytetty tietoturvallisesti niin, että vain meillä tutkijoilla on pääsy siihen, ja tutkimuksen aineiston hävittämiseen

liittyvät perustelut on kirjattu tietosuojailmoitukseen. Olemme pyrkineet noudattamaan huolellisuutta ja tarkkuutta prosessin jokaisessa vaiheessa etenkin lähdeviittauksissa ja sisällönanalyysin eri vaiheissa.

Tutkimusaineisto säilytetään Vilkan (2021, s. 47–48) mukaan niin, että henkilötiedot suojataan anonymiteetti huomioiden. Tallensimme litteraatit omille koneillemme ja poistimme suorat tunnistetiedot aineiston perustamisvaiheessa. Hävitämme kaikki tutkimukseen liittyvät tiedot, kuten sähköpostiviestit, tutkimuksen päätyttyä. Henkilötietojen käsittelyyn liittyvät aikarajat on kirjattu tietosuojailmoitukseen.

Backman (2018, s. 36) toteaa, että fenomenologisessa tutkimuksessa tulee kiinnittää huomiota myös ihmisten kohtaamiseen liittyvään eettiseen näkökulmaan. Kohtaaminen voi tarkoittaa hänen mukaansa sitä, että joudumme ymmärtämään ja sisäistämään sellaisia näkökulmia, jotka eroavat omista mielipiteistämme tai kokemuksistamme. Eskola ym. (2018) toteavat puolestaan, että tutkijan on ymmärrettävä tutkimuksen eettisyyteen liittyvä puolueettomuus mahdollisimman suureen objektiivisuuteen pyrkimällä. Fenomenologisessa tutkimuksessa on huomioitava heidän mukaansa myös vaikuttamiseen liittyvät pyrkimykset etenkin, jos tutkittava puhuu tietyistä asemasta käsin. He nostavat esiin myös tutkijan käyttämän kielen ymmärrettävyyden korostamalla sitä, että tutkijan on käytettävä ymmärrettävää ja selkeää kieltä ja sanastoa.

Laine (2018, s. 30–31) korostaa tutkijan kriittisen itseymmärryksen merkitystä toteamalla, että tulkintoja tulee kyseenalaistaa ja tarkastella reflektiivisesti. Tutkijan tulee asettaa tulkinnat koetukselle ”toiseuden tematiikkaa” korostamalla, mikä tarkoittaa käytännössä omista ennakkokäsityksistä ja oletuksista luopumista.

Eettiseen ulottuvuuteen liittyy kiinteästi myös tutkimuksen kriittinen tarkastelu. Juden-Tupakka (2007, s. 62) ja Bevan (2014) nostavat esiin fenomenologisen tutkimuksen tiedon kyseenalaistamisen sekä tiedon ilmiön vastaavuuden (tutkimuksen validius). Käsitlemme tutkimukseen liittyviä kriittisiä pohdintoja tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kohdassa.

6 TULOKSET

Tässä luvussa käymme läpi tutkimuksen keskeisimmät tulokset. Tutkimusaineisto koostuu viiden luokanopettajan haastattelusta. Käytämme tulosten elävöittämisessä apuna haastatteluista saatuja aineistositaatteja. Huolehdimme haastateltavien anonymiteetistä käyttämällä sitaattien perässä tunnusta (H1-H5).

6.1 Luokanopettajien kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta

Halusimme selvittää ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on positiivisesta pedagogiikasta. Esittelemme tulosten pääkohdat ja niihin liittyvät keskeiset sisällöt (taulukko 11) tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä.

Taulukko 11

Yhteenveto tutkimuksen tuloksista tutkimuskysymykseen ”Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on positiivisesta pedagogiikasta?”

| Positiivinen pedagogiikka luokanopettajien kokemusten mukaan | Keskeinen sisältö |
|---------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Vahvuusperustaista kasvatusta ja pedagogiikkaa | Positiivisuus, hyvään keskittyminen Vahvuusajattelu Oppilaslähtöisyys |
| Positiivista toimintakulttuuria | Myönteinen asenne ja ilmapiiri Työyhteisön hyvinvointi |
| Reflektiivistä työtettä | Tietoinen työote (itsereflektointi) Lapsilähtöinen ohjaustyö |
| Ratkaisukeskeistä pedagogiikkaa ja myönteistä vuorovaikutusta | Myönteinen, ratkaisukeskeinen asenne Kehitetään - ei keskitytä ongelmiin Työyhteisön yhteinen asia |
| Epärealistista ”humpuukia” | Ilmiöön liittyvä kritiikki Tiedon ja ymmärryksen puute Pakkopositiivisuuden leima |

6.1.1 Vahvuusperustaista kasvatusta ja pedagogiikkaa

Analyysimme mukaan kaikki haastateltavat kokivat vahvuusajattelun positiivisen pedagogiikan ytimeksi. Vahvuusperustainen kasvatusta ja pedagogiikka oli asia, josta jokaisella oli eniten sanottavaa tai kokemuksia. Analyysissa tuli esiin runsaasti tarinoita ja kokemuksia siitä, kuinka haastateltavat ovat hyödyntäneet positiivista pedagogiikkaa yksittäisten oppilaiden tai koko luokan kanssa. Nämä kokemukset olivat pääsääntöisesti myönteisiä ja rohkaisivat luokanopettajia jatkamaan positiivisen pedagogiikan hyödyntämistä.

Kaikki haastateltavat aloittivat kuvaamaan positiivista pedagogiikkaa oppilaista käsin. He toivat esiin oppilaslähtöisyyden, myönteisen palautteen merkityksen, oppilaiden vahvuusalueiden korostamisen ja myönteisen, oppimista vahvistavan ilmapiirin luomisen. Analyysimme mukaan positiivinen pedagogiikka merkitsi haastateltaville ennen kaikkea positiivisuutta, hyvään keskittymistä, mutta myös rajojen asettamista. Positiivinen ajattelu näyttäytyi analyysissämme realistisena asenteena ja toimintana. Haastateltavat toivat esille myös positiivisen pedagogiikan kokonaisvaltaisuuden ja vahvuuksiin keskittymisen, erityisesti haastavien tilanteiden edessä. Analyysin tulokset ovat linjassa Seligmanin (2009) ja Leskisenojan (2019) vahvuusperustaisen, oppilaiden voimavarja korostavan ajattelun kanssa.

Positiivinen pedagogiikka keskittyy vahvuuksiin ja näkemään positiivisuutta ympärillä [--] se on vahvuusnäkemystä ja semmoista, että keskitytään hyvään, mutta pidetään kumminkin ne rajat. (H1)

[--] niitä vahvuuksien huomaamista, että yrittää sanoittaa niitä mahdollisimman paljon. (H3)

Kuten edellisistä sitaateista käy ilmi, on positiivinen pedagogiikka ennen kaikkea oppilaisiin kohdistuvaa toimintaa eli toisin sanoen positiivista kohtaamista, kasvatusta ja pedagogiikkaa. Eräs haastateltava kuvasi positiivista pedagogiikkaa osuvasti "kokonaisvaltaiseksi, itsetuntoa kehittäväksi ajatusmalliksi". Kaikki haastateltavat olivat sisäistäneet positiivisen pedagogiikan ytimen ja he pystyi-

vät sanoittamaan omia toimintamallejaan ja kokemuksiaan monesta eri näkökulmasta. Vastaajat halusivat korostaa esimerkeillään sitä, kuinka hyvin positiivinen pedagogiikka toimii heidän kokemustensa mukaan esimerkiksi haastavien tilanteiden ratkaisemisessa. Haastateltavat toivat esiin myös kannustamisen ja positiivisen palautteen (realistisen kehumisen) merkityksen oppilaille.

No siis mun mielestä se on niin kuin avain siihen jokaisen ihmisen hyvinvointiin [--] itse näen, että kun on perehtynyt paljon siihen itsetunnon tukemiseen, niin sitten sitä kautta positiivinen pedagogiikka on todella suuri vahvuustekijä. (H1)

Meillä on täällä aika paljon tässä meidän koulussa haastavia oppilaita, niin sitten se, että yrittäisi aina nähdä sen, mitä he tekee oikein ja mitä he tekee hyvin [--] jos on esimerkiksi tämmöistä huonoa käytöstä niin sitten, että sun käyttäytyminen ei ole hyvää, mutta sä oot ihan mahtava tyyppi. (H3)

Kaikki haastateltavat korostivat positiivisen pedagogiikan ja oppilaiden välisen hyvinvoinnin yhteyttä. Oppilaiden hyvinvointiin liittyvät kokemukset olivatkin merkittävässä roolissa kaikkien haastateltavien kokemuksissa. Luokanopettajat korostivat useissa haastatteluissa, kuinka tärkeänä he pitävät sitä, että jokainen oppilas saa myönteistä huomiota ja palautetta. Analyysimme perusteella voidaan todeta, että luokanopettajat eivät pitäneet tätä tehtävää helppona, ja heillä oli ajoittain vaikeuksia löytää oikeita tapoja oppilaiden myönteisten vahvuuksien sanoittamiseen.

Se on siis mun mielestä just sitä, että vaikka siellä oppilaissa ja luokassa on sitä haastetta ihan älyttömästi, niin sieltä on vaan kaivettava hyvät asiat [--] jos vaikka yksittäinen oppilas olisi tosi vaikea, niin myös siinä lapsessa on oikeasti myös sitä hyvää. (H4)

[--] se onnistumisten ja hyvin puolien huomaaminen ja se, että miten niitä (oppilaita) huomioi, vaikuttaa paljon [--] pitää muistaa huomioida kaikkia yhtä paljon, se tahtoo aina välillä unohtua, mutta kyllä se tuottaa sitä meidän luokan ryhmähenkeä (H5)

Haastateltavien kokemukset myötäilivät suurelta osin Kumpulaisen ym. (2014, s. 228–231) esittämiä positiivisen pedagogiikan periaatteita, erityisesti vahvuuksien tunnistamisen ja kehittämisen näkökulmia. Haastateltavat kokivat positiivisen pedagogiikan vahvuudeksi oppilaiden identiteetin vahvistamisen ja oppilai-

den hyvinvoinnin edistämisen. Haastateltavat kertoivat hyödyntävänsä positiivista pedagogiikkaa muun muassa kannustamalla, tukemalla ja keksimällä erilaisia oppilaiden vahvuuksiin keskittyviä toimenpiteitä. Eräs vastaaja kertoi kirjoittaneensa kaikille oppilaille joulukalenteri- ja ystävänpäiväkirjeet, joihin hän oli kirjannut asioita, joissa oppilas on hyvä ja mitkä ovat oppilaan vahvuudet. Toinen vastaaja korosti oppilaiden iänmukaisuuden huomioimista ja ikään sopivien menetelmien hyödyntämistä. Muita analyysissa esiin nousseita positiivisen pedagogiikan menetelmiä olivat myös viikon vahvuuden määrittely, hyvien asioiden huomioiminen (esim. välitunnilla) ja ”kehupäivän” pitäminen kerran viikossa. Opetuksessa hyödynnettiin myös leikkejä, jotka vahvistivat oppilaiden positiivista käyttäytymistä ja hyvää ryhmähenkeä.

[--] me harjoitellaan olemaan ystävällisiä ja me huolehditaan, että kukaan ei jää välkällä ilman kaveria, niinpä meillä on arvottu leikki-parit, jonka kanssa opetellaan keksimään yhteisiä leikkejä ja voi pyytää myös muita pareja siihen leikkiin [--] kysyn välkan jälkeen, että oliko minkälaista ja sitten kaikki on, että tosi kivaa opin uuden leikin ja opin sitä tätä ja tuota ja sitten kun niiltä kysyy että no nyt kun te olette hyödyntänyt tätä ystävällisyyttä niin miltä se tuntuu, että minkälainen olo sulla on siitä (H4)

Analyysissamme tuli esiin, kuinka tärkeitä sanoittaminen ja sanavalinnat ovat. Haastateltavat pyrkivät välttämään kielteisiä ilmauksia, kuten ”älä tee noin” ja ”et voi toimia täällä näin”. Haastateltavat kokivat, että kieltojen sijaan pääpainon tulee olla myönteisten toimintojen vahvistamisessa ja kielentämisessä, joita he sanoittivat muun muassa toteamalla ”teit tosi sinnikkäästi homman”, ”annoit hienosti työrauhan kaikille” ja ”tosi kiva, että laitoit ne kirjat sinne, minne ne piti”. Nämä olivat esimerkkejä konkreettisista keinoista, joilla vastaajat pyrkivät vahvistamaan oppilaiden hyvinvointia. Positiivinen pedagogiikka mielletään analyysimme perusteella ennen kaikkea kasvatukselliseksi menetelmäksi tai ajatusmaailmaksi. Useampi haastateltava toi kuitenkin esiin sen realiteetin, että työläs kouluvuosi tai muut ympärillä olevat haasteet ovat vähentäneet positiivisen pedagogiikan hyödyntämistä, koska aika menee niin sanottujen perusasioiden hoitamiseen. Haastateltavat pitivät tätä valitettavana ilmiönä.

6.1.2 Positiivista toimintakulttuuria

Analyysissamme korostui se, kuinka tärkeää hyvään keskittyminen on. Hyvään keskittymisellä tarkoitettiin kollegojen, oppilaiden ja koko työyhteisön huomioimista. Analyysissamme korostui myös myönteisten asioiden huomioiminen ja ihmissuhteiden merkitys. Analyysimme tulokset mukailevat Leskisenojan ja Sandbergin (2019, s. 20–23) näkemystä siitä, kuinka tärkeää myönteinen asennoituminen on. Tämä näkökulma koskettaa koko kouluyhteisön välistä toimintaa, ei ainoastaan yksittäisiä luokanopettajia. Lähes kaikki haastateltavat toivatkin esiin sen näkökulman, että positiivisen pedagogiikan peruseriaatteiden noudattaminen lähtee itsestä, mutta vaatii toteutuakseen myös muiden panosta.

Mulle se (positiivinen pedagogiikka) merkitsee ennen kaikkea sitä, että yritän keskittyä positiivisiin asioihin [--] koen, että meillä ainakin keskitytään asioihin, jotka toimii eikä valiteta turhasta. (H5)

Positiivisen kouluyhteisön ja toimintakulttuurin arvostus välittyi kaikkien tutkittavien vastauksista. Haastateltavien mukaan myönteisiin asioihin keskittyminen edistää työhön sitoutumista ja olennaisiin asioihin keskittymistä. Kaikki haastateltavat nostivat esiin sosiaalisten suhteiden merkityksen ja positiivisen pedagogiikan vuorovaikutustaitoja edistävän näkökulman. Hyvän huomioiminen vahvistaa myönteistä työilmapiiriä ja sitä kautta myös omaa hyvinvointia. Haastateltavat jakoivat yhtenäisen ajatuksen työssä viihtymisestä ja oman toiminnan vaikutuksesta viihtyvyyden ylläpitämiseen. Positiivista toimintakulttuuria rakennetaan yhdessä, mutta jokaisella työyhteisön jäsenellä on vastuu omasta toiminnastaan.

Kyllä se viesti lähtee aina itsestä ja mä uskon, että kun itse jaksaa olla positiivinen ja tervehtiä ja suhtautua kaikkiin asioihin joustavasti, on sillä aika iso vaikutus ja uskoisin, että se myös lähtee leviämään työyhteisössä [--] en tiedä saavuttaako se kaikkia, ainakin itse pyrkii olemaan esimerkkinä ja toimia sen mukaan, ainakin itsellä on sitten hyvä omatunto sen asian suhteen, että olet ainakin yrittänyt omalta osaltaan tehdä hyvää (H2)

Mun mielestä meillä on semmoinen positiivisen pedagogiikan ilmapiiri [--] meillä on aika raskaskin oppilasaines, mutta sillä positiivisella pedagogiikalla kuitenkin mennään (H3)

Analyysistamme löytyy yhtymäkohtia myös Seligmanin (2011b) PERMA-teorian kanssa. PERMA-teorian ajatus kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämisestä, myönteisten tunteiden ja sitoutumisen kokemuksesta, nousi esiin merkittävänä tekijänä analyysissamme. Usea vastaaja koki, että positiivinen ja joustava suhtautuminen lisäävät merkittävästi työyhteisön myönteistä ilmapiiriä. Joustavuuden kokemus on tekijä, joka vahvistaa Salovaaran ja Honkosen (2013) mukaan työn imua ja täten myös vahvistaa työhön liittyvää motivaatiota. Joustavuuden lisäksi vastauksissa korostui myös armollisuuden käsite. Armollisuus itseä kohtaan auttoi luokanopettajia jaksamaan paremmin, mutta myös rajaamaan työtä.

No mä oon semmonen aika joustava, ehkä jopa liiankin, että on joutunut opettelemaan sanomaan myös ei [--] ehkä alkuaikoina oli liiankin semmoinen, että kaikki kaikki asiat passasi, mutta jossakin kohtaa se tulee se raja vastaan (H2)

Analyysissamme korostui se, että myönteisesti ajatteleva työyhteisö ei lakaise vaikeita asioita maton alle, vaan pyrkii kehittämään omaa toimintaansa niiden asioiden kautta, jotka toimivat hyvin. Leskisenojan (2019) mukaan motivoitunut työyhteisö kannattelee usein myös yksittäisiä työntekijöitä myönteisten esimerkkien kautta. Oman toiminnan merkitys korostui vastauksissa läpi linjan. Avoin ja myönteinen toimintakulttuuri mahdollistaa myös epäonnistumiset, mutta myös haastavista asioista keskustelemisen.

[--] ehkä se mun myönteinen asenne vaikuttaa ja sopivan rento ilmapiiri missä jokin saa yrittää ja kokeilla ja epäonnistua ja se ei haittaa, jos epäonnistuu [--] joo sekin kyllä näkyy tiimissä, jos on negatiivispainotteista [--] aika iso merkitys on omallakin toiminnalla, että mitä annat itsestäsi, kun sä tulet johonkin tilaan. (H2)

Analyysissamme korostui myös arjen pienien tekojen merkitys suurempaan kokonaisuuteen. Kuulumisten kysely, tervehdykset ja kahville meneminen yhdessä nousivat esiin esimerkkeinä, kuinka haastateltavat pyrkivät ylläpitämään posi-

tiivista toimintakulttuuria. Analyysimme tulokset ovat yhteneväiset Wenströmin ym. (2018) kanssa, jotka toteavat, että positiivisen kouluuyhteisön tarkoituksena on tukea jokaisen yksilön kukoistusta ja pedagogista hyvinvointia.

6.1.3 Reflektiivistä työtettä

Reflektiivinen työote nousi esiin lähes kaikissa haastatteluissa, kun kysyimme mitä kokemuksia haastateltavilla on positiivisesta pedagogiikasta. Haastateltavat kertoivat, kuinka tärkeää omien asenteiden ja tunteiden tunnistaminen ja tarkastelu eli reflektointi on. Haastateltavat nostivat esiin erityisesti sen näkökulman, kuinka asioihin suhtautuu ja mitä näille asioille tekee.

Osa haastateltavista koki, että positiivisen pedagogiikan perusajatukset ovat olleet aina läsnä, mutta työ on opettanut, kuinka näitä ajatuksia saadaan vietyä käytäntöön. Asenteen ja reflektion merkitys näyttäytyi merkittävänä tekijänä myös oppilaiden ja opettajien välisessä kanssakäymisessä. Oppilaisiin kohdistuva myönteinen palaute ja vahvuuksiin keskittyminen auttoivat myös opettajia reflektoimaan omia ajatuksiaan sekä tunteitaan oppilaita kohtaan. Lerkkasen ym. (2021) esittämän lapsilähtöisen ohjaustyylin merkitys opettajan myönteiseen työn imuun näyttäytyi haastatteluissa erityisenä voimavarana. Toisaalta analyysissämme nousi esiin myös se näkökulma, että opettaja joutuu tietoisesti haastamaan ja pohtimaan omia asenteitaan yksittäisiä oppilaita kohtaan.

Perehdytään tavallaan niihin vahvuuksiin lasten kohdalla [--] niin se tavallaan aukeaa sulle itsellekin ne vahvuudet siinä kohtaa, jolloin sä rupeat näkemään myös niitä lapsia enemmän vahvuuksien kautta ja sitten sä pystyt peilaamaan ja reflektoimaan itseäsi ja ajatuksiasi, että miksi sä ajattelet tuosta lapsesta noin. (H1)

Muutama haastateltava oli saanut koulutusta positiivisen pedagogiikan käyttöön. Koulutuksen läpi käyminen kuvastui haastateltavien kokemuksissa ”silmiä avaavana” kokemuksena. Vastaajat korostivat hankitun tiedon merkitystä sekä ajatuksia herättävänä että tietoa lisäävänä kokemuksena. Haastateltavat kuvasivat positiivisen pedagogiikan ymmärryksen lisääntymistä käsitteillä ”asioiden

kirkastuminen”, “oppilasnäkökulman hahmottuminen” ja “yhteyksien löytäminen”. Koulutuksen ja kurssien käyminen on myös Seligmanin (2011b, s. 89–93) mukaan tehokas tapa oppia positiivisen pedagogiikan sisältöjä.

Mä oon kyllä alun perinkin ollut aika hyvä kuuntelemaan ja oikeasti kiinnostunut oppilaiden ajatuksista ja muusta [--] oon niinku aina ollut semmoinen tietyn luonteinen, kun sitten tavallaan tää koulutus laittaa ajattelemaan enemmän, että OK hyvä, kuulostaa järkevältä, nyt kannattaa toimia. Sitä (positiivista pedagogiikkaa) hiljalleen alkoi käyttää (H3)

Tällä hetkellä ne päivien ja viikkojen oppitunnit, joita minä oikeasti odotan ja jak-san suunnitella ja miettiä, että mitä meidän kannattaa tehdä ja missä järjestyksessä kannattaa tehdä [--] Nyt on kirkastunut se semmoinen niin kun oppilaan näkökulma (H4)

Haastateltavat olivat osittain myös yllättyneitä siitä, kuinka nopeasti ja tehokkaasti positiivisen pedagogiikan menetelmät tuottivat tuloksia oppilaiden keskuudessa. Oppilaisiin suhtautuminen muuttui useamman haastateltavan kokemuksissa, kun he alkoivat käyttää positiivista pedagogiikkaa tietoisemmin hyväkseen.

Mulla on Vahvuusvarikset käytössä ja mä yritän nähdä jokaisesta lapsesta hyvän [--] pidän kirjaa siitä, että kuka on saanut mitäkin huomiota [–] Mä lähdin työstämään tuon voimavarakeskeisyyden kautta, niin se oli mulle ahaa-elämys, että näin voi saada näkyviä tuloksia kumminkin aika nopeasti [–] Kun niitä lasten vahvuuksia alkoi huomaamaan, niin se auttoi just sitä omien ajatusten reflektointia, miks sä ajattelet siitä lapsesta noin. (H1)

Usea haastateltava korosti kuitenkin, että luokan ryhmäytyminen ja turvallisen ilmapiirin luominen ovat pohja positiivisen pedagogiikan menetelmien soveltamiselle. Myös Raabin (2017, s. 155) mukaan turvallinen ympäristö on edellytys positiivisen pedagogiikan toteuttamiselle.

6.1.4 Ratkaisukeskeistä pedagogiikkaa ja vuorovaikutusta

Ratkaisukeskeisyys nousi yhdeksi merkittävimmäksi positiivisen pedagogiikkaan liittyvistä kokemuksista analyysimme mukaan. Analyysista ilmeni sekä luokanopettajien omaan toimintaan että työyhteisöön liittyvän ratkaisukeskeisyyden. Ratkaisukeskeisyys koettiin myönteisen asenteen ja vahvuusajattelun

yhdistelmänä. Ratkaisukeskeisyys piti sisällään arjen pienet teot, toisten kohtaamisen ja ongelmiin tarttumisen. Ratkaisukeskeisyys nähtiin täten myös vuoro-vaikutuksellisena toimintana. Analyysimme tulokset ovat yhtenäiset Avolan ja Pentikäisen (2019) esittämien tavoitteisiin ja tulevaisuuteen keskittyvän ajattelun kanssa. Haastateltavat kokivat tärkeäksi, että haasteet tunnistetaan ja niihin myös tartutaan ongelmiin takertumisen sijaan, kohdistetaan katse eteenpäin. Oman asenteen merkitys korostui analyysissämme, samoin se, kuinka muita ihmisiä kohdellaan. Ratkaisukeskeisyys näyttäytyi analyysissämme merkittävänä hyvinvointia lisäävänä elementtinä.

Kyllä mä uskon, että tuo hyvinvointi on pieniä tekoja [--] miten sä kohtaat toisia aamulla vai meetkö sä vaan ohi sanomatta mitään [--] ja justiin se, että ootko sä ratkaisukeskeinen. (H4)

Kuvittelen olevani ratkaisukeskeinen niin oppilaiden kanssa kuin muutenkin [--] Kun näkee, että oppilaat voi hyvin, heijastuu se takaisin myös omaan hyvinvointiin [--] ja tykkäähän ne oppilaat, kun niitä kohtelee hyvin. (H5)

Lähiesimiehellä on selkeästi semmoinen ratkaisukeskeisyys ja sellainen, että ei keskitytä mihinkään negatiivisiin ongelmiin [--] että mietitään, mitä me voidaan tehdä ja onko tähän olemassa joku vaihtoehto b tai c (H3)

Kuten yllä olevista sitaateista käy ilmi, keskittyivät haastateltavat toimimaan niin, että koko kouluyhteisö voi hyvin. Toisaalta analyysistamme käy ilmi myös se näkökulma, että luokanopettaja ei voi ratkaista haasteita yksin, vaan siihen tarvitaan koko työyhteisön tukea, etenkin lähiesihenkilön tukea. Haastateltavat toivat esiin sen, kuinka ratkaisukeskeisyys tuottaa hyvinvointia oppilaille, mutta sitä kautta myös heille itselleen. Ratkaisukeskeisyys auttaa Vitkan (2021, s. 52–54) mukaan opettajia suhtautumaan vastoinkäymisiin myönteisimmin. Vitkan näkökulma välittyi myös vastaajien kokemuksista. Haastateltavat kokivat, että ratkaisukeskeisyys lisää työn hallintaa ja vähentää työhön liittyvää kuormitusta. Ratkaisukeskeisyys näyttäytyi analyysissämme etenkin aktiivisena, tietoisena toiminta- ja ajatusmallina.

Positiivisuus lähtee susta itsestäsi ja sitten se lähtee siirtymään niihin lapsiin myös, niin sitä kautta se on se kantava voima. Ne, jotka siellä käyttää sitä (positiivista

pedagogiikkaa) ei aina kiukuttele siellä [--] kun tulee vastoinkäymisiä, niin ei tule siellä turhautumista, vaan sitten niinku OK, hoidetaan tää pois alta (H1)

Ratkaisukeskeisyys on positiivisen pedagogiikan näkökulmasta (Lipponen, 2014) tekijä, jonka avulla voidaan lisätä työn hallintaa ja työn muutoksiin liittyvän epävarmuuden sietokykyä. Haastateltavat jakoivat Lipposen näkökulman kuvaamalla, kuinka paljon arkea helpottaa se, että kykenee näkemään mahdollisuuksia – ei ainoastaan ongelmia. Kuten analyysistamme kävi ilmi, ratkaisukeskeisyys edellyttää oman toiminnan reflektiota erityisesti suhteessa oppilaisiin. Haastateltavat toivat esiin omia kokemuksiaan siitä, kuinka ratkaisukeskeisyydellä voidaan muuttaa oppilaiden haastavaa käyttäytymistä tai työyhteisön ilmapiiriä avoimemmaksi. Nämä kokemukset vahvistavat Turnerin ja Thielkingin (2019) tutkimuksen tuloksia siitä, kuinka positiivisen pedagogiikan menetelmien lisäämisellä voidaan parantaa luokkatyöskentelyä rauhallisemmaksi.

6.1.5 Epärealistista ”humpuukia”

Kuten aiemmassa teoriaosuudessa esitettiin, kohdistuu positiivista pedagogiikkaa kohtaan myös runsaasti kritiikkiä, erityisesti käsitteeseen liittyvän ylimyönteisen latauksen takia. Haastateltavat toivat esiin samankaltaisia kokemuksia ja alleviivasivat positiivisen pedagogiikan vähäistä tunnettavuutta tai käsitteen väärin ymmärtämistä. Kritiikki kohdistui erityisesti positiiviseen pedagogiikkaan liittyvään yltiöpositiiviseen lataukseen. Haastateltavien kokemukset ovat samansuuntaiset Avolan ja Pentikäisen (2019, s. 17–18) esittämän kritiikin (epärealistisuus, pakkopositivisuus) kanssa. Kritiikki ei niinkään koskettanut tutkittavia itseään, vaikka hekin olivat pohtineet positiivisen pedagogiikan toimivuutta kriittisesti.

Edelleen jossain määrin olen vastustanut [--] se voi myös mennä yli, että sitten kaikki on vaan sydämiä ja ruusuja [--] kaikki on ihanaa ja ikinä mikään ei ole huonosti eikä kellään ole haasteita, vaan kaikki on vaan aina mahtavaa. (H4)

Tutkittavat kokivat analyysimme perusteella, että positiivisen pedagogiikan ymmärrys tai sen hyödyntäminen on vielä vähäistä omissa työyhteisöissä ja siihen

liittyvät miellelyhtymät, kuten “hölynpöly” tai “oikeiden asioiden kieltäminen” aiheuttavat ajoittain negatiivista latausta työyhteisön keskuudessa. Haastateltavat kokivat, että luokanopettajan työhön liittyvä kiire ja stressi ovat yhtenä esimerkkinä esteistä, jotka vaikuttavat positiivisen pedagogiikan hyödyntämiseen tai ilmiöön tutustumiseen. Analyysimme mukaan positiiviseen pedagogiikkaan suhtauduttiin yleisimmin neutraalisti tai välinpitämättömästi, mutta osa haastateltavista toi esiin myös toisenlaisia kokemuksia mainitsemalla, että ilmiöön suhtautuminen voi olla myös hyvin kielteistä ja negatiivissävytteistä.

Aika harvat niitä mun käsityksen mukaan millään tavalla käyttää [--] he eivät halua kuulla eikä kuunnella aiheesta ja sitten on muutama semmoinen, jotka oikeasti hyödyntää ja tietää ja käyttää, että aika silleen laidasta laitaan [--] opettajat, jotka ehkä suhtautuvat vähän silleen, että tuolla taas noita kaiken maailman höpötyksiä [--] sieltä tulee jo heti semmoinen, että täällä ei ole aikaa tuommoiseen eikä kiinnostu, että nuo sinun korttisi ei enää tätä luokkaa pelasta (H4)

Eräs vastaaja kuvasi yritystään viedä positiivista pedagogiikkaa eteenpäin työyhteisössä seuraavasti: “seinä tulee vastaan, positiivinen pedagogiikka nähdään hömpötyksenä”. Haastateltavan kokemus kuvastaa hyvin positiivisen pedagogiikan ymmärtämiseen liittyviä haasteita, kuten ilmiöön liitetyn kritiikittömyyden.

Mullakin on täällä kollegoita ja välillä puhutaan niin, varsinkin nää tietyt opettajat on sanoneet, että joo sitten vaan koko ajan sanotaan positiivisesti (H3)

Olen siis malliesimerkki ihmisestä, joka on hyvin pitkään ja osittain vieläkin ajatellut, että sehän on aivan täyttä huuhaata [--] en jaksa näitä kaiken maailman muotivillityksiä mitä tulee ja menee [--] mutta kävin läpi työuupumuksen ja tajusin, että kuvittelen vihaavani tätä (positiivista pedagogiikkaa), mutta oikeastaan tämä onkin ollut mulle aina tosi luontainen tapa toimia siellä luokassa (H4)

Analyysimme tulokset osoittivat, että Avolan ja Pentikäisen (2019) esiin nostaman pakkopositiivisuuden ja epärealistisuuden leima on sitkeästi kiinni positiivisen pedagogiikan ymmärtämisessä. Toisaalta analyysissämme ilmeni myös positiiviseen pedagogiikkaan liittyvä tiedonpuute. Vastaajat kokivat, että positiivi-

nen pedagogiikka on vielä monelle etäinen tai väärin ymmärretty ilmiö. Ymmärryksen ja tiedon lisääntyminen omien myönteisten kokemusten kautta vaikutti merkittävästi myös siihen, kuinka positiiviseen pedagogiikkaan suhtauduttiin.

6.2 Positiivisen pedagogiikan merkitys luokanopettajien työhyvinvointiin

Työhyvinvoinnin ja työssäjaksamisen kannalta on tärkeää löytää niitä tekijöitä, jotka auttavat luokanopettajia jaksamaan työssään. Tarkastelemme seuraavaksi niitä positiivisen pedagogiikan ilmiöstä nousseita myönteisiä kokemuksia ja näkökulmia, joilla on analyysimme mukaan merkitystä työhyvinvointiin. Myönteisten asioiden nostaminen esiin on tärkeää, jotta voimme torjua työhön liittyviä negatiivisia ja kuormittavia tekijöitä, mutta myös luokanopettajien työhön liittyvän keskustelun ongelmalähtöisyyttä. Esittelemme tulosten pääkohdat ja niihin liittyvät keskeiset sisällöt (taulukko 12) tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä.

Taulukko 12

Yhteenveto tutkimuksen tuloksista tutkimuskysymykseen ”Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on positiivisen pedagogiikan merkityksestä työhyvinvointiin?”

| Positiivisen pedagogiikan merkitys työhyvinvointiin | Keskeinen sisältö |
|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Työn merkityksellisyys vahvistuu | Omien voimavarojen tunnistaminen Työn imu Opettajan ja oppilaiden välinen myönteinen suhde |
| Psyykkinen joustavuus ja stressinsietokyky voimistuu | Haasteista selviytyminen Voimavaralähtöisyys Stressinsietokyky |
| Työnilo vahvistuu | Huumori Myönteinen asenne Haastavien tilanteiden kohtaaminen |
| Yhteisöllisyyden kokemus voimistuu | Työyhteisön, esihenkilön ja johdon tuki Avoin työilmapiiri ja keskinäinen luottamus |

6.2.1 Työn merkityksellisyys vahvistuu

Lähes kaikki haastateltavat toivat esiin sen, kuinka hyvien asioiden huomioiminen on tuonut myönteisiä asioita myös heidän omaan työhyvinvointiinsa. Positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen on analyysimme mukaan työn kantava voimavara ja se auttaa myös työhön sitoutumisessa. Toisaalta on huomioitava, että luokanopettajan työ ei ole pelkkää myönteistä imua, vaan työhön liittyy myös kuormittavia tekijöitä, kuten työhön, työolosuhteisiin tai henkilökohtaiseen elämään liittyviä haasteita. Työhön liittyvät haasteet eivät näyttäytyneet analyysissämme ylitsepääsemättöminä ongelmina, vaan päinvastoin haasteet näyttivät vahvistavan työn merkityksellisyyttä ja työhön liittyvää pystyvyyttä. Haastateltavat toivat esiin sen huomion ja kokemuksen, että haasteista selviytyminen ja niiden ratkaiseminen motivoi ja tuottaa mielihyvää onnistumisesta. Analyysimme tulokset mukailevat Avolan ja Pentikäisen (2009) näkemystä siitä, kuinka positiivisen pedagogiikan menetelmien soveltamisella voidaan vahvistaa työhyvinvointia.

Mä yritän tietoisesti käyttää (positiivista pedagogiikkaa), koska jos miettii vaikka tätäkin vuotta, niin siellä on aikamoisia tilanteita ollut [--] ja sitten huomaa, että hei nyt menee hei vau tosi hienosti ja nyt sä ootkin tehny esimerkiksi vähän eri juttuja [--] ja se kyllä kantaa, että semmoinen voimavara kuitenkin [--] se, että kun oikeasti keskittyy niihin positiivisiin ja niihin pieniin iloihin, että se tuo sitä eteenpäin niin huomaa, että paha päivä meni ihan hyvin, ja mun mielestä se on semmoinen oikeasti iso voimavara. [--] ristiriita siitä, että haluaisi tehdä työnsä paremmin [--] semmoinen riittämättömyyden tunne, mutta sitten taas ajatus, että OK tein parhaani tänäänkin, että tällä mennään. (H3)

Työn merkityksellisyys on kantava voimavara yksittäiselle työntekijälle, mutta myös koko työyhteisölle. Positiivisen pedagogiikan sisäistäminen tekee työstä mielekkäämpää ja opettaja pystyy kohdistamaan katseen työn kannalta merkityksellisiin asioihin. Työn merkityksellisyyteen sisältyi myös työn imun kokemus. Analyysimme mukaan pienetkin asiat ja konkreettiset teot vahvistavat työn imun kokemusta. Tulokset korreloivat Hakasen (2011, s. 38–39) näkemystä työn imun ja työssä viihtymisen välisestä yhteydestä. Kaikki haastateltavat toivat esiin sen, kuinka tyytyväisiä he ovat työhönsä tällä hetkellä. Jokainen haastateltava

korosti työn imun tunnetta, jota he kokivat työssään. Vastajaat kokivat, että se työ mitä he tekevät, tuntuu merkitykselliseltä ja arvokkaalta.

Mä kyllä nautin omasta työstäni, eikä mulla oikeastaan ole koskaan kolmentoista vuoden aikana ollut semmoista tilannetta, että olisi joutunut miettimään, että jaksako lähteä aamulla töihin (H2)

Työn imua on auttanut nämä minun vahvuusvarishömpötykseni, joille minusta tuntuu, että kohta kaikki siellä nauraa [--] koko ajan haluan innovoida siellä jotain uutta (H4)

Haastateltavat kuvasivat oman työhyvinvointinsa tilaa omien voimavarojen näkökulmasta analysoiden sitä, mitkä tekijät vahvistavat ja mitkä heikentävät työhyvinvointia. Omien voimavarojen tunnistaminen kertoo Seligmanin (2011b) PERMA-teorian mukaan yksilön merkityksellisyyden kokemuksesta, joka vahvistaa tuloksissa esiintyneitä huomioita. Analyysimme mukaan työn kokeminen merkityksellisenä ja työn imu korreloi innostuneisuuden tilaa ja halua kehittää asioita. Usea vastaaja pohti myös sitä, kuinka positiivisen pedagogiikan menetelmien käyttäminen kytkeytyy opettajan omiin arvoihin ja sitä kautta oman ammatillisen identiteetin kehittämiseen.

Se on olennainen osa mun opettajuutta. Se oikeasti kytkeytyy tosi vahvasti siihen omaan opettajan identiteettiin ja niihin arvoihin, millä tätä työtä tekee [--] semmoiset tietyn tyyppiset ihmiset ehkä ottaa sen helpommin osaksi omaa arkea [--] se on ehkä osittain sellaisten opettajien työkalu ja voimavara, jotka ei tee opettajan työtä pelkästään työnä [--] on arvopohjaltaan niin semmoisia lähellä toisiaan olevia (H4)

Kuten edellisestä sitaatista käy ilmi, koettiin positiivisen pedagogiikan toimintaperiaatteiden olevan lähellä omaa arvomaailmaa, minkä koettiin edesauttavan positiivisen pedagogiikan käyttöönottoa. Vastauksissa voidaan nähdä yhtäläisyyksiä henkilökohtaisen kukoistuksen edistämiseen (Seligman, 2011b, s. 26–29) erityisesti työn mielekkyyden ja tarkoituksenmukaisuuden näkökulmasta. Vahva ammatillinen identiteetti ja sitä myötä kasvava ammatillinen itsetunto välittyi haastateltavien vastauksista, mikä vahvistaa luonnollisesti työn merkityksellisyyden kokemusta.

6.2.2 Psyykkinen joustavuus ja stressinsietokyky voimistuu

Käsittelimme edellä haastateltavien kokemuksia työn merkityksellisyydestä ja työhön sitoutumisesta. Toinen näkökulma, joka nousi esiin analyysimme perusteella, oli resilienssin eli psyykkisen joustavuuden ja stressinsietokyvyn voimistuminen. Analyysimme mukaan positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen on luonut uskoa muutoksista ja kuormittavista asioista selviytymiseen ja niiden käsitteelyyn. Toisaalta on huomioitava, että yksilön resilienssivoimavarat ovat yksilöllisiä, kuten myös Poijula (2018, s. 123–124) toteaa. Tämä näkyi analyysissamme erityisesti omien voimavarojen ja omien selviytymisstrategioiden kuvaamisena, mutta myös negatiivisten tunteiden sanoittamisena.

Huomasin, että nimenomaan se positiivisen kautta meneminen ja näkeminen oli kadonnut, jolloin se työn tekeminen ylipäättänsä tuntuu tosi raskaalta [--] edelleen se työn imu ja positiivinen mukavuus on vähän kadoksissa, on aika haastava luokka tällä hetkellä mutta sitten, kun me tehdään jotain tunne- ja vuorovaikutustaitoja tai ryhmätyötaitoja, niin ne on ehkä niitä hetkiä, milloin minä myös tunnistan itsessäni, että tämmöinen opettaja minä haluan taas olla. (H4)

No, kun siis mulla oli toi uupuminen [--] niin sitten kun mä otin positiivisen pedagogiikan käyttöön ja perehdyin siihen asiaan ja rupesin toimimaan sen mukaan luokassa ja työssä, niin se antaa ihan erilaiset voimavarat työhön ja jaksamiseen (H1)

Analyysimme mukaan haastateltavat tunnistivat ja sanoittivat omaan työhönsä ja jaksamiseensa liittyviä kuormitus- ja stressitekijöitä, mutta he kuvasivat myös sitä, millä tavalla he ovat käsitelleet konkreettisesti näitä haasteita. Analyysissa tuli esiin, että haastateltavat ovat hyödyntäneet positiivista pedagogiikkaa pienten, konkreettisten menetelmien avulla. Analyysimme mukaan luokanopettajien pyrkimyksenä oli oppilaiden vahvuuksien tunnistaminen ja hyödyntäminen. Esimerkkinä voidaan mainita oppilaiden kanssa toteutettavat tunne- ja ryhmätyötaitoihin liittyvät harjoitukset sekä Vahvuusvaris-korttien ja Huomaa hyvä! -materiaalin käyttäminen. Analyysimme mukaan haastateltavien kokemuksista heijastui, että työn kuormitus oli usein yhteydessä oman luokan haasteellisuuteen ja työn imun puuttumiseen. Tämän takia hyvinvointia lähdettiin palauttamaan luokan hyvinvointia ja ilmapiiriä parantamalla. Konkreettiset teot olivat

yleisesti ottaen kohtalaisen pieniä ja arkisia, mutta hyvinvoinnin näkökulmasta riittävän tehokkaita.

Vahvuusvarista ja Huomaa hyvä! -materiaalia käytän [--] arjessa on käyty läpi sitä, että miksi meidän luokka toimii hyvin ja mitkä asiat meillä on hyvin, ja mitkä asiat ei välttämättä ole niin hyvin ja miten me voidaan itse sillä omalla käytöksellä sit muuttaa niitä asioita. (H4)

Mulla on Huomaa hyvä! -materiaali, otetaan vaikka viikon vahvuus [--] selkeästi se, että miten se semmoinen kielentäminen oikeasti merkkää [--] se tulee siihen oikeaan tekemiseen eikä semmoista yleistä "hienosti menee kaikki" (H3)

Muutama haastateltava toi esiin oman vapaa-ajan ja työstä irtautumisen merkityksen resilienssin vahvistumiselle. Työn jaksottaminen, kotona tehtävän työn määrä ja rajojen vetäminen näyttäytyivät merkittävinä selviytymismekanismena lähes kaikkien haastateltavien vastauksissa. Haastateltavien kokemukset kertovat Lipposen (2020, s. 21–22) esittämän sisäisen ja ulkoisen resilienssin välistä ristiriidasta. Työhön liittyvät haasteet ja omaan jaksamiseen liittyvät tekijät voivat olla ristiriidassa, mutta toisaalta myös tasapaino on mahdollinen.

Työtehtäviä on paljon, eihän niitä koskaan ehdi tehdä ihan kunnolla [--] ja muutos on ihan jatkuva, ei tahdo perässä pysyä. Olen silti ihan tyytyväinen työhön ja siihen, kuinka hyvin kestan muutoksia [--] ehkä se on se vapaa-aika, jolloin pääsen irti työstä (H5)

Kaikki haastateltavat toivat esiin sen, kuinka paljon luokanopettajan työ vaatii ja edellyttää. Taustalla oleva jatkuva kiire ja kiihtyvä muutostahti ovat tekijöitä, jotka johtavat pahimmillaan uupumukseen. Jokainen haastateltava halusi korostaa näitä stressitekijöitä, mutta kaikki toivat esiin myös sen, kuinka paljon positiivinen pedagogiikka on tuonut voimavaroja omaan psyykkiseen joustavuuteen eli resilienssiin. Toisaalta haastateltavat pohtivat realistisesti sitä, kuinka mahdollista positiivisen pedagogiikan ajatusten hyödyntäminen on, jos opettaja itse ei voi hyvin. Eräs haastateltavista halusi nostaa esiin sen näkökulman, että positiivisen pedagogiikan toimintatapojen käyttäminen on haasteellista, jos opettaja ei voi hyvin.

[--] eihän se positiivinen pedagogiikka ole avain, jos ihminen on uupunut, että sun pitää voida itse hyvin niin, että voit käyttää sitä (H1)

[--] Tärkeähän se on (työhyvinvointi), mutta kyllä sitä välillä on ihan uupunut ja väsynyt [--] Tuntuu, että aina on jotain haastetta [--] Vaatimukset on nousseet, tuntuu, että kaikki odottaa jotakin [--] Onneksi olen sellainen peruspositiivinen ihminen, että näen valoa väsyneenäkin. (H5)

Analyysimme tulokset ovat yhdenmukaisia Norrishin ym. (2013, s. 148–151) toteamuksen kanssa, että kasvattajan on ensin huolehdittava omasta hyvinvoinnistaan ennen kuin pystyy ottamaan positiivisen pedagogiikan menetelmiä käyttöön.

6.2.3 Työnilo vahvistuu

Huumori nousi esiin merkittävänä työhyvinvointia ja työniloa lisäävänä tekijänä analyysissämme. Huumori vaikuttaa haastateltavien mukaan myönteisesti työhyvinvointiin ja on yksi työn voimavaratekijöistä. Huumoria käytettiin erityisesti haastavien tilanteiden yhteydessä oppilaiden kanssa. Analyysissämme huumori näyttäytyi myös koko työyhteisöä koskevana vuorovaikutuksellisenä toimintamallina. Huumoria hyödynnettiin erityisesti oppilaiden kanssa käytävässä vuorovaikutuksessa, mutta myös omien kollegojen välisessä kanssakäymisessä. Haastateltavien kokemukset tukevat Ukkolan ja Peltolan (2022) näkemystä yksilön ja työyhteisön välisen suhteen merkityksestä eli tämän tutkimuksen näkökulmasta voidaan todeta, että huumorilla nähtiin olevan myönteisiä vaikutuksia niin yksilöihin kuin koko työyhteisöön. Toisaalta huumori voi olla myös opittu tapa siirtää haastavia asioita syrjään, vaikka se tuottaakin hetkellistä hyvinvoinnin kokemusta.

Huumorintaju [--] mitä raskaampaa töissä on, niin sitä mustempaa se huumori on ja sillä minä siis pelaan tosi paljon oppilaiden kanssa. (H4) [--] ehkä sillä mustalla huumorillakin välillä tuolla opettajanhuoneessa, kun nähdään (H3)

Huumori nousi esiin haastateltavien puheessa, kun kysyimme heiltä, mitkä positiivisen pedagogiikan tekijät tai käytänteet vaikuttavat heidän työhyvinvointiinsa. Vastaajat kokivat, että huumori on konkreettinen esimerkki positiivisen

pedagogiikan työvälineistä, toisin sanoen keino, jolla työhyvinvointia voidaan parantaa. Kuten edellisistä sitaateista kävi ilmi, huumorin tyyli muuttui raskaammaksi (mustemmaksi) työn raskauden mukaan. Mustan huumorin käyttö koettiin hyväksyttävänä, jaksamista vahvistavana elementtinä. Huumori sitoi työyhteisöä yhteen ja kuvastui haastateltavien kokemuksissa merkittävänä kantavana voimana.

No huumori nyt ainakin liittyy työhyvinvoinnin nostamiseen [--] ja kyllä se on myös yksi myönteisimmistä asioista meidän työyhteisössä [--] nauru auttaa jaksamaan. (H5)

Työnilon kokemusta vahvisti myös oppilaiden innostuneisuus ja aktiivinen osallistuminen tunnin tehtäviin. Oppilaiden innokkuus tuotti haastateltaville hyvän tunteen onnistumisesta ja hyvin tehdystä työstä. Innostuneisuus ja luokan sisäinen huumori olivat erään haastateltavan mielestä asioita, jotka tuottivat myös hänelle iloa ja myönteisiä onnistumisen kokemuksia.

6.2.4 Yhteisöllisyyden kokemus lisääntyy

Keskustelimme jokaisessa haastattelussa työyhteisön, esihenkilötyön ja johtamisen merkityksestä haastateltavien työhyvinvointiin. Kaikki haastateltavat toivat esiin sen, kuinka merkittävässä roolissa esihenkilön, tässä tapauksessa rehtorin, tuki on. Analyysissämme korostui oman työn autonomia ja itsenäisen työtteen merkitys, mutta esihenkilötyöllä nähtiin olevan merkitystä etenkin luottamuksen näkökulmasta. Analyysimme mukaan luottamuksen ilmaisu esihenkilöltä tai muilta kollegoilta auttaa jaksamaan ja tuo varmuutta omaan työhön. Positiiviseen pedagogiikkaan liittyvä yhteisöllisyys nousi analyysissämme työhyvinvointia lisääväksi tekijäksi. Yhteen hiileen puhaltaminen, vaikeista asioista keskusteleminen (ratkaisukeskeisyys) ja toisten ihmisten kunnioittaminen olivat analyysimme mukaan tekijöitä, jotka vahvistivat haastateltavien voimavaroja työssä. Erään haastateltavan mukaan työyhteisöllä ja johtamisella on äärimmäisen suuri merkitys kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Ilman työyhteisön tukea

kyseinen haastateltava olisi omien sanojensa mukaan mahdollisesti sairauslomalla.

[--] kokee että voi tehdä työtä omalla tavallaan, mutta se myös, että täällä on tukea. [--] vaikka me ei paljon nähdä, mutta kuitenkin ne pienet hetket käytävillä, niin on sellaista yhteen hiileen puhaltamista ja että tietää, että voi luottaa siihen, että asiat hoituu. [--] esimieskin luottaa ja antaa tehdä omia ratkaisuja. (H3)

Semmoinen keskusteleva kulttuuri [--] nostetaan myös ikäviä asioita keskusteluun, mikä vaatii myös toisaalta rohkeutta puhua (H2)

Myönteinen työilmapiiri, keskinäinen luottamus ja yhteiset pelisäännöt olivat analyysimme mukaan keskeisiä tekijöitä toimivassa työyhteisössä. Myös avoin keskustelukulttuuri ja vaikeista asioista keskusteleminen mainittiin useammassa haastattelussa. Tasapuolinen ja oikeudenmukainen kohtelu sekä yhteisesti sovitujen toimintamallien noudattaminen nousivat esiin merkittävinä yhteisöllisyyttä lisäävinä tekijöinä analyysissämme. Analyysimme tulokset ovat yhteneväiset muun muassa Leskisenojan (2019) myönteisen vuorovaikutuksen merkitystä korostavan näkemyksen kanssa. Eräs vastaajista toi esiin, kuinka merkittävänä hän pitää sitä, että koko työyhteisö on sitoutunut positiivisen pedagogiikan käyttöönottoon osana koulun kehittämissuunnitelmaa.

Niin koulun kehittämissuunnitelmassa keskitytään positiiviseen pedagogiikkaan [--] meidän koululla on isona teemana tällainen positiivinen pedagogiikka [--] kenelläkään opettajalla ei ole mitään vastustusta positiivisuutta kohtaan (H2)

Toisaalta analyysimme mukaan positiivisen pedagogiikan merkitys ei avaudu kaikille. Erään haastateltavan mukaan sen teoriaa pitäisi levittää eteenpäin työyhteisössä, jotta menetelmää hyödynnettäisiin enemmän ja siitä tulisi työyhteisön yhteinen toimintamalli. Analyysissämme tuli esiin myös koronapandemian merkitys työyhteisön yhteisöllisyyden kokemukseen. Eräs haastateltava koki, että koronan jälkeinen yhteistyö on jäänyt vähäisemmäksi ja yhteistä aikaa on vähemmän. Koronan merkitys hyvinvointiin on samansuuntainen McCallumin (2021) tutkimuksen kanssa. Pandemian aikainen ja jälkeinen aika on haastanut työyhteisöjen toimintaa ja vähentänyt yhteisen ajan hyödyntämistä. Toisaalta analyysissämme näkyi myös yhteisen ajan puuttuminen, johon koronalla ei ollut

merkitystä. Oppilasmäärältään iso koulu, välituntien ja taukojen porrastukset, haastava oppilasaines ja kiire mainittiin yhteistyötä vähentäviksi tekijöiksi.

[--] ollaan siitä paljon puhuttukin tämmöisestä yhteisöllisyydestä, että on taval-
laan kurjaa, että me nähdään toisiamme niin vähän [--] sellaista keskustelua ihan
valitettavan vähän (H3)

Analyysimme mukaan positiivisen pedagogiikan käytänteet tukevat työyhteisön toimintaa ja se voi näyttäytyä myös johtamisen välineenä. Eräs haastateltavista koki työyhteisön vuorovaikutuksen ja kommunikaation lisääntyneen ja parantu-
neen, kun koko työyhteisö oli osallistunut positiivisen pedagogiikan aihealueita sivuavaan koulutukseen.

Mutta meiltä ehkä puuttuu se semmoinen koko työyhteisön vahvuuksien hyödyn-
täminen ja semmoinen, että niitä käytäisiin jotenkin läpi [--] puuttuu se asioiden
pohtiminen [--] meillä on kyllä hyvin ratkaisukeskeiset esimiehet, jotka yrittävät
auttaa haastavissa tilanteissa näkemään myös niitä hyviä puolia ja sitten miettiä,
että miten niitten kautta päästäisiin eteenpäin (H4)

[--] edellinen kunta koulutti, niin siellä selkeästi oli enemmän sellasta, että se toi
sinne kouluun niin sanotusti enemmän käytävillekin sitä hyvää vuorovaikutusta
(H3)

Esihenkilötyöllä ja johtamistavalla koettiin olevan merkittäviä yhteyksiä siihen, kuinka haastateltavat jaksavat työssään. Analyysimme mukaan esihenkilötyön merkitystä arvostetaan, ja se on yksi tärkeimmistä yhteisöllisyyttä ja jaksamista tukevista tekijöistä. Yksi haastateltavista kiteytti esihenkilötyöhön liittyvän merkityksen lyhyesti "kouluhan on johtajansa näköinen", toinen haastateltavista kuvasi esihenkilöään "huikeaksi ihmiseksi, joka tekee kaikkensa työyhteisön eteen". Esihenkilön tuki edesauttoi jaksamista ja oli turva myös haastavien tilanteiden edessä. Analyysimme mukaan haastateltavat kokivat johdon tuen myönteisenä ja arvokkaana asiana. Esihenkilön asenne ja käytös kouluyhteisössä oli tekijä, joka vahvisti koko työyhteisön yhteisöllisyyttä. Kyse oli pienistä teoista, läsnäolosta ja esimerkiksi palautteen saamisesta. Palautteen saaminen koettiin tärkeäksi, erityisesti positiivisen palautteen saaminen.

No kyllähän se vaikuttaa paljon sen johtajan asenne ja sitten semmoinen, että miten se antaa tukea sulle sun työssä [--] juuri nämä yhteiset hetket, kun ollaan salissa, että rehtori tulee mukaan ja on yksi meidän kaikkien kanssa, niin se on tosi tärkeää (H1)

Esimies on sellainen, että hän kyllä antaa sitä positiivista palautetta ja kannustaa ja tsemppaa, jos sä saat sieltä positiivista palautetta, niin onhan se ihan niin kun äärettömän tärkeää. (H4)

Esimies luottaa ja antaa tehdä omia ratkaisuja [--] jos on sellainen vaikea tilanne, niin esimies kyllä tukee siinäkin tosi hyvin. (H3)

Yhdessä tekeminen ja yhteiset tavoitteet nousivat myös esiin analyysissämme. Haastateltavat korostivat erityisesti lähimpien kollegojen ja koulunkäynninohjaajan merkitystä hyvinvoinnille. Toisaalta haastateltavat toivat esiin myös asian kääntöpuolen eli yhteisten tavoitteiden puuttumisen ja erilaiset työtavat. Eräs haastateltava koki, että jatkuva kompromissien tekeminen ja yhteisen ajan puute ovat tekijöitä, jotka heikentävät yhteisöllisyyden kokemusta.

7 POHDINTA

Kuvaamme seuraavaksi tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset tiivistetysti. Tarkastelemme myös tulosten merkittävyyttä ja tutkimukselle asetettujen tavoitteiden toteutumista.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää mitä merkitystä positiivisella pedagogiikalla on luokanopettajien työhyvinvointiin ja voiko positiivinen pedagogiikka tuoda mukanaan sellaisia näkökulmia, joilla työhyvinvointia voidaan mahdollisesti parantaa tai kehittää. Tämän lisäksi tutkimuksessa selvitettiin luokanopettajien kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta. Kokemusten tutkimus on tärkeää erityisesti siksi, että saamme tietoa niistä asioista, jotka ovat merkittäviä yksilölle itselleen, mutta tutkimuksen mittakaavassa laajemmin isommalle joukolle. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat olivat olleet työssä vähintään kolme vuotta, ja heillä oli selkeästi tietoa ja näkemystä opetustyön erityispiirteistä ja luokanopettajan työnkuvan kehityksestä.

Tutkimustulokset osoittivat, että positiivinen pedagogiikka on luokanopettajien kokemusten mukaan vahvuusperustaista kasvatusta ja pedagogiikkaa, positiivista toimintakulttuuria, reflektiivistä työtettä sekä ratkaisukeskeistä pedagogiikkaa ja myönteistä vuorovaikutusta.

Tutkimustuloksista voidaan päätellä, että positiivinen pedagogiikka merkitsee luokanopettajille erityisesti oppilaisiin kohdistuvaa, myönteistä vuorovaikutusta. Oppilaiden hyvinvointi ja hyvien asioiden sanoittaminen merkitsivät paljon kaikille haastateltaville. Hyvän huomioiminen vahvisti yhteishenkeä ja kouluyhteisön yhteisöllisyyttä. Tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaiset muun muassa Leskisenojan (2016) ja Vuorisen (2022) väitöskirjojen tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan positiivisen pedagogiikan käytänteiden ja toimintamallien soveltaminen käytäntöön vahvisti oppilaiden kouluiloa ja myönteistä

yhteyttä luokan vuorovaikutussuhteisiin. Tutkimuksen tulokset osoittivat erityisesti sen, että positiivisen pedagogiikan sisäistäminen vahvistaa työn merkityksellisyyden ja yhteisöllisyyden kokemusta. Usea haastateltava korosti myönteisen ajattelun voimaannuttavaa aspektia ja tietoista oman ajattelutavan muutosta. Toisaalta vastauksista kävi ilmi, että positiiviseen pedagogiikkaan liittyvä ymmärrys on työyhteisöissä vielä vähäistä ja tieteenala nähdään usein liian pakomyönteisenä suuntauksena. Tämä johti vastausten mukaan siihen, että työyhteisöt eivät halunneet sitoutua positiivisen pedagogiikan ajatukseen, vaan päinvastoin kokivat suuntauksen epärealistisena. Tutkimuksen tulokset vahvistivat tältä osin aiempien tutkimusten (esim. Watkins, 2015) tuloksia, joissa kritisoiitiin positiivisen pedagogiikan epärealistista luonnetta.

Aikaisemmat tutkimukset (esim. Sandholm ym., 2022) ovat osoittaneet, että positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen vahvistaa luokanopettajan henkilökohtaista ja ammatillista kasvua. Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaiset. Jokainen haastateltava koki, että positiivisen pedagogiikan käyttöönotto on vahvistanut tai parantanut heidän omaa työtyytyväisyyttään, mutta myös oppilaiden hyvinvointia. Tuloksissa korostui erityisesti positiivisen pedagogiikan merkitys oppilaiden hyvinvointiin ja sitä kautta myös luokanopettajien hyvinvointiin. Tulokset osoittivat, että oppilaslähtöinen ajattelu ja toiminta vahvistaa luokanopettajien työhön liittyvää merkityksellisyyttä, mutta vähentää myös opettajien kokemaa stressiä. Tämä tulos on samansuuntainen Lerkkasen ym. (2021) tutkiman opettajien pedagogisen työn laadun ja työstressin välisen tutkimuksen kanssa. Lerkkasen ja kollegoiden sekä tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että oppilaslähtöinen opetustyyli vähentää luokanopettajien kokemaa stressiä. Tutkimuksen tulokset korreloivat myös Leskisenojan (2016) väitöskirjan tulosten kanssa. Väitöskirjan tulokset osoittivat, että positiivisen psykologian hyödyntäminen edistää oppilaiden myönteistä suhtautumista koulunkäyntiä kohtaan ja tuottaa merkityksellisyyden kokemuksia luokanopettajille.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella näyttää siltä, että positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen tai sen ajatusmallin sisäistäminen on luokanopetta-

jien kokemusten mukaan työhyvinvointia edistävää. Jokainen haastateltava korosti, kuinka iso merkitys myönteisellä, voimavaralähtöisellä ajattelumallilla on omaan työhyvinvointiin ja jaksamiseen. Haastattelujen tuloksista kävi kuitenkin ilmi, että yksilöt tarvitsevat rinnalleen toimivan työyhteisön ja sitä kautta muodostuneen yhteisöllisyyden kokemuksen. Johtamisella ja esihenkilötyöllä oli tutkimuksen mukaan merkittäviä vaikutuksia luokanopettajien arkeen. On myös huomioitava, että työhyvinvoinnin kokemus on yksilöllistä ja samassa tilanteessa tai työssä olevat opettajat voivat kokea työn kuormittavuuden hyvin eri tavalla.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että positiivisen pedagogiikan tuntemus ja sen aktiivinen hyödyntäminen on useimmiten yksittäisten luokanopettajien varassa. Tutkimuksen tuloksista ei käynyt ilmi, että positiivista pedagogiikkaa käytettäisiin työyhteisöissä tietoisesti tai säännönmukaisesti. Väitteeseen ilmiön hyödyntämättömyydestä on kuitenkin suhtauduttava varauksella erityisesti aineiston koko huomioiden. Ja, kuten haastatteluistakin ilmeni, voi työntekijä käyttää joitakin positiivisen pedagogiikan menetelmiä tiedostamattaan. On myös huomioitava luokanopettajan työn autonomia ja työhön liittyvä itsenäisyys, joka voi tarkoittaa, että positiivista pedagogiikkaa hyödynnetään aktiivisesti muidenkin luokanopettajien osalta, mutta se ei tule näkyväksi koko työyhteisölle. Lisäksi on vielä huomioitava positiivisen pedagogiikan merkitys asenteeseen ja sisäiseen resilienssiin. Edellä mainitut asiat ovat tekijöitä, jotka eivät näy välttämättä ulospäin, mutta toimivat yksittäisten ihmisten työn voimavarana samalla tavoin, kuin heilläkin, jotka käyttävät positiivista pedagogiikkaa tietoisesti hyväkseen.

Tuloksista ilmeni, että positiiviseen pedagogiikkaan kohdistuu myös kriittisiä näkökulmia, mutta myös ymmärryksen ja tiedon puutetta. Aikaisemmat tulokset (esim. Ojanen, 2014, s. 113–114; Seligman, 2011b) ovat osoittaneet, että positiivista pedagogiikkaa ei voida tarkastella kapeiden lasien läpi, vaan esimerkiksi onnellisuutta täytyy tutkia useiden osatekijöiden kautta (vrt. PERMA-teoria). Pelkkä myönteisten asioiden korostaminen voi luoda tunteen, että asioihin suhtaudutaan epärealistisesti ja pakkopositiivisesti. Luokanopettajan työhön liit-

tyvä kiire, jatkuvat muutokset ja arkipäivän haasteet voivat olla esteenä myönteiselle asennoitumiselle ja hyvän näkemiselle. Tämä näkökulma tulee nähdä ihmillisenä ja työn luonteeseen kuuluvana tekijänä.

Merkittävänä tuloksena pidämme sitä, että jokainen haastateltava toi esiin positiiviseen pedagogiikkaan liittyviä samankaltaisia myönteisiä kokemuksia huolimatta siitä, missä luokanopettajat työskentelivät tai kuinka paljon heillä oli työvuosia. Vaikuttaisi siltä, että positiiviseen pedagogiikkaan liittyvät tekijät koostuvat luokanopettajien sisäisistä ominaisuuksista (mm. persoonasta, asenteesta, ratkaisukeskeisyydestä) ja ulkoisista tekijöistä, kuten kouluyhteisön toimintakulttuurista ja yhteisöllisyydestä. Nämä tekijät tulivat esiin jokaisessa haastattelussa. Positiivisen pedagogiikan kokemukset esiintyivät haastateltavien keskusteluissa oivaltavina kokemuksina henkilökohtaisesta hyvinvoinnin lisääntymisestä. Positiivisen pedagogiikan ratkaisu- ja voimavarakeskeisyys sekä työn myönteisten tekijöiden korostaminen ovat esimerkkejä tekijöistä, joilla kyetään mahdollisesti vähentämään työn kuormitusta ja lisäämään työhyvinvointia haastateltavien kokemusten mukaan. Tuloksissa on runsaasti yhtymäkohtia Seligmanin (2009, s. 296–297) esittämän ajattelu- ja toimintamallien muutoksen sekä sosiaalisiin suhteisiin liittyvien tekijöiden kanssa.

7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Mietittäessä tutkimuksen luotettavuutta tulee ottaa huomioon koko tutkimuksen asetelma eli tutkimusprosessin eri vaiheet (Kyngäs ym., 2020, s. 8). Alasuutari (2020, s. 64) puolestaan korostaa dokumentoinnin tarkkuutta ja yksityiskohtaisuutta. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 122–123) nostavat esiin tutkimuksen kokonaisuuden johdonmukaisuuden. Aineistonkeruu sekä tutkimusraportin laatiminen ovat Kiviniemen (2018, s. 83–85) mukaan laadullisen tutkimuksen keskeisimpiä luotettavuuden osa-alueita, sillä tutkijan näkemykset ja tulkinnat kehittyvät tutkimusprosessin aikana ja sen edetessä. Kiviniemi korostaa tutkijan tietoista ja

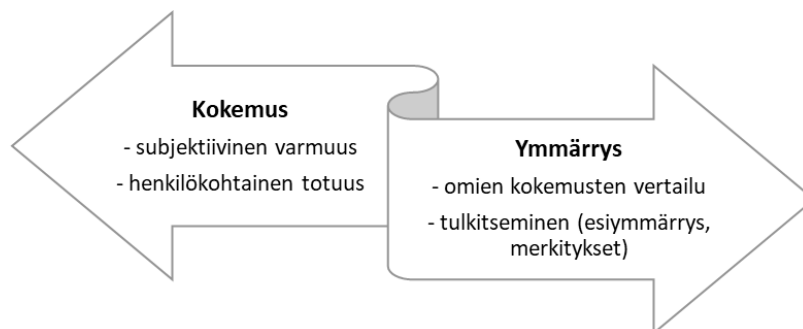
johdonmukaista tutkimusprosessin hallintaa eli tutkijan tulee tiedostaa, minkälaista vaihtelua tutkittavassa ilmiössä, aineistonkeruumenetelmissä tai tutkijassa itsessään tapahtuu tutkimusprosessin edetessä.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa täytyy huomioida muun muassa tutkimustilanteen ja aineiston hankintamenetelmän soveltuvuus tutkimuskysymyksille. Aloitamme arvioimalla fenomenologisen lähestymistavan soveltuvuutta tutkimukseemme, josta siirrymme arvioimaan tutkimusprosessin eri vaiheita.

Fenomenologista tutkimussuuntausta kohtaan on esitetty kohtalaisen paljon kritiikkiä, joka Stolzin (2020) mukaan kohdistuu erityisesti kokemuksen tutkimuksen haasteellisuuteen (tieteellinen perustelu jne.). Juden-Tupakka (2007, s. 63) on samoilla linjoilla Stolzin (2020) kanssa toteamalla, että fenomenologinen tutkimus voi olla haastava erityisesti aloitteleville tutkijoille. Kukkola (2014, s. 14–15) tarkastelee kokemuksen tutkimuksen haasteita erityisesti rajoitusten näkökulmasta. Hän nostaa esiin mielenkiintoisen näkökulman; kokemuksen virheellisyyden. Virheellisyys on hänen mielestään tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden näkökulmasta keskeinen näkökulma, jonka tutkija joutuu perustelemaan. Kukkolan (2014, s. 14–15) mukaan perustelut liittyvät yleisimmin kokemuksen subjektiiviseen ”oikeellisuuteen” ja henkilökohtaiseen totuuteen. Hän korostaa edelleen kokemuksen ja ymmärryksen välistä suhdetta (kuvio 8). Vaikka kokemukset ovat meidän omiamme, voimme silti ymmärtää toisen näkökulmaa tulkitsemalla ja refleктоimalla omia kokemuksiamme.

Kuvio 8

Kokemuksen ja ymmärryksen välinen suhde Kukkosta (2014, s. 14–16) mukailten



Kokemukseen liittyvä tutkimus on Kukkolan (2014, s. 14–18) mukaan saanut kriittistä huolimatta mahdollisuuksia erityisesti fenomenologisen tutkimusotteen myötä. Laineen (2018, s. 39) mukaan tutkijalla oleva tutkimuksen intressin mukainen tiedonhalu ohjaa kysymyksiä johonkin tiettyyn aihepiiriin, ja näin tutkimuskysymykset rajaavat näkökulman haastattelulle. Hän esittää, että fenomenologinen haastattelu on mahdollisimman avoin, keskustelunomainen ja luonnollinen tilanne, jossa haastateltavalle annetaan tilaa mahdollisimman paljon. Hänen mukaansa kysymysten tulee olla sellaisia, että niiden avulla saadaan mahdollisimman kuvailevien kertomusten omaisia vastauksia ilman lisäohjausta.

Tämän tutkimuksen näkökulmasta voidaan todeta, että kokemuksen ja merkityksellisten asioiden selvittäminen oli mielenkiintoinen, mutta kohtalaisen haasteellinen prosessi. Koemme, että temahaastattelu oli aineistonkeruumenetelmänä onnistunut, koska se mahdollisti kokemusten tutkimisen tasapuolisella ja jäsentyneellä tavalla. Huomioimme Laineen (2018, s. 39) mainitseman kuvailevien vastausten runsauden listaamalla mahdollisimman monipuolisia kysymyksiä haastattelurunkoon. Kysymykset olivat tukenamme, jotta muistaisimme kysyä kaikista haluamistamme aiheista meille uudessa haastattelutilanteessa. Lisäksi kysyimme tarkentavia lisäkysymyksiä, joilla pyrimme saamaan haastateltavilta kuvailevampia vastauksia ja siten lisää tietoa tutkimuksemme kannalta kiinnostavista asioista. Yhtenäinen haastattelurunko vahvisti tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta, koska haastattelun struktuuri pysyi haastatteluissa samana. Pysyimme haastattelutilanteessa neutraaleina, emmekä käyttäneet ohjaavia kysymyksiä. Toisaalta täytyy huomioida, kuten Hirsjärvi (2009, s. 225) toteaa, että laadullisen aineiston runsaus on sekä mahdollisuus että haaste erityisesti aineiston analyysivaiheen näkökulmasta.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi voidaan jakaa Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 119–121) mukaan neljään eri kriteeriin; uskottavuuteen, vastaavuuteen, siirrettävyyteen sekä luotettavuuteen. Uskottavuus ja luotettavuus näkyvät tutkimuksessamme muun muassa esiymmärryksen hankkimisena (teoreettinen pohja), tutkimusprosessin johdonmukaisena etenemisenä ja eri vai-

heiden yksityiskohtaisina perusteluina. Tutkimuksemme perustuu myös puolueettomuuteen, mikä on Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 123) mukaan yksi luotettavuutta lisäävä tekijä sekä kriittiseen reflektioon, koska olemme pyrkineet raportoimaan kaikki tutkimuksen vaiheet mahdollisimman analyttisellä tavalla. Olemme pyrkineet kuvaamaan avoimesti niitä tekijöitä, jotka olivat tämän tutkimuksen näkökulmasta haasteellisia, mutta olemme myös nostaneet esiin niitä asioita, jotka onnistuivat tässä tutkimuksessa mielestämme hyvin. Olemme huomioineet luotettavuuden tarkastelussa myös Hirsjärven (2009, s. 233) esittämän tutkijatriangulaation eli meidän tutkijoiden roolin aineistonkerääjinä. Koemme, että olemme pystyneet lisäämään luotettavuutta sillä, että meitä tutkijoita oli kaksi ja pystyimme refleктоimaan toimintaamme kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa.

Vilka (2021, s. 189–193) esittää, että tutkimuksen arviointiin sisältyvät myös saatekirjeen ja tutkittavien tiedottamiseen liittyvät asiat. Tutkimuksen aihe ja haastattelulomakkeen teemat ovat Vilkan mukaan tekijöitä, jotka määrittävät usein sen, osallistuuko tutkittava haastatteluun vai ei. Olemme huomioineet tämän tutkimuksessamme muun muassa korostamalla tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta, lähettämällä jokaiselle tutkittavalle saman informaation ja antamalla meidän tutkijoiden yhteystiedot tarkentavia kysymyksiä varten. Näin jälkikäteen voimme todeta, että tutkittavien hankinta oli kohtalaisen nopea prosessi, sillä saimme lumipallo- ja eliittiotantaa hyödyntämällä tutkittavat nopeasti rekrytoitua.

Laadullisen tutkimuksen toistettavuus on Vilkan (2021, s. 197–198) mukaan haasteellista tutkimuksen ainulaatuisuuden takia. Tämä koskee hänen mukaansa erityisesti tutkimuksen menetelmällistä osuutta. Sen sijaan tutkimuksen teoreettisen osuuden toistettavuus on hänen mukaansa mahdollista, jopa toivottavaa. Olemme pyrkineet hyödyntämään teoriaosuudessa mahdollisimman tuoretta kotimaista ja kansainvälistä tutkimuskirjallisuutta ja aikaisempia tutkimuksia. Olemme mielestämme nostaneet teorian keskiöön niitä keskeisiä käsitteitä, joita positiiviseen pedagogiikkaan ja työhyvinvointiin liittyy. Teoriaosuus on elänyt

koko prosessin ajan niin, että olemme muokanneet sisältöä useampaan otteeseen sitä mukaa, kun ymmärryksemme tutkittavasta aiheesta on lisääntynyt.

Kuten olemme aiemmin esittäneet, kokivat kaikki haastateltavat, että positiivisen pedagogiikan käyttö lisää heidän työhyvinvointiaan. Tuloksista ilmeni myös, että luokanopettajat kokivat positiivisen pedagogiikan olevan lähellä heidän omia arvojaan ja tapaansa toimia. Voidaankin pohtia, kuinka paljon positiivinen pedagogiikka itsessään vaikuttaa niihin ajatuksiin ja konkreettisiin toimenpiteisiin, joita luokanopettajat käyttävät työssään. Toisaalta haastateltavat alleviivasivat positiivisen pedagogiikan vahvistavan ja tuovan lisää keinoja toimia siten, mikä on itselle jo entuudestaan ominaista. Mikäli olisimme haastatelleet useampia luokanopettajia, olisi joukkoon saattanut tulla myös toisenlaisia vastauksia, kuten sellaisia, ettei positiivisen pedagogiikan käyttö vaikuta millään tavalla työhyvinvointiin tai sen koettaisiin vaikuttavan kielteisesti työhyvinvointiin (oman luonteen vastaista toimintaa, lisätyötä jne.).

Haastateltavat tiesivät ennalta, että haastattelun aiheena on positiivinen pedagogiikka työhyvinvoinnin näkökulmasta. Näin ollen he ovat saattaneet vastauksissaan korostaa työhyvinvointia lisääviä tekijöitä, vaikka eivät sitä olisi aiemmin siitä näkökulmasta ajatelleet. Toisaalta pyrimme saamaan haastateltavilta esiin mahdollisimman paljon tiedostamattomia ajatuksia ja kokemuksia. Lähes kaikki haastateltavat korostivat keskustelun aikana, kuinka heille tuli lisää asioita mieleen haastattelun aikana. Tutkimuksestamme ei käynyt ilmi mikä merkitys luokanopettajan työkokemuksella ja koulutuksella on työhyvinvoinnin kokemukseen, eikä myöskään se, kuinka kauan luokanopettajat ovat käyttäneet positiivisen pedagogiikan menetelmiä hyödyksi ja mikä näiden yhteys on.

Tutkimuksen rajoituksia pohdittaessa voidaan nostaa esiin aineiston riittävyyteen ja kattavuuteen liittyvät tekijät. Tämä tutkimus perustui vain pienen joukon vastauksiin, eikä sitä voida yleistää koskemaan kaikkia luokanopettajia ilman kriittistä pohdintaa. Onnistuimme mielestämme kuitenkin kuvaamaan niitä ilmiöitä ja kokemuksia, joita tähän tutkimukseen haastatelluilla luokanopettajilla oli aiheesta.

Rajoituksia pohdittaessa voidaan myös miettiä, kuinka tutkimukseen liitettävä yleistettävyyden ja siirrettävyyden (Vilkka, 2021, s. 195–196) toteutuvat tässä tutkimuksessa. Kokemuksen tutkimuksen yleistettävyyteen liittyvät haasteet pohjautuvat aiemmin esitetyn konstruktivisen paradigman näkökulmaan eli siihen, että tutkimuksen tulokset (kokemukset) ovat yksilöllisiä ja ovat näin ollen yksittäistapauksia. Toisaalta tuloksista kävi ilmi, että viiden haastateltavan yksilölliset kokemukset olivat hyvin samankaltaisia muiden tutkittavien kanssa, mikä antaa viitettä tulosten yleistettävyyden mahdollisuudesta.

Jatkotutkimusten kannalta voidaan todeta, että mahdollisuuksia on monia. Koska tässä tutkimuksessa tutkittiin sellaisten luokanopettajien kokemuksia, joille positiivisen pedagogiikan ilmiö on tuttu, voisi tutkimuksen tehdä määrällisenä, ilmiön tunnettavuutta selvittävänä tutkimuksena. Mielenkiintoinen jatkotutkimus voisi kohdistua oppilaisiin ja heidän kokemuksiinsa positiivisen pedagogiikan käytöstä. Myös yksittäisten työyhteisöjen tai organisaatioiden tutkimus voisi nostaa esiin taustalla vaikuttavia, ehkäpä näkymättömiä tekijöitä, jotka vaikuttavat siihen, kuinka positiivista pedagogiikkaa tarkastellaan. Laajemmassa tutkimuksessa voisi olla mielenkiintoista tutkia syvemmin esimerkiksi positiiviseen pedagogiikkaan liittyvää ratkaisukeskeisyyttä ja sen vaikutuksia hyvinvointiin. Jatkotutkimusmahdollisuus voisi kohdistua myös resurssien tarkastelun näkökulmaan, sillä työhyvinvoinnin edistämiseen liittyvät tekijät ovat merkittäviä myös yhteiskunnan ja talouden näkökulmasta. Koemme tämän näkökulman tärkeäksi erityisesti siitä syystä, että talouteen liittyvät rajoitteet haastavat myös kouluyhteisöjen kehitystä ja organisaatiot joutuvat miettimään uusia, tehokkaita tapoja toimia arjessa. Mielenkiintoinen näkökulma olisi myös vertailututkimus sellaisten työyhteisöjen välillä, joissa toisessa hyödynnetään systemaattisesti positiivista pedagogiikkaa ja toisessa ei. Viimeisenä jatkotutkimusmahdollisuutena näemme laadun arviointiin eli laatukriteereihin peilaavan tutkimuksen.

Lopuksi voidaan todeta, että kouluyhteisöjen hyvinvointiin liittyvä keskustelu on hyvin runsasta juuri nyt. Valitettavasti se keskustelu, jota tällä hetkellä käydään, on hyvin ongelmakeskeistä. Ongelmia nähdään niin luokanopettajan

työkuormassa kuin työolosuhteisiin liittyvissä haasteissa. Oppimistulokset ovat heikentyneet, kouluviihtyvyys on laskussa ja opettajat pohtivat alanvaihtoa. Keskusteluun liittyvät mielipiteet eivät ole julkisen keskustelun perusteella aina yhtenäisiä, vaan me jokainen muodostamme mielipiteemme omiin kokemuksiimme peilaten. Tarkoitus on hyvä – haluamme, että suomalainen peruskoulu säilyttää hyvän maineensa, ja koulussa viihtyvät niin henkilökunta kuin oppilaatkin. Nämä kaikki edellä mainitut haasteet ovat varmasti relevantteja, mutta kuinka paljon kuormitusta lisää se, että työn hyvistä puolista ei juurikaan puhuta ja työhyvinvointiin liittyvät tutkimukset keskittyvät työn negatiivisiin puoliin.

Lähestyimme tässä tutkimuksessa luokanopettajien työhyvinvointia positiivisten tekijöiden näkökulmasta, vaikka tiedostamme työhön liittyvät realiteetit ja haasteet. Halusimme selvittää tämän tutkimuksen avulla, voisiko positiivisen pedagogiikan ilmiöstä löytyä uusia keinoja lisätä luokanopettajien työhyvinvointia sen sijaan, että keskitymme pohtimaan työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä. Myönteisiin asioihin keskittyminen ja ratkaisukeskeisyys eivät poista ongelmia, mutta voisiko niiden avulla vahvistaa luokanopettajien työhyvinvointia pitkällä tähtäimellä.

Tutkimuksemme osoitti, että myönteinen, hyvään keskittyvä asenne, yhteisöllisyys, työn merkityksellisyys ja työnilo (erityisesti huumori) auttavat luokanopettajia jaksamaan työssään paremmin. Tutkimus osoitti myös sen, että hyvinvoivat oppilaat tekevät myös opettajasta hyvinvoivan ja innostuneen. Nämä tulokset luovat uskoa meille valmistuville luokanopettajille siitä, että oman työn sisältöön ja jaksamiseen voi vaikuttaa, mutta työyhteisöllä on siihen merkittävä vaikutus, kuten eräs haastateltava totesi – “vaaditaan koko työyhteisön panosta ja visiota siihen, miten me halutaan kehittyä ja minkälainen työyhteisö me halutaan olla”.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. (2012). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino.
- Avola, P. & Pentikäinen, V. (2019). *Kukoistava kasvatus. Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. BEEhappy Publishing Oy.
- Backman, J. (2018). Ääreellisyyden kohtaaminen: kokemuksen filosofista käsitehistoriaa. Teoksessa K. Koivisto, J. Kukkola, T. Latomaa & P. Sandelin (toim.), *Kokemuksen tutkimus IV - Annan kokemukselle mahdollisuuden* (s. 25–40). Rovaniemi: Lapland University Press. https://www.researchgate.net/publication/313799022_Kokemuksen_mahdollisuudet
- Bakker, A. & Demerouti, E. (2017). Job Demands-Resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22, 273–285. https://www.isonderhouden.nl/doc/pdf/arnoldbakker/articles/articles_arnold_bakker_444.pdf
- Bevan, M. (2014). A method of phenomenological interviewing. *Qualitative health research* 24(1), 136–144. <https://doi/10.1177/1049732313519710>
- Day, C. (2018). Professional Identity Matters: Agency, Emotions and Resilience. Teoksessa P. Schutz, J. Hong & D. Cross Francis (toim.), *Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations* (s. 61–70). Springer International Publishing AG. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/reader.action?docID=5451763>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). 8. painos. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 209–231). PS-kustannus.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (5., uudistettu painos, s. 27–51). PS-kustannus.

- Farhah, I., Saleh, A.Y. & Safitri, S. (2021). *The role of student-teacher relationship to teacher subjective well-being as moderated by teaching experience*. *Journal of Education and Learning*, 15(2), 267–274. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1299586>
- Fernström, N., Vuorinen, K. & Uusitalo, L. (2021). *Hyvinvointi, kouluonnellisuus ja vahvuuksien käyttö kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisilla*, 22. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 2021.
- Gilman, R. & Furlong, M. J. (2014). Towards a science and practice of positive psychology in schools: A conceptual framework. Teoksessa M. J. Furlong, R. Gilman & E. S. Huebner (toim.), *Handbook of positive psychology in schools* (s. 1–11). Taylor & Francis.
- Hakanen, J. (2011). *Työn imu*. Työterveyslaitos.
- Hartimo, M. (2010). Fenomenologian läpimurto Husserlilla. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.), *Fenomenologian ydinkysymyksiä* (s. 45–59). Gaudeamus. 66.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. 15., uudistettu painos. Kariston Kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita*. 15.–16. painos. Tammi.
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karjalainen, M., Lindroos, S., Matero, M. & Simola, T. (2020). *Kasvatus- ja ohjausalan käsikirja*. Sanoma Pro Oy.
- Kauppi, M., Vesa, S., Kurki, A-L., Olin, N., Aalto, V. & Ervasti, J. (2022). *Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa: Opettajien työhyvinvoinnin kehitys opetussuunnitelmauudistuksen aikana*. Työterveyslaitos.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (5., uudistettu ja täydennetty painos, s. 74–88). PS-kustannus.
- Korpela, H. (30.5.2019). Luokanopettajakoulutukseen hakevien määrä romahti, mutta opettajapulaa ei vielä ole näköpiirissä. *Helsingin Sanomat*.

<https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006125103.html>

- Kukkola, J. (2014). Kokemuksen mahdollisuudet. Teoksessa K. Koivisto, J. Kukkola, T. Latomaa & P. Sandelin (toim.), *Kokemuksen tutkimus IV - Annan kokemukselle mahdollisuuden* (s. 7–30). Rovaniemi: Lapland University Press. https://www.researchgate.net/publication/313799022_Kokemuksen_mahdollisuudet
- 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.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Kyngäs, H., Kääriäinen, M. & Elo, S. (2020). The Trustworthiness of Content Analysis. Teoksessa H. Kyngäs, M. Kääriäinen & S. Elo (toim.), *The Application of Content Analysis in Nursing Science Research* (s. 41–48). https://www.researchgate.net/publication/336965902_The_Trustworthiness_of_Content_Analysis
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 29–50). PS-kustannus.
- Lerikkanen, M.-K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A.-M. & Jögi, A.-L. (2021). *Opettajan työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogiseen laatuun*. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 358. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/71977/978-951-39-8324-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä*. [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62568/Leskisenoja_Eliisa_ActaE198_pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. PS-kustannus.

- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Toteuta käytännössä*. PS-kustannus.
- Lipponen, K. (2014). Positiivinen psykologia ja ratkaisukeskeisyys psykoterapiassa. Teoksessa L. Uusitalo-Vuorinen (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 200–223). PS-kustannus.
- Lipponen, K. (2020). *Resilienssi arjessa*. Oy Duodecim.
- Manner, M. (30.8.2019). Ammatin ilot pitäisi nostaa huolipuheen rinnalle. *Opettaja*. <https://www.opettaja.fi/ajassa/ammatin-ilot-pitaisi-nostaa-huolipuheen-rinnalle/>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Weatherby-Fell, N., & Broadley, T. (2016). *Classroom ready? Building resilience in teacher education*. http://dx.doi.org/10.1007/978-981-10-0785-9_13
- McCallum, F. (2021). Teachers' wellbeing during times of change and disruption. Teoksessa M. White & F. McCallum (toim.), *Wellbeing and Resilience Education COVID-19 and Its Impact on Education*. (s. 183–209). Routledge.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4*. 3. uudistettu painos. Gummerus.
- Norrish, J. M., O'Connor, M., Robinson, J. & Williams, P. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing* 3(2), 147–161. https://www.researchgate.net/publication/257931706_An_applied_framework_for_Positive_Education
- Niikko, A. (2018). Dekonstruktio kvalitatiivisessa tutkimuksessa: piilomerkitysten ja ristiriitojen etsintää ja tulkintaa. Teoksessa: R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 75–89). PS-kustannus.
- Ojanen, M. (2007). *Positiivinen psykologia*. Edita.
- Ojanen, M. (2014). Positiivisen psykologian kritiikki. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 113–134). PS-kustannus.

Opetusalan työolobarometri 2021. (2022).

https://www.oaj.fi/content-sets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf%E2%80%AF

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>

Paalasmaa, J. (2014). *Aktivoi oppilaasi*. PS-kustannus.

Perttula, J. (1995). *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Suomen fenomenologinen instituutti.

Poijula, S. (2018). *Resilienssi. Muutosten kohtaamisen taito*. Kirjapaja.

Polo, A. & Laakkonen, J. (2.3.2023). Opettaja Mari Moilanen otti loparit, koska ei ehtinyt tehdä työtään kunnolla – jos mitään ei tehdä, opetusala on seuraava hoitoala. *Helsingin Sanomat*. <https://yle.fi/a/74-20020396>

Raab, E. L. (2017). *Why School? A Systems Perspective on Creating Schooling for Flourishing Individuals and a Thriving Democratic Society*. Stanford University. https://www.academia.edu/35043849/Why_School_A_Systems_Perspective_on_Creating_Schooling_for_Flourishing_Individuals_and_a_Thriving_Democratic_Society

Ranta, S. (2020). Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. [Väitöskirja, Lapin Yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-217-7>

Rauramo, P. (2012). *Työhyvinvoinnin portaat - viisi vaikuttavaa askelta*. Edita.

Ruin, H. (2020). Reduktion och reflektion. En inledning till Husserls fenomenologi. *Södertörn Philosophical Studies* 26.

Salmela-Aro, K., Hietajärvi, L., & Lonka, K. (2019). *Work Burnout and Engagement Profiles Among Teachers*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02254/full>

Salovaara, R. & Honkonen, T. (2013). *Voi hyvin, opettaja!* PS-kustannus.

- Sandholm, D., Simonsen, J., Ström, K. & Fagerlund, K. (2022). Teachers' experiences with positive education. *Cambridge Journal of education*. Routledge. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2022.2093839>
- Sandberg, E. (2021). *Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella*. PS-kustannus.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M., Erns, R., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). *Positive education: Positive psychology and classroom interventions*. Oxford Review of Education 35, 293–311.
- Seligman, M. (2011a). *Building Resilience*. Harvard business review.
- Seligman, M. (2011b). *Flourish*. A Visionary New Understanding of happiness and well-being – and How to Achieve Them. Nicholas Brealey.
- Seppälä, P. (2013). Work Engagement. Psychometrical, Psychosocial, and Psychophysiological Approach. *Jyväskylä studies in education, psychology and research* 475. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41998/978-951-39-5301-0_vaitos16082013.pdf?sequence=1&isAllowed=y%E2%80%AF
- Stolz, S. A. (2020). *Phenomenology and phenomenography in educational research: A critique*, *Educational Philosophy and Theory*, 52(10), 1077–1096. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1724088>
- Taloussanommat. (16.9.2021). Uusi työyhteisövalmennus tukee opettajien hyvinvointia ja resilienssiä. *Taloussanommat*. <https://www.is.fi/taloussanommat/porssi/lehdistotiedote/sp-69918854/>
- Tapanila, K. (2022). *Työn merkityksellisyyden rakentaminen osana tutkijaopettajien ammatillista kasvua muuttuvassa yliopistossa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
- Trogen, T. (2020). *Positiivinen kasvatus*. PS-Kustannus.

- Toikkanen, J. & Virtanen, I. A. (2018). Kokemuksen käsitteen ja käytön jäljillä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A, Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI*. Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-940-7>
- Tonkin, K. (2016). Building Employee Resilience through Wellbeing in Organisations. Canterbury: University of Canterbury. *Science in Applied Psychology*. <https://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/handle/10092/11905/TON-KIN%2c%20Karen%20%20Employee%20Resilience%20Dissertation.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Painettu EU:ssa.
- Turner, K. & Thielking, M. (2019). Teacher wellbeing: Its effects on teaching practice and student learning. *Issues in Educational Research*, 29(3), 938–960. <https://www.iier.org.au/iier29/turner2.pdf>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.
- Työterveyslaitos (2022). *Resilienssi ja jatkuvuuden hallinta*. <https://www.ttl.fi/op-pimateriaalit/resilienssi-ja-jatkuvuudenhallinta>
- Tynjälä, P. (2005). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. <https://mycourses.aalto.fi/pluginfile.php/1214662/course/section/154477/Tynja%CC%88la%CC%88%202005%20Konstruktiivinen%20oppimiska%CC%88sitys%20ja%20asiantuntijuuden%20edellysten%20rakentuminen%20koulutuksessa.pdf>
- Tökkäri, V. (2021). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A, Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI* (s. 64–84). Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-940-7>

- Ukkola, A. & Peltola, E. (2022). *Mistä opettajien työhyvinvointi rakentuu Karvin arviointien perusteella?* Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://blogi.karvi.fi/2022/04/01/mista-opettajien-tyohyvinvointi-rakentuu-karvin-arviointien-perusteella/>
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). Positiivinen psykologia: Mitä se on? Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.), *Positiivisen psykologian voima*. PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyöä!:* Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. PS-kustannus.
- VanManen, M. (2007). Phenomenology of Practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 11-30. <http://dx.doi.org/10.29173/pandpr19803>
- Valli, L. (2020). *Kuolema kuittaa univelan? Tutkimus resilienssistä ja resilienssipotentiaalini johtamisesta kriisinhallintaorganisaatiossa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. PS-kustannus.
- Vitka, T. (2021). *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Vuorinen, K. (2022). *Character strength interventions : Introducing, developing, and studying character strength teaching in Finnish education*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/342389/vuorinen_kaisa_dissertation_2022.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Watkins, P. (2015). *Positive psychology 101*. Springer Publishing Company.
- Wenström, S., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2018). "The Force that Keeps you Going": Enthusiasm in Vocational Education and Training (VET) Teachers' Work. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 5(4), 244-263. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.5.4.1>
- Wenström, S. (2021). *Positiivinen johtaminen. Johda paremmin opetus- ja kasvatusalalla*. PS-kustannus.

- White, M. A. & Murray, A. S. (2015). Building a Positive Institution. Teoksessa A. Mathew & A.S. Murray (toim.), *Evidence-based approaches in positive education: Implementing a strategic framework for well-being in schools* (1–26). Dordrecht: Springer Netherlands.
- 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. <https://doi.org/10.5502/ijw.v8i1.588>
- Yrttiaho, R. & Posio, S. (2021). *Opettajan hyvinvointikirja. Positiivisen psykologian työkaluja työhyvinvoinnin tueksi*. PS-kustannus.

LIITTEET

Liite 1. Teemahaastattelurunko

Teemme pro gradu -tutkielmaa positiivisen pedagogiikan merkityksestä luokanopettajan työhyvinvointiin. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajan kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta ja positiivisen pedagogiikan merkityksestä luokanopettajan työn voimavaroihin ja hyvinvointiin.

1) Taustatiedot

- Ikä, koulutus, valmistumisvuosi
- Työssäoloaika luokanopettajana, luokka-aste, missä kaupungissa töissä

2) Käsitys positiivisesta pedagogiikasta

- Miten kuvailisit positiivista pedagogiikkaa? Miten kuvailisit/tiivistäisit omin sanoin positiivisen pedagogiikan ajatuksen?
- Mitä positiivisen pedagogiikan käsite merkitsee sinulle?

3) Positiivisen pedagogiikan käyttäminen luokanopettajan työssä

- Millaisia positiivisen pedagogiikan menetelmiä olet käyttänyt työssäsi?
- Koetko, että positiivisen pedagogiikan menetelmät ovat tuttuja työyhteisössäsi?
- Millaisia hyötyjä positiivisen pedagogiikan käyttämisellä on luokalle/oppi-laille?
- Millaisia vaikutuksia positiivisen pedagogiikan käyttämisellä on oman työn tekemiseen?
- Millaisia vahvuuksia sinulla on luokanopettajana?

4) Työhyvinvointi

- Mitä työhyvinvointi merkitsee sinulle? Mistä se koostuu mielestäsi?
- Miten kuvailisit omaa työhyvinvointiasi tällä hetkellä?
- Mitkä tekijät edistävät työhyvinvointiasi? Entä heikentävät?
- Miten positiivisen pedagogiikan toteuttaminen vaikuttaa työhyvinvointiisi ja työssä jaksamiseen?

5) Resilienssi, voimavaratekijät

- Minkälaisia haasteita luokanopettajan työssä on työhyvinvointiasi ajatellen?
- Mitä resilienssi (joustavuus) mielestäsi tarkoittaa?
- Onko positiivisen pedagogiikan käyttämisellä merkitystä resilienssiin?
- Miten positiivisen pedagogiikan käyttäminen voisi tukea työn haasteista selviämisessä ja työssä jaksamisessa?
- Miten työyhteisö ja esihenkilö voivat tukea työssä jaksamisessa?

Liite 2. Tiedote tutkimuksesta

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

1. Pyyntö osallistua tutkimukseen:

”Luokanopettajien kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta työhyvinvoinnin voimavaratekijänä”

Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen, jossa tutkitaan ”luokanopettajien kokemuksista positiivisesta pedagogiikasta työhyvinvoinnin voimavaratekijänä. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten luokanopettajat määrittelevät positiivisen pedagogiikan ja miten he kokevat sen käytön vaikuttavan työhyvinvointiin ja työssä jaksamiseen

Sinua pyydetään tutkimukseen, koska ”Sinulla on tutkimukseen liittyviä kokemuksia ja vahva ammatillinen tausta. Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojesi käsittelystä. Tutkimukseen osallistuvat gradun tekijät; Hanna Saarelainen ja Katja Vertanen. Tämä on yksittäinen tutkimus, eikä sinuun oteta myöhemmin uudestaan yhteyttä. Osallistuvista henkilöistä ei kerätä tietoja muista lähteistä.

2. Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, -keskeyttää osallistumisen tai peruuttaa jo antamasi suostumuksen syytä ilmoittamatta milloin tahansa tutkimuksen aikana. Tästä ei aiheudu sinulle kielteisiä seurauksia. Keskeyttäessäsi tutkimukseen osallistumisesi tai peruuttaessasi antamasi suostumuksen, sinusta siihen mennessä kerättyjä henkilötietoja, näyttöitä ja muita tietoja käytetään osana tutkimusaineistoa, kun se on välttämätöntä tutkimustulosten varmistamiseksi.

Jos haluat osallistua tutkimukseen (haastattelu) voit toimittaa osallistumissuostumuksen sähköpostitse:

3. Tutkimuksen kulku

Tutkimuksessa tutkitaan luokanopettajan käsityksiä positiivisesta pedagogiikasta, sekä kokemuksia positiivisen pedagogiikan vaikutuksesta työhyvinvointiin. Tutkimus toteutetaan haastatteluin. Haastattelut järjestetään helmikuun 2023 aikana. Jokainen haastattelu kestää arviolta noin 30 minuuttia. Haastattelut tallennetaan äänitallenteiksi, jotka tutkija litteroi kirjalliseen muotoon. Tämän jälkeen äänitallenteet tuhotaan. Haastatteluun osallistuminen ei vaadi erityistä valmistautumista.

Haastattelut toteutetaan joko fyysisesti tapaamalla, tai etänä. Etähaastattelut toteutetaan etänä käyttämällä Jyväskylän yliopiston Zoom palvelua.

Haastateltavien nimiä (ml. muut tunnistetiedot kuten ikä, tehtävänimike) tai heidän työnantajinaan toimivia yrityksiä ei julkaista osana tulosten raportointia.

4. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat hyödyt

Tutkimukseen osallistumisesta ei ole sinulle itsellesi välitöntä hyötyä. Tutkimustuloksista saat kuitenkin halutessasi muun muassa vertailutietoa siitä millaisia kokemuksia muilla haastatteluun osallistuvilla on positiivisen pedagogiikan vaikutuksista työhyvinvointiin.

Yleisesti tutkimus tuottaa uutta tietoa siitä, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on positiivisesta pedagogiikasta ja millaisia kokemuksia luokanopettajilla on positiivisen pedagogiikan käytöstä työhyvinvointiin ja työssä jaksamiseen.

5. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat riskit, haitat ja epämukavuudet sekä niihin varautuminen

Tutkijan käsityksen mukaan tutkimukseen osallistumisesta ei aiheudu sinulle mitään riskejä, haittoja tai epämukavuuksia.

6. Tutkimuksen kustannukset ja korvaukset tutkittavalle sekä tutkimuksen rahoitus

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota, eikä tutkimukselle ole myönnetty erillistä rahoitusta

7. Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu yksi pro gradu -tutkielma, joka julkaistaan Jyväskylän yliopiston julkaisuarkistossa: <https://jyx.jyu.fi/>

8. Tutkittavien vakuutusturva

Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu.

9. Lisätietojen antajan yhteystiedot

Liite 3. Tietosuojailmoitus

TIETOSUOJAILMOITUS

Olet osallistumassa tieteelliseen tutkimukseen. Tässä tietosuojailoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi [ja tai lapsesi henkilötietojen käsittelystä] osana tutkimusta. Sinulla on lain mukaan oikeus saada nämä tiedot.

1. Rekisterinpitäjä(t)

Rekisterinpitäjä, pro gradu- tutkielman suorittaja ja yhteyshenkilö:
Tutkielman ohjaaja:

2. Henkilötietojen käsittelijä(t)

Henkilötietojen käsittelijällä tarkoitetaan tahoa, joka käsittelee henkilötietoja rekisterinpitäjän lukuun ja sen antamien ohjeiden mukaisesti. Tässä tutkimuksessa henkilötietojen käsittelijöinä toimivat:

Microsoft ja Zoom-sovellus (Tieteen keskus CSC).

3. Henkilötietojen muu luovuttaminen tutkimuksen aikana

Tietojasi käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta sivullisille.

4. Tutkimuksessa ”Luokanopettajien kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta työhyvinvoinnin voimavaratekijänä” käsiteltävät henkilötiedot

Henkilötietojasi käsitellään tiedotteessa kuvattua tutkimustarkoitusta varten.

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: Äänitallenne etähaastatteluissa (sis. videokuvan), haastattelumuistiinpanot, sekä sähköpostiosoite. Taustatiedot (ikä, koulutus, valmistumisvuosi, työssäoloaika luokanopettajana, luokka-aste, työskentelypaikkakunta). Tietojen kerääminen perustuu tutkimussuunnitelmaan.

Kaikki tutkittavat ovat täysi-ikäisiä.

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

5. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tieteellisessä tutkimuksessa

Yleisen edun mukainen tieteellinen tutkimus (tietosuoja-asetuksen artikla 6.1.e, erityiset henkilötietoryhmät 9.2.j)

6. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä] EU/ETA-alueen ulkopuolelle.

7. Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Tutkimuksen rekisteriin tallennetaan vain tutkimuksen taroituksen kannalta välttämättömiä tietoja.

Tutkimustulosten (Pro Gradu) osalta pyritään siihen, ettei Sinua voida tunnistaa suoraan taikka välillisesti tutkimustuloksista. Osana Pro Gradua voidaan käyttää suoria lainauksia haastattelusta.

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

Zoom tallenne (etähaastatteluissa) tallentuu Jyväskylän yliopiston verkkolevylle (U-asema). Litteraatit tallennetaan tutkijan omalle tietokoneelle. Sähköpostiosoitteet osallistumispyyntöjä ja haastattelukutsuja varten säilytetään tutkijan tietokoneella niin kauan kuin haastattelu on tehty, jonka jälkeen ne poistetaan. Tutkija ei lähetä tutkittaville sähköpostia siten, että muiden tutkimuksiin osallistuvien tiedot näkyisivät vastaanottajakentässä, eikä muutoinkaan toimi niin, että ulkopuolisilla olisi pääsy tutkittavan tietoihin. Tutkija vastaa aineiston hallinnasta sen elinkaaren aikana ja tietojen hävittämisestä tutkimuksen päätyttyä.

Tunnistettavuuden poistaminen

Suorat tunnistetiedot poistetaan suojatoimena aineiston perustamisvaiheessa (pseudonymisoitu aineisto, jolloin tunnistettavuuteen voidaan palata koodin tai vastaavan tiedon avulla ja aineistoon voidaan yhdistää uusia tietoja).

Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan

käyttäjätunnuksella salasanalla muulla tavoin, miten:

Tutkimuksesta on tehty **erillinen tietosuojan vaikutustenarvio**

Kyllä Ei, koska tutkielman tekijä on tarkastanut, ettei vaikutustenarviointi ole pakollinen.

Tutkielman tekijä on suorittanut tietosuoja ja tietoturvakoulutukset

Kyllä

8. HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

Tutkimusrekisteri (kaikki tutkimukseen liittyvät tiedot esim. viestit ja sähköpostit) hävitetään tutkimuksen päätyttyä arviolta 01/2024 mennessä

9. Rekisteröidyn oikeudet

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

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

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

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

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

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

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

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

Vastustamisoikeus (tietosuoja-asetuksen 21 artikla)

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

Oikeuksista poikkeaminen

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

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

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

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

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

Tietoturvaloukkauksesta tai sen epäilystä ilmoittaminen Jyväskylän yliopistolle

<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuojailmoitus/ilmoita-tietoturvaloukkauksesta>

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

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

Liite 4. Osallistumissuostumus

SUOSTUMUS OSALLISTUA TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

”Luokanopettajien kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta työhyvinvoinnin voimavaratekijänä”

Olen ymmärtänyt, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin milloin tahansa syytä kertomatta keskeyttää osallistumiseni tutkimukseen tai peruuttaa antamani suostumuksen. Keskeyttämisestä ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia. Keskeyttämiseen asti minusta kerättyjä tutkimusaineistoja voidaan edelleen hyödyntää tutkimuksessa.

Olen saanut tiedotteen tutkittavalle sekä tietosuojailmoituksen, ja minulla on ollut mahdollisuus esittää tutkijoille tarkentavia kysymyksiä, joten olen saanut riittävät tiedot tutkimuksesta ja henkilötietojeni käsittelystä.

Antamalla suostumukseni osallistua tähän tutkimukseen tutkittavana hyväksyn,

- että minulta kerätään tietoa tiedotteessa kuvattuun tutkimukseen ja
- että minulta kerättyjä henkilötietoja kerätään, käytetään ja käsitellään tietosuojailmoituksessa kuvatun mukaisesti.

Olen ymmärtänyt saamani tiedot, olen harkinnut edellä mainittuja kohtia ja olen päättänyt, että haluan osallistua tutkimukseen tai niihin osioihin, joihin olen merkinnyt ”kyllä”.

Kyllä Ei

Vahvistus:

- Tutkimukseen osallistuvan allekirjoitus, nimenselvennys ja päivämäärä/
- Sähköisen kyselyn ruutu: klikkaamalla tätä ruutua ilmaisen suostumukseni osallistua tutkimukseen/
- Olen antanut suostumukseni suullisesti ja tutkija on dokumentoinut sen luotettavalla tavalla.

Yhteystiedot:

Paperista tai taltioitua suostumusta säilytetään tietoturvallisesti, kuten muutakin henkilötietoa.

Liite 5. Esimerkki aineiston analyysin prosessista

| Alkuperäiset ilmaukset | Pelkistetyt ilmaukset |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Meillä on täällä aika paljon tässä meidän koulussa haastavia oppilaita, niin siten se, että yrittäisi aina nähdä sen, mitä he tekee oikein ja mitä he tekee hyvin [-] jos on esimerkiksi tämmöistä huonoa käytöstä niin sitten, että sun käyttäytyminen ei ole hyvää, mutta sä oot ihan mahtava tyyppi (H3) | Ajatukset kohti hyviä asioita Vahvuuksien etsiminen ja tunnistaminen oppilaissa |
| Mä itse ainakin tuon positiivisen pedagogiikan koen niin että se on semmoista oppilasta kannustavaa ja että meillä pyritään huomaamaan oppilaiden vahvuuksia (H2) | Kiinnittäminen huomiota omaan toimintaan |
| [-] ehkä se mun myönteinen asenne vaikuttaa ja sopivan rento ilmapiiri missä jokainen saa yrittää ja kokeilla ja epäonnistua ja se ei haittaa, jos epäonnistuu [-] joo sekin kyllä näkyy tiimissä, jos on negatiivispainotteista [-] aika iso merkitys on omallakin toiminnalla, että mitä annat itsestäsi, kun sä tulet johonkin tilaan. (H2) | Työyhteisön toimintakulttuurin kuvaus Oman toiminnan ja työyhteisön hyvinvoinnin välinen yhteys Myönteisen toiminnan ja käyttäytymisen merkitys |
| Mä oon kyllä alun perinkin ollut aika hyvä kuuntelemaan ja oikeasti kiinnostunut oppilaiden ajatuksista ja muusta [-] oon niinku aina ollut semmoinen tietyn luonteinen, kun sitten tavallaan tää koulutus laittaa ajattelemaan enemmän, että OK hyvä, kuulostaa järkevältä, nyt kannattaa toimia. Sitä (positiivista pedagogiikkaa) hiljalleen alkoi käyttää (H3) | Oman luonteen kuvaus ja merkitys Työn arvoihin liittyvä pohdinta |
| Itse näen sen (positiivisen pedagogiikan) ratkaisukeskeytyksenä. Ainahan on epäkohtia jonkun näkökulmasta, mutta justiin se, että jos aina vaan valitetaan ja ei olla itse itse valmiita keksimään ratkaisuja niin taas asiathan ei mene yhtään eteenpäin (H2) | Etsitään ratkaisuja Ajatukset pois ongelmalähtöisyydestä Kohtaamisen taidot työyhteisössä, toisten ihmisten huomiointi |
| Kyllä mä uskon, että tuo hyvinvointi on pieniä tekoja [-] miten sä kohtaat toisia aamulla vai meetekö sä vaan ohi sanomatta mitään [-] ja justiin se, että ootko sä ratkaisukeskeinen (H4) | |
| Edelleen jossain määrin olen vastustanut [-] se voi myös mennä yli, että sitten kaikki on vaan sydämiä ja ruusuja [-] kaikki on ihanaa ja ikinä mikään ei ole huonosti eikä kellään ole haasteita, vaan kaikki on vaan aina mahtavaa. (H4) | Ilmiön näkeminen epärealistisena Ruusunpunaisten lasien läpi katsominen |
| Kyllä mä huomaan, että se on oma voimavara ja semmoinen sitoutuminen siihen [-] aikaisemmin, kun yritti vaan sinnikkäästi mennä halki poikki pinoon -meiningillä, niin tavallaan ne seinät kaatui koko ajan vähän päälle [-] se (positiivinen pedagogiikka) on semmoinen kantava voima siinä yhteisössä (H1) | Työhön liittyvät voimavaratekijät Jaksamiseen vaikuttavat tekijät |
| Työtehtäviä on paljon, eihän niitä koskaan ehdi tehdä ihan kunnolla [-] ja muutos on ihan jatkuvaa, ei tahdo perässä pysyä. Olen silti ihan tyytyväinen työhön ja siihen, kuinka hyvin kestän muutoksia [-] ehkä se on se vapaa-aika, jolloin pääsen irti työstä (H5) | |
| No huumori nyt ainakin liittyy työhyvinvoinnin nostamiseen [-] ja kyllä se on myös yksi myönteisimmistä asioista meidän työyhteisössä [-] nauru auttaa jaksamaan. (H5) | Ilon ja myönteisten tunteiden kokeminen Työyhteisön sisäiset toimintamallit |
| Esimies on sellainen, että hän kyllä antaa sitä positiivista palautetta ja kannustaa ja tsemppaa, jos sä saat sieltä positiivista palautetta, niin onhan se ihan niin kun äärettömän tärkeää. (H4) | Positiivisen palautteen saaminen Vuorovaikutuksellinen työyhteisö Esihenkilötyön ja johtamisen merkityksellisyys |
| Tällä hetkellä ne päivien ja viikkojen oppitunnit, joita minä oikeasti odotan ja jaksan suunnitella ja miettiä, että mitä meidän kannattaa tehdä ja missä järjestyksessä kannattaa tehdä [-] Nyt on kirkastunut se semmoinen niin kun oppilaan näkökulma (H4) | Oman työn suunnittelu Oppilasnäkökulman huomioiminen Oppilaiden hyvinvoinnin merkitys omaan jaksamiseen |