

**Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan  
opiskelijoiden käsityksiä ja asenteita positiivisesta  
pedagogiikasta**

Mikko Kärkkäinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2023

Opettajankoulutuslaitos

Ohjausalan koulutus

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Kärkkäinen, Mikko. 2023. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden käsityksiä ja asenteita positiivisesta pedagogiikasta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Ohjausalan koulutus. 65 sivua + liitteet.**

Tutkielmassa tarkasteltiin positiiviseen pedagogiikkaan liittyviä käsityksiä ja asenteita. Tutkielma ymmärtää positiivisen pedagogiikan suhteellisen tuoreena pedagogisena suuntauksena, jonka keskiössä on oppimisen ja hyvinvoinnin edistäminen vahvuuksien, sosiaalisen liittymisen sekä myönteisten tunnetilojen kautta. Tutkielman tarkoituksena oli selvittää tunnistavatko opiskelijat keskeisiä käsitteitä ja missä määrin he ovat samaa tai eri mieltä positiivisen pedagogiikan perusajatuksista sekä positiiviseen pedagogiikkaan kohdistuvasta kritiikistä. Tämän lisäksi työssä tarkasteltiin oliko opintosuunnalla sekä työkokemuksella alalta merkitystä edellä mainittuihin asioihin.

Tämä pro gradu- tutkielma on menetelmiltään kvantitatiivinen tutkimus. Tutkielman kohdejoukkona toimi Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opiskelijat. Pro gradu- tutkielman aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella Webropol-ohjelmiston avulla. Aineisto analysoitiin IBM SPSS 28.0-ohjelmistolla. Tuloksia esitettiin ristiintaulukoinnin, grafiikan sekä keskeisten tunnuslukujen avulla. Vertailujen osalta tilastollisina testeinä käytettiin yksisuuntaista varianssianalyysiä, t-testiä, Kruskal-Wallis-testiä sekä Mann-Whitney U-testiä. Avomien kommenttien osalta vastauksia analysoitiin sisällönanalyysin keinoin.

Opiskelijat suhtautuivat positiiviseen pedagogiikkaan myönteisesti, mutta eivät täysin kritiikittömästi. Opiskelijat olivat jokseenkin samaa mieltä positiivisen pedagogiikan perusajatuksista. Opiskelijat tunnistivat keskeisiä käsitteitä ja teemoja. Tilastollisesti merkitsevä ero löytyi perusajatusten sekä kritiikin osalta ohjausalan ja yhdistetyn luokan väliltä.

Asiasanat: Positiivinen pedagogiikka, positiivinen psykologia, kasvatustiede, kasvatustieteellinen tiedekunta, kvantitatiivinen tutkimus

## SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ.....	3
<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>4</b>
<b>2 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA.....</b>	<b>10</b>
2.1 Positiivinen psykologia taustalla.....	10
2.2 Positiivinen pedagogiikka suuntauksena.....	16
2.3 Positiivisen pedagogiikan keskeiset sisällöt.....	19
<b>3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....</b>	<b>22</b>
<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....</b>	<b>23</b>
4.1 Tutkimusaineiston keruu ja kyselylomake.....	24
4.2 Tutkimusaineisto ja tutkittavat.....	31
4.3 Tutkimusaineiston käsittely.....	35
4.4 Aineiston analyysi.....	37
4.5 Eettiset ratkaisut.....	39
<b>5 TULOKSET.....</b>	<b>40</b>
5.1 Opiskelijoiden pedagoginen ajattelu suhteessa positiiviseen pedagogiikkaan.....	40
5.2 Opiskelijoiden suhtautuminen positiivisen pedagogiikan kritiikkiin.....	44
5.3 Opiskelijoiden käsityksiä positiivisesta pedagogiikasta.....	48
5.4 Yhteenvetoa tuloksista.....	56
<b>6 POHDINTA.....</b>	<b>57</b>
<b>LÄHTEET</b>	<b>61</b>
<b>LIITTEET</b>	<b>70</b>

# 1 JOHDANTO

Nuorten pahoinvointi esiintyy julkisessa keskustelussa nykyään yhä useammin. Raportteja siitä, kuinka huonosti esimerkiksi osa peruskoulun oppilaista voi, nousee yhä enenevässä määrin pinnalle (Parhiala, 2020). Vuoden 2021 kouluterveyskyselyn vastauksista näkee, että vastanneista nuorista ja lapsista suuri osa kertoi olevansa tyytyväisiä elämäänsä. Verrattuna vuoden 2019 tuloksiin tyytyväisyys elämään oli kuitenkin vähentynyt vuonna 2021 (Helakorpi & Kivimäki, 2021). Globaalit kriisit heijastelevat eri tavoilla yhteiskunnan hyvinvointiin. Ahdistuksen ja epävarmuuden edessä erityisesti lapset ja nuoret ovat haavoittuvassa asemassa. Yhtenä viimeaikaisena suurena ja kauaskantoisena vaikuttimena voidaan pitää koronapandemiaa. Koronakriisi on aiheuttanut lapsille ja nuorille muun muassa turvattomuuden tunteita, ahdistusta sekä epävarmuutta tulevasta (Valtioneuvosto, 2021). Venäjän hyökkäys sodan vaikutuksia nuorten hyvinvointiin on tutkittu toistaiseksi vähän, mutta keväällä 2022 Valtioneuvoston toteuttaman Kansalaispulssikyselyn mukaan noin 60% 15-29 vuotiaista koki kriisillä olevan vähän tai ei lainkaan vaikutusta omaan henkiseen hyvinvointiin (Valtioneuvosto, 2022).

Helne ja Hirvilammi käsittelevät vuoden 2021 Kelan tutkimusjulkaisussa erilaisia ristipaineita, joita suomalaiset nuoret kokevat. Yhteiskunnalliset ja globaalit haasteet heijastelevat nuoriin, jotka taas aiheuttavat yksilötasolla hyvinvointiin liittyviä haasteita. Nuorten syrjäytymiskeskustelussa tunnustetaan poliittisen päätöksenteon rooli sekä rakenteelliset ongelmat. Helnen ja Hirvilammen mukaan nuorten harteilla säilytetään taakkaa, joka on täytetty juuri yhteiskunnan asettamilla vaateilla (Helne & Hirvilammi, 2021). Toinen suuri teema on elinympäristöön liittyvät huolet. Suomessa nuorten ahdistus ja huoli ilmastosta on erityisen korkealla, ja se on yhteydessä mielenterveysvaasteiden lisääntymiseen (Ogunbode, Doran, Hanss, Ojala, Salmela-Aro ym., 2022). Helnen ja Hirvilammen mukaan "onkin syytä ihmetellä, miten nuoret kykenevät navigoimaan aktivoitumiskursseihin sisältyvien vaatimusten, palkkatyön murroksen ja toisaalta ilmastomuutoksen, biodiversiteettikadon ja

muiden ekologisten ongelmien aiheuttamien paineiden puristuksissa" (Helne & Hirvilammi, 2021, s. 13).

Nämä kaikki haasteet luonnollisesti heijastavat myös koulunkäyntiin. Koulut ja päiväkodit ovat niitä ympäristöjä arjessa, missä lapset ja nuoret pääasiallisesti arkeaan viettävät. Edellä mainittujen globaalien asioiden ohella hyvinvointiin vaikuttavat myös esimerkiksi yhteiskuntamme eriarvoisuus ja rakenteelliset tekijät (Salmela-Aro, Hietajärvi & Read, 2022). Asiaa voi myös miettiä toisinpäin, että koulu voi olla paikka jossa hyvinvointia ja tasa-arvoa pyritään vaalimaan ja kehittämään. Perusopetuksen perusteissa (POPS, 2014) mainitaan kappaleessa 2.2 Perusopetuksen arvopohja, että perusopetuksen tehtävänä on edistää opiskelijoiden hyvinvointitaitoja sekä ohjata kohti tasa-arvoista, hyvinvoivaa, ekologisesti kestäväää ja demokraattista yhteiskuntaa kohti. Tietoa hyvinvoinnista kouluissa on Suomessa kerätty muun muassa Kouluterveyskyselyillä, joita on järjestetty vuodesta 1996 joka toinen vuosi (THL, 2022). Kouluterveyskyselyiden avulla saadaan luotettavaa ja monipuolista dataa koululaisten hyvinvoinnista, terveydestä ja koulunkäynnin eri ulottuvuuksista, kuten opiskelusta ja osallisuudesta. Koululla onkin ylivoimainen mahdollisuus toimia positiivisen kehityksen instituutiona, jossa edistetään kauaskantoisesti yhteiskunnallista ja yksilöllistä hyvinvointia, sillä se tavoittaa lähes jokaisen suomalaisen lapsen ja nuoren yhdeksännelle luokalle asti (Leskisenoja & Sandberg, 2019; Parhiala, 2020). On tärkeää että kouluhyvinvointiin keskittyminen on kouluissa toiminnan keskiössä, ja opetuksella ja koulun arkitoiminnalla pyritään kehittämään nuorten ja lasten terveyttä. Koen sen myös ennaltaehkäisevänä työnä, joka taas säästää myöhempiä resursseja korjaavan työn ja interventioiden tahoilta. Viime aikoina kuitenkin kouluissa on kiinnitetty oppimisen lisäksi yhä enemmän huomiota yleiseen hyvinvointiin, ja tämä tehtävä on myös kirjattu perusopetuslaissa (Parhiala, 2020; Rimpelä, Kuusela, Rigoff, Saaristo & Wiss, 2008). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa on myös useassa kohdassa mainittu hyvinvointi, ja sen taitojen kehittäminen (POPS, 2014). Voisi siis ajatella, että olemme yhteiskuntana asettaneet koululaitokselle tehtävän olla yksi hyvinvoinnin edistämisen kulmakivistä. Hyvinvoinnin edistäminen koulussa on jokaisen aikuisen vastuulla, ei pelkästään opettajien. Koulun hyvinvointiin vaikuttaviin haasteisiin onkin puututtava ajoissa ja

tehdä ratkaisuja varhaisessa vaiheessa. Hyvinvointi ei pelkästään koske vain oppilaita, vaan opettajienkin hyvinvointiin liittyvät teemat nousevat pinnalle aika ajoin. Lerkkasen, Pakarisen, Messalan, Penttisen, Aulénin sekä Jögin tutkimusjulkaisussa vuodelta 2020 tarkasteltiin opettajien hyvinvointia. Tutkimukseen osallistui 54 peruskoulun opettajaa syksyllä 2017 ja keväällä 2018. Tutkimuksessa selvitettiin opettajien työympäristön rakenteellisia tekijöitä, työssä jaksamista sekä näihin liittyvää työuupumusta, palautumista, työn imua, vuorovaikutusta ja näihin yhteydessä olevia tekijöitä. Tulosten mukaan kolmannes opettajista koki työssään stressiä melko paljon tai paljon. Opettajien kokemana stressi on yhteydessä hyvinvointiin. Kuormitustekijöitä olivat liian suuri työmäärä, tukea tarvitsevien oppilaiden ohjaaminen ilman riittävää tukea, töiden kasautuminen sekä opetustehtävien ulkopuoliset tehtävät, vaikkakin opettajat kokivat myös vahvaa työn imua (Lerikkanen, Pakarinen, Messala, Penttinen, Aulén & Jögi, 2020). Keskeiset tekijät näiden kuormitustekijöiden vähentämisessä olivat tarpeeksi suuret resurssit, opettajien välinen yhteistyö, esihenkilöiden tuki sekä pystyvyyskokemusten vahvistaminen. Kouluyhteisö voi olla siis hyvinvoinnin ja jaksamisen voimavara. Kouluyhteisössä viihtyminen vaikuttaa myös oppilaiden hyvinvointiin, ja viihtyminen sekä hyvinvointi liittyvät tiivistä toisiinsa (Manninen, 2018). Koulussa viihtymiseen negatiivisesti vaikuttaa esimerkiksi koulukiusaaminen. Hyvinvoinnin taso ennustaa taas oppimistuloksia, vaikkakin kouluviihtyvyydellä ei näytä olevan suoraa yhteyttä oppimistuloksiin tai opinnoissa menestymiseen (Pippuri, 2015; Parhiala, 2020).

Yhteenvedona voi todeta, että nuorten sekä kouluyhteisön hyvinvoinnin haasteet ovat moninaisia. Tämän vuoksi koen, että hyvinvointitaitojen opettaminen eri koulutusasteilla on ensiarvoisen tärkeää nyt ja tulevaisuudessa. Koulu on se sosiaalinen ympäristö, missä lapsi tai nuori viettää suuren osan arjestaan. Perusta yksilön hyvinvoinnille rakentuu lapsuudessa, ja hyvinvoivasta nuoresta kasvaa todennäköisemmin hyvinvoiva kansalainen (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Edellä mainittuun nojaten ajattelisin, että hyvinvoinnin kehittämisessä koululla on suuri rooli. Opettajan ohjaavalla sekä pedagogisella toiminnalla on kiistatta suuri rooli hyvinvoinnin vahvistamisessa kouluyhteisössä. Tämän vuoksi koen, että positiivinen

pedagogiikka on suhteellisen tuoreena suuntauksena ajankohtainen työkalu kouluympäristöjen hyvinvoinnin kehittämisessä.

Positiivinen pedagogiikka on suhteellisen uusi pedagoginen suuntaus, joka pohjaa teoriaperustansa positiivisen psykologian väitteisiin. Sen ydinajatuksiksi voisi kiteyttää yksilöiden hyvinvoinnin lisäämisen (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016). Tarkastelun kohteena on yksilön subjektiivinen eli itse koettu tai arvioitu hyvinvointi (Subjective well-being). Seligmanin ja Csíkszentmihályin mukaan yksilön subjektiivinen hyvinvointi on tieteellinen termi sille käsitteelle, jota ihmiset arkikielessä kutsuvat onnellisuudeksi (happiness) (Seligman & Csíkszentmihályin, 2000; Uusitalo-Malmivaara, 2014). Vaikkakin subjektiivisen hyvinvoinnin tutkimukset perustuvat pitkälti itsearviointiin, ovat sen löydökset uskottavia ja koherentteja (Seligman & Csíkszentmihályin, 2000). Alan varhaisimpiin tutkijoihin kuulunut Edward Diener on tutkinut onnellisuutta yli kolmella vuosikymmenellä, ja ilmaisikin vielä parikymmentä vuotta sitten, kun positiivinen psykologia oli vielä alkutekijöissään, että käsitteenä onnellisuus kuulostaa epätieteelliseltä ja heppoiselta (Uusitalo-Malmivaara, 2014). Suomessa onnellisuutta ovat tutkineet muun muassa Martela sekä Pessi, ja joiden kirjoituksia onnellisuuden yhteydestä positiiviseen psykologiaan voi löytää esimerkiksi Uusitalo-Malmivaaran toimittamasta teoksesta *Positiivisen psykologian voima* (2014). Nykyään onnellisuuden ja sitä kautta subjektiivisen hyvinvoinnin tutkimuksella on vahva tieteellinen perusta, sillä siihenkin on kehitetty muunmuassa oma mittari, SWB (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999). Oman haasteensa sen tutkimiseen tuo toki se seikka, että ihmiset käsittävät onnellisuuden hyvin eri tavoin, esimerkiksi kulttuurista riippuen. Tämän vuoksi käsitteestä on muodostunut sateenvarjotermi. Ihminen itse on kuitenkin paras taho arvioimaan omaa onnellisuuttaan, koska onnellisuus on hyvältä tuntuva psykologinen tila (Martela, 2014). Halu tutkia onnellisuutta kumpuaa siitä huomiosta, että pahoinvoinnin poistaminen ei riitä takaamaan hyvinvointia. Tämän käsittäisin juurikin myös positiivisen pedagogiikan yhdeksi pääeetoksista. Toisaalta onnellisuudenkaan puute ei riitä ajamaan ihmisiä masennukseen. Voisi siis todeta, että monet ihmiset elävät jonkinlaisessa nuutuneisuuden välitilassa (Uusitalo-Malmivaara, 2014). Uusitalo-Malmivaara puhuu Keyesin tutkimuksista, joka on

käsitteellistännyt henkistä terveyttä nuutumuksen (languishing) ja kukoistuksen (flourishing) kautta. Hänen yli 3000 aikuisen aineistossa vain noin 17% täytti kukoistuksen kriteerit, reilu 56% olivat kohtuullisen henkisesti hyvinvoivia, reilu 12% olivat nuutuneita sekä hieman yli 14% täyttivät vakavan masentuneisuuden kriteerit. Nuutuneisuudenkin huomattiin olevan yhteydessä emotionaalisiin ongelmiin ja esimerkiksi työssä jaksamiseen. Jos miettii työn kautta esimerkiksi tuottavuuden ja tehokkuuden näkökulmia, kukoistavien yhteisöjen parissa tuottavuus, yhteistyö ja innostuneisuus olivat verrokki ryhmiä korkeammalla (Uusitalo-Malmivaara, 2014).

Voi siis ajatella, että kukoistaminen luo eräänlaisen positiivisen kehityksen kierteen. Positiivista psykologiaa ei tule kuitenkaan sekoittaa positiiviseen elämänasenteeseen, joka helposti voidaan tulkita ongelmien kieltämiseksi, toksiseen positiivisuuteen tai esimerkiksi joihinkin lifestyle ja selfhelp-ohjeisiin, vaikka positiivisen elämänasenteen tutkiminen kuuluu myös positiivisen psykologian piiriin. Tästä sekaannuksesta voi syntyä kritiikkiä positiivista psykologiaa tai pedagogiikkaa kohtaan. Myönteisten tunnetilojen tutkimuksella niin ikään on vahva tieteellinen perusta, ja sitä onkin tutkittu esimerkiksi ihmisen biologisten tekijöiden kautta. Parhaiten tunnetaan stressinsäätelyn mekanismeja, jotka liittyvät myönteisiin tunteisiin, ja autonomisen hermoston yhteydestä. Tämä yhteys liittyy myös ihmisen terveyteen, ja sen vuoksi esimerkiksi sydänkohtauksen riski voi vähentyä. Välittävänä tekijänä näiden kahden välillä on havaittu sosiaalinen liittyminen eli yhteisössä toimiminen (Sajaniemi & Mäkelä, 2014). Tässäkin yhteydessä voi ajatella eräänlaista positiivisuuden kehää tai lumipalloefektiä. Positiiviset tunnetilat voimistavat sosiaalista liittymistä, joka edesauttaa vagus-hermon toimintaa ja sen avulla fyysistä terveyttä. Tämä taas edesauttaa tunteiden säätelyä, ja sitä kautta myönteisten tunteiden kehittymistä, joka taas voi luoda parempia mahdollisuuksia sosiaaliselle liittymiselle (Uusitalo-Malmivaara, 2014).

Positiivista psykologiaa onkin erityisesti sen alkuvuosina ja nykyäänkin kritisoitu liiallisesta fokuksesta yksilön toimintaan, ja tämän näkökulman korostamisesta hyvinvointiin liittyen (esim. Ojanen, 2014; Rantanen, 2020). Kritiikkiä on myös satanut siitä, että yhteiskunnallisia rakenteita ja valtasuhteita ei ole otettu juurikaan huomioon (Montiel, Radziszewski, Prilleltensky & Houle, 2021). Aihetta on



kritisoitu yhteiskunnallisten näkökulmien puutteesta myös jonkin verran Suomessakin, ja se tuntuu olevan julkisessa keskustelussa esillä vähän väliä. Jani Rantanen kritisoi Opettaja-lehden lukijan mielipide-palstalla 17.6.2020, että positiivisen pedagogiikan taustalla on uusliberalistinen ideologia. Hän kirjoittaa kuinka hyvinvointiin ja onnellisuuteen tähtäävä kannustaminen voidaan nähdä pyrkimyksenä legitimoida individualismia korostava yhteiskunta. Hänen mielestään positiivinen pedagogiikka ei ole siis viaton eikä arvovapaa ilmiö (Rantanen, 2020). Toisaalta Ojaseen mukaan pedagogisiin teorioihin nimenomaan liittyy kasvattajan oma arvopohja (Ojanen, 2006). Kristiina Brunila on avannut myös mielipidettään asiasta esimerkiksi omilla nettisivuillaan. Hän puhuu positiivisuuden tyranniasta, imperatiivista, joka on rantautunut Yhdysvalloista myös Suomeen asti (Brunila, 2021). Hänen mukaansa on problemaattista, jos ihminen kääntyy itseensä, sillä silloin sivuutetaan rakenteelliset ja yhteiskunnalliset tekijät, ja jopa hiljaisesti hyväksytään ne. Hän pohtii, jos ongelma ei olekkaan ihmisessä itsessään, eikä itseään etsimällä löydäkkään mitään, vaan vallalla oleva yhteiskuntajärjestelmä on se tekijä joka ajaa joitakin yksilöitä ahdinkoon. Tämä ei ole myöskään pelkästään yksilölle haitallista, vaan myös koko yhteiskunnalle. Nettisivuillaan hän mainitsee, että koko tämä positiivisuuden tyrannia ja sen pakottaminen liittyvät länsimaiseen taloudellistumiseen sekä tehokkuuden sekä voiton tavoitteluun (Brunila, 2021). Tässä on siis yhtymäkohta Rantasen argumenttiin, että positiivinen pedagogiikka on ideologisesti sitoutunut uusliberalismiin.

Positiivisesta pedagogiikasta on vielä verrattain vähän empiiristä tutkimustietoa. Yksi tunnetuimmista ja ensimmäisistä kansainvälisistä tutkimuksista sijoittuu Australian Geelong Grammar- kouluun. Kyseisessä koulussa tehtiin positiivisen pedagogiikan interventio vuonna 2007. Neljä vuotta myöhemmin koulussa tehtiin oppilaiden hyvinvointia mittaava tutkimus, jonka tulokset osoittivat että koulun oppilailla oli verrokkiryhmää korkeampi hyvinvoinnin taso koulussaan sekä vähemmän stressiä. Niin oppilaiden että opettajien sosiaaliset suhteet parantuivat kouluyhteisössä intervention aikana (Norrish, 2015). Positiivista pedagogiikkaa on tutkittu jonkin verran Suomessa (ks. Ranta, 2021; Leskisenoja, 2016). Edellä mainituissa tutkimuksissa on tutkittu lähinnä ammattiyhteisöä ja

koulumaailmaa, joten tutkimuksen näkökulman siirtäminen opiskelijoihin on mielestäni tarpeellista. Kasvatustieteiden opiskelijat ovat tulevaisuuden opettajia, koulun muuta henkilöstöä, ja tahoja joiden kuuluisi ohjata ja opettaa kaikenikäisiä kohti hyvinvoivaa elämää. Tämän vuoksi tässä tutkielmassa minua kiinnostaa selvittää mitä he tietävät positiivisesta pedagogiikasta, mitä mieltä he ovat siitä ja minkälainen heidän oma jo kehittynyt pedagoginen ajattelu on suhteessa tähän kyseiseen suuntaukseen. Opiskelijat luovat pedagogista käyttöteoriaansa omista lähtökohdistaan, mutta myös niistä lähtökohdista, mitä yliopisto kurssien ja opetuksen muodossa heille tarjoaa. Opiskelijoiden vastausten perusteella näen myös sen, että opetetaan kursseilla positiivista pedagogiikkaa sekä millaisena se nähdään. Minua kiinnostaa selvittää, onko heidän opinnoissaan sivuttu tätä asiaa ja kuinka paljon.

## **2 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA**

### **2.1 Taustalla positiivinen psykologia**

Positiivisen pedagogiikan perusta on positiivisessa psykologiassa, joten koen tarpeelliseksi avata sitä tässä tutkielmassa. Positiivisessa psykologiassa hahmotetaan ihmisen myönteisiä voimavaroja tieteen menetelmin. Positiivisen psykologian juuret ovat psykologian tieteenalassa, sen lähtölaukaukset tapahtuivat vuonna 2000 American Psychologist-lehden juhlanumerossa. Tässä julkaisussa kaksi yhdysvaltalaista psykologia, Martin Seligman ja Mihály Csíkszentmihályi, jakoivat kokemuksiaan ihmisten positiivisista voimavaroista. Artikkelissaan Seligman ja Csíkszentmihályi toteavat, että psykologia tietää loppujen lopuksi hyvin vähän esimerkiksi niistä yksilöllisistä tekijöistä, jotka tekevät ihmisen elämästä elämisen arvoista (Seligman & Csíkszentmihályi, 2000, s. 5). Heidän mukaansa psykologia on tutkinut sotien jälkeisinä vuosina lähinnä sitä, kuinka ihmiset pääsevät psykologisen hyvinvoinnin mittarilla miinus kahdeksasta nolnaan, mutta ei juuri sitä kuinka pääsisi

esimerkiksi nollassa plus kahdeksaan (Mattila, 2008). Edelle mainitun kaltainen vinouma on myös nähtävissä psykiatrian piirissä, esimerkiksi DSM-IV- luokituksessa (Mattila, 2008). Toisaalta voi myös perustella, että kuormittavien aikojen jälkeen vain selviytyminen oli etusijalla.

Tieteenä psykologia otti valtavia harppauksia juurikin 1900-luvulla, ja maailmansotien jälkeen psykologien vastaanotot olivat täynnä traumatisoituneita mieliä, jolloin tutkimus ja psykologiset interventiot luonnollisesti keskittyivät näiden ongelmien poistamiseen (Nash, 2015). Tieteenhistoriallisesta näkökulmasta positiivisen psykologian juuret voisi ajatella olevan monelta kohdin humanistisen psykologian sekä funktionaalisen psykologian perinteissä (Rathunde, 2001). 1900-luvulla esimerkiksi Abraham Maslow sekä Carl Rodgers ovat tutkineet optimaalista yksilön toimintaa humanistisen psykologian kentällä (Jacobsen, 2010). Humanistinen psykologia nousi vastalauseena behaviorismin mekanistiselle ihmiskuvalle ja psykoanalyysin tiedostamattomalle mielelle. Humanistisen suuntauksen ajatuksena oli kokonaisvaltainen käsitys ihmisestä biologisena, psykologisena ja sosiaalisena olentona, ja tutkimuksen perustana oli holistinen ote näistä kaikista osa-alueista (Nash, 2015). Nashin (2015) mukaan Maslow totesi jo 1950-luvulla että psykologian tietämys ihmisen täydestä potentiaalista on hyvin puutteellinen. Positiivinen psykologia edustaa kuitenkin hieman laajempaa lähestymistapaa kuin humanistinen psykologia, sillä se ottaa huomioon myös yhteisöllisyyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin (Ladnai, 2019). Tosin joidenkin tutkijoiden mukaan näin ei ole aina ollut, vaan positiivinen psykologia on sen alkuaikoina keskittynyt suurimmilta osin vain yksilön omaan kokemusmaailmaan (Montiel, Radziszewski, Prilleltensky & Houle, 2021).

Kriittiset tutkijat ovatkin sitä mieltä, että positiiviset psykologit ohittavat ihmisten sosiopoliittisen kontekstin sekä elinympäristön, ja olettavat että jokainen pystyy voittamaan vastoinkäymiset oikeanlaisilla taidoilla (Montiel, Radziszewski, Prilleltensky & Houle, 2021). Tämä liittyy mielestäni oleellisesti sosiaalisen oikeudenmukaisuuden diskurssiin. Tämä diskurssi taas jakaa ihmisiä esimerkiksi poliittisesti eri leireihin, aiheuttaen vastakkainasettelua. Toisaalta esimerkiksi Wongin mukaan positiivisella psykologialla olisi kontribuoitavaa esimerkiksi kestävän

kehityksen ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kysymyksissä, sillä sen käsittelemät hyveet ovat universaaleja (Wong, 2013).

Vaikka positiivinen psykologia on suhteellisen nuori tieteenalana, on sen vaiheita käsitelty tutkimuksissa esimerkiksi aalto-metaforien kautta (esim. Wissing, 2022; Lomas, Waters, Williams, Oades & Kern, 2020). Ensimmäisenä aaltona pidetään Seligmanin alullepanemaa havaintoa psykologian kentän tutkimuksista, joissa keskityttiin lähes ainoastaan negatiivisiin asioihin ihmisen psykologisessa toiminnassa. Toisena aaltona pidetään 2010-luvulla tullutta diskurssia, jossa pohdittiin toisaalta positiivisen ja negatiivisen polariteettia, mutta myös symbioottista suhdetta (Lomas, Waters, Williams, Oades & Kern, 2020). Tätä diskurssia värittii kysymys siitä, kuinka negatiivisessakin voi olla jotain positiivista. Epätyytyväisyys voi saada aikaan ihmisessä positiivisen muutoksen. Kolmatta ja käynnissä olevaa aaltoa kuvaa positiivisen psykologian laajentuminen. Sitä leimaa poikkitieteellinen tutkimusote, ja tutkimuskohteen laajentuminen pois päin yksilöstä ja yhteisöistä planetaariseen hyvinvointiin (Wissing, 2022). Wissing (2022) pohtii positiivisen pedagogiikan kolmannen aallon jälkeistä aikaa. Wissingin mukaan on mahdollista, että positiivinen psykologia pysyy perinteisen psykologian alan tieteenhaarana tai alakategoriana, mutta on myös mahdollista että positiivinen psykologia tulee kehittymään täysin omaksi tieteenalaksi. Tämä tieteenala olisi poikkitieteellinen ja liittyisi hyvinvoinnin (Well-being) tutkimiseen (Wissing, 2022).

Robertson (2018) ajattelee positiivisen psykologian ennemminkin sosiaalisena liikkeenä, joka muuttaa psykologian luonnetta, kuin alakohtaisena teoriana. Positiivisen psykologian voi ajatellakin olevan eräänlainen vastalause aikaisemmalle psykologian kehityskululle. Viime vuosituhaten puolella psykologian tutkimus oli osoittanut, ettei vauriokeskeisellä lähestymistavalla pystytty ennaltaehkäisemään yksilöiden pahoinvointia (Uusitalo-Malmivaara, 2014). Teoksessa *Positiivisen psykologian voima*, Uusitalo-Malmivaara rinnastaa positiivisen psykologian ja perinteisemmän häiriökeskeisen psykologian suhdetta terveydenhoidon ja sairaanhoidon väliseen suhteeseen. Jos terveydenhoito ennaltaehkäisevänä toimintana onnistuu, sitä vähemmän tarvitaan sairaanhoitoa korjaamaan ongelmaa. Nämä kaksi muodostavat myös toisiaan tukevan kokonaisuuden, terveydenhuollon.

Samaten positiivisen psykologian voi ajatella perinteisemmän häiriökeskeisen psykologian tueksi, ei sitä poissulkeväksi. Positiivisen psykologian voi ajatella olevan Uusitalo-Malmivaaran mukaan terveydenhoidon kaltainen ennakoiva sovellutus. Jos pystymme positiivisen psykologian keinoin lisäämään ihmisten kukoistusta ja hyvinvointia, tarvitsemme vähemmän perinteistä häiriökeskeistä tai ongelmiin fokusoitunutta psykologiaa tai terapiaa (Uusitalo-Malmivaara, 2014). Kuten aiemmin todettu, on positiivinen psykologia kehittynyt suhteellisen lyhyen olemassaolonsa aikana monipuoliseksi tieteenalaksi, jonka sisään mahtuu erilaisia teemoja koskien hyvinvointia ja vahvuuksia. Tämän monipuolisuuden voi huomata alan tutkimuksissa ja muissa tieteellisissä julkaisuissa siten, että tutkijat liittävät positiivisen psykologian keskiöön erilaisia asioita ja teemoja, vaikkakin ydinasiat ovat lähes samoja (Linley, Joseph, Harrington & Wood, 2006). Laajuuden vuoksi määrittelen positiivisen psykologian ydinasiat alan tunnetuimpien vaikuttajien mukaan. Seligmanin ja Csikszentmihalyin mukaan positiivinen psykologia käsittelee ja tutkii yksilötasolla positiivisia ihmisen piirteitä sekä subjektiivisia kokemuksia, ja yhteisötasolla kansalaishyveitä sekä instituutioita jotka ajavat yhteiskuntaa kohti parempaa. Menneisydessä nämä subjektiiviset kokemukset ovat tyytyväisyys, tyydyttyneisyys ja hyvinvointi, tulevassa toivo ja optimismi sekä nykyhetkessä flow ja onnellisuus (Seligman ja Csikszentmihalyi, 2000). Sheldonin ja Kingin mukaan positiivinen psykologiassa on itseasiassa vain psykologiaa, joka tutkii ihmisen hyveitä ja vahvuuksia (Sheldon & King, 2001). Gablen ja Haidtin mukaan positiivinen psykologia tutkii taas olosuhteita ja prosesseja jotka vaikuttavat kukoistukseen sekä optimaaliseen toimintaan yksilön, yhteisön ja instituution tasoilla (Gable & Haidt, 2005). Journal of positive psychology-lehden julkaiseman määritelmän mukaan positiivinen psykologia tutkii perspektiivejä esimerkiksi niistä asioista mitkä tekevät elämästä elämisen arvoista. Se keskittyy niihin aspekteihin ja ehtoihin, jotka johtavat onnellisuuteen, täyttymyksen tunteisiin ja kukoistukseen (Linley, Joseph, Harrington & Wood, 2006). Kuten edellä huomattiin, monissa alan määritelmissä esiintyy kukoistamisen käsite. Kukoistaminen (Flourishing) on yksi keskeisiä käsitteitä positiivisessa psykologiassa. Sen vastakohta on kuihtuminen (Languishing).

Kukoistamisella tarkoitetaan positiivisten tunteiden läsnäoloa yksilöissä ja yhteisöissä (Uusitalo-Malmivaara, 2014).

Positiivinen psykologia on sateenvarjokäsite, jonka alle liittyy paljon muita käsitteitä. Positiivisen psykologian teoksissa esiintyy esimerkiksi käsitteet resilienssistä, positiivisista tunteista, onnellisuudesta, hyvinvoinnista ja merkityksellisyydestä (Jacobsen, 2010). Aiempi psykologinen tutkimus on jossain määrin käsitellyt myös samoja asioita, mitä positiivisessa psykologiassakin käsitellään. Jo antiikin aikana Aristoteles käsitteli positiivisen psykologiaan liittyvää onnellisuutta hyve-etiikan kautta. Eudaimonia ja hedonia liittyivät onnellisuuden luonteeseen, ja pohdintaan siitä voiko universaalien hyveiden kautta päästä pitkäkestoisempaan onnellisuuden tilaan. Nämä kysymykset liittyivät pohdintaan siitä, mitä oikeastaan on hyvä elämä. Tästä inspiroituneena positiivisen psykologian tutkijat ovat pohtineet niitä tekijöitä ihmisen elämässä, jotka edesauttavat kohti eudaimoniaa (esim. Martela, 2014; Ojanen, 2019; Mattila, 2008). Positiivisen psykologian yksi keskeisimmistä käsitteistä onkin onnellisuus. Länsimaisen modernin elämäntavan yhtenä eetoksena voisi pitää onnellisuuden tavoittelua. Käsitettä tunnutaan viljeltävän kaikkialla ja sen tavoittelu on pinnalla esimerkiksi sosiaalisessa mediassa. Käsitteen määrittely on sen jatkuvasta esillä olosta huolimatta hyvin hankalaa, sen ollessa myös äärimmäisen subjektiivinen kokemus. Martela (2014) puhuukin tekstissään Onnellisuuksien psykologia yhden onnellisuuden käsitteen sijaan onnellisuuksista (Martela, 2014). Onnellisuuden tutkimuksella on pitkät juuret positiivisessa psykologiassa. Martin Seligman on julistanut kuitenkin myöhemmin jopa käsitteen olevan sinänsä käyttökelvoton, koska sitä on käytetty liiaksi, ja se on menettänyt merkityksensä (Martela, 2014). Silti se ei tule käsitteenä häviämään ihmisten suusta, sillä siitä on myös tullut osa poliittista ja taloudellista keskustelua (Martela, 2014).

Näiden käsitteiden lisäksi positiiviseen psykologiaan liitetään erilaisia teorioita ja malleja, ja näistä ehkä tunnetuimpia ovat itse Seligmanin yhteistyössä Petersonin kanssa kehittämä VIA-luontevahvuusmalli sekä Seligmanin kehittämä PERMA-teoria, joka on hyvinvoinnin ja kukoistuksen teoria (Uusitalo-Malmivaara, 2014). VIA-luontevahvuus luokittelu on eräänlainen vastalause esimerkiksi mielenterveyden

DSM-tautiluokitus kirjalle. VIA on siis taksonomia, joka keskittyy ihmisen henkilökohtaisiin vahvuuksiin, luonteenpiirteisiin ja hyveisiin. VIA-taksonomiassa rungon muodostavat kolme tasoa, jotka ovat hierarkkisessa suhteessa. Nämä tasot ovat tilanteelliset teemat, luonteenvahvuudet ja hyveet (Uusitalo-Malmivaara, 2014). Luokittelun pääkategorioihin kuuluu kuusi hyvettä: viisaus, rohkeus, inhimillisyys, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja henkisyys. Näitä voidaan pitää myös suhteellisen universaaleina. Petersonin ja Seligman työryhmä luki valtavan määrän tietoa luonteenvahvuuksista eri aikakausilta ja eri kulttuureista tätä mallia varten (Uusitalo-Malmivaara, 2014). VIA-hankkeen tarkoitus on diagnosoida jokaisessa hyvää, ja olen myös todistanut kuinka VIA-testiä on teetetty oppilaanohjauksen tunneilla peruskoulussa. Tämä havainto oli yksi tekijä joka ohjasi tutkimuksellista mielenkiintoani tässä pro gradu-tutkielmassa. PERMA-malli taas on teoria onnellisesta elämästä. Sen malli sisältää viisi elementtiä, joista hyvinvointi muodostuu. Näitä osatekijöitä ovat myönteiset tunteet, sitoutuminen, ihmissuhteet, merkityksellisyys ja aikaansaaminen (Lipponen, 2014).

Muita keskeisiä teorioita jotka liittyvät positiiviseen psykologiaan ovat Csikszentmihalyin teoria flow-tilasta, jolloin ihminen on uppoutunut johonkin tiettyyn toimintaan sillä tavalla, että kokee sen parissa pitkäkestoista nautintoa ja sitä kautta onnellisuutta (Järvilehto, 2014). Tähän flow-tilaan ihmistä ajaa taas sisäinen motivaatio, joka liittyy Ryanin ja Decin itseohjautuvuusteoriaan. Tämäkin teoria on usein esillä positiivisen psykologian kirjallisuudessa (Uusitalo-Malmivaara, 2014). Näiden psykologisten mallien ja teorioiden pohjalta voi syntyä esimerkiksi oppimiskäsityksiä, ja sitä kautta käytännön sovellutuksia, jotka tässä kontekstissa olisivat pedagogiikan osa-alueella. Seuraavassa luvussa käsittelemkin positiivista pedagogiikka, jota voidaan pitää suoraan positiivisen psykologian sovelluksena (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen, 2014).

## **2.2 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA SUUNTAUKSENA**

Tämän pro gradu-tutkielman keskeinen teoreettinen käsite on positiivinen pedagogiikka. Edellisissä kappaleissa avasin teorioita, malleja ja käsitteitä mitä tämän pedagogisen suuntauksen teoriapohjasta on löydettävissä. Tässä kappaleessa esittelen yleisesti positiivista pedagogiikkaa, sen keskeisiä tutkijoita ja tutkimustuloksia niin ulkomailta kuin Suomestakin, ja sen menetelmiä sekä pääperiaatteet, joita hyödynsin myös tässä pro gradu-tutkielmassa.

Positiivista psykologiaa on hyödynnetty koulukontekstissa niin ulkomailla kuin Suomessakin. Positiivinen kasvatus on esiintynyt jo Seligmanin käsitteenä vuonna 2009. Seligman ja kumppanit käsittävät positiivisen kasvatuksen kattavan niin perinteisten koulutaitojen kuin myös hyvinvointi ja onnellisuus (happiness) taitojenkin opettamisen (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009). Suomessa vastaavaa koulukontekstiin tuotua positiivista opettamista tai kasvatusta kutsutaan positiiviseksi pedagogiikaksi (Leskinen & Sandberg, 2019).

Tutustuin ensimmäistä kertaa positiiviseen pedagogiikkaan kandidaiheessa Helsingin yliopistossa. Kasvatustieteen erikoiskurssina tarjottu Positiivinen kasvatus käsitteli jokaisesta löytyviä vahvuuksia ja luonteenpiirteitä ajavana voimana pedagogiikassa. Kurssilla keskityttiin kukoistamisen pyrkimykseen, ja siihen että huomaisi jokaisessa ihmisessä sen mikä on hyvää. Koen, että monessa ohjausalan teoriassa käsitellään samankaltaisia teemoja mitä positiivisessa psykologiassa tai pedagogiikassakin. Ohjauksen kentällä on esimerkiksi lähestymistapoja, jotka keskittyvät voimavaroihin sekä ratkaisukeskeisyyteen. Tällöin painopisteenä ovat enemmän ohjattavan toiveet tulevaisuudesta ja heidän voimavaransa, kuin heidän ongelmansa ja puutteensa. Tämänkaltainen lähestymistapa ei nojaa niin paljoa tieteelliseen asiantuntijuuteen, joka taas tarkoittaa paradigman muutosta auttamistyössä. Voimavara- ja ratkaisukeskeisissä ohjauksen lähestymistavoissa taustalla vaikuttaa esimerkiksi sosiaalinen konstruktionismi. Sosiaalinen konstruktionismi vaikuttaa myös sosiodynaamisen ohjauksen taustalla (Peavy, 1999). Peavyn (1999) mukaan konstruktivismissäkin keskitytään mahdollisuuksiin ja siihen mikä on hyvää, ei niinkään patologiaan tai ihmisten puutteisiin. Konstruktivisesti ajatellen esimerkiksi sanat ovat keinoja, joilla voimme korostaa mahdollisuuksia ja vahvistaa toimintakykyä (Peavy, 1999).



Mikäli emme rajaa pedagogiikkamme vain yhteen teoriaan tai lähestymistapaan, voimme säilyttää opettajan autonomian (Ranta, 2021, s. 5). Tällöin mikään teoria ei ota täyttä kontrollia tekemisestä, vaan opettaja voi soveltaa useita teorioita vaikkapa samanaikaisesti ottaen jokaisesta jotakin tilanteesta riippuen. Mikään pedagoginen teoria ei ole itsessään täydellinen, kuten ei ole positiivinen pedagogiikkakaan (Ranta, 2021). Positiivista psykologiaa ei tule myöskään rinnastaa positiiviseksi ajatteluksi kutsuttuun liikkeeseen tai pyrkimykseen nähdä kaikista asioista vain valoisia puolia tai jopa korvata negatiiviset ajatukset positiivisella (Jacobsen, 2010). Positiivisuutta ei voi myöskään pakottaa, eikä kaikkea negatiivista voi tai pitäisikään poistaa elämästä. Jacobsenin (2010) mukaan positiivisella psykologialla pyritään osoittamaan se, että henkisen kärsimyksen tai ahdistuksen poissaolo ei ole sama asia kuin positiivisten tunteiden läsnäolo elämää kohtaan. Tottakai edellä mainittu ongelmien poistaminenkin on tärkeää, mutta se ei yksinään riitä hyvinvoinnin lisäämiseen (Jacobsen, 2010; Ladnai, 2019).

Positiivisen pedagogiikan ja positiivisen psykologian suhdetta määritellään useissa alan kirjoituksissa siten, että positiivinen pedagogiikka on jotain, mikä pohjautuu positiivisen psykologian teorioihin. Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppo ja Lipponen teoksessa *Positiivisen psykologian voima* (toim. Uusitalo-Malmivaara) kirjoittavat että positiivinen pedagogiikka on saanut vaikutteita positiivisesta psykologiasta, mutta sen teoreettinen perusta on sosiokulttuurisessa näkemyksessä (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppo & Lipponen, 2014). Tämän käsityksen mukaan positiivisen pedagogiikan keskiössä on sosiaaliset suhteet ja yhteisöjen merkitys oppimisessa, yhdistettynä positiiviselle psykologialle olennaisiin toimintamalleihin, joissa pyritään pois ongelmakeskeisyydestä. Ulkomaisessa kirjallisuudessa esimerkiksi Seligman ja Norrish taas käsittävät positiivisen pedagogiikan tai positiivisen kasvatuksen olevan suora sovellutus positiivisesta psykologiasta (Norrish & Seligman, 2015).

Yhtä vakiintunutta määritelmää ei positiivisen pedagogiikan käsitteelle kuitenkaan näyttäisi vielä, sillä sitä lähestytään eri tutkimuksissa ja konteksteissa hieman eri näkökulmista (Ranta, 2021). Opettajat, ohjaajat ja kasvattajat voivat määritellä sitä eri tavoin, omista lähtökohdistaan, kuin myös psykologit positiivista

psykologiaa (vrt. Linley, Joseph, Harrington & Wood, 2006). Kuitenkin hyvinvoinnin tietoinen tavoittelu on nostanut suosiotaan niin yhteiskunnassa laajemmin kuin myös koulutuksessa. Positiivisen pedagogiikan pyrkimyksenä voidaan ainakin pitää hyvinvoinnin vahvistamista oppilaissa (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppo & Lipponen, 2014). Sittemmin suuntaukseen on otettu mukaan myös laajempi yhteisöllinen näkökulma. Leskisenoja & Sandberg kirjoittavat teoksessaan *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi* (2019), että positiivisesta psykologiasta johdetun pedagogiikan tavoitteena on vahvistaa tekijöitä jotka saavat yksittäiset ihmiset sekä yhteisöt kukoistamaan. Kukoistaminen onkin yksi positiivisen psykologian keskeisiä käsitteitä, ja sitä on käyttänyt muun muassa positiivisen psykologian oppi-isä Martin Seligman PERMA-teoriassaan. Kukoistaminen kuvaa positiivista henkisen terveyden tasoa, johon liittyy myönteiset tuntemukset sekä myönteinen toimivuus (Uusitalo-Malmivaara, 2014).

Wenströmin mukaan positiivinen pedagogiikka toteutuu usein vahvuusperustaisena opetuksena ja ohjauksena, johon on liitetty myös hyvinvointitaitojen opettaminen (Wenström, 2020). Positiivista pedagogiikkaa voi ajatella myös laajemmin positiivisena kasvatuksena. Positiivisen psykologian oppi-isä Martin Seligman on luonut positiivisen psykologian pohjalta käsitteen positiivinen kasvatus (Positive education). Siinä yhdistyy positiivisen psykologian tieteellinen peruste sekä sitä tukevat opetuskäytänteet (Leskisenoja, 2016). Tämän pedagogisen suuntauksen tavoitteena on pyrkiä luomaan ympäristö, työkalut ja läsnäolo, joka edesauttaa oppijoiden hyvinvointia. Rannan (2021) mukaan positiivisessa pedagogiikassa lähestytään oppijaa ja oppimista positiivisesta näkökulmasta, kuitenkin sivuuttamatta täysin haasteita ja ongelmia. Niiden ratkaisemiseen asennoitumista leimaa kuitenkin myönteiset asenteet (Ranta, 2021). Luontevahvuudet sekä niiden vahvistaminen on yksi positiivisen pedagogiikan kulmakivistä. Positiivisessa pedagogiikassa myös positiivisilla tunteilla ja niiden tunnistamisella on suuri rooli.

Vaikka Kristjánssonin (2012) mukaan positiiviselle pedagogiikalle ominaisia menetelmiä on käytetty pidempään kuin positiivinen pedagogiikka on suuntauksena kehittynyt, on positiiviselle pedagogiikalle olemassa suomalaisessa ja ulkomaisessa

kirjallisuudessa useita määritelmiä ja menetelmiä, jotka sisältävät yhteinisiä ydinteemoja. Suuntauksessa oppilas nähdään aktiivisena toimijana (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen, 2014; Seligman & Norrish, 2015).

### **2.3 POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN KESKEISET SISÄLLÖT**

Positiivisen pedagogiikan ydinteemana on Norrishin ja kumppaneiden (2013) mukaan hyvinvoinnin edistäminen. Kehys, jolla hyvinvointia luodaan, sisältää oppilaiden vahvuuksien tunnistamista ja kehittämistä, positiivisen palautteen antoa, sosiaalisia suhteita, myönteisiä tunteita, tunnetaitojen käsittelyä sekä yhteisöllisen toimintakulttuurin luomista (esim. Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen, 2014; Sandberg & Leskisenoja, 2019; Seligman & Norrish, 2015). Suuntauksen menetelmissä korostuu kodin ja koulun yhteistyö, sillä oppijan kasvuympäristö nähdään kokonaisvaltaisena, eikä niitä voi täysin erottaa toisistaan. Tätä kutsutaan positiivisessa pedagogiikassa kasvatuskumppanuudeksi (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen, 2014). Kasvatuksen perustana on ymmärtää oppijan ainutlaatuista kokemusmaailmaa. Oppijaa kannustetaan oman elämänsä havainnointiin sekä oppijalle annetaan tilaisuus kokemustensa ja tunnetilojensa dokumentointiin, sekä kannustetaan elinympäristössään yhteisölliseen merkityksenantoon (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen, 2014).

Koulussa positiivista pedagogiikkaa voi harjoittaa hyvinvointikasvatuksen, vahvuuksien tunnistamisen ja kehittämisen sekä myönteisen palautteen annon lisäksi dokumentoinnilla sekä antamalla tilaisuus käsitellä tunteita ja kokemuksiaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Dokumentoinnilla voidaan tarkoittaa visuaalisia työskentelytapoja, jotka ovat ominaisia positiiviselle pedagogiikalle (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen, 2014).

Hyödynsin tässä tutkielmassa positiivisen pedagogiikan perusajatuksia, joita Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö ja Lipponen tiivistävät Positiivisen psykologian voima (toim. Uusitalo-Malmivaara, 2014) osiossa Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Suuntauksessa nähdään että oppiminen ja hyvinvointi ovat oppijan ja ympäristön vuorovaikutuksen tulos. Tästä seuraa ajatusmalli jossa oppija

nähdään ympäristössään aktiivisena toimijana. Keskiössä on ne asiat ja sosiaalisesti rakennetut merkitykset, jotka tuottavat oppijalle hyvää oloa. Vaikeuksia ja vastoinkäymisiä ja niiden merkitystä lähestytään positiivisesta näkökulmasta. Positiivinen pedagogiikka rohkaisee dokumentointiin koulussa ja päiväkodeissa, jakamaan sekä tarkastelemaan omaa elämäänsä eri toimintaympäristöissä saumattomasti muiden oppijoiden, vanhempien ja opettajien kanssa.

Ensimmäisen perusajatuksen taustaoletuksen mukaan yhteisöllinen ja myönteinen toimintakulttuuri koulussa vahvistaa hyvinvointia, sosiaalista liittymistä ja niiden kautta myös oppimista. Toisen perusajatuksen mukaan oppijan toimijuus ja osallisuus on kaiken toiminnan lähtökohta kasvu ympäristöjen kokonaisuudessa. Tavoite on ymmärtää oppijaa. Kolmannen perusajatuksen mukaan myönteiset tunteet ovat voimavaroja niin oppimisen kuin hyvinvoinnin osalta. Tunnetilojen ja kokemusten tunnistaminen, dokumentointi ja jakaminen vahvistavat kokonaisvaltaista oppimista sekä hyvinvointia. Neljännen perusajatuksen mukaan positiivisen pedagogiikan tavoitteena on vahvistaa oppijan myönteistä minäkäsitystä. Oppijoiden ainutkertaisuus ja erilaisuus tunnistetaan, sekä pyritään tunnistamaan jokaisessa vahvuuksia ja luomaan sitä kautta myönteistä toimintakulttuuria kouluun. Tämä vaatii dialogisuutta ja moniäänisyyttä koulussa. Viidennen ajatuksen mukaan vuorovaikutus ja kasvatuskumppanuus oppijan eri sosiaalisissa verkostoissa on ensiarvoisen tärkeää, jotta pystytään muodostamaan yhteinen näkökulma lapsen elämään ja kehittymisen seuraamiseen, joka on yksi hyvinvoinnin edellytys. Kaksisuuntaisen viestinnän avulla voidaan ymmärtää lapsen kasvu ympäristöjen rikkautta ja moninaisuutta. Tämä on ensisijaisen tärkeää jos oppijan oma kulttuurinen tai sosioekonominen tausta eroaa kasvattajan taustasta (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen, 2014).

Positiivisen pedagogiikan menetelmät ovat saaneet vahvaa evidenssiä toimivuudestaan esimerkiksi Geelong grammar school- interventiossa (Norrish & Seligman, 2015). Watersin (2011) artikkelissa eritellään 12 positiivisen pedagogiikan interventiota, joiden tuloksista voi huomata ahdistuksen ja masennuksen määrän tippuneen eri kouluissa, kun taas elämäntyytyväisyys ja onnellisuus kasvoivat (Waters, 2011). Suomessa aihetta on tutkinut Samuli Ranta (2021) varhaiskasvatuksen

kontekstissa. Eliisa Leskisenoja (2016) on tutkinut monimenetelmäisesti positiivisen pedagogiikan menetelmiä sekä kouluiltoa kuudesluokkaisten opetuksessa. Äärelä, Uusautti & Määttä (2014) ovat tutkineet positiiviselle pedagogiikalle ominaisia piirteitä sosiaalisen eksklusion ehkäisyn näkökulmasta vankilanuorten perusopetuksessa. Positiivista pedagogiikkaa ja sen interventioita on tutkittu siis kotimaisesti ja kansainvälisesti jonkin verran, mutta kasvatustieteen opiskelijoiden käsityksiä aiheesta on tutkittu verrattain vähän.

Takkavuori (2021) on pro gradu- tutkielmassaan tutkinut Helsingin yliopiston luokanopettajiksi opiskelevien käsityksiä positiivisesta pedagogiikasta. Opiskelijat suhtautuivat varsin hyvin positiiviseen pedagogiikkaan, vaikkakin jonkin verran kriittisiä näkökulmia tutkielmasta löytyi. Isoimpana haasteena nähtiin juurikin tiedonpuute sekä liiallinen yksilöön keskittyminen (Takkavuori, 2021). Tiedonpuute voi liittyä myös osittain siihen miten positiivista pedagogiikkaa käytännössä toteutettaisiin. Tulokset ovat samansuuntaisia kuin Rannan (2021) väitöskirjassakin. Rannan (2021, s. 17) mukaan kritiikki kohdistuu positiivisen pedagogiikan ytimen sijaan oikeastaan empiirisen tutkimuksen vähyyteen sekä huoleen siitä, miten sitä toteutetaan oppilaitoksissa. Tutkimustulosten vähyyden vuoksi ajattelin, että aihetta on tärkeä tutkia lisää kasvatustieteiden opiskelijoiden osalta.

### **3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ**

Tämän pro gradu-tutkielman tavoitteena on tutkia Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden käsityksiä ja asenteita positiivisesta pedagogiikasta. Tutkielman tavoitteet kumpuavat kiinnostuksesta tarkastella, että käsittävätkö opiskelijat positiivisen pedagogiikan joksikin selkeästi uudeksi pedagogiseksi teoriaksi, ymmärtävätkö opiskelijat positiivisen pedagogiikan keskeiset sisällöt sekä menetelmät ja minkälaisia asenteita sekä mielipiteitä opiskelijoilla on sitä kohtaan. Minua kiinnostaa myös tutkia positiivisen pedagogiikan ja opiskelijoiden pedagogisen ajattelun suhdetta. Tutkielmani on laadultaan

määrällinen, joten tutkimuksesta syntynyt data esitetään pääosin numeraalisessa muodossa.

Tutkielman tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Missä määrin opiskelijat omaksuvat positiivisen pedagogiikan periaatteet osaksi omaa pedagogista ajatteluaan?
2. Missä määrin opiskelijat olivat samaa tai eri mieltä positiivisen pedagogiikan yleisimpien kriittisten väitteiden kanssa?

Alatutkimuskysymyksenä tarkastelen opintosuunnan ja työkokemuksen vaikutusta edellä mainittuihin kysymyksiin.

3. Millaisia käsityksiä opiskelijoilla on positiivisesta pedagogiikasta?

Tämän tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena on selvittää, miten Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opiskelijat käsittävät positiivisen pedagogiikan periaatteet osaksi omaa pedagogista ajatteluaan. Tähän tavoitteeseen kiteytyy ensimmäinen tutkimuskysymys. Toisena tavoitteena pyritään selvittämään miten opiskelijat suhtautuvat positiivisen pedagogiikan yleisimpiin kriittisiin väitteisiin. Tähän tavoitteeseen vastataan toisen tutkimuskysymyksen avulla. Kolmannen tavoitteen osalta pyrin selvittämään opiskelijoiden käsityksiä positiivisesta pedagogiikasta. Käsityksillä tarkoitan opiskelijoiden omia ajatuksia positiivisesta pedagogiikasta ja sitä, että tunnistavatko opiskelijat kyseisen suuntauksen keskeiset käsitteet ja sisällöt. Alatutkimuskysymyksenä tarkastelen kolmea edellä mainittua tutkimusongelmaa vertaillen opintosuuntien eroja sekä työkokemusta alalta.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä pro gradu- tutkielman osiossa kuvaan tutkimuksen toteuttamista, aineiston keräämistä sekä sen analysointia. Ensimmäisessä pääluvussa avataan tarkemmin pro-gradu tutkielmassa käytettyä tutkimusmenetelmää sekä kerrotaan mistä tutkimuksen aineisto koostuu ja miten se on hankittu. Lisäksi avaan tulosten analysoinnissa käytettäviä menetelmiä. Tämän pro-gradu tutkielman aineisto hankittiin sähköisellä kyselylomakkeella. Päädyin tähän ratkaisuun, koska koin sen sopivaksi tutkimuksen tarkoitusta ajatellen. Tutkimuksen tarkoitus oli tarkastella Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden opiskelijoiden näkemyksiä ja asenteita. Sähköisen kyselytutkimuksen etuna on sen vaivattomuus sekä mahdollinen korkea vastausprosentti. Tällöin myös aineisto on suuri, jolloin tutkimus on luotettavampi ja validimpi. Kyselytutkimus on hyvä tapa hankkia tietoa muun muassa erilaisista yhteiskunnan ilmiöistä, ihmisten toiminnasta, mielipiteistä, asenteista ja arvoista (Vehkalahti, 2019).

### 4.1 TUTKIMUSAINEISTON KERUU JA KYSELYLOMAKE

Ihmistieteisiin liittyvä tutkimus voidaan jakaa kahteen ideaalityyppiin. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija voi yrittää ymmärtää sitä, miten eri ihmiset hahmottavat maailmaa ympärillään. Määrällisessä tutkimuksessa tutkija voi taas selvittää, millä tavoin ihmiset suhtautuvat ja asennoituvat tiettyyn kuvaan todellisuudesta (Ikonen, 2016). Oma pro gradu-tutkielmani edustaa menetelmiltään jälkimmäistä. Ikonen (2016) mukaan kvantitatiivisen tutkimuksen puolella metodologiset kysymykset eivät ole samalla tavoin esillä, kuin laadullisessa tutkimuksessa. Määrällisen tutkimuksen tutkimuskohteiden tieteenfilosofisia kysymyksiä, joita ovat muun muassa reunaehtoihin liittyvät eli epistemologiset sekä kohteen erityisluonnetta eli ontologiaa käsittävät kysymykset, ei käsitellä juuri ollenkaan verrattuna mittaus-asteikkojen tarkkuuteen liittyviin asioihin tai muihin tilastollisiin menetelmiin (Ikonen, 2016). Tämän vuoksi keskityn tässä luvussa aineistonkeruun kuvaamiseen askel askeleelta

sekä aineiston analyysiin ja siihen käytettyihin tilastollisiin menetelmiin. Aineistonkeruun ja menetelmien tarkka aukikirjoittaminen lisää myös tutkielman luotettavuutta (Vehkalahti, 2019).

Tutkielman tavoite kumpuaa kiinnostuksesta tarkastella, että käsittävätkö opiskelijat positiivisen pedagogiikan joksikin selkeästi uudeksi pedagogiseksi teoriaksi, ymmärtävätkö opiskelijat positiivisen pedagogiikan keskeiset sisällöt ja minkälaisia asenteita sekä mielipiteitä opiskelijoilla on sitä kohtaan. Tutkielman ensimmäisenä tavoitteena on selvittää, miten Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opiskelijat käsittävät positiivisen pedagogiikan periaatteet osaksi omaa pedagogista ajatteluaan. Toisen tutkimusongelman avulla pyritään selvittämään miten opiskelijat suhtautuvat positiivisen pedagogiikan yleisimpiin kriittisiin väitteisiin. Kolmannessa tutkimusongelmassa pyritään selvittämään opiskelijoiden käsityksiä positiivisesta pedagogiikasta. Käsityksillä tarkoitan opiskelijoiden omia ajatuksia positiivisesta pedagogiikasta ja sitä, että tunnistavatko opiskelijat kyseisen suuntauksen keskeiset käsitteet ja sisällöt. Alatutkimusongelmana tarkastellaan edellä mainittuja tutkimusongelmia vertaillen opintosuuntien eroja.

Tutkielman perusjoukoksi valikoitui kaikki Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opiskelijat. Tätä huomiota seurasi seuraavaksi aineistonkeruumenetelmän pohtiminen ja tarkastelu. Kun tutkimuksellinen mielenkiintoni ja siitä muodostunut tavoite selveni, päädyin toteuttamaan tämän pro gradu-tutkielman aineistonkeruun sähköisellä kyselylomakkeella. Päädyin siihen siksi, että esimerkiksi kaikkien opiskelijoiden yksittäinen haastattelu olisi ollut epärealistista käytännön tasolla. Kyselylomakkeella voidaan kerätä laajoja tietomääriä pienemmällä vaivalla, ja nykyisen digiteknologian avulla kyselylomakkeen levittäminen verkossa on vaivatonta. Seuraavaksi käsittelen gradu-työhöni liittyvää aineistonkeruuta, sekä sen analysointia.

Tutkimukseni kohdejoukon rajauduttua päädyin toteuttamaan aineistonkeruun verkossa täytettävällä kyselylomakkeella. Syitä tähän oli muutama. Kohdejoukkoni oli iso, joten ajattelin kyselytutkimuksen olevan tehokkain tapa kerätä kaipaamani tieto. Verkossa tehty kyselylomake on myös kustannusvapaa, jolloin



esimerkiksi paperisiin lomakkeisiin ei kulu resursseja. Verkossa myös maantieteelliset seikat eivät juurikaan vaikuta, ja ajattelin että verkossa ja erityisesti sähköpostilistoilla pystyn tavoittamaan kaipaamani kohdejoukon. Pro graduni tutkimusongelmat paneutuvat juurikin käsityksiin, mielipiteisiin ja asenteisiin. Vehkalahden (2019) mukaan kyselytutkimus onkin juuri kätevä tapa kerätä tämän suuntaista tietoa. Luonnollisin valinta kyseylomakkeen tekemiseen oli Webropol 3.0 kyselysovellus, sillä Jyväskylän yliopiston opiskelijoilla on käyttöoikeus kyseiseen sovellukseen. Kyselytutkimus on Vehkalahden (2019) mukaan tärkeä tapa kerätä sekä tarkastella tietoa yhteiskunnassa esiintyvistä ilmiöistä, toiminnasta, mielipiteistä sekä asenteista ja arvoista. Tämän tyyppiset kiinnostuksen kohteet ovat monimutkaisia ja niitä tutkitaan tyyppillisesti käyttäytymistieteissä sekä yhteiskuntatieteissä. Arvoja on esimerkiksi hyvin hankala tutkia numeerisesti, ja laadullisen tutkimuksen keinot voivat soveltua tähän paremmin. Kyselylomake voi siis toimia myös laadullisen tutkimuksen mittausvälineenä, vaikka oma tutkielmani edustaakin suurimmilta osin määrällistä tutkimusta.

Mielipiteiden, asenteiden ja muun ihmisen henkilökohtaiseen tulkintaan liittyvien asioiden tutkiminen ei ole helppoa (Vehkalahti, 2019). Tämän vuoksi mietinkin, että miten pystyn määrällisillä menetelmillä tavoittamaan tietoa näistä. Epävarmuuksia on luomassa muun muassa aiheuttamassa vastaajakato, edustiko osallistujat perusjoukkoa sekä tietenkin se, että mittaavatko kysymykset tutkittavia asioita (Vehkalahti, 2019). Tämän vuoksi mittarien huolellinen suunnittelu on kyselytutkimuksessa tärkeää, ja käsitteet mitä mitataan täytyy operationalisoida oikein. Käsitteiden operationalisointi on tärkeää, varsinkin kyselytutkimuksessa jossa tutkittavat asiat voivat olla abstrakteja. Tämänkaltaisten asioiden mittaaminen vaatii konkreettisia kysymyksiä. Käsitteet joita tutkitaan, on työstettävä tutkittavalle, eli tässä tapauksessa opiskelijoille, ymmärrettävään sekä mitattavaan muotoon (Vehkalahti, 2019).

Kyselytutkimuksessa mittarilla tarkoitetaan kysymyksiä tai väittämiä, mitä lomakkeessa esiintyy (Vehkalahti, 2019). Näiden kysymysten avulla pyritään mittaamaan näitä edellämainittuja monimutkaisia ilmiöitä. Mittareita voi itse luoda, tai sitten voi esimerkiksi käyttää jo aikaisemmissa tutkimuksissa käytettyjä mittareita.

Kummankin vaihtoehdon kanssa pitää olla tarkkana. Toisaalta jo valmiissa mittarissa tulee huomioida se, että toimiiko se samalla tavalla eri kontekstissa ja mahdollisesti eri asioiden tutkimisessa. Yhteiskunnalliset ja sosiaaliset ilmiöt eivät myöskään ole ajallisesti aina vakaita (Vehkalahti, 2019) Tällöin hyvältä vaikuttava vanha mittari voi olla käyttökelvoton tämän hetkisessä maailmantilanteessa. Määrällistä tutkimusta positiivisesta pedagogiikasta suomalaisessa kontekstissa en löytänyt, joten päädyin rakentamaan mittarit työhöni itse. KvantiMOTV-tietovarannon mukaan mittarin voi luoda itse, ja sen luotettavuutta voi lisätä kirjoittamalla tarkasti auki mittarin luomisen eri vaiheet, ja avata jokaisen päätöksen takana ollut ajatus sekä kuvata mittarin luomisprosessi auki.

Mittareiden luomisen apuna käytin Lotta Uusitalo-Malmivaaran toimittamaa Positiivisen psykologian voima- kirjaa (2014). Kirjassa positiivista pedagogiikkaa käsittelevät Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen teoksen osassa Positiivisen pedagogiikan jäljillä (2014). Ensimmäinen tutkimusongelma käsitteli sitä, ajattelevatko opiskelijat pedagogisesti samansuuntaisesti kuin mitä positiivisen pedagogiikan perusajatuksissa kuvataan. Näiden perusajatusten teemoja ovat toiminta, tavoitteet, lähtökohdat ja toimijuuden fokus. Tällä mittarilla pyrin selvittämään onko opiskelijoiden pedagoginen ajattelu oikeastaan positiivista pedagogiikkaa, ja sen avulla pystyn jatkossa pohtimaan vastausta kysymykseen siitä, että eroaako positiivinen pedagogiikka oikeastaan muidenkaan pedagogisten suuntausten tavoitteista ja toiminnasta ja onko se selkeästi mitään uutta.

Kyseisen teoksen sivulla 228 kirjoittajat avaavat ja tiivistävät positiivisen pedagogiikan perusajatukset seuraavasti:

- (1) Yhteisöllinen, myönteinen toimintakulttuuri vahvistaa sosiaalisia suhteita, oppimista ja hyvinvointia.
- (2) Kasvatus- ja opetustyön lähtökohta on lapsen toimijuus ja osallisuus kasvu ympäristöjen (koulu, koti ja vapaa-aika) kokonaisuudessa.
- (3) Myönteiset tunteet ovat oppimisen ja hyvinvoinnin voimavaroja.
- (4) Jokaisen lapsen vahvuuksien tunnistaminen on oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisen edellytys.

(5) Kasvatuskumppanuus rakentuu luottamuksellisessa ja arvostavassa vuorovaikutuksessa.

Jokaisesta perusajatuksesta oli teoksessa noin kappaleen verran tekstiä. Mittaria lähtiessä suunnittelemaan mietin, miten jokainen perusajatus operationalisoituu osioksi mittariin. Tämän mittarin avulla halusin saada vastauksen ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni. Tässä mittarissa halusin selvittää kuinka paljon tai vähän opiskelijat olivat samaa mieltä positiivisen pedagogiikan kanssa, joten koin luonnollisimmaksi kerätä vastauksia jatkumolta täysin samaa mieltä- täysin eri mieltä. Tähän käyttötarkoitukseen soveltuu likert-asteikko. Likert-asteikko on Rensis Likertin 30-luvulla kehittämä mittausasteikko, joka järjestää vastaajat juurikin tämän saman tai erimielisyyden mukaan (Vehkalahti, 2019). Yleensä käytössä on viisiportainen likert-asteikko, joka Webropol-sovelluksessa oli vakio asetuksena.

Lähdin muodostamaan kysymyspatteristoa siten, että etsin jokaisesta positiivisen pedagogiikan perusajatuksen kappaleesta kaksi keskeistä sisältöä, miten positiivisen pedagogiikan harjoittamisessa tulee toimia. Tällä menetelmällä näistä viidestä perusajatuksista syntyi kymmenen väittämää (Liite 2, kysymys 8). Päädyin operationalisoimaan ajatuksia siten, että koostin kappaleen sanomaa tiiviimpään muotoon. Joitakin väitteitä käänsin myös toisinpäin. Esimerkiksi ensimmäisessä perusajatuksessa puhutaan yhteisöllisyyden ja me-hengen luomisesta luokassa, ja että miten tämä sosiaalinen ja positiivinen toimintakulttuuri vahvistaa sosiaalisia suhteita, oppimista ja hyvinvointia. Kappaleessa puhutaan että sosiaaliset suhteet eivät ole vain hyvinvointia varten, sillä sosiaaliset suhteet voivat edesauttaa oppimista, ja niistä suhteista voi itsessäänkin oppia. Tästä kappaleesta muodostin kaksi väitettä; "luokan hyväksyvä ja turvallinen ilmapiiri edesauttaa oppimista ja hyvinvointia" ja "Sosiaaliset suhteet luokassa ovat pelkästään hyvinvoinnin voimavaroja". Väittämät käsittelevät samaa teemaa, mutta toisessa väitteessä suljin sosiaalisuuden muut ulottuvuudet, kuten oppimisen pois. Tällöin väite kääntyy tavallaan negatiiviseksi; on samaa mieltä positiivisen pedagogiikan kanssa, jos tähän väitteeseen vastaa "täysin eri mieltä". Toisaalta mietin myös tarkkaan että kärjistänkö asioita joissakin väitteissä liikaa, jolloin tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus kärsii (Vehkalahti, 2019).

Toinen kysymyspatteristo, jota käsittelin analyysivaiheessa oman mittarina, koostui väitteistä jotka koskivat positiiviseen pedagogiikkaan kohdistuvia yleisimpiä kriittisiä väitteitä (Liite 2, kysymys 9). Tämän mittarin avulla pyritään saamaan vastaus toiseen tutkimuskysymykseen. Kriittisten väittämien ideat ja teemat sain niin ikään teoksesta Positiivisen psykologian voima. Ojanen käsittelee kritiikin ydinasioita kirjan sivulla 129. Kritiikki koskee positiivista psykologiaa, mutta positiivisen pedagogiikan perustuessa siihen, näin valinnan silti perustelluksi. Ojanen tiivistää kritiikin ydinasiat seuraavasti:

1. Positiivinen psykologia ei ole mitään uutta.
2. Kuka määrittelee positiivisen ja negatiivisen.
3. Positiivisuuden liiallinen korostaminen.
4. Positiivisen psykologian soveltaminen on ennen aikaista.
5. Tuloksia yleistetään liikaa.
6. Positiivinen psykologia lupaa liikaa.

Näistä teemoista aloin tehdä väittämiä positiivista pedagogiikkaa koskien. Lopulta näistä väitteistä inspiroituneena kysymyspatteristossa oli kahdeksan väitettä. Kaksi viimeistä väitettä olivat; "positiivinen pedagogiikka ei tarkoita vaatimustason laskua opinnoissa" sekä "positiivinen pedagogiikka korostaa yksilökeskeisyyttä". Näitä kahta teemaa olen kuullut paljon käsiteltävän kasvatustieteellisessä keskustelussa, ja esimerkiksi Rantanen on vuonna 2020 julkaissut Opettaja-lehdessä kriittisen kannanoton aiheesta. On totta, että 2000-luvun alun positiivisen psykologian tekstit käsitelivät lähes pelkästään yksilöä (esim. Seligman & Csíkszentmihályin, 2000). Toisaalta esimerkiksi Wissingin (2022) mukaan positiivisen psykologian voidaan nähdä siirtyneen pois päin yksilökeskeisyydestä viime vuosina.

Kyselylomakkeen alussa on esitietoja vastaajista. Halusin selvittää aluksi ovatko vastaajat Jyväskylän yliopiston tutkinto-opiskelijoita. Seuraavaksi halusin tietää, ovatko vastaajat kandi- vai maisterivaiheen opiskelijoita. Tähän lisäsin myös vastausvaihtoehdon muu, jota pystyi tekstikentän avulla täydentämään. Mietin että tämänkaltainen vaihtoehto on hyvä olla olemassa, jos vastaaja esimerkiksi ei olekaan tutkinto-opiskelija tai sitten kysely olisi lähtenyt esimerkiksi jatkotutkinto

opiskelijoille. Seuraavaksi kysyin sukupuolta. Sen avulla voisin tarkastella sitä, onko sukupuolten välillä eroja positiivisen pedagogiikan käsityksissä ja asenteissa.

Tämän jälkeen lomakkeessa kysytään pääainetta. Tämän kohdan vastausvaihtoehtojen rajaaminen vaati pohtimista, sillä Jyväskylän yliopisto tarjoaa hyvin paljon erilaisia koulutuksia ja kursseja, osa maisteritason opintoja ja osa kandidaton opintoja. Päädyin kuitenkin ottamaan mukaan kaikki yleisimmät, eli kasvatustiede sekä OKL-koulutuslinjat ja aineenopettaja opiskelijat. Lisäsin kuitenkin tähän kohtaan myös muu vaihtoehdon tekstikentällä. Tämän jälkeen esitetielomakkeessa kysyn, että onko opinnoissa käsitelty positiivista pedagogiikkaa. Vaihtoehtoina ovat; että ei ole käsitelty, on sivuttu positiivista pedagogiikkaa, on käsitelty positiivista pedagogiikkaa yhtenä pedagogiikan osa-alueena ja viimeisenä että on käynyt positiivisen pedagogiikan kurssin. Viimeisessä ensimmäisen sivun kysymyksessä kysyin, että onko vastaajalla kasvatustieteen alaan liittyvää työkokemusta. Analyysivaiheessa olisi mielenkiintoista huomata, että olisiko esimerkiksi niillä, joilla on alan kokemusta, erilaisia käsityksiä tai asenteita positiivisesta pedagogiikasta.

Kyselylomakkeen toinen sivu sisältää myös tehtävän, jossa valitaan positiivisen pedagogiikan piiriin kuuluvia sanoja (Liite 2, kysymys 7). Tämän kysymyksen avulla haluttiin saada yleisemmän tason tietoa siitä, mitä sanoja opiskelijat assosioivat positiiviseen pedagogiikkaan. Tämän kysymyksen sekä avoimien vastausten perusteella vastaan kolmanteen tutkimuskysymykseen. Päädyin laittamaan sekaisin 11 positiiviseen pedagogiikkaan liittyvää käsitettä muiden pedagogisten ja psykologisten käsitteiden kanssa, joita oli 12 kappaletta. Nämä positiiviseen pedagogiikkaan liittyvät sanat löytyivät kaikki kirjasta Positiivisen psykologian voima, ja kaikki sanat toistuivat myös monessa kohdassa kirjaa. Tämän kohdan luominen vaati todella paljon miettimistä ja koin sen erittäin haastavaksi. Pedagogisen ja psykologisen kentän käsitteet liittyvät usein jollakin tavalla toisiinsa ja esiintyvät useissa teorioissa samanaikaisesti (vrt. Ranta, 2020). Oli vaikea miettiä rajanveto, mitkä käsitteet suljen kokonaan ulkopuolelle tehtävästä. Toisaalta näitä sanoja en löytänyt ainakaan mistään teoksesta, jossa käsiteltiin positiivista

pedagogiikkaa. Näitä olivat muun muassa kriittisyys, ärsyke-reaktiomallit sekä kehityskauden kriisit. Nämä käsitteet jotka lopulta tulivat kyselylomakkeeseen olivat:

Kriittisyys, Hyvinvointi\*, Lähikehityksen vyöhyke, Vahvuudet\*, Kulttuurinen kehitys, Toimijuus\*, Ehdollistuminen, Oppiminen\*, Assimilaatio, Minäkuva\*, Ärsyke-reaktiomallit, Oppilaskeskeisyys\*, Psykososiaalisen kehityksen kriisit, Myönteiset tunnetilat\*, Ekvilibraatio, Osallisuus\*, Skeemat, Voimavarat\*, Narratiivinen ajattelu, Ongelmalähtöinen oppiminen, Kasvatuskumppanuus\*, Dokumentointi\*, Vapauttava kasvatus

\*Tähdellä merkityt käsitteet liittyvät positiiviseen pedagogiikkaan.

## 4.2 TUTKIMUSAINESTO JA TUTKITTAVAT

Tässä pro gradu- tutkielmassa käytetty aineisto kerättiin sähköisellä ja suomenkielisellä kyselylomakkeella Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opiskelijoilta. Webropol 3.0-kyselyohjelmistolla laadittu sähköinen kyselylomake (Liite 1 & 2.) lähetettiin sähköpostin välityksellä tammikuussa 2023 kasvatustieteiden opiskelijoille yliopiston työntekijöiden sekä opiskelijoiden ainejärjestöjen avulla. Tavoitteenani oli tavoittaa mahdollisimman monta kasvatustieteellisessä tiedekunnassa opiskelevaa henkilöä. Kasvatustieteellisellä tiedekunnalla ei ole tarjota opiskelijalle avointa sähköpostilistaa, joten päädyin kysymään yliopiston henkilökuntaa sekä ainejärjestöjen toimihenkilöitä välittämään kutsua kyselylomakkeeseeni. Yliopiston henkilökunnan avulla tavoitin sekä ohjausalan opiskelijat että luokanopettajaopiskelijat. Varhaiskasvatuksen, yleisen- ja aikuiskasvatuksen sekä erityispedagogiikan opiskelijat tavoitin ainejärjestöjen sähköpostilistojen kautta. Aineenopettajaopiskelijoita en tavoittanut ollenkaan tähän pro gradu- tutkielmaan. Sähköinen kyselylomake oli auki aikavälillä 12.1-1.2. Kyselyn aukioloaika oli verrattain pitkä sähköiseksi kyselyksi, mutta päädyin tähän vastaajien

tavoitettavuusongelmien takia. Vastauksia kyselyyn tuli tasaisesti koko sen ajan, kun kysely oli auki.

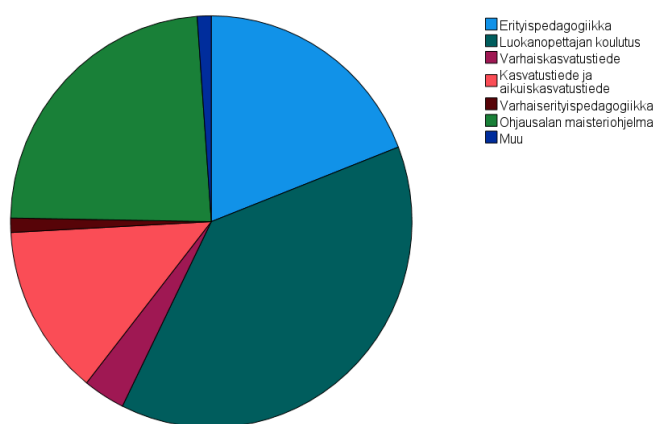
Kyselyn palautti sulkemisen jälkeen 89 vastaajaa. Tutkimuksen perusjoukko oli kaikki Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen sekä kasvatustieteiden laitoksen opiskelijat, sillä olin kiinnostunut heidän käsityksistään koskien positiivista pedagogiikkaa. Jyväskylän yliopiston vuosikertajulkaisun mukaan 2021 edellä mainituissa laitoksissa oli alemman ja ylemmän korkeakoulututkinnon suorittavia opiskelijoita 2495. Ei ole tarkkaa tietoa montako opiskelijaa kyselylomakkeeni tavoitti, mutta tutkielman otos on silti suhteellisen pieni, olettaen että kyselylomakkeeni tavoitti kuitenkin suurimman osan tästä edellä mainitusta luvusta. Toisaalta sähköiselle kyselylomakkeelle on tyypillistä nykyisin alle 50% vastausprosentti (Vehkalahti, 2019). Kysely oli avattu linkin kautta 259 kertaa, ja vastaamisen oli aloitettu 127 henkilön toimesta.

Tutkielmassani olin nimenomaan kiinnostunut kandi- sekä maisterivaiheen tutkinto-opiskelijoista, eli niistä henkilöistä jotka opiskelevat tutkintoon johtavassa koulutuksessa, ja näitä vastauksia oli 87 eli 97.8% vastaajista. Lopuista kahdesta eli 2.2% vastaajista toinen oli juuri valmistunut maisteriksi, eli hän ei kuulu enää tutkielmani kohderyhmään. Toisesta vastaajasta ei ollut lisätietoja. Päätin kuitenkin sisällyttää nämä kaksi vastaajaa aineistoon vastausprosentin ollessa muutenkin niin matala, enkä myöskään nähnyt valtavaa eroa tämän aiheen osalta sillä onko tutkinto-opiskelija vai juuri valmistunut.

Kandivaiheen opiskelijoita vastaajista oli noin kolmasosa, 31,5% ( $n=28$ ). Maisterivaiheen opiskelijoita vastaajista oli yli puolet, 64 % ( $n=57$ ). Muu- kohdan vastanneita oli neljä, eli 4,5% vastaajista. Näistä vastaajista kolme oli tarkentanut vastaustaan avoimeen tekstikenttään. Yksi vastaajista oli edellä mainittu juuri maisterintutkinnosta valmistunut. Toinen oli samanaikaisesti kandi- sekä maisterivaiheen opiskelija, jolloin hän silti kuuluu tutkielmani kohderyhmään. Kolmas vastaaja oli toisen vuoden opiskelija, joten hänkin kuuluu tutkielmani kohderyhmään. Lopulliseen analyysiin sisällytin kuitenkin kaikki kyselyyn vastaajat, vastaajakadon ollessa niin suuri.

Vastaajista naisia oli 92,1% ( $n=82$ ). Miehiä vastaajista oli 6,8% ( $n=6$ ). Yksi henkilö oli vastannut, ettei halua vastata tähän kysymykseen. Muunsukupuolisia vastaajia ei kyselylomakkeessani ollut.

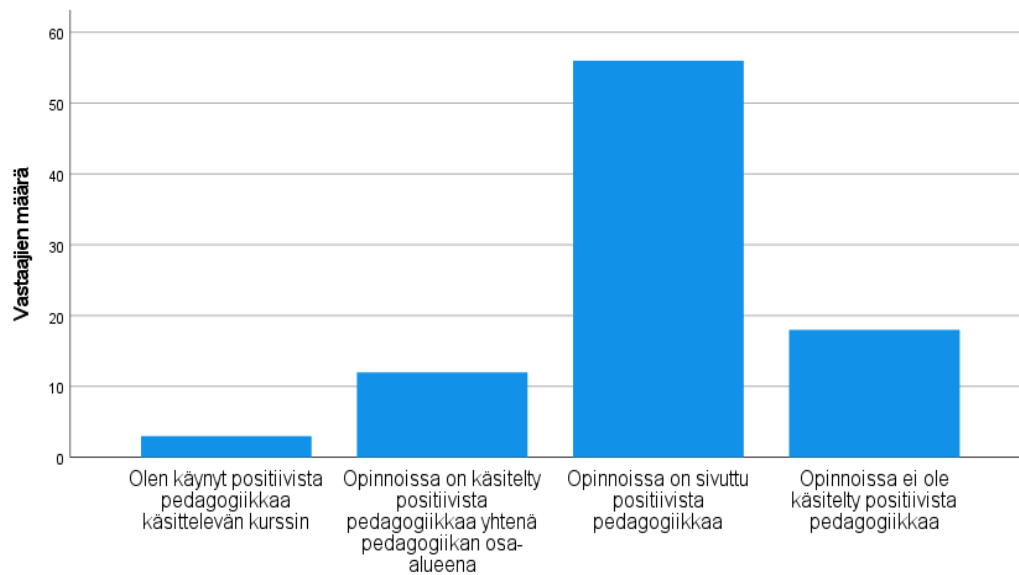
Kuvio 1. Vastaajien opintosuuntien jakautuminen



Suurin osa vastaajista opiskeli luokanopettajan koulutuksessa, joita vastaajista oli 38,2% ( $n=34$ ). Seuraavaksi suurin vastaajaryhmä oli ohjausalan opiskelijat. Ohjausalan maisteriohjelmassa opiskelevia vastaajista oli 22,5% ( $n=20$ ). Erityispedagogiikan opiskelijoita vastaajista oli 19,1% ( $n=17$ ). Varhaiskasvatustieteen opiskelijoita vastaajista oli 3,4% ( $n=3$ ). Varhaiserityispedagogiikan opiskelijoita vastaajista löytyi vain yksi eli 1,1% vastaajista ( $n=1$ ). Kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen opiskelijoita vastaajista oli 13,5% ( $n=12$ ). Aineenopettajaksi opiskelevia kyselyni ei tavoittanut. Muu kohdan vastanneita oli 2,2% ( $n=2$ ). Toinen näistä vastaajista opiskeli kahdessa tutkinnossa, mutta koodasin hänet ohjausalan opiskelijaksi myöhemmin. Toinen ei vastannut missä opiskelee.



Kuvio 2. Positiivisen pedagogiikan opetus Jyväskylän yliopistossa



Vastanneista 3,4% oli käynyt positiivista pedagogiikkaa käsittelevän kurssin ( $n=3$ ). 13,5% vastasi että opinnoissa on käsitelty positiivista pedagogiikkaa yhtenä pedagogiikan osa-alueena ( $n=12$ ). 62,9% eli selvästi suurin osa vastasi että opinnoissa on sivuttu positiivista pedagogiikkaa ( $n=56$ ). 20,2% vastasivat, että opinnoissa ei ole käsitelty ollenkaan positiivista pedagogiikkaa ( $n=18$ ). Hypoteesini olikin, että useat ovat kuulleet positiivisesta pedagogiikasta, mutta eivät ole käsitelleet sitä opinnoissaan sen syvemmin. Näiden vastausten perusteella aiheen sekä positiivisen pedagogiikan käsitteen pitäisi olla ainakin jossain määrin tuttu opiskelijoille. Vastanneista 82,8% oli työkokemusta kasvatustieteiden alalta ( $n=72$ ). Lopuilla 17,2% vastaajista ei ollut alan työkokemusta ( $n=15$ ). Tähän kysymykseen vastanneita lomakkeessa oli 87, joten kaksi vastaaja puuttui.

Tutkimuksen perusjoukkoa toimi siis Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opiskelijat. Havaintoyksikköjoukoista puhuttaessa puhutaan näytteistä ja otoksista. Oma aineistoni edustaa näytettä, sillä aineistoni ei ole edustava. Opintosuuntaakohtaisesti vastaajia on epäsuhda määrä, luokanopettajaopiskelijat ja ohjausalan opiskelijat ovat yliedustettuna. Otoskoko vaikuttaa siihen kuinka tarkasti otos edustaa perusjoukkoa (Vehkalahti, 2019).

Aineiston koko verrattuna perusjoukkoon on pieni. Otoksessa jokaisella havaintoyksiköillä on nollaa suurempi todennäköisyys tulla valituksi aineistoon (Vilka, 2014). Tiesin kuitenkin että kyselylomakkeeni suunnataan kasvatustieteiden opiskelijoille, joten kyseessä on harkinnanvarainen näyte (Vehkalahti, 2019). Jos näytettä vertaa perusjoukkoon, on vastaajakato on ilmeinen.

### 4.3 TUTKIMUSAINEISTON KÄSITTELY

Tässä alaluvussa avaan aineiston käsittelyä SPSS-ohjelmistolla ennen analyysivaihetta. Kutsun jatkossa selvyiden vuoksi kyselylomakkeen toisen sivun ensimmäistä väittämäpatteristoa samanmielisyyden positiivisen pedagogiikan kanssa-mittariksi ja toista väittämäpatteristoa kriittisyys positiivista pedagogiikkaa kohtaan-mittariksi. Jotta näitä väittämiä sisältäviä patteristoja voidaan käsitellä omana mittarina, on selvitettävä mittaavatko väitteet samaa asiaa, joka onnistuu reliabiliteettianalyysillä (Tähtinen, Laakkonen & Broberg, 2020). Ennen varsinaista aineiston analyysia näiden kahden mittarin muuttujat käännettiin samansuuntaiseksi sekä mittareiden reliabiliteetti tarkistettiin Cronbachin alfalla. Samanmielisyyden positiivisen pedagogiikan kanssa-mittari tuotti alkuperäisellä kymmenellä väitteellä Cronbachin-alfan arvoksi 0.584 Mittariin kuuluvien muuttujien lukumäärä vaikuttaa tähän suureeseen, joten yhtä vakiintunutta viitearvoa Cronbachin-alfalle ei ole. Tähtisen, Laakkosen ja Brobergin (2020) mukaan itseluoduille mittareille on tyypillistä alhaisempi reliabiliteettikerroin, kuin esimerkiksi standardoiduille mittareille. Yleisenä viitearvona kuitenkin ihmistieteissä pidetään vähintään 0.70, ja 0.60 jos kyseessä on itse tehty mittari (Tähtinen, Laakkonen & Broberg, 2020). Kuudes väite poistettiin patteristosta, jolloin reliabiliteettikertoimeksi tuli 0.605 mikä on Tähtisen, Laakkosen ja Brobergin (2020) mukaan riittävä. Kuudes väite oli ”yksilö ei pysty vaikuttamaan omiin tunnetiloihinsa”.

Kriittisyys positiivista pedagogiikkaa-mittarin reliabiliteettikertoimeksi tuli kahdeksalla väittämällä 0.740. Molempien mittareiden ollessa reliabiliteetiltään tarpeeksi hyviä, muodostin väitteiden pohjalta kaksi summamuuttujaa. Toisen summamuuttujan nimesin "kriittisyys"-summamuuttujaksi, ja toisen "samanmielisyys"-summamuuttujaksi. Tämän jälkeen muodostin summamuuttujista myös toiset versiot, joiden arvot olivat kolmiluokkaiset. Alunperin summamuuttujien arvot olivat keskiarvoja, mitkä ilmaistaan SPSS-ohjelmassa kahden desimaalin tarkkuudella. "Samanmielisyys"-summamuuttuja sai arvoja väliltä 3.44 - 4.89 ja "kriittisyys"-summamuuttuja sai arvoja väliltä 1.00 - 3.50. Uusissa kolmiluokkaisissa summamuuttujissa arvot ilmoitettiin alkuperäisen likert-asteikon mukaisesti pyöristäen lähimpään kokonaislukuun. Näin ollen arvoiksi tuli "samanmielisyys"-mittarissa kolme, neljä ja viisi sekä "kriittisyys"-mittarissa yksi, kaksi ja kolme. Nämä arvot palautettiin tulososiossa takaisin likert-asteikon sanalliseen muotoon. Uudelleen luokittelin myös opintosuunta-taustamuuttujan. Kyselyyn vastanneista enemmistö oli luokanopettaja opiskelijoita (n=34). Erityispedagogiikan opiskelijoita (n=17) ja ohjausalan opiskelijoita (n=20) oli hieman tasaisemmin. Varhaiskasvatuksen ja erityisvarhaiskasvatuksen puolelta vastaajia oli n=4. Kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen opiskelijoita oli hieman vähemmän kuin opettajankoulutuslaitoksen linjojen opiskelijoita (n=12). Muu-vaihtoehdon vastanneita oli kaksi, joista toisen koodasin kuitenkin ohjausalan maisteriohjelmaan. Opintosuunta taustamuuttujien epäsuhdan määrän takia tiivistin opintosuunnat neljään luokkaan. Nämä luokan olivat luokanopettaja opiskelijat, erityispedagogiikka, ohjausala sekä yhdistetty (varhaiskasvatus + kasvatustiede ja aikuiskasvatustiede + erityisvarhaispedagogiikka + muut) (n=17). Uudellenluokittelun jälkeen tarkistin summamuuttujien normaalijakautumisen taustamuuttujien eri luokissa. "Samanmielisyys positiivisen pedagogiikan kanssa"-mittarin osalta taustamuuttujat eivät olleet normaalisti jakautuneita, toisinkuin "kriittisyys"-mittarin kohdalla. Normaalijakauman tarkastelemiseen palataan seuraavassa luvussa.

Avoimia vastauksia lomakkeen viimeiseen vapaaehtoiseen kysymykseen analysoin sisällönanalyysin ja teemoittelun avulla. Teemojen avulla tutkija voi

analysoida aineiston sisältöä ja löytää merkityksellisiä yhteyksiä ja havaintoja. Teemoittelu auttaa myös tiivistämään aineiston sisältöä ja esittämään sen helposti ymmärrettävässä muodossa (Eskola & Suoranta, 1998). Tutustuin aluksi huolellisesti aineistoon. Vastauksia tuli 42 kappaletta, joista kuusi kappaletta liittyi esimerkiksi teknisiin seikkoihin kyselylomakkeesta tai muihin palautteisiin. Siirsin kommentit Word-ohjelmaan. Jäljelle jääneitä 36 kommenttia lähdin värikoodaamaan siten, että alleviivasin samalla värillä samoja käsitteitä ja samoja ajatuksia. Seuraavassa luvussa avaan kattavammin aineiston analyysia tilastollisin menetelmin sekä sisällönanalyysillä.

#### **4.4 AINEISTON ANALYYSI**

Tämän pro gradu-tutkielman aineisto analysoitiin IBM SPSS Statistics 28.0-ohjelmalla. Tämän pro gradu-tutkielman ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on selvittää, miten Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opiskelijat käsittävät positiivisen pedagogiikan periaatteet osaksi omaa pedagogista ajatteluaan. Toisen tutkimuskysymyksen avulla pyritään selvittämään miten opiskelijat suhtautuvat positiivisen pedagogiikan yleisimpiin kriittisiin väitteisiin. Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla pyrin selvittämään opiskelijoiden käsityksiä positiivisesta pedagogiikasta. Näiden päätutkimuskysymyksien lisäksi tarkastelen kahta ensimmäistä vertaillen opintosuuntien eroja sekä työkokemusta alalta. Tavoitteena on lisäksi selvittää kuinka monen opiskelijan opinnoissa on käsitelty positiivista pedagogiikkaa. Hypoteesini on myös se, että jos opiskelijan pedagoginen ajattelu on linjassa positiivisen pedagogiikan periaatteiden kanssa, korreloi se negatiivisesti positiivisen pedagogiikan kritiikkiin.

Ensin testattiin ovatko summamuuttujat normaalisti jakautuneet Kolmogorov-Smirnovin testillä, sekä eri taustamuuttujien ryhmissä Shapiro-Wilksin testillä ja grafiikkaa tarkastelemalla. Tämän jälkeen testattiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimella summamuuttujien välistä korrelaatiota. Summamuuttujien arvoja tutkittiin ensin kuvaavilla tunnusluvuilla. Ryhmien

variansseja ja niiden yhtäsuuruutta summamuuttujien osalta testattiin Levenen-testillä. Tämänkaltainen taustatyö on tärkeää sen vuoksi, että tietää mitkä edellytykset muuttujilla on voimassa erilaisia tilastollisia testejä varten (Taanila, 2020). Ryhmien ja kategoristen muuttujien riippuvuuksia ja osuuksia tarkasteltiin ristiintaulukoinneilla ja khiin neliö-testillä. Samanmielisyys positiivisen pedagogiikan kanssa-summamuuttuja ei ollut normaalisti jakautunut ryhmissä jotka olivat jaoteltu opintosuunnan tai työkokemuksen perusteella. Työkokemus-muuttuja oli dikotominen ja opintosuunta typistetty neljään kategoriaan. Näiden ryhmäkeskiarvojen vertailua suoritettiin epäparametrisilla Kruskal-Wallis testillä sekä Mann-Whitney U-testillä. Näitä voidaan pitää epäparametrisina vastineina varianssianalyysille sekä t-testille (Metsämuuronen, 2011). Kriittisyys positiivista pedagogiikkaa kohtaan-summamuuttujaa vertailtiin samojen taustamuuttujien, työkokemuksen ja opintosuunnan osalta, yksisuuntaisella varianssianalyysillä (ANOVA) ja riippumattomien otosten t-testillä. Viimeisen tutkimusongelman osalta analyysissä tarkasteltiin positiivisen pedagogiikan käsitteiden jakautumista, keskeisiä tunnuslukuja sekä teemoiteltiin sisällönanalyysin keinoin avoimia vastauksia värikoodauksen avulla.

Värikoodaus suoritettiin Microsoft Word-ohjelmalla. Sisällönanalyysillä tuotetussa datassa on kaksi pääkategoriaa, yksittäiset käsitteet sekä ajatukset. Positiiviseen pedagogiikkaan liittyvät käsitteet värikoodattiin keltaisella värillä. Kommentit, jotka liittyivät positiivisen pedagogiikan tuttuuteen tai siihen oliko opinnoissa sitä käsitelty, värikoodattiin sinisellä. Positiivisen pedagogiikan sisältöihin, teoreettisiin ja tieteellisiin lähtökohtiin sekä suhteeseen muihin suuntauksiin liittyvät kommentit värikoodattiin vihreällä. Purppuralla värikoodasin kommentit jotka liittyivät jollakin tavalla kriittisyyteen. Peilasin näitä luokitteluja tutkimusasetelmaani sekä tutkimuskysymyksiin. Tunnistin sen että tutkijan asema on erilainen laadullisessa tutkimuksessa kuin tilastollisessa tutkimuksessa, jonka johdosta olin tarkkana siitä pysyin teemoittelussa johdonmukaisesti tutkimuskysymyksieni raameissa (Eskola & Suoranta, 1998).

## 4.5 EETTISET RATKAISUT

Tässä pro gradu-tutkielmassa on pyritty noudattamaan Jyväskylän yliopiston asettamia eettisiä ohjeita opinnäytetyön tekemiseen sekä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyviä periaatteita (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Kyselylomake tutkimusta varten lähetettiin sähköpostilla tammikuun aikana vuonna 2023 Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opiskelijoille. Sähköpostissa oli linkki kyselyyn, joka ohjasi Webropol-kyselytyökalun sivustolle. Sähköpostissa oli liitteenä tietosuojalomake (ks. liite 3). Pro gradu-tutkielmaan osallistuminen oli vapaaehtoista, ja lukemalla tietosuojalomakkeen sekä vastaamalla kyselyyn vastaajat antoivat suostumuksen käyttää vastauksiaan tutkielman aineistona. Kysely suljettiin 31.1.2023 Webropolissa, jonka jälkeen se poistettiin vastauksineen. Vastaukset tuotiin IBM SPSS-ohjelmaan, jossa vastaajien tiedot olivat vain numeerisesti koodattu. SPSS-ohjelmasta deletoin datan viimeistään kesäkuun 2023 aikana. Edellä mainittujen sivustojen ja ohjelmien vastaustietoihin oli vain allekirjoittaneella pääsy. SPSS-tiedostoa säilytettiin suojatulla kiintolevyllä. Kyselylomake oli anonyymi, ja sisälsi ainoastaan epäsuoria henkilötietoja. Kyselylomakkeessa olevia henkilötietoja olivat sukupuoli, opiskelijastatus, opintovaihe, pääaine ja työkokemus. Niistä ei voinut tunnistaa suoraan yksittäistä vastaajaa. Analyysivaiheessa vastausvaihtoehdot myös koodattiin numeroiksi. Aineistoa käsiteltiin sekä säilytettiin huolellisesti ja luottamuksellisesti.

## 5 TULOKSET

Tässä pääluvussa esittelen tutkielman tulokset tutkimusten kysymysten mukaisessa järjestyksessä. Ensin tarkastellaan suhtautumista positiivisen pedagogiikan perusajatuksiin, tämän jälkeen kritiikkiin ja viimeisenä käsityksiin positiivisesta pedagogiikasta. Aluksi tarkastellaan, korreloiko myönteinen suhtautuminen positiivisen pedagogiikan perusajatuksiin kriittisyyden kanssa, eli onko ensimmäisen

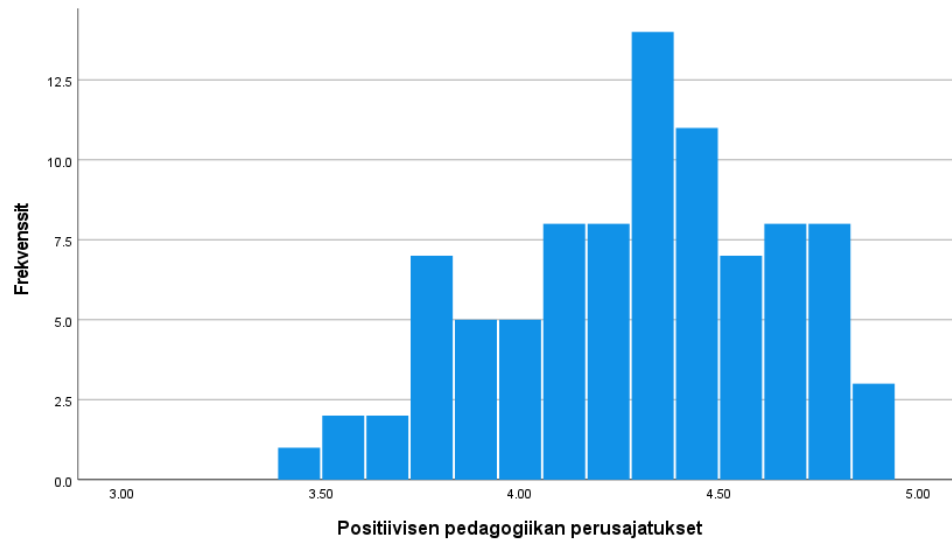
ja toisen tutkimuskysymyksen mittareissa keskinäistä korrelaatiota. Opiskelijoiden myönteinen suhtautuminen positiivisen pedagogiikan perusajatuksiin korreloi negatiivisesti kritiikkiin Spearmanin korrelaatiokertoimen mukaan,  $r_s = -0.417$ ,  $n = 89$ ,  $p < ,001$ .

## **5.1 OPISKELIJOIDEN PEDAGOGINEN AJATTELU SUHTEESSA POSITIIVISEEN PEDAGOGIIKKAAN**

Seuraavaksi tarkastellaan opiskelijoiden suhtautumista positiivisen pedagogiikan perusajatuksiin, joita avaavat Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen teoksessa Positiivisen pedagogiikan jäljillä (2014). Tämän jälkeen vertaillaan eroaako opiskelijoiden suhtautuminen koskien positiivista pedagogiikkaa, jos taustamuuttujana tarkastellaan opintosuuntaa tai työkokemusta alalta.

Kyselylomakkeessa oli aluksi kymmenen väitettä liittyen positiivisen pedagogiikan perusajatuksiin (Liite 2) . Kuudes väite poistettiin, jolloin cronbachin alfaksi nousi 0.605. Tämän jälkeen muodostin summamuuttujan, jonka arvot voivat vaihdella välillä 1-5. Tämä summamuuttuja mittaa samanmielisyyttä positiivisen pedagogiikan perusajatusten kanssa. 1 tarkoittaa että on täysin eri mieltä positiivisen pedagogiikan perusajatuksista ja 5 tarkoittaa että on täysin samaa mieltä perusajatusten kanssa.

Kuvio 3. Suhtautuminen positiivisen pedagogiikan perusajatuksiin vastausmäärineen,  $n=89$ . 1=Täysin eri mieltä, 5= Täysin samaa mieltä.



Opiskelijat näyttivät olevan suhteellisen samaa mieltä pedagogisesti positiivisen pedagogiikan kanssa. Pienin arvo oli "ei samaa eikä eri mieltä" 3.44 (n=1) ja suurin "täysin samaa mieltä", 4.89 (n=3). Keskiarvo samanmielisyydelle oli 4.29 (n=89), jonka voi tulkita vastaukseksi "jokseenkin samaa mieltä". Mediaani ja moodi olivat 4.33 (n=89). Summamuuttujan keskihajonta oli 0.351.

Seuraavaksi vertaillaan opintosuuntakohtaisia eroja suhteessa positiivisen pedagogiikan perusajatuksiin. Asteikolla 1-5 operoiva summamuuttuja palautettiin takaisin likert-asteikon sanalliseen muotoon lähimpään kokonaislukuun pyöristäen. Tämän johdosta vastaukset jakautuivat kolmeen kategoriaan, 3= ei samaa eikä eri mieltä, 4= jokseenkin samaa mieltä sekä 5= täysin samaa mieltä.

Taulukko 1. Opintosuuntien mukaan jaettu ristiintaulukointi positiivisen pedagogiikan perusajatuksiin liittyvistä mielipiteistä

<b>Kaikki opintosuunnat</b> 100,0% n=89	<b>Ei samaa eikä eri mieltä</b> 3,3%, n=3	<b>Jokseenkin samaa mieltä</b> 67,4%, n=60	<b>Täysin samaa mieltä</b> 29,3%, n=26
Erityispedago-	n=0	n=12	n=5



giikka 100% n=17	0,0%	70,6%	29,4%
Luokanopettaja- opiskelijat 100% n=34	n=2 5,9%	n=25 73,5%	n=7 20,6%
Ohjausalan maisteriohjelmia 100% n=21	n=0 0,0%	n=10 47,6%	n=11 52,4%
Yhdistetty (kt+vaka+muut) 100% n=17	n=1 5,9%	n=13 76,5%	n=3 17,6%

Tämän aineiston opiskelijoista kukaan ei sijoittunut olemaan täysin eri mieltä tai edes jokseenkin eri mieltä positiivisen pedagogiikan ajatusten kanssa (kts. Taulukko 1.). Suurin osa opiskelijoista, 67,4% on jokseenkin samaa mieltä positiivisen pedagogiikan perusajatusten kanssa. 29,3% vastaajista kuului ryhmään "täysin samaa mieltä". 3,3% kuului ryhmään "ei samaa eikä eri mieltä". Tämän aineiston mukaan suurin osa opiskelijoista omaksuu positiiviseen pedagogiikkaan kuuluvat periaatteet osaksi omaa pedagogista ajatteluaan.

Ohjausalan maisteriopiskelijat olivat eniten täysin samaa mieltä positiivisen pedagogiikan perusajatusten kanssa (n=11, 52,4%,) keskiarvon ollessa summamuuttujan osalta 4.51, vaikkakin ohjausalan opiskelijoiden vastaukset olivat tämän luokittelun perusteella tasaisimmin jakautuneita, ryhmän "jokseenkin samaa mieltä" ollessa kooltaan (n=10, 47,6%) vain yhden vastauksen vähemmän kuin kuin "täysin samaa mieltä" ryhmän. Kaikkiin opintosuuntiin verrattuna täysin samaa mieltä olevien ohjausalan opiskelijoiden osuus oli 12,4% sekä jokseenkin samaa mieltä olevien 11,2%.

Ohjausalan opiskelijat eivät olleet normaalijakautuneet tämän summamuuttujan osalta p-arvon ollessa p=0.048 Shapiro-Wilksin testissä. Kruskal-Wallis -testin (Liite 4) mukaan opintosuuntien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero

positiivisen pedagogiikan perusajatuksiin suhtautumisessa,  $X^2(3, 89) = 14.066$ ,  $p = 0.003$ , siten että järjestysten keskiarvo oli erityispedagogiikan opiskelijoilla 49.53, luokanopettaja opiskelijoilla 37.74, ohjausalan maisteriopiskelijoilla 61.14 ja yhdistetyllä luokalla (vaka+kt+muut) 35.06.

Taulukko 2. Parittainen vertailu opintosuuntien keskiarvoeroista Kruskal-Wallis testillä.

Opintosuuntaparit	K-W-testi-suure	Keskivirhe	P-arvo
Yhdistetty-luokanopettajat	2.676	7.636	0.726
Yhdistetty-erityispedagogiikka	14.471	8.817	0.101
Yhdistetty-ohjausala	26.084	8.387	0.002**
Luokanopettajat-erityispeda.	11.794	7.636	0.122
Luokanopettajat-ohjausala	-23.408	7.135	0.001***
Erityispeda.-ohjausala	-11.613	8.387	0.166

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Tilastollisesti merkitsevä ero löytyi parittaisessa vertailussa ohjausalan opiskelijoiden sekä luokanopettajaopiskelijoiden sekä ohjausalan ja yhdistetyn luokan väliltä. Yhdistetyssä luokassa pienimmän keskiarvon summamuuttujan osalta omasi kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen opiskelijat ( $n=12$ ,  $M=4.08$ ,  $SD=0.32$ ). Luokanopettajaopiskelijoiden osalta keskiarvo oli 4.19, keskihajonnalla 0.36 ( $n=34$ ). Tämän aineiston mukaan ohjausalan opiskelijat olivat hieman muita ryhmiä enemmän samaa mieltä positiivisen pedagogiikan perusajatusten kanssa. Erot olivat

tosin pieniä. Suurin ero tämän ryhmän osalta löytyi luokanopettajaopiskelijoiden ja kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen opiskelijoiden kanssa.

Seuraavaksi vertaillaan kasvatustieteen työkokemuksen yhteyttä suhtautumiseen positiivisen pedagogiikan perusajatuksiin. Työkokemustaustamuuttuja oli luonteeltaan dikotominen kyllä tai ei- vastaus. Parametrisen t-testin käyttöedellytykset eivät täyttyneet, joten käytettiin epäparametrista Mann-Whitneyn U-testiä. Mann-Whitneyn U-testi (Liite 5) antaa p-arvoksi 0.210, joka on suurempi kuin etukäteen asetettu merkitsevyystaso 0.05 ja testin arvoksi 429.000, joten tulos voidaan tulkita niin, että työkokemuksella alalta ei ole merkitsevää eroa verrattuna siihen kuinka suhtautuu positiivisen pedagogiikan perusajatuksiin.

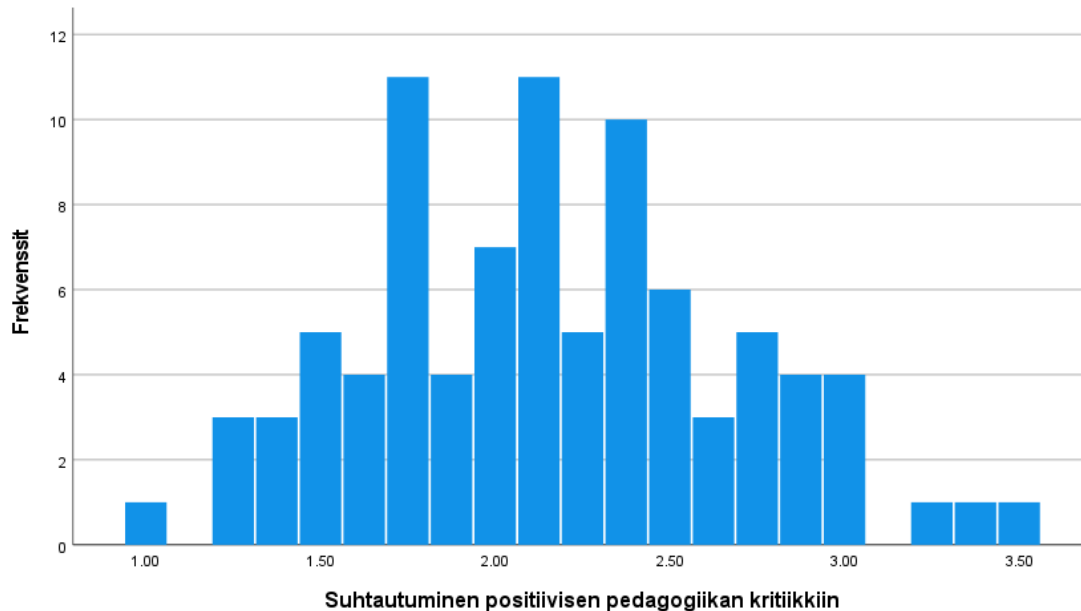
## **5.2 OPISKELIJOIDEN SUHTAUTUMINEN POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN KRITIIKKIIN**

Seuraavaksi tarkastellaan missä määrin opiskelijat olivat samaa tai eri mieltä positiivisen pedagogiikan yleisten kriittisten väitteiden osalta. Tämän jälkeen tarkastellaan onko kriittisyyteen suhtautumisella eroa, jos vertaillaan opintosuuntaa tai työkokemusta alalta.

Kritiikkiä mitattiin kahdeksalla väitteellä (Liite 2, kysymys 9), joista kuusi oli samankaltaisia kuin Ojasen tiivistämät positiivisen psykologian kriittiset väitteet teoksen osassa Positiivisen psykologian kritiikki (2014). Toiset kaksi väitettä on ammennettu julkisesta kasvatustieteellisestä keskustelusta. Muodostin väitteistä summamuuttujan, sillä väitteiden sisäinen johdonmukaisuus oli hyvä. Cronbachin-alfan arvoksi tuli 0.740. Kriittisyyttä mitattiin välillä 1-5, 1 ollessa täysin eri mieltä kritiikin kanssa ja 5 ollessa täysin samaa mieltä kritiikin kanssa.

Tämän aineiston tulosten mukaan opiskelijat olivat jokseenkin eri mieltä kriittisten väitteiden kanssa ( $M=2.16$ ), mediaanin ollessa 2.12. Moodeja eli useimmin esiintyviä arvoja oli kaksi, 1.75 ja 2.13. Summamuuttujan keskihajonta oli 0.52. Pienin arvo oli 1 ( $n=1$ ) ja suurin arvo 3.5 ( $n=1$ ). Kuvio 4. havainnollistaa summamuuttujan arvojen jakautumista vastausmäärineen.

Kuvio 4. Opiskelijoiden suhtautuminen positiivisen pedagogiikan kriittisiin väitteisiin vastausmäärineen, n=89. 1=Täysin eri mieltä, 5= Täysin samaa mieltä.



Summamuuttuja palautettiin sanalliseen likert-asteikko muotoon lähimpään kokonaislukuun pyöristäen, jonka johdosta syntyi kolme luokkaa. Nämä luokat olivat (3= ei samaa eikä eri mieltä, 2= jokseenkin eri mieltä, 1= täysin eri mieltä) Taulukko 3. havainnollistaa vastaajien mielipiteitä kritiikistä. 13,5% (n=12) kaikista vastaajista oli täysin eri mieltä positiiviseen pedagogiikkaan liitettyjen kriittisten väitteiden kanssa. Suurin osa, 65,2% (n=58) oli jokseenkin eri mieltä kritiikin kanssa. Ei samaa tai eri mieltä väitteiden kanssa oli 21,3% (n=19) vastaajista. Tämän aineiston pohjalta voi tulkita, että opiskelijat eivät näe positiivista pedagogiikkaa täysin ongelmattomana, vaikkakin suhtautuvat siihen myönteisesti. Yhden vastaajan summamuuttujan arvon voisi myös tulkita vastaukseksi "jokseenkin samaa mieltä kritiikin kanssa", sen ollessa 3.50 (n=1).

Seuraavaksi vertaillaan onko opintosuunnilla eroja suhtautumisessa positiivisen pedagogiikan kriittisiin väitteisiin. Taulukko 3. havainnollistaa vastausmääriä kolmessa eri vastausluokassa sekä prosenttimääriä opintosuuntien

sisällä. Määrällisesti eniten kriittisimpään ryhmään, joka sijoittui kohtaan “ei samaa eikä eri mieltä”, kuului 29,4% luokanopettajaopiskelijoista (n=10). Toisaalta myös luokanopettajaopiskelijat (11,8%, n=4) olivat täysin eri mieltä kriitikoista eniten yhdessä erityispedagogiikan opiskelijoiden kanssa (23,5%, n=4). Ohjausalan vastaukset painottuivat reilusti eniten kohtaan “jokseenkin eri mieltä”. Vastaukset noudattivat tiivistetyissäkin luokissa normaalijakaumaa. Opintosuuntien eroja tarkasteltiin yksisuuntaisen varianssianalyysin (ANOVA) avulla. Parametrisen testin käyttöedellytykset olivat voimassa, sillä vastausjakaumat olivat normaalisti jakautuneet, Shapiro-Wilksin-testin p-arvon ollessa jokaisessa ryhmässä yli 0.050. Levenen-testin mukaan ryhmien varianssi oli myös keskiarvojen osalta yhtä suuri,  $p=0.103$ .

Pyrittäessä selvittämään opiskelijoiden suhtautumista kriittisiin väitteisiin tehtiin yksisuuntainen riippumattomien ryhmien varianssianalyysi (Liite 6) Opiskelijat oli jaettu neljään ryhmään opintosuunnan mukaan: erityispedagogiikan opiskelijat (M = 2.04, SD = 0.61), luokanopettajaopiskelijat (M = 2.25 SD =0.51), ohjausalan opiskelijat (M = 1.92, SD =0.33) ja yhdistetty (vaka+kt+muut) (M =2.39, SD = 0.56). Ryhmät erosivat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan,  $F= 3.45$ ,  $p = 0.020$ . Post-hoc testistä käyttäen Tukey HSD-korjausta (Liite 7) selvisi, että ryhmien välinen ero liittyi erityisesti eroihin yhdistetyn luokan ja ohjausalan opiskelijoiden välillä ( $p=0.029$ ). Yhdistetyssä luokassa suurimman keskiarvon kritiikin osalta omai kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen opiskelijat (n=12, M=2.51, SD=0.47).

Taulukko 3. Opiskelijoiden suhtautuminen positiivisen pedagogiikan kritiikkiin opintosuunnittain ristiintaulukoituna.

<b>Opintosuunta</b> 100,0% n=89	<b>Täysin eri mieltä</b> 13,5%, n=12	<b>Jokseenkin eri mieltä</b> 65,2%, n=58	<b>Ei samaa eikä eri mieltä</b> 21,3%, n=19
Erityispedagogiikka 100% n=17	n=4 23,5%	n=10 58,8%	n=3 17,7%
Luokanopettaja-	n=4	n=20	n=10

opiskelijat 100% n=34	11,8%	58,8%	29,4%
Ohjausalan maisteriohjelma 100% n=21	n=2 9,5%	n=18 85,7%	n=1 4,8%
Yhdistetty (kt+vaka+muut) 100% n=17	n=2 11,8%	n=10 58,8%	n=5 29,4%

---

Seuraavaksi tarkastellaan onko työkokemuksella alalta vaikutusta siihen, miten suhtautuu positiivisen pedagogiikan kriittisiin väitteisiin. Kriittisyyssummamuuttuja oli normaalisti jakautunut Shapiro-Wilksin testin mukaan kummassakin ryhmässä. Ryhmä, joilla oli työkokemusta alalta, p-arvo oli  $p=0.752$  sekä ryhmä jolla työkokemusta ei ollut, p-arvo oli  $p=0.385$ . Tämän vuoksi riippumattomien otosten t-testin edellytykset olivat voimassa. Ryhmien välisissä keskiarvoissa ja keskihajonnoissa summamuuttujan osalta ei ollut juuri eroa (Työkokemusta alalta  $n=72$ ,  $M = 2.4$ ,  $SD = 0.50$ . Ei työkokemusta alalta  $n=15$ ,  $M=2.2$ ,  $SD=0.63$ ). Keskiarvojen erojen merkitsevyyden testaamiseksi suoritettiin riippumattomien ryhmien t-testi (Liite 8), jonka mukaan kriittisyyteen suhtautumisen keskiarvojen ero ei ole kuitenkaan tilastollisesti merkitsevä,  $t = -0.700$ ,  $df = 85$ , ja  $p = 0.486$  95% CI [-0.401, 0.192]. Tämän aineiston pohjalta siis näyttäisi, että työkokemuksella alalta ei ole vaikutusta siihen miten suhtautuu positiivisen pedagogiikan kritiikkiin.

### 5.3 OPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ POSITIIVISESTA PEDAGOGIIKASTA

Seuraavaksi tarkastellaan minkälaisia käsityksiä opiskelijoilla on positiivisesta pedagogiikasta. Käsityksiä positiivisesta pedagogiikasta analysoidaan kyselylomakkeen 7. kysymyksen avulla (Liite 2.) Tässä kysymyksessä oli 11

positiiviseen pedagogiikkaan liittyvää käsitettä sekä 12 käsitettä jotka eivät esiintyneet suoraan yhdessäkään lähteessä, jotka käsittelivät positiivista pedagogiikkaa. Vastaajia pyydettiin valitsemaan heidän mielestään positiiviseen pedagogiikkaan kuuluvia käsitteitä. Nämä muut käsitteet olivat muita kasvatustieteen ja psykologian käsitteitä. Tämä kysymys tuotti laatueroasteikollista dataa, joten tuloksia tarkastellaan moodin, prosenttilukujen ja frekvenssien avulla. Taulukossa 4 esitellään käsitteiden frekvenssit sekä prosenttiluvut. Käsitteitä positiivisesta pedagogiikasta tarkasteltiin myös avoimien vastausten avulla, jolloin analyysimenetelmänä toimi sisällönanalyysi teemoittelun avulla.

Suosituimmaksi vastaukseksi eli moodiksi kysymykseen 7. osoittautui ”vahvuudet”. 95,5% (n=85) kaikista vastaajista (n=89) valitsi tämän vaihtoehdon. Seuraavaksi suosituin vastaus oli ”hyvinvointi”, jonka vastasi 92,1% vastaajista (n=82). Kolmanneksi suosituin vastaus oli ”minäkuva”, jonka vastasi 86,5% (n=77) kaikista vastaajista. Käsitteet jotka kuuluivat positiivisen pedagogiikan piiriin olivat; hyvinvointi, vahvuudet, oppiminen, toimijuus, minäkuva, oppilaskeskeisyys, myönteiset tunnetilat, osallisuus, voimavarat, kasvatuskumppanuus ja dokumentointi. Kaikkiin edellä mainittuihin käsitteisiin, paitsi kolmeen, vastausprosentit olivat yli 70 %. Nämä kolme käsitettä, jotka Kumpulaisen ja kumppaneiden (2014) mukaan liittyvät oleellisesti positiiviseen pedagogiikkaan, olivat oppilaskeskeisyys (55,1%, n=49), kasvatuskumppanuus (42,7%, n=38) sekä dokumentointi (7,9%, n=7). Kasvatuskumppanuuden ja siihen liittyvät kaksisuuntaisen viestinnän tavoitteena on positiivisen pedagogiikan näkökulmasta avata oppijalle itselleen sekä vanhemmille hänen kehityksensä ulottuvuudet ja mahdollisuudet (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppo & Lipponen, 2014). Dokumentointi taas luo perusten myönteiselle vuorovaikutusilmapiirille, yhteisöllisyydelle sekä kasvatuskumppanuudelle (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppo & Lipponen, 2014). Kumpulaisen ja kumppaneiden (2014) lisäksi dokumentoinnin metodia positiivisessa pedagogiikassa käsittelee ammattikoulukontekstissa Wenström (2020) sekä Opetushallitus erityisesti varhaiskasvatuksen kontekstissa (Opetushallitus, 2023). Näitä kahta käsitettä

opiskelijat eivät liittäneet positiiviseen pedagogiikkaan samassa määrin, kuin muita siihen liitettyjä käsitteitä.

Taulukko 4. Kysymys 7. käsitteet frekvensseineen ja prosenttilukuineen.

Käsite	n	%
Kriittisyys	3	3.4%
Hyvinvointi	82	92.1%
Lähikehityksen vyöhyke	33	37.1%
Vahvuudet	85	95.5%
Kulttuurinen kehitys	18	20.2%
Toimijuus	64	71.9%
Ehdollistuminen	4	4.5%
Oppiminen	71	79.8%
Assimilaatio	2	2.2%
Minäkuva	77	86.5%
Ärsyke-reaktiomallit	1	1.1%
Oppilaskeskeisyys	49	55.1%
Psykososiaalisen kehityksen kriisit	6	6.7%
Myönteiset tunnetilat	72	80.9%



Ekvilibraatio	0	0.0%
Osallisuus	63	70.8%
Skeemat	9	10.1%
Voimavarat	67	75.3%
Narratiivinen ajattelu	6	6.7%
Ongelmalähtöinen oppiminen	8	9.0%
Kasvatuskumppanuus	38	42.7%
Dokumentointi	7	7.9%
Vapauttava kasvatus	15	16.9%

Avoimia vastauksia sain kyselylomakkeeni viimeiseen kohtaan 42 kappaletta. Vastausten pituus vaihteli muutamasta kappaleesta muutamaan virkkeeseen. Kuusi kommenttia liittyi kuitenkin muihin asioihin kuin positiiviseen pedagogiikkaan, kuten kyselylomakkeen vastausteknisiin seikkoihin. Positiiviseen pedagogiikkaan liittyviä vastauksia analysoitiin sisällönanalyysin keinoin, teemoittelemalla vastauksista löytyviä käsitteitä sekä ajatuksia. Käsitteenä selvästi eniten aineistossa esiintyi sana "vahvuus" tai "vahvuudet". Muita käsitteitä jotka nousivat aineistosta myös usein esiin olivat "voimavarat", "hyvinvointi", "positiivisuus ja myönteiset tunnetilat", "minäkuva ja itsetuntemus" sekä "sosiaaliset sekä tunnetaidot". Kaikki edellä mainitut käsitteet voidaan nähdä kuuluvan positiivisen pedagogiikan ydinteemoihin.

Positiivinen pedagogiikka oli osalle vastaajista hyvinkin tuttua, joillekin positiivinen pedagogiikka oli hieman vieras asia. Joidenkin kommenttien mukaan vastaajat olivat

kohdanneet positiivista pedagogiikkaa kouluissa ja päiväkodeissa. Näissä vastauksissa positiivista pedagogiikkaa kuvailtiin myönteisin sanoin.

*“Tiedän siitä liian vähän jotta oikeastaan voisin kuvailla ja sanoittaa ajatukseni.”*

*“Tutustuin positiiviseen pedagogiikkaan ensimmäisen kerran lasteni päiväkodin kautta. Päiväkodissa on ollut Huomaa hyvä -vahvuudet mukana arjessa jo monta vuotta, ja päiväkodin toimintakulttuuri vaikuttaa todella myönteiseltä. Esim. lasta hakiessa aikuiset käyttävät vahvuuksia kuvaillessaan, miten päivä on sujunut. Myös esikoisen koulussa on käytössä Huomaa hyvä, mutta se ei ehkä näy kotiin saakka yhtä selkeästi kuin päiväkodista.”*

*“Luokka esimerkiksi työskenteli yhteen toimivasti ja itsenäisesti, toi esiin tunnetaitoista kommunikointia yhteisessä keskustelussa ja yksinkertaisesti huokui turvallista ja ystävällistä henkeä. Kysyin luokan opettajalta, mikä hänen salaisuutensa on näin upean ja pitkäjänteisen työn tuloksena saavutetun tasapainon löytymiseen, ja opettaja kertoi käyneensä positiivisen pedagogiikan opetuskokonaisuuden, joka oli vaikuttanut hänen tapaansa toimia suuresti. Toivon saavani itse oppia kyseisestä alasta lisää tulevaisuudessa!”*

*“En ole perehtynyt positiiviseen pedagogiikkaan aiemmin. Se on kuitenkin tuttu sana, mutta voin vain arvailla millä tavalla se ilmenee opetuksessa.”*

Jotkin vastaajat olivat perehtyneet aiheeseen kurssien muodossa, osana opintoja tai jopa opinnäytetyön osalta. Osalle taas positiivinen pedagogiikka oli suhteellisen vieras käsite. Muutama vastaaja haluaisi tutustua siihen myös enemmän.

*“Olen kirjoittanut oman graduni aiheesta, joten tietoa löytyy. Tiivistetyksi kuitenkin: positiivinen pedagogiikka sopii jokaiselle, vauvasta vaariin. Sen taustalla olevaa positiivista psykologiaa ei voi erottaa positiivisesta pedagogiikasta. Positiivinen psykologia on kaikille. Sitä voi hyödyntää monessa asiassa, myös työyhteisössä. Positiivinen psykologia on kokonaisvaltaista hyvinvointia.”*

*“Ainakaan vielä positiivisesta pedagogiikasta ei ole opo-opinnoissa puhuttu, mutta ajattelen sen tarkoittavan huomion kiinnittämistä virheiden ja heikkouksien sijaan onnistumisiin, vahvuuksiin ja positiivisiin asioihin.”*

*“Positiivinen pedagogiikka on mielestäni hyvin tärkeä lähtökohta, ja sitä tulisi vahvistaa yliopisto-opinnoissa. Tätä kohti!”*

*“Toivon saavani itse oppia kyseisestä alasta lisää tulevaisuudessa!*

Osa vastaajista näki positiivisen pedagogiikan selvästi jonkinlaisena uutena, ajanmukaisena sekä trendikkäänä teoriana. Osa taas kuvaili, että positiivinen pedagogiikka on oikeastaan vain “perinteistä” pedagogiikkaa, koska kaiken opetus- ja kasvatustoimen tulisi perustua samoihin teemoihin kuin positiivinen pedagogiikkakin. Tässä tapauksessa vaikuttaisi, että osa vastaajista kokee positiivisen pedagogiikan joksikin vanhaksi asiaksi joka on laitettu vain uusiin trendikkäisiin kehyksiin.

*“Mielestäni positiivista pedagogiikkaa ei tulisi katsoa niinkään "pedagogisena työkaluna" vaan tavallisena toimintana koulussa tai varhaiskasvatuksessa. Vahvuuksia tulisi aina korostaa.”*

*“Positiivinen pedagogiikka on pedagoginen lähtökohta, jota henkilökohtaisesti kannatan aktiivisesti.”*

*“Positiivisen pedagogiikka on jokapäiväisiä, arkisia tekoja/menetelmävalintoja luokkahuoneessa, jotka mahdollistavat sen, että jokainen oppilas voi tulla hyväksytyksi ja nähdyksi omana itsenään ja saa onnistumisen ja osallisuuden kokemuksia oppijana ja henkilönä.”*

*“Positiivinen pedagogiikka on uudenlainen tapa ajatella kasvatusta. Siinä on tarjolla paljon erilaisia, varmasti hyödyllisiä työkaluja, mutta eivät välttämättä toimi kaikilla kasvattajilla sekä lapsilla tai nuorilla.”*

Vastaajat eivät myöskään nähneet positiivista pedagogiikka täysin ongelmattomana, vaikka kaikki tuntuivat olevan siitä samaa mieltä että sen ydinkäsitteet, kuten vahvuudet ja hyvinvointi, olivat tärkeitä teemoja opetuksessa ja kasvatuksessa. Monissa vastauksissa teemoina oli myös se, että kritiikki voi johtua siitä että positiivisesta pedagogiikasta ei tiedetä tarpeeksi.

*“Se joka väittää että positiivinen pedagogiikka on vain positiivista hypetystä ei tiedä positiivisesta pedagogiikasta tai psykologiasta mitään. Niiden tarkoituksena ei ole vain hypettää positiivisia asioita vaan myöskin tuoda esiin niitä kriittisiä kehityskohteita ja haasteita. Pohjimmaisena tarkoituksena on tuoda ne positiiviset ja hyvät asiat esiin, koska ne ihmismieli usein unohtaa tai kiinnittää vähemmän huomiota evoluutiosta johtuen.”*

Joissakin vastauksissa painotettiin myös sitä että kaikkiin teorioihin tai suuntauksiin tulee suhtautua myös kriittisesti, ja että mikään teoria ei yksinään käytettynä ole muita parempi (vrt. Ranta, 2021). Kritiikki positiivista pedagogiikkaa kohtaan kohdistui muun muassa resursseihin ja ajankäyttöön, ja siihen että suhtaudutaan kaikkeen yltiö positiivisesti eikä aseteta rajoja. Positiiviseen pedagogiikkaan suhtauduttiin yleisesti hyvin, kunhan sitä ei vain viedä liian pitkälle. Rajojen asettamisen tärkeys kasvatuksessa sekä opetuksessa tuotiin useassa kommentissa esille.

*“Lisäksi positiivinen pedagogiikka ei toimi kaikkien oppilaiden kohdalla: osa vaatii rajoja, kuria ja seurauksia omalle toiminnalle - liika hyssyttely ja ymmärrys ei aina auta tai ole tarkoituksenmukaista. Mielestäni lapsille ja nuorille pitää selkeämmin opettaa moraalikasvatusta, mikä on oikein ja mikä väärin, millaisilla teoilla on seuraamuksensa. Ei*

*yhteiskunnassa muutenkaan taputella selkään ja kannusteta, kun on esim. tehnyt rikoksen - koulu ei saa etäännyä liikaa yhteiskunnasta. Rajat ovat myös rakkautta. Positiivinen pedagogiikka on siis hyöä lähtökohta toiminnalle, mutta se toimii pidemmälle vietyinä vain oppilaskohtaisesti.”*

*“Positiivinen pedagogiikka kuulostaa terveeltä tavalta opettaa ja kasvattaa, mutta osittain pelottaa, että se voisi mennä liian vapaaksi. Ihminen tarvitse kuria, rajoja ja kritiikkiä kehittyäkseen. Jos positiivinen pedagogiikka sisältää myös noita, silloin näen toiminnan hyvinkin myönteisenä, ja parempana kuin peruspedagogiikka.”*

*“Valitettavasti koulunarki on kuitenkin kiireistä, hektistä ja oppilasryhmät ovat niin valtavia, että aikaa pysähtymiselle, kuuntelulle, keskustelulle ja tunnin sisältöasioista poikkeamiselle harvoin löytyy.”*

Useassa kommentissa mainittiin myös se, että ne jotka kritisoivat positiivista pedagogiikka eivät usein tiedä mistä siinä on kyse. Mielikuvina saattaa olla toksinen ylipositiivisuus, jossa tosiasiat kielletään. Negatiiviset tunteet kuuluvat myös ihmiselämään, ja niiden torjuminen tai kieltäminen voi johtaa muihin ongelmiin. Muutamassa vastauksessa puhuttiinkin, että esimerkiksi yliopisto koulutuksissa olisi hyvä jos aihetta käsiteltäisiin, ja sitä kautta sen tuntemus lisääntyisi, jolloin vääriä mielikuvia aiheesta ei muodostuisi niin usein.

*“Positiivinen pedagogiikka on mielestäni välillä mediassa ja kasvatusalan ”vänkryöitten” mielestä tuotu (tarkoituksella tai vahingossa) esiin toksisena ylipositiivisena, jossa ei tunnustettaisi tosiasiota tai kaikesta pitäisi ajatella vain positiivisesti. Tämä väärinymmärrys aiheuttaa typerä ennakkoluuloja”*

Kommenteista ilmeni myös samanlaisia teemoja, joita Ojanen (2015) esittää kritiikissään. Onko positiivisuus kaikille sama? Sivuuuttaako positiivinen pedagogiikka kokonaan esimerkiksi yhteiskunnalliset ongelmat ja keskittyy

ainoastaan yksilöön ja hänen täyden potentiaalin löytämiseen? Vahvistaako positiivinen pedagogiikkaa yhteiskunnassa uusliberalistista eetosta ja kilpailuun ja tehokkuuteen perustuvaa järjestelmää? Joissakin kommentteissa ilmeni myös se, että positiivinen pedagogiikka voi tarkoittaa eri ihmisille hyvinkin eri asioita. Positiivisen pedagogiikan tieteellisestä perustasta oli myös eräässä kommentissa pohdintaa. Yhdessä kommentissa positiiviseen pedagogiikkaan oli kuitenkin liitetty yhteisöpedagoginen näkökulma, vaikka joissakin lähteissä puhutaan siitä kuinka positiivinen pedagogiikka nähdään usein enemmän yksilöön keskittyneenä (vrt. Brunila, 2019; Rantala, 2020; Pölönen, 2022).

*“Se voi tuoda näkemystä kasvoattajan työhön ja ajatteluun, mutta ei välttämättä toimi ainoana viitekehiksenä. yksilötason lisäksi kasvoattajan tulee muistaa ja ymmärtää yhteiskunnallinen ja yhteisöllinen taso. Positiivisesta psykologiasta ei aina tarvitse puhua sen omin käsittein, vaan se voi toimia ajattelun taustalla, kasvoattaja voi soveltaa siitä itselleen tuntuvia osia omaan kasvatuseritykseen.”*

*“En tiedä kuinka vahvaa näyttöä Perma teoriasta ja luonteen vahvuuksista on, mutta monet positiivisen pedagogiikan periaatteet ja käytännöt (esim positiivinen palaute, myönteiset oppimiskokemukset) ovat tutkitusti tehokkaita ja hyödyllisiä oppimisen kannalta.”*

*“Positiivinen pedagogiikka voi käytännössä tarkoittaa hyvin eri asioita. Kuitenkin erityispedagogisesta näkökulmasta positiivinen, yhteisölähtöinen pedagogiikka ei aina välttämättä palvele yksilöä, sillä yhteisön etu ei joka tilanteessa ole yksilön etu.”*

## 5.4 YHTEENVETOJA TULOKSISTA

Tämän aineiston pohjalta opiskelijat suhtautuivat positiiviseen pedagogiikkaan myönteisesti, vaikkakin myös kriittisiä näkökulmia näkyi avoimista vastauksista. Kriittisyyttä mittaavan mittarin mukaan suurin osa oli jokseenkin eri mieltä positiivisen pedagogiikan kriittisistä väitteistä. Suurin osa opiskelijoista oli jokseenkin samaa mieltä positiivisen pedagogiikan perusajatuksista. Opiskelijat tunnistavat

paljon keskeisiä käsitteitä, joita esiintyy positiivisen pedagogiikan kirjallisuudessa ja tutkimuksissa. Suurin osa opiskelijoista oli samaa mieltä siitä, että positiivisen pedagogiikan tavoitteet ja toimintamallit pedagogisessa toiminnassa ja kasvatuksessa ovat tärkeitä. Tämän aineiston mukaan positiiviseen pedagogiikkaan suhtautui kaikista myönteisimmin ryhmäkeskiarvon perusteella ohjausalan opiskelijat, pienellä erolla erityispedagogiikan opiskelijoihin. Ohjausalan teorioissa käsitelläänkin usein samankaltaisia asioita kuin positiivisessa pedagogiikassakin, kuten vahvuuksia (esim. Peavy, 1999). Kriittisimpiä olivat yhdistetyn luokan edustajat eli yleisen ja aikuiskasvatuksen opiskelijat, sekä "muu"-opintosuunnan valinneet henkilöt, vaikka he sijoittuivatkin ryhmäkeskiarvojen perusteella kohtaan "ei eri mieltä eikä samaa mieltä", jolloin heitäkään ei voi varsinaisesti pitää kriittisinä. Tähän yhdistettyyn luokkaan kuului myös varhaiskasvatuksen opiskelijoita sekä yksi erityisvarhaiskasvatuksen opiskelija, vaikka analyysiä tehdessä osoittautui että he ovat keskiarvojen perusteella positiivisen pedagogiikan kannattajia. Tässä yhdistetyssä luokassa oli siis suurin vaihteluväli keskiarvojen osalta. Kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen sekä "muu" vaihtoehdon osalta jäin pohtimaan pedagogisten opintojen puuttumista. Muiden opintosuuntien opintoihin kuuluu pedagogiset opinnot. Tämä voi vaikuttaa käsityksiin positiivisesta pedagogiikasta. Kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen opinnoissa on myös enemmän tilaa valinnaisille kursseille, kuin opettajankoulutuslaitoksen opintosuunnissa. Tämän tutkielman mukaan kuitenkin kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen opiskelijat suhtautuivat hieman kriittisemmin positiiviseen pedagogiikkaan kuin muut. Varhaiskasvatuksen ja erityisvarhaiskasvatuksen opiskelijat eivät taas olleet juurikaan kriittisiä positiivista pedagogiikkaa kohtaan, vaikka olivatkin yhdistetyssä ryhmässä. Tilastollisesti merkitsevä ero löytyi sekä kriittisyyttä mittaavan mittarin osalta, sekä positiivisen pedagogiikan perusajatuksiin liittyvän mittarin osalta juurikin ohjausalan opiskelijoiden ja yhdistetyn luokan väliltä. Työkokemuksella alalta ei näyttänyt olevan vaikutusta suhtautumiseen positiiviseen pedagogiikkaan.

## 6 POHDINTA

Tämän pro gradu- tutkielman tarkoituksena oli selvittää Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden asenteita ja käsityksiä positiivisesta pedagogiikasta. Ennako-oletuksenani oli, että opiskelijat ovat kuulleet siitä, mutta eivät tunnista syvemmin sen ydinkäsitteitä sekä ajatuksia. Opiskelijat tunnistivat kuitenkin keskeisiä käsitteitä, kuten ”vahvuudet” ja ”hyvinvointi” usein, mutta esimerkiksi onnellisuudesta ei puhuttu kertaakaan. Voi tosin olla, että vastaajat ajattelevat onnellisuuden olevan hyvinvoinnin sivutuote. Onnellisuuden tutkiminen kuuluu enemmän positiivisen psykologian piiriin, mutta avoimissa kommenteissa mainittiin kuitenkin näiden kahden asian yhteys (Uusitalo-Malmivaara, 2014). Tutkimuksellinen mielenkiintoni positiivista pedagogiikkaa kohtaan heräsi käyttöteoriaa työstäessä, positiivinen pedagogiikka vahvuuksineen tuntui omalta. Itse olen käynyt positiivista pedagogiikkaa käsittelevän kurssin. Jyväskylän yliopistossa aihetta sivuttiin vain erään luennon ohessa. Tämän aineiston mukaan suurimmalla osalla opiskelijoista on sama tilanne, 62,9% vastaajista kertoi että opinnoissa on vain sivuttu positiivista pedagogiikkaa. Vastaajista 20,2% opinnoissa ei käsitelty positiivista pedagogiikkaa yhtään. Avoimissa vastauksissa tuli ilmi, että opiskelijat olisivat kyllä innokkaita tutustumaan siihen enemmän, sekä sitä voitaisiin käsitellä myös yliopistossa enemmän.

Opiskelijat suhtautuivat positiiviseen pedagogiikkaan varsin hyvin, mutta eivät kritiikittömästi. Tutkielmassani eniten kielteisesti, vaikkakin pienellä erolla, positiiviseen pedagogiikkaan suhtautui yhdistetty luokka, joka sisälsi varhaiskasvatuksen, erityisvarhaiskasvatuksen, kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen opiskelijoita opiskelijoita sekä yhden henkilön joka oli valinnut ”muu”-vaihtoehdon. Tämä ryhmä kuitenkin oli siinä mielessä heikosti koostettu, sillä varhaiskasvatuksen opiskelijat olivat keskiarvoltaan hyvinkin samaa mieltä positiivisen pedagogiikan kanssa, kun taas kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen opiskelijat olivat enemmän kriittisiä sitä kohtaan. Tämä vaikutti tietenkin tilastollisiin testeihin joita käytin. Jos varhaiskasvatuksen opiskelijat olisivat laitettu eri ryhmään, olisi ero olisi ollut vielä



merkittävämpi. Päädyin kuitenkin yhdistämään ryhmät, koska näiden opintosuuntien opiskelijoita oli niin vähän verrattuna ohjausalan, luokanopettaja- ja erityispedagogiikan opiskelijoihin. Silti tilastollisesti merkitsevä ero löytyi ohjausalan sekä yhdistetyn luokan väliltä, vaikka yhdistetty luokka omasi suurimman vaihteluvälin mittarien osalta. Tulosten osalta erot olivat suhteellisen pieniä, sillä mikään ryhmä tai yksittäinen vastaaja ei ollut täysin positiivista pedagogiikkaa vastaan. Erot silti kahden testin osalta olivat tilastollisesti merkitseviä.

Toinen mittaamiseen liittyvä asia oli likert-asteikon käyttöön liittyvä problematiikka. Joissakin menetelmäoppaissa puhutaan siitä, että ei ole mielekästä käyttää keskiarvoja mielipideasteikon yhteydessä ja joissakin menetelmä oppaissa sallitaan se. Asiaa perustellaan sillä, että mielipide on kategorinen eli järjestysasteikollinen muuttuja, jonka yhteydessä ei ole mielekästä käyttää keskiarvoja. Ongelmana tässä on keskustelu siitä, mitaako asteikko mielipiteen määrää tasaisesti vai ei (esim. Valli, 2001; Vehkalahti, 2019). Keskiarvon käyttöä likert-asteikossa taas perustellaan usein siten, että sitä voidaan pitää jokseenkin tasavälisenä asteikkona, joka mittaa mielipiteen määrää (Taanila, 2019). Ihmistieteissä on Vehkalahden (2019) mukaan tyypillistä usein käsitellä likert-asteikkoa välimatka-asteikkona, joten sovelsin omaan aineistooni keskiarvoihin perustuvia menetelmiä tilastollisena analyysitapana, kuten varianssianalyysia sekä t-testiä. Tuloksia esittäessä pyörustin taas keskiarvoihin perustuvat desimaaliluvut takaisin likert-asteikon mukaan kokonaisluvuksi, jolloin esitin tuloksia likert-asteikon sanallisessa muodossa. Tästä en löytänyt esimerkkejä menetelmäkirjallisuudesta, mutta en näe syytä miksi näin ei voisi tehdä. Toisaalta mietin, olisiko tulosdatan voinut esittää jollakin toisella tavalla, sillä desimaalipyörityksien johdosta suurin osa tuloksista osui kohdalle 4 ”jokseenkin samaa mieltä” tai 2 ”jokseenkin eri mieltä”. Toisaalta tällä menetelmällä tulosten esittelyyn ei liittynyt mielivaltaisuutta, vaan tulokset palautettiin keskiarvojen jälkeen takaisin alkuperäiselle asteikolle.

Tilastollisten analyysimenetelmien valintaan liittyi myös suurta pohdintaa. Pohdinnat liittyivät normaalijakaumaan sekä aineiston kokoon. Luotin analyysissa Shapiro-Wilksin- testin p-arvoon normaalijakautuneisuuden testaamisessa, vaikka grafiikan mukaan muuttujat eivät kaikissa ryhmissä näyttäneet

Gaussin kellokäyrältä. Toisaalta tähän voi vaikuttaa grafiikan asetukset SPSS-ohjelmassa sekä pieni vastaajamäärä. Päädyin silti käyttämään toisen ryhmän osalta parametrisiä testejä, sillä muuttujat vaikuttivat taustamuuttujaryhmissä suhteellisen normaalijakautuneelta. Taustamuuttujaryhmien koko vaikuttaa myös siihen, valitseeko parametrisiä testejä vaiko parametrittomia testejä. Yksisuuntaisella varianssianalyysillä ei näyttäisi olevan miniminäytekoko, vaikkakin nollahypoteesin hylkääminen on vaikeampaa pienemmillä näytteillä (Kastenbaum, Hoel & Bowman, 1970). Toisaalta Taanilan (2020) mukaan alle 30 ihmisen näytteissä valinta on kyseenalainen (Taanila, 2020). Valli (2001) käyttää kuitenkin teoksessaan "Johdatus tilastolliseen tutkimukseen" alle 30 ihmisen näytettä suorittaessaan testiä. Parittaiseen vertailuun liittyi niin ikään sama pulma. Taanilan (2020) mukaan kahden ryhmän vertailussa ei kannattaisi käyttää t-testiä, jos näyte on pieni. Toisaalta de Winterin mukaan kahden riippumattoman otoksen t-testin voi tehdä pienelläkin näytteellä, ja Studentin ensimmäisenä tekemä t-testi oli tehty vain neljällä havaintoyksiköllä (de Winter, 2019). Kahden näytteen t-testin miniminäytemäärästä on tilastollisessa kirjallisuudessa siis erimielisyyksiä, mutta esimerkiksi Valli on teoksessaan "Johdatus tilastolliseen tutkimukseen" (2001) tehnyt kahden näytteen t-testin toisen ryhmän ollessa pieni ( $n=12$ ).

Tutkielmaani vaivasi myös vastaajakato, sillä kyselylomake linkki lähti todennäköisesti useille sadoille opiskelijoille, mutta lopullisia vastauksia tuli vain 89 kappaletta. Ennakko-oletukseni olivat samankaltaisia, kuin saamani vastauksetkin, mutta jäin pohtimaan sitä olisivatko vastaukset olleet erilaisia jos vastaajia olisi ollut vielä enemmän. Vähäiseen vastausmäärään nojaten päätin ottaa mukaan kaksi vastaajaa, jotka eivät olleet osa alkuperäistä kohderyhmääni, joita olivat Jyväskylän yliopiston tutkinto-opiskelijat. Tätä kautta mietin myös sitä, että jos näistä kahdesta toinen olisi esimerkiksi työelämässä, olisiko positiivisen pedagogiikan asenteet ja käsitykset erilaisia. Toisaalta kuitenkin kysyin vastaajilta työkokemusta, ja tilastollisten testien perusteella sillä ei näyttänyt olevan merkitsevää eroa.

Mittareita luodessani pohdin myös, että onko väitteet itsestään selviä tai jopa liiaksi kärjistettyjä. Huomasin myös, että samanmielisyyttä mittaava mittari ja kriittisyys- mittari mittasivat oikeastaan lähes samaa asiaa eri päin, sitä miten vastaaja

suhtautuu positiiviseen pedagogiikkaan. Valitsemieni käsitteiden osalta pohdin myös sitä, että oliko kyselylomakkeeni rakentunut liiaksi vain yhden teoksen varaan. Tällä olisi merkitystä tutkielman luotettavuuteen. Positiivisen psykologian voima- kirjassa esimerkiksi dokumentointi ja kasvatuskumppanuus nostetaan useaan otteeseen tärkeäksi teemaksi positiivisessa pedagogiikassa, silti harva tunnisti niiden kuuluvan positiivisen pedagogiikan piiriin. Tästä pohdinkin, että vastaajat käsittävät varmasti positiivista pedagogiikkaa ja sen menetelmiä hieman eri tavoin, kuten Ranta (2021) väitöskirjansa tuloksissa toteaa (Ranta, 2021). Ydinteemat suomalaisessa positiivisen pedagogiikan kirjallisuudessa vaikuttavat kuitenkin yhtenäisiltä (esim. Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen, 2014; Leskisenoja & Sandberg, 2019. Kasvattajien käyttöteoriat harvoin varmastikkaan nojaavat täysin yhteen teoriaan. Jatkotutkimusta mielestäni tarvittaisiinkin sen suhteen, miten positiivinen pedagogiikka määritellään ja miten eri tahot määrittelevät sen. Rannan (2021) mukaan esimerkiksi suomalaisen varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmassa on positiiviselle pedagogiikalle ominaisia menetelmiä, vaikka sitä ei itse sanana siinä mainita (Ranta, 2021). Tästä päästään taas siihen keskusteluun, onko positiivinen pedagogiikka loppujen lopuksi mitään uutta, vaiko pelkästään tavallista pedagogiikkaa puettuna uusiin vaatteisiin. Mittareita luodessa mietinkin, että vaikka väitteet nojasivat positiiviseen pedagogiikkaan, kukaan tuskin kieltää sitä että luokan myönteinen ilmapiiri ja positiiviset tunteet edistävät hyvinvointia ja oppimista, vaikka ei tietoisesti käyttäisikään positiivista pedagogiikkaa. Jatkotutkimuksen näkökulmasta olisi myös mielenkiintoista tarkastella sitä, miten se vaikuttaa positiivisen pedagogiikan käsityksiin ja asenteisiin, jos on käynyt sitä käsittelevän kurssin tai opintojen ohessa on sivuttu sitä. Keräsin tämän kaltaista taustatietoa lomakkeessa, mutta en lähtenyt sitä analysoimaan sitä syvemmin kuin prosenttilukujen muodossa. Mielenkiintoista olisi myös selvittää kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen kannasta enemmän, ovatko sen opintosuunnan opiskelijat enemmän yhteiskunnan ongelmat, rajoitteet ja rakenteet tiedostavia? Ajattelevatko he että positiivinen pedagogiikka todellakin ajaa yksilöitä kohti kilpailuyhteiskuntaa? Loppujen lopuksi mietin myös sitä, että voiko ihmistieteille tyypillisiä teorioita tutkia kvantitatiivisin keinoin loppujen lopuksi kuinka syvällisesti. Uskon että sillä on

mahdollisuudet ja rajoitteensa. Sen vuoksi koen että positiivista pedagogiikkaa olisi parempi tutkia monimenetelmäisesti enemmän ja laadullista dataa painottaen.

## LÄHTEET

Aulthouse, M., Kolbert, J. B., Bundick, M. J., & Crothers, L. M. (2017). Positive Psychology and Career Development. 38. Duquesne University.

Brunila, K. (2021). Positiivisuuden tyrannia. kristiinibrunila.com

<https://www.kristiinabrunila.com/2021/06/21/positiivisuuden-tyrannia/>

de Winter, J.C.F. (2019). Using the Student's t-test with extremely small sample sizes. Practical Assessment, Research, and Evaluation: Vol. 18, Article 10. doi: <https://doi.org/10.7275/e4r6-dj05>

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (8. p.). Vastapaino. Tampere.

Froh, J. J. (2004). The History of Positive Psychology: Truth Be Told. *NYS Psychologist*, 16(3), 18-20.

Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9, 103–110.

Helakorpi, S. & Kivimäki, H. (2021). *Lasten ja nuorten hyvinvointi- Kouluterveyskysely 2021*. Tilastoraportti 30/2021. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

- Helne, T., & Hirvilammi, T. (2021). *Puristuksissa? Nuoret ja kestävän hyvinvoinnin ehdot*. Kela. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021060132534>
- Ikonen, R. (2016). Kvantitatiivinen tutkimus aikuiskasvatustieteessä. *Aikuiskasvatus*, 36(2),114–118. <https://doi.org/10.33336/aik.88485>
- Ingberg, C. (2021). *Positiivinen pedagogiikka lapsen tukena varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/77670?locale-attribute=fi>
- Jacobsen M. (2010). Positive psychology for career counselors. *Career Planning and Adult Development Journal*, 26, 26-39.
- Järvilehto, L. (2014). Kohti kutsumustyötä ja joukkokokoistavaa yhteiskuntaa. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (Toimittaja), *Positiivisen psykologian voima* (s.366). PS-kustannus
- Kastenbaum, M. A., Hoel, D. G., & Bowman, K. O. (1970). Sample size requirements: One-way analysis of variance. *Biometrika*, 57(2), 421–430. <https://doi.org/10.1093/biomet/57.2.421>
- Kristjánsson, K. (2012). Positive Psychology and Positive Education: Old Wine in New Bottles?, *Educational Psychologist*, 47:2, 86-105, DOI: [10.1080/00461520.2011.610678](https://doi.org/10.1080/00461520.2011.610678)
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J., & Lipponen, L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (Toimittaja), *Positiivisen psykologian voima* (s.224-242). PS-kustannus.
- Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J., & Mikkola, A. (2014). Building on the positive in children's lives: A co-participatory study on the social construction of children's sense of agency. *Early Child Development and Care*, 184(2), 211–229. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.778253>

- Ladnai, A. S. A. (2019). Let us dream of positive pedagogy! *Hungarian Educational Research Journal* 9 (3), 527–538. doi:10.1556/063.9.2019.3.43.
- Lerkkanen, M-K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A-M., & Jögi, A-L. (2020). Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8324-6>
- Leskisenoja, E. M. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä*. [Väitöskirja, . Lapin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-915-9>
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*.
- Linley, P.A., Stephen, J., Harrington, S. & Wood, A.M. (2006) Positive psychology: Past, present, and (possible) future, *The Journal of Positive Psychology*, 1:1, 3-16, DOI: 10.1080/17439760500372796
- Lipponen, K.(2014). Positiivinen psykologia ja ratkaisukeskeisyys psykoterapiassa. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (Toimittaja), *Positiivisen psykologian voima* (s.200-224). PS-kustannus.
- Lomas, T., Waters, L., Williams, P., Oades, L. G., & Kern, M. L. (2021). Third wave positive psychology: Broadening towards complexity. *The Journal of Positive Psychology*, 16(5), 660-674 <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1805501>
- Manninen, S. (2018). *Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/57878>
- Martela, F. (2014). Onnellisuuksien psykologia. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (Toimittaja), *Positiivisen psykologian voima* (s.30-63). PS-kustannus.
- Mattila, A.S. (2008). Onnellisuudesta. *Lääketieteellinen Aikakauskirja Duodecim* 2008;124(4):363-4

- Metsämuuronen, J. (2011). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*.1. uudistettu laitos, e-kirja.
- Montiel, C., Radziszewski, S., Prilleltensky, I., & Houle, J. (2021). Fostering Positive Communities: A Scoping Review of Community-Level Positive Psychology Interventions. *Frontiers in psychology, 12*, 720793.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720793>
- Nash, J. (2015). The 5 Founding Fathers and A History of Positive Psychology. *positivepsychology.com*.  
<https://positivepsychology.com/founding-fathers/#history>
- Norrish, J. (2015). *Positive education: The Geelong Grammar School journey*. Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198702580.001.0001>
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing, 3*(2) (147–161). doi:10.5502/ijw.v3i2.2
- O'Brien, M., & Blue, L. (2018). Towards a positive pedagogy: Designing pedagogical practices that facilitate positivity within the classroom. *Educational Action Research, 26*(3), 365–384. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1339620>
- Ogunbode, C. A., Doran, R., Hanss, D., Ojala, M., Salmela-Aro, K., van den Broek, K., ...Karasu, M. (2022). Climate anxiety, wellbeing and pro-environmental action: Correlates of negative emotional responses to climate change in 32 countries. *Journal of Environmental Psychology, https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2022.101887*
- Ojanen, M. (2014). Positiivisen psykologian kritiikki. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (Toimittaja), *Positiivisen psykologian voima* (s.113- 136). PS-kustannus.

- Ojanen, M. (2019) Positiivinen psykologia psykoterapian tukena. *markkuojanen.com*  
<https://www.markkuojanen.com/aihe/aristoteles/>
- Ojanen, S. (2006). *Ohjauksesta oivallukseen: Ohjausteorian käsittelyä*. Yliopistopaino.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.  
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Opetushallitus (2023). Pedagoginen dokumentointi. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/pedagoginen-dokumentointi>
- Parhiala, P. (2020). Kouluhyvinvointi – miten voidaan tukea ja mitä tehdä, kun ongelmia ilmenee. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, Vol. 30, No. 3. Niilo Mäki-säätiö.
- Peavy, R.V. (1999). *Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktiivinen näkökulma 21. Vuosisadan ohjaustyöhön*. Psykologian Kustannus Oy, Helsinki.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association; Oxford University Press.
- Pippuri, T. (2015). *Koulun sosiaalityön asiakkuudet ja asiakasprosessit. Kvantitatiivinen tutkimus espoolaisista peruskoululaisista kuraattoripalveluissa*. [Lisensiaatintyö, Tampereen yliopisto].  
<https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201512212556>
- Pölönen, M. (2022). Positiivinen pedagogiikka: lempeä, voimauttava ja erityispedagoginen kasvatusfilosofia? *Graduparaati*.  
<https://blogs.helsinki.fi/graduparaati/2022/04/18/positiivinen-pedagogiikka-lempea-voimauttava-ja-erityispedagoginen-kasvatusfilosofia>



- Ranta, S. (2021). Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. *Kasvatus & Aika*, 15(1).  
<https://doi.org/10.33350/ka.101598>
- Rantanen, J. 2020. Positiivinen pedagogiikka ei ole viaton ilmiö. *Opettaja.fi*.  
[www.opettaja.fi/tata-mielta/lukijan-mielipide-positiivinen-pedagogiikka-ei-ole-viaton-ilmio/](http://www.opettaja.fi/tata-mielta/lukijan-mielipide-positiivinen-pedagogiikka-ei-ole-viaton-ilmio/)
- Rathunde, K. (2001). Toward a Psychology of Optimal Human Functioning: What Positive Psychology Can Learn from the “Experiential Turns” of James, Dewey, and Maslow. *Journal of Humanistic Psychology*, 41(1), 135–153. <https://doi.org/10.1177/0022167801411008>
- Read, S., Hietajärvi, L., & Salmela-Aro, K. (2022). School burnout trends and sociodemographic factors in Finland 2006-2019. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. <https://doi.org/10.1007/s00127-022-02268->
- Rimpelä, M. & Kuusela, J. & Rigoff, A-M. & Saaristo, V. & Wiss, K. (2008): Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa 2 – peruseräraportti kyselystä 1.–6. vuosiluokkien kouluille. Helsinki: Opetushallitus ja Stakes.
- Robertson, P. J. (2018). Positive psychology and career development. *British Journal of Guidance & Counselling*, 46(2), 241–254.  
<https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1318433>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68– 78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sajaniemi, N., & Mäkelä, J. (2014). Ihminen voi hyvin joukossa: A human being feels well in groups . Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (Toimittaja), *Positiivisen psykologian voima* (s.136-159). PS-kustannus.

- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M.E.P., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K. and Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions, *Oxford Review of Education*, 35:3, 293-11, DOI: 10.1080/03054980902934563 3
- Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56, 216–217.
- Taanila, A. (2020). *Tilastollinen päättely*.  
<https://taanila.fi/paattely.pdf>
- Taanila, A. (2019). Mieliideasteikon keskiarvo. *Akin menetelmäblogi*.  
<https://tilastoapu.wordpress.com/2011/10/18/mieliideasteikon-keskiarvo/>
- Tawast, E. (2020). Positiivinen psykologia huomaa vahvuudet – Hyvinvoinnin tilat. *Hyvinvointiaktivisti.fi* <https://www.hyvinvointiaktivisti.fi/hyvinvoinnin-tila/positiivinen-psykologia-huomaa-vahvuudet/>
- THL (2022). Kouluterveyskysely. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.  
<https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely>
- Toivanen, V. (2022). Oppilaiden kokemuksia positiivisen pedagogiikan menetelmien käytöstä peruskoulussa. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto].  
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/81175>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). Ihmistieteiden eettisen ennakoarvioinnin ohje. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf)

- Uusitalo-Malmivaara, L., & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyöä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). *Positiivisen psykologian voima*. PS-kustannus.
- Valli, R.(2001). *Johdatus tilastolliseen tutkimukseen*. PS-kustannus.
- Valtioneuvosto (2021). *Lapset, nuoret ja koronakriisi - Lapsistrategian koronatyöryhmän arvio ja esitykset lapsen oikeuksien toteuttamiseksi*. Valtioneuvoston julkaisuja. Sosiaali- ja terveysministeriö. h  
[https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162647/VN\\_2021\\_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162647/VN_2021_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Vehkalahti, K. (2014). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsingin yliopisto.  
<https://doi.org/10.31885/9789515149817>
- Vilkka, H. (2007). *Tutki ja mittaa: Määrällisen tutkimuksen perusteet*. Tammi.
- Waters, L. (2011). A Review of School-Based Positive Psychology Interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75–90.  
<https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>
- Wenström, S. (2020). Positiivinen pedagogiikka ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa Tarja Mykrä (toim.), *Oppimisen iloa ilmiöpohjaisesti* (s. 30–40).Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.
- White, M. A. (2016). Why won't it Stick? Positive Psychology and Positive Education. *Psychology of Well-Being*, 6(1), 2.  
<https://doi.org/10.1186/s13612-016-0039-1>
- Wissing, M. P. (2022). Beyond the “Third Wave of Positive Psychology”: Challenges and Opportunities for Future Research. *Frontiers in Psychology*, 12.  
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.795067>
- Wong, P. T. P. (2013). Positive psychology. Teoksessa K. Keith (Ed.), *Encyclopedia of cross-cultural psychology* (s.1021-1026). Oxford, UK: Wiley Blackwell.

Äärelä, T., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2014). "The teacher should not just boss around all the time" Good teacherhood in the light of young prisoners' experiences. *Problems of education in the 21st century*, 60, s. 10 - 22.

## **LIITTEET**

## Liite 1.

### Opiskelijoiden käsityksiä ja asenteita positiivisesta pedagogiikasta

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (\*)

#### 1. Oletko Jyväskylän yliopiston tutkinto-opiskelija \*

- Kyllä  
 En

#### 2. Minkä vaiheen opiskelija olet nykyisissä opinnoissasi? \*

- Kandidivaiheen opiskelija  
 Maisterivaiheen opiskelija  
 Muu, voit täsmentää
- 

#### 3. Sukupuoli \*

- Nainen  
 Mies  
 Muu  
 En halua vastata

#### 4. Pääaineesi opinnoissasi? \*

- Erityispedagogiikka  
 Luokanopettajan koulutus  
 Varhaiskasvatustiede  
 Kasvatustiede ja aikuiskasvatustiede  
 Varhais erityispedagogiikka  
 Ohjausalan maisteriohjelma  
 Aineenopettajan koulutus  
 Muu, mikä?
- 

## Liite 2a.

### 5. Valitse opintoihisi parhaiten sopiva vaihtoehto. \*

- Olen käynyt positiivista pedagogiikkaa käsittelevän kurssin  
 Opintoissa on käsitelty positiivista pedagogiikkaa yhtenä pedagogiikan osa-alueena  
 Opintoissa on sivuttu positiivista pedagogiikkaa  
 Opintoissa ei ole käsitelty positiivista pedagogiikkaa

### 6. Onko sinulla kasvatustieteen alaan liittyvää työkokemusta?

- Kyllä  
 Ei

### 7. Valitse sanat, jotka mielestäsi kuvaavat positiivista pedagogiikkaa \*

- |  |   |   |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Kriittisyys                         | <input type="checkbox"/> Hyvinvointi                | <input type="checkbox"/> Lähikehityksen vyöhyke |
| <input type="checkbox"/> Vahvuudet                           | <input type="checkbox"/> Kulttuurinen kehitys       | <input type="checkbox"/> Toimijuus              |
| <input type="checkbox"/> Ehdollistuminen                     | <input type="checkbox"/> Oppiminen                  | <input type="checkbox"/> Assimilaatio           |
| <input type="checkbox"/> Minäkuva                            | <input type="checkbox"/> Ärsyke-reaktiomallit       | <input type="checkbox"/> Oppilaskeskeisyys      |
| <input type="checkbox"/> Psykososiaalisen kehityksen kriisit | <input type="checkbox"/> Myönteiset tunnetilat      | <input type="checkbox"/> Ekvilibraatio          |
| <input type="checkbox"/> Osallisuus                          | <input type="checkbox"/> Skeemat                    | <input type="checkbox"/> Voimavarat             |
| <input type="checkbox"/> Narratiivinen ajattelu              | <input type="checkbox"/> Ongelmalähtöinen oppiminen | <input type="checkbox"/> Kasvatuskumppanuus     |
| <input type="checkbox"/> Dokumentointi                       | <input type="checkbox"/> Vapauttava kasvatusta      |   |

### 8. Missä määrin olet samaa tai eri mieltä seuraavista väitteistä? \*

	1	2	3	4	5	1=Täysin eri mieltä 5=Täysin samaa mieltä
Luokan hyväksyvä ja turvallinen ilmapiiri edesauttaa oppimista ja hyvinvointia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Sosiaaliset suhteet luokassa ovat pelkästään hyvinvoinnin voimavaroja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Oppimisen lähtökohta on kouluun sijoittuva pedagoginen toiminta, joten oppijan arki sekä muut sosiaaliset ympäristöt tulisi erottaa siitä koulupäivän ajaksi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Opetustyön lähtökohta on oppijan toimijuus ja osallisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Miellyttävissä tunnetiloissa ihminen omaksuu tietoa paremmin sekä pystyy katsomaan asioita eri näkökulmista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

## Liite 2b.

	1	2	3	4	5	1=Täysin eri mieltä 5=Täysin samaa mieltä
Yksilö ei pysty vaikuttamaan omiin tunnetiloihinsa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Oppijan vahvuudet huomioiva pedagoginen toiminta edistää positiivisen vuorovaikutuksen rakentumista koulu- tai päiväkotiyhteisössä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Luonteenvahvuudet ovat muuttumattomia ja staattisia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Kodin ja koulun yhteistyö on tärkeää ainoastaan viestimisen ja ongelmiin puuttumisen takia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Kodin ja koulun kasvatusyhteistyön tulee olla tasavertaista, jotta se muodostaa yhteisen näkökulman oppijan elämässä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

### 9. Missä määrin olet samaa tai eri mieltä seuraavista väitteistä koskien positiivista pedagogiikkaa? \*

	1	2	3	4	5	1=Täysin eri mieltä 5=Täysin samaa mieltä
Positiivinen pedagogiikka ei tuo mitään uutta aiempaan pedagogiseen osaamiseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Positiivisen pedagogiikan menetelmät toimivat jokaisen kohdalla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Positiivisen pedagogiikan haittapuolena on liiallinen positiivinen ajattelu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Positiivinen pedagogiikka toimii käytännön tasolla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Positiivisen pedagogiikan perusta on epätieteellinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Positiiviseen pedagogiikkaan liittyvä hyvinvointikasvatus vie liikaa aikaa muiden tärkeiden taitojen opettamiselta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Positiivinen pedagogiikka ei tarkoita vaatimustason laskua opinnoissa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Positiivinen pedagogiikka korostaa yksilökeskeisyyttä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

### 10. Sana vapaa! Kerro lyhyesti mitä positiivinen pedagogiikka sinun mielestäsi on, ja mitä mieltä olet siitä?

---



---

## Liite 3a.



### Tietosuojailmoitus Pro Gradu työstä ”Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden käsityksiä ja asenteita positiivisesta pedagogiikasta”

Olet osallistumassa gradutyöhön liittyvään tutkimukseen. Tässä tietosuojailmoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi käsittelystä osana tutkimusta. Sinulla on lain mukaan oikeus saada nämä tiedot.

#### 1. Rekisterinpitäjä(t)

**Rekisterinpitäjä, pro gradu- tutkielman suorittaja ja yhteyshenkilö: Mikko Kärkkäinen**, maisteriopiskelija, [mjkarkka@student.jyu.fi](mailto:mjkarkka@student.jyu.fi). Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta  
PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto  
Käyntiosoite:  
Alvar Aallon katu 9, Ruusuopisto-rakennus (RUU)  
puh. (014) 260 1211 Käsiteltävissä tutkittavien henkilötietoja rekisterinpitäjä on taho, joka on vastuussa tutkittavien henkilötietojen asiallisesta ja lainmukaisesta käsittelystä.

**Tutkimuksen ohjaaja: Apulaisprofessori Mira Kalalahti** [mira.m.kalalahti@jyu.fi](mailto:mira.m.kalalahti@jyu.fi)  
Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta  
PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto  
Käyntiosoite:  
Alvar Aallon katu 9, Ruusuopisto-rakennus (RUU)  
puh. (014) 260 1211  
<https://www.jyu.fi/fi/yhteystiedot>

#### 2. Henkilötietojen käsittelijä(t)

Henkilötietoja, kuten sukupuoli, pääaine sekä opintovaihe, käsittelem minä Mikko Kärkkäinen pro-gradu-tutkielman johdosta. Tiedot kerätään Webropol kyselysovelluksella ja vastaukset säilytetään aluksi Webropolissa, josta siirrän datan yliopiston U-asemalle. Analyysivaiheessa vien tiedot SPSS-ohjelmaan. Tietoja ei tulla jakamaan muille henkilöille.

Tutkimustiedon oikeellisuuden varmistamiseksi rekisterinpitäjä voi antaa tietoja käsiteltäväksi (ensisijaisesti ilman suoria tunnistetietoja) ns. tutkimuksen monitorijalle tai verifioijalle määräajalle, mikäli tämä on välttämätöntä.- Nämä toimivat tutkimushenkilöstön valvonnassa ja heidän kanssaan tehdään tietojenkäsittelysopimukset.

#### 3. Henkilötietojen muu luovuttaminen tutkimuksen aikana

Tietojasi käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta sivullisille.

#### 4. Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot

Henkilötietojasi käsitellään tiedotteessa kuvattua tutkimustarkoitusta varten.



## Liite 3b.

2 (3)

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: Oletko JYU:n tutkinto-opiskelija, pääaineesi, maisteri vai kandidaiheen opiskelija sekä sukupuoli. Tietojen kerääminen perustuu tutkimussuunnitelmaan.

Tutkimuksessa ei käsitellä erityisiä henkilötietoryhmiä.

Kaikki tutkittavat ovat täysi-ikäisiä.

### 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. Tutkimuksessa toimitaan niin, etteivät Sinua koskevat tiedot paljastu ulkopuolisille. Tutkimustulosten (Pro Gradu) osalta huolehditaan siitä, ettei Sinua voida tunnistaa suoraan taikka välillisesti tutkimustuloksista. Osana Pro Gradua voidaan käyttää suoria lainauksia kyselylomakkeen viimeisestä osiosta.

Webropolista tuotu SPSS-tiedosto tallentuu Jyväskylän yliopiston verkkolevylle (U-asema). Sähköpostiosoitteet osallistumispyyntöjä ja kyselykutsuja varten säilytetään tutkijan tietokoneella niin kauan kuin kysely 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.

Tutkimuksesta on tehty **erillinen tietosuojan vaikutustenarvio**/tietosuojavastaavaa on kuultu vaikutustenarvioinnista

Kyllä  Ei, koska tutkija on tarkastanut, ettei vaikutustenarviointi ole pakollinen.

### 8. HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

Tutkimusrekisteri hävitetään tutkimuksen päätyttyä arviolta 05/2023.

### 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)

## Liite 4.

### Ranks

	PääaineetNum	N	Mean Rank
Samanmielisyyssum	Erytispedagogiikka	17	49.53
	Luokanopettaja opiskelijat	34	37.74
	Ohjausalan maisteriohjelma	21	61.14
	Yhdistetty (Vaka+kt+ao+muut)	17	35.06
	Total	89	

### Independent-Samples Kruskal-Wallis Test Summary

Total N	89
Test Statistic	14.066 <sup>a</sup>
Degree Of Freedom	3
Asymptotic Sig.(2-sided test)	.003

a. The test statistic is adjusted for ties.

### Pairwise Comparisons of pääainetyypistetty

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig. <sup>a</sup>
Yhdistetty(Vaka+kt+m-Luokanopettajan koul	2.676	7.636	.350	.726	1.000
Yhdistetty(Vaka+kt+m-Erytispedagogiikka	14.471	8.817	1.641	.101	.605
Yhdistetty(Vaka+kt+m-Ohjausalan maisterio	26.084	8.387	3.110	.002	.011
Luokanopettajan koul-Erytispedagogiikka	11.794	7.636	1.545	.122	.735
Luokanopettajan koul-Ohjausalan maisterio	-23.408	7.135	-3.281	.001	.006
Erytispedagogiikka-Ohjausalan maisterio	-11.613	8.387	-1.385	.166	.997

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is .050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

## Liite 5.

		Ranks		
Onko sinulla kasvatustieteen alaan liittyvää työkokemusta?		N	Mean Rank	Sum of Ranks
SamankielisyysSum	Kyllä	72	45.54	3279.00
	Ei	15	36.60	549.00
	Total	87		

### Test Statistics<sup>a</sup>

	SamankielisyysSum
Mann-Whitney U	429.000
Wilcoxon W	549.000
Z	-1.253
Asymp. Sig. (2-tailed)	.210

a. Grouping Variable: Onko sinulla kasvatustieteen alaan liittyvää työkokemusta?

## Liite 6.

### ANOVA

Kriittisyyssummam

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2.637	3	.879	3.452	.020
Within Groups	21.644	85	.255		
Total	24.281	88			

## Liite 7.

### Multiple Comparisons

Dependent Variable: Kriittisyyssummam

	(I) PääaineetNum	(J) PääaineetNum	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Tukey HSD	Erityispedagogiikka	Luokanopettaja opiskelijat	-.21691	.14989	.474	-.6097	.1759
		Ohjausalan maisteriohjelma	.11415	.16463	.899	-.3173	.5456
		Yhdistetty (Vaka+kt+ao+muut)	-.35294	.17308	.182	-.8065	.1006
	Luokanopettaja opiskelijat	Erityispedagogiikka	.21691	.14989	.474	-.1759	.6097
		Ohjausalan maisteriohjelma	.33106	.14005	.092	-.0360	.6981
		Yhdistetty (Vaka+kt+ao+muut)	-.13603	.14989	.801	-.5288	.2568
	Ohjausalan maisteriohjelma	Erityispedagogiikka	-.11415	.16463	.899	-.5456	.3173
		Luokanopettaja opiskelijat	-.33106	.14005	.092	-.6981	.0360
		Yhdistetty (Vaka+kt+ao+muut)	-.46709*	.16463	.029	-.8985	-.0357
	Yhdistetty (Vaka+kt+ao+muut)	Erityispedagogiikka	.35294	.17308	.182	-.1006	.8065
		Luokanopettaja opiskelijat	.13603	.14989	.801	-.2568	.5288
		Ohjausalan maisteriohjelma	.46709*	.16463	.029	.0357	.8985
Bonferroni	Erityispedagogiikka	Luokanopettaja opiskelijat	-.21691	.14989	.909	-.6218	.1880
		Ohjausalan maisteriohjelma	.11415	.16463	1.000	-.3306	.5589
		Yhdistetty (Vaka+kt+ao+muut)	-.35294	.17308	.267	-.8205	.1146
	Luokanopettaja opiskelijat	Erityispedagogiikka	.21691	.14989	.909	-.1880	.6218
		Ohjausalan maisteriohjelma	.33106	.14005	.122	-.0473	.7094
		Yhdistetty (Vaka+kt+ao+muut)	-.13603	.14989	1.000	-.5410	.2689
	Ohjausalan maisteriohjelma	Erityispedagogiikka	-.11415	.16463	1.000	-.5589	.3306
		Luokanopettaja opiskelijat	-.33106	.14005	.122	-.7094	.0473
		Yhdistetty (Vaka+kt+ao+muut)	-.46709*	.16463	.034	-.9118	-.0223
	Yhdistetty (Vaka+kt+ao+muut)	Erityispedagogiikka	.35294	.17308	.267	-.1146	.8205
		Luokanopettaja opiskelijat	.13603	.14989	1.000	-.2689	.5410
		Ohjausalan maisteriohjelma	.46709*	.16463	.034	.0223	.9118

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

## Liite 8.

		Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Significance		Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper	
						One-Sided p	Two-Sided p					
Kriittisyyssummam	Equal variances assumed	2.942	.090	-.700	85	.243	.486	-.10451	.14940	-.40155	.19253	
	Equal variances not assumed			-.600	17.832	.278	.556	-.10451	.17424	-.47082	.26179	