

Positiivinen kasvatus hyvinvoinnin ja oppimisen lisääjänä?

Systemaattinen katsaus tuoreimpaan tutkimuskirjallisuuteen

Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Kalle Koivula

2.5.2023
Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Kalle Koivula

Otsikko: Positiivinen kasvatus hyvinvoinnin ja oppimisen lisääjänä?

Systemaattinen katsaus tuoreimpaan tutkimuskirjallisuuteen

Ohjaaja: yliopistotutkija Henna Vilppu

Sivumäärä: 61 sivua

Päivämäärä: 2.5.2023

Tutkimukset ovat osoittaneet, että hyvinvoiva ihminen elää terveempänä ja pidempää ja hänen kykynsä oppia on parempi kuin pahoinvoivalla ihmisellä. Positiivinen kasvatus on kasvatuksellinen suuntaus, jossa positiivisen psykologian selvittämää tietoa siitä, mitkä prosessit saavat yksilöt ja yhteisöt voimaan mahdollisimman hyvin ja kukoistamaan yhdistetään parhaisiin opetuskäytänteisiin. Positiivisen psykologian ja positiivisen kasvatuksen tutkimus on edennyt vauhdilla viime vuosina, jolloin kasvatustieteen ammattilaisten on hyvä perustaa omat päätöksensä uusimman tutkimustiedon varaan. Tämän Pro Gradu tutkielman tarkoituksena on selvittää systemaattisen kirjalliskatsauksen avulla, mitä uusintutkimuskirjallisuus kertoo positiivisen psykologian ja positiivisen kasvatuksen interventioiden kyvystä lisätä oppilaiden hyvinvointia tai parantaa oppimistuloksia.

Tutkimusmenetelmänä käytettiin systemaattista kirjallisuuskatsausta, jossa tutkimusaineistona toimii aiempi tutkimuskirjallisuus. Tutkimusaineistolle asetettiin kriteerejä takaamaan aineiston tasalaatuisuus menetelmien ja tutkimuksellisen laadun suhteen. Koska oltiin kiinnostuneita vain tuoreimmista tutkimustuloksista, julkaisujankohdaksi asetettiin 1.1.2020- 12.1.2023. Seitsemästä sähköisestä tietokannasta seulottiin 944 alkuperäistutkimuksen joukosta kahdeksan valintakriteerit täyttävän tutkimuksen aineisto, josta tehtiin synteesi.

Tutkimuksessa havaittiin, että viidellä interventiolla oli ollut vähintään vähäistä vaikutusta johonkin hyvinvoinnin mittariin ja kahdella interventiolla vaikutus oli ollut merkittävää. Kuitenkin yksi näistä tutkimuksista havaittiin lähemmässä tarkastelussa heikkolaatuisiksi. Kahdessa tutkimuksessa mitattiin intervention vaikutusta oppimistuloksiin, joista toisessa vaikutus oli merkittävä ja toisessa vaikutusta ei havaittu. Merkittävän tuloksen antanut tutkimus havaittiin heikkolaatuisiksi. Tutkimustulos oli samansuuntainen aiempien positiivisen psykologian ja positiivisen kasvatuksen interventioista tehtyjen systemaattisten kirjallisuuskatsausten ja meta-analyysien kanssa. Alkuperäistutkimusten havaittiin olevan menetelmiltään ja käytetyiltä mittareiltaan sekä tutkimukselliselta laadultaan varsin heterogeenisiä, mikä teki johtopäätösten tekemisestä riskialtista. Tutkimuksen tulokset osoittavat tarpeen yhdenmukaistaa positiivisen psykologian ja positiivisen kasvatuksen tutkimusta sekä kehittää tutkimuksen laatua. Lisäksi tutkimuksessa pohditaan, minkälaisilla keinoilla opettaja voi luoda hyvinvoinnille ja samalla oppimiselle otollisia olosuhteita luokassaan.

Avainsanat: positiivinen psykologia, positiivinen kasvatus, hyvinvointi, oppimistulokset

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Hyvinvointi ja onnellisuus	6
2.1	Hedonistinen ja eudaimoninen hyvinvointi	6
2.2	Kukoistus	7
2.3	Hyvinvoinnin ja onnellisuuden yhteys terveyteen	8
3	Positiivinen psykologia	9
3.1	Positiivisen psykologian tutkimus	10
3.2	Positiivisen psykologian tausta-ajatuksia	11
3.2.1	Resilienssi	12
3.2.2	Mindfulness	12
3.2.3	Kiitollisuus	14
3.3	PERMA- ja EPOCH-teoriat	15
3.4	Positiivisen psykologian kritiikki	17
4	Positiivinen kasvatus	19
4.1	Positiivisen kasvatuksen soveltaminen	20
4.2	Hyvinvoinnin ja oppimisen yhteys	21
4.3	Positiivisen kasvatuksen kritiikki	22
5	Tutkimusongelma	24
6	Menetelmä	25
6.1	Tutkimuksen eteneminen Flinkin mallin mukaan	25
6.2	Katsauksen suorittaminen	31
7	Tulokset	33
7.1	Kiitollisuus -interventiot	36
7.2	Resilienssi -interventio	38
7.3	Optimistisen ajattelun -interventio	39
7.4	Mindfulness -interventio	40
7.5	Monikomponenttiset interventiot	41
7.6	Tutkimusten laadun tarkastelua	45

7.7	Interventioiden vaikutukset hyvinvointiin ja oppimistuloksiin	47
8	Pohdinta	48
8.1	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	49
8.2	Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotukset	50
9	Lähteet	53

1 Johdanto

Uusimmassa kouluterveyskyselyssä (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2021) valtaosa Suomen koululaisista kertoo olevansa tyytyväisiä elämäänsä. Huolestuttavaa on kuitenkin se, että trendi on laskeva, sillä verrattuna vuoteen 2019 tyytyväisyys on vähentynyt ja että esimerkiksi kohtalaisesta tai vaikeasta ahdistuneisuudesta raportoi vuonna 2021 30 % tytöistä, kun luku vuosina 2013–2019 on ollut 13–20 %. Myös kokemus yksinäisyydestä on lisääntynyt vuodesta 2019, erityisesti tyttöjen osalta. Osan tästä kasvusta selittää varmasti myös vuonna 2019 alkanut koronapandemia. Tuoreen terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen tilastoraportin mukaan (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2022a, 7), lasten ja nuorten mielenterveysperustaiset tutkimus- ja hoitokäynnit ovat lisääntyneet noin kolmanneksen vuodesta 2015 vuoteen 2022. Raportin mukaan ei ole kuitenkaan mahdollista päätellä johtuuko kasvu kirjaamisen muutoksista vai tosiasiallisesta palvelujen käytön lisääntymisestä.

Positiivisen psykologian kehittäjä Martin Seligman kertoo usein kysyvänsä vanhemmilta kaksi kysymystä: Vastaa yhdellä tai kahdella sanalla siihen mitä koulu opettaa ja mitä haluaisitte omille lapsillenne eniten? Ensimmäiseen kysymykseen vastaus on ilmeinen: koulu opettaa matematiikkaa, lukutaitoa, luonnontietoa, ajattelutaitoja ynnä muuta sellaista. Toiseen kysymykseen vanhemmat vastaavat hänen mukaansa lähes poikkeuksetta toisenlaisia asioita kuten onnellisuutta, itseluottamusta, tasapainoisuutta ja ystävällisyyttä. (Seligman ym. 2009, 293.) Eli koulu opettaa akateemisia taitoja, mutta voisiko koulu opettaa myös onnellisuutta? Minkälainen olisi koulu, jonka päämääränä olisi kasvattaa tasapainoisia, hyvinvoivia ihmisiä? Yksi tapa vastata käytännössä näihin kysymyksiin on positiivinen kasvatus, jonka Seligman määrittelee lyhyesti kasvatukseksi, jonka tarkoituksena on kehittää sekä perinteisiä koulussa opittavia taitoja, että onnellisuutta (Seligman ym. 2009, 293). Positiivinen psykologia ja sen kasvatussovellus positiivinen kasvatus ovat olleet kovassa nosteessa viime vuosina, mutta kannattaako valmiiksi jo kuormittuneen opettajan ottaa luokassaan käyttöön positiivisen kasvatuksen menetelmiä vai tuleeko siitä vain yksi tehtävä lisää? Tämä tutkimus pyrkii osaltaan vastaamaan tuohon kysymykseen kokoamalla ja syntetisoimalla tietoa uusimmasta tutkimuskirjallisuudesta opettajan päätöksen tueksi. Tutkimuksessa selvitetään systemaattisen kirjallisuuskatsauksen avulla sitä, mitä uusin tutkimuskirjallisuus kertoo positiivisen kasvatuksen mahdollisuuksista parantaa oppilaiden hyvinvointia tai oppimistuloksia. Oppimistuloksilla viitataan tässä tutkimuksessa opettajan arviontiin oppilaan tiedoista ja taidoista.

2 Hyvinvointi ja onnellisuus

Hyvinvointi ja onnellisuus ovat käsitteinä hyvin arkipäiväisiä. Toisaalta tämä arkipäiväisyys tekee niistä myös ongelmallisia, koska ne voivat tarkoittaa eri ihmisille eri asioita. Kuvaan tässä luvussa ensin erilaisia tapoja ymmärtää ja mitata hyvinvointia ja onnellisuutta, sekä positiivisessa psykologiassa onnellisuuden rinnalla käytettävää käsitettä kukoistus, joka jälkeen selvitän sitä mitä hyvinvoinnin ja onnellisuuden vaikutuksesta terveyteen tiedetään.

Deci ja Ryan (2008, 1) määrittelevät hyvinvoinnin tarkoittavan optimaalista psykologista kokemusta sekä toimintaa, johon kuuluu positiivisten affektien (eli tunteen tai mielialan kokemusten) suuri määrä, negatiivisten affektien pieni määrä sekä korkea tyytyväisyys omaan elämään. Usein käytetään myös käsitettä subjektiivinen hyvinvointi, jossa hyvinvointia arvioidaan itse. Subjektiivista hyvinvointia käytetään jossain yhteydessä onnellisuuden synonyyminä, vaikka se viittaa ennemminkin yksilön kokemaan onnellisuuden tunteeseen (Deci & Ryan 2008, 2). Frank Martela (2014, 40) kertoo subjektiivisen hyvinvoinnin olevan psykologisessa tutkimuksessa useimmiten käytetty onnellisuuden mittari, joka koostuu kolmesta elementistä eli positiivisista tunteista, negatiivisista tunteista ja elämäntyytyväisyydestä. Hän toteaa yksinkertaistaen, että näitä voidaan laskea yhteen kaavalla subjektiivinen hyvinvointi = positiiviset tunteet – negatiiviset tunteet + elämäntyytyväisyys.

Mayersin ja Dienerin (1995, 10–14) mukaan onnellisuus ei selity sukupuolella, iällä, varallisuudella tai etnisyydellä, mutta joitakin yhteisiä piirteitä on onnellisilla ihmisillä havaittu. Heidän mukaansa lukuisat tutkimukset todistavat, että onnellisia ihmisiä yhdistää hyvä itsetunto, optimismi, ekstroversio ja tunne kontrollista omassa elämässään. Lyubomirskyn ym. (2005, 116) mukaan on saatu selville, että onnellisuuden tasosta on geneettisesti määräytynyttä noin 50 % ja olosuhteiden määrittämää noin 10 %. Tällöin loput noin 40 % on sellaista mihin ihminen itse voi omilla toimillaan, ajatuksilla ja asenteillaan vaikuttaa. Eli onnellisuudessa kolme määrittävää tekijää ovat yksilön geeniperimä, onnellisuuden kannalta merkitykselliset olosuhteet ja onnellisuuden kannalta merkitykselliset toiminnot ja käytännöt. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat erityisesti näistä viimeinen, johon positiivinen kasvatus pyrkii vaikuttamaan.

2.1 Hedonistinen ja eudaimoninen hyvinvointi

Subjektiivinen hyvinvointi on melko lähellä hedonistista hyvinvointia, johon kuuluu juuri positiivisten affektien suuri ja negatiivisten pieni määrä eli nautinnon maksimointi ja kivun

minimointi (Ryan & Deci 2001, 141). Kuitenkin Decin ja Ryanin (2008, 2–3) mukaan se, että ihminen raportoi korkeaa subjektiivista hyvinvointia, ei välttämättä tarkoita, että hän voi psyykkisesti hyvin eikä siis voi olla onnellinen, ellei hedonistisen hyvinvoinnin lisäksi yksilöllä toteudu myös eudaimoninen hyvinvointi, jolla he viittaavat siihen, että yksilö toteuttaa elämässään omaa daimoniaan eli todellista luontoaan hyveellisellä tavalla. Norrishin ym. mukaan (2013, 148) oman daimonin toteuttaminen sisältää henkisen kasvun, toisille antamisen ja elämisen omien arvojensa mukaisesti. Pysyvän onnellisuuden kannalta huomionarvoista on hedonistiseen hyvinvointiin liittyvä hedonistinen adaptaatio, jolla tarkoitetaan, että ihminen tottuu nopeasti kaikkeen hedonistiseen hyvään, joka saa hänet haluamaan aina vaan lisää. Tästä ilmiöstä käytetään myös kuvaavaa nimitystä hedonistinen juoksumatto. Siksi esimerkiksi lottovoittajien onnellisuuden havaittu nousevan väliaikaisesti ja palaavan sitten takaisin ennen voittoa vallinneelle tasolle. Toisaalta tässä on hyvinkin puolensa, sillä on havaittu, että esimerkiksi onnettomuudessa halvaantuneen ihmisen onnellisuus laskee väliaikaisesti, mutta palaa sitten ainakin lähes onnettomuutta edeltäneelle tasolle. (Myers & Diener 1995, 16–17.)

2.2 Kukoistus

Positiivisessa psykologiassa käytetään onnellisuuden sijasta usein käsitettä kukoistus. Keysin (2002, 207) mukaan ihmisen hyvinvoinnin tilan voidaan ajatella olevan jatkumo, jonka matalimman pään muodostaa vakava masennus, sen jälkeen ylöspäin tultaessa lakastuminen, jonka jälkeen kohtuullinen hyvinvointi ja korkeimpana kukoistaminen. Hänen yli 3000 aikuisen aineistossa 17.2 prosenttia sai kukoistuksen diagnoosin, 56.6 prosenttia oli kohtuullisen hyvinvoivia, 12.1 prosenttia täytti nuutuneisuuden kriteerit ja 14.1 prosenttia oli vakavasti masentuneita.

Avolan ja Pentikäisen mukaan (2020, 46) kukoistava ihminen elää hyvää elämää ja yltää täyteen potentiaaliinsa tuottaen paljon hyvää niin itselleen kuin ympäristölleen. Samoin kuin onnellisuuden käsitteeseen, kukoistukseen sisältyy hedonistinen *tuntuu hyvältä*- ja eudaimoninen *tekee hyviä asioita*- puoli. Kukoistuksen hedonistiseen puoleen kuuluvat niin positiiviset tunteet menneestä kuten tyytyväisyys itseän ja kiitollisuus, positiiviset tunteet tästä hetkestä, kuten onnellisuus, positiiviset tunteet tulevasta kuten toivo ja optimismi kuin tunne-elämän tasaisuus ja kyky tulla toimeen hankalien tunteidensa kanssa. Kukoistuksen eudaimoninen puoli on hyvän tekemistä, taitoja toimia oikein niin haasteiden kuin mahdollisuuksien edessä ja erityisesti siten että ratkaisut hyödyttävät myös muita. (Norrish ym.

2013, 149.) Keyes (2002, 210) lisää kolmanneksi kukoistusta määrittäväksi tekijäksi sosiaalisen hyvinvoinnin, jolla tarkoitetaan sitä, että yksilö kokee yhteyttä toisiin ja kokee olevansa rakastettu ja arvostettu omassa yhteisössään.

2.3 Hyvinvoinnin ja onnellisuuden yhteys terveyteen

Hyvinvointi ja onnellisuus ovat itseisarvoisesti tärkeitä asioita ja siksi tavoittelemisen arvoisia. On myös havaittu, että hyvinvoinnista ja onnellisuudesta on monia välillisiä hyötyjä, esimerkiksi parempi terveys ja vähäisempi kuolleisuus. Hyödyistä oppimisen kannalta kerron enemmän luvussa 4.2.

Ihmiset, joilla on korkea subjektiivinen hyvinvointi, kokevat siis paljon positiivisia ajatuksia ja tunteita. Myersin ja Dienerin (1995, 11) mukaan pahoinvoiviin ihmisiin verrattuna he ovat vähemmän itsekeskeisiä, vähemmän vihamielisiä ja esimerkiksi muistavat vähemmän kielteisiä tapahtumia. Kiinnostavaa on, että heidän mukaansa nämä seikat selittyvät suurelta osin hyvinvoivien ihmisten taipumuksella tulkita elämässään tapahtuvat asiat positiivisiksi tai toivotuiksi. Ihmiselle voi objektiivisesti ajatellen tapahtua samankaltaisia asioita, mutta kokemus niistä voi olla täysin erilainen.

Hyvinvoinnista on hyvinvoivalle ihmiselle lukuisia hyötyjä. Childa ja Stephoe (2008, 749) havaitsivat, että hyvinvoivien ihmisten riski kuolla ennen aikaisesti on merkittävästi vähäisempi, oli ihminen sitten sairas tai terve. He analysoivat yli 70 tutkimusta ja havaitsivat, että kuolleisuutta vähensivät niin positiiviset affektit, kuten ilo, energia ja onnellisuus, kuin positiiviset piirteet kuten tyytyväisyys, optimismi ja toiveikkuus. Howell ym. (2007, 119) havaitsi 150 tutkimuksen meta-analyysissä, että hyvinvoinnilla ja objektiivisella terveydellä on selkeä yhteys. Hyvinvoivilla ihmisillä havaittiin parempi immuunitoiminta ja he sietivät paremmin kipua. Tarkkoja syitä siihen, miksi hyvinvoivat elävät terveempinä ja pidempään selvitetään tutkimuksen avulla koko ajan. Yksi havaittu mekanismi on hyvinvoivien ihmisten paremmin toimiva immuunipuolustus. (Uusitalo-Malmivaara 2014, 22.) Keys (2002, 207) havaitsi, että henkinen hyvinvointi suojaa masennukselta: nuutuneiksi katsotuilla ihmisillä oli lähes kuusinkertainen riski sairastua masennukseen kuin kukoistaviksi katsotuilla ihmisillä. Samoin tiedetään myös, että riski joutua vakavasti kiusatuksi on nuutuneella lapsella suurempi kuin hyvinvoivalla lapsella (Andreou ym. 2020, 1193).

3 Positiivinen psykologia

Psykologia on perinteisesti kiinnostunut siitä, miten inhimillistä kärsimystä voidaan lieventää mielenterveyden häiriöitä ja mielen sairauksia tunnistamalla, diagnosoimalla ja hoitamalla (Leskisenoja & Sandberg 2019, 16). Ennen toista maailmansotaa psykologia oli kiinnostunut sairauksien parantamisen lisäksi lahjakkuuden tunnistamisesta ja vahvistamisesta sekä siitä, miten ihmisten elämästä voitaisiin tehdä antoisampaa ja täyttymyksellisempää. Suursodan jälkeen yhteiskunnat olivat täynnä mieleltään rikkinäisiä ihmisiä, jolloin sairauksien tunnistaminen ja hoitaminen eteni nopein harppauksin kuitenkin niin, että muut näkökulmat unohtuivat muutamaksi vuosikymmeneksi, ainakin psykologian valtavirrassa. (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5–6.)

Positiivinen psykologia käsitteenä syntyi 1990-luvulla professori Martin E.P. Seligmanin johdolla. Hänen mukaansa psykologian ei tulisi ainoastaan tutkia ja parantaa sairauksia ja heikkouksia, vaan myös tutkia sitä, mikä tekee elämästä elämisen arvoista. (Swinson & Harrop 2012, 13.) Positiivinen psykologia on kukoistuksen tiedettä, eli tutkimusta, mitkä yksilölliset ja yhteisölliset kokemukset ja piirteet saavat yksilöt, yhteisöt ja yhteiskunnat kukoistamaan. (kts. lisää kukoistuksesta luku 2.3) Positiivinen psykologia on kiinnostunut kysymyksistä kuten, mitä on optimismi, kiitollisuus tai resilienssi, miten niitä voidaan kehittää ja miten ne vaikuttavat terveyteen. (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5.)

Käsite positiivinen psykologia ei kuitenkaan tarkoita, että perinteinen patologioihin keskittyvä psykologia olisi ollut jollakin tapaa kielteistä, vaan kyse on siitä mihin ihmisen psykologiassa keskitytään. Ihmisellä on evoluutiossa muodostunut taipumus kiinnittää huomiota uhkiin ja muihin negatiivisiin asioihin, sillä on ollut tärkeää huomata uhkaava peto tai ruuan loppuminen. Tämän takia negatiiviset viestit ovat voimakkaampia, sillä niiden sisältämä viesti on selviytymisen kannalta niin keskeinen. (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 13.) Positiiviseen psykologiaan perehtyneiden tutkijoiden mukaan tätä mielen taipumusta keskittyä negatiiviseen (*engl. negative attention bias*) voidaan tarkoituksella ja tehokkaasti muuttaa keskittymällä positiiviseen (Fox-Eades ym. 2013, s. 580). Psykologia itsessään ei ole sen kummemmin kielteistä eikä myönteistäkään (Gable & Haidt 2005, 104). Tarvitaan molempia; perinteisen psykologian tietoa siitä mikä mielenterveyttä järkyttää, minkälaisia mielenterveyden ongelmia on ja miten niitä voidaan parantaa, sekä tarvitaan positiivisen psykologian tutkimusta siitä mitä hyvinvointi ja onnellisuus on ja mikä tekee ihmiset hyvinvoiviksi ja onnellisiksi (Avola &

Pentikäinen 2020). Positiivinen psykologia ei pyri korvaamaan vaan täydentämään kaikkea sitä mitä tiedetään inhimillisen kärsimyksen vähentämisestä (Seligman ym. 2005, 410).

Positiivista psykologiaa voidaan tarkastella sekä subjektiivisesti, että objektiivisesti yksilö- ja ryhmätasolla. Subjektiivisella tasolla positiivinen psykologia kiinnittää huomiota menneeseen (kiitollisuus), nykyisyyteen (virtaus eli *flow*, hyvinvointi ja onnellisuus) ja tulevaan (toivo ja optimismi). Yksittäisen ihmisen tasolla positiivisessa psykologiassa on kyse positiivisista yksilöllisistä piirteistä kuten kyvystä rakkauteen ja kutsumukseen, rohkeudesta, ihmissuhdetaidoista, sinnikkydestä, anteeksiantavuudesta, tulevaisuuteen katsomisesta ja henkisyydestä. Ryhmätasolla kyse on hyveistä, hoivaamisesta, altruismista, vaatimattomuudesta, työetiikasta ja suvaitsevaisuudesta. (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5.) Positiivinen psykologia sekoitetaan usein arkikielessä positiiviseen ajatteluun. Näiden erona on kuitenkin erityisesti se, että positiivinen psykologia nojaa empiiriseen näyttöön (Peterson & Seligman, 2004, 5).

Hyvinvoinnin ja onnellisuuden teemojen pohtiminen ja tutkiminen ei ole uutta eikä se ole positiivisen psykologian keksintöä, sillä jo Aristoteles pohti niitä aikanaan. Aristoteleen mukaan ihmisen tulee elää hyveellistä elämää ja kehittää hyveitä päästäkseen näihin päämääriin. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 17–31.) Myöhemmin hyvinvoinnin, mielenterveyden ja onnellisuuden teemojen tutkimusta ovat jatkaneet esimerkiksi Maslow (1954), Vaillant (1977), Deci ja Ryan (1985), Frankl (1986) Myer ja Diener (1995) sekä Ryff ja Singer (1996). Suomessa positiivista psykologiaa ovat tutkineet etenkin Vuorinen ja Uusitalo-Malmivaara (2016; 2019), Leskisenoja (2016; 2019) sekä Avola ja Pentikäinen (2020) sekä tietenkin onnellisuusprofessorina tunnettu Markku Ojanen (2013).

3.1 Positiivisen psykologian tutkimus

Positiivinen psykologia pyrkii yhdistämään kaiken sen ennen varsin hajallaan olleen tutkimustiedon siitä mikä tekee elämästä elämisen arvoista ja toimii kattoterminä kaikelle sellaiselle tutkimukselle, joka tutkii hyvinvointia ja onnellisuutta (Seligman ym. 2005, 410). Positiivinen psykologia tutkii sitä, mitkä olosuhteet ja prosessit saavat ihmiset, ryhmät ja instituutiot toimimaan optimaalisesti ja kukoistamaan (Gable & Haidt 2005, 103). Positiivinen psykologia voidaankin määritellä kukoistuksen tieteenä (Allison, Waters & Kern 2019, 2). Vaikka positiivisen psykologian tieteenä voidaan katsoa alkaneen kaksituhattaluvun vaihteessa,

on aiheeseen liittyvää tutkimusta tehty jo pitkään. Asiaa havainnollistaakseen Waters ja Loton (2021, 9) nimesivät noin sata positiiviseen psykologiaan liittyvää termiä ja tutkivat niiden esiintyvyyttä tutkimusartikkeleissa vuodesta 1904 vuoteen 2016. He havaitsivat, että termien esiintyvyydessä oli hidasta, mutta selvää kasvua alkaen noin kolmen prosentin esiintyvyydestä päättyen noin seitsemään prosenttiin.

Positiivisen psykologian eri menetelmien vaikuttavuutta ihmisten hyvinvointiin ja terveyteen tutkitaan positiivisen psykologian interventiotutkimuksella. Tutkimusta on tehty erityisen paljon terveydenhuollossa tarkoituksena selvittää, kuinka tehokkaita menetelmät ovat mielenterveyden häiriöiden hoidossa. Positiivisen psykologian interventioilla pyritään Sin ja Lyubomirskyn (2009, 467) mukaan kasvattamaan positiivisia tunteita, positiivista käytöstä ja positiivisia kognitiota ohjelmien, käytäntöjen, hoitomenetelmien tai aktiviteettien avulla. Tarkoituksena on muuttaa toipumista huonosti edistäviä kognitiota sekä käyttäytymistä paremmin toipumista edistäviin (McTiernan 2021, 1). Bolier ym. (2013) selvitti 39:n satunnaistetun vertailututkimuksen aineiston avulla, miten hyvin positiivisen psykologian interventiot olivat lisänneet subjektiivista hyvinvointia, psyykkistä hyvinvointia sekä vähentäneet depressio-oireita. Tutkimuksessa havaittiin, että interventioilla oli tilastollisesti merkitsevää vaikutusta kaikkiin edellä mainittuihin muuttujiin, niin että suurin vaikutus oli subjektiiviseen hyvinvointiin. Sin & Lyubomirsky (2009) taas tutki meta-analyysissään 51:ä positiivisen psykologian interventiotutkimusta. He saivat selville, että interventiot lisäsivät merkittävästi psyykkistä hyvinvointia ja vähensivät depressio-oireita. Positiivisen psykologian interventiot voivat siis olla tehokkaita psyykkisen hyvinvoinnin lisäämisessä sekä kärsimyksen vähentämisessä.

3.2 Positiivisen psykologian tausta-ajatuksia

Positiivinen psykologia toimii kattoterminä kaikelle sellaiselle tutkimukselle, joka tutkii hyvinvointia ja onnellisuutta. Shanklandin ja Rossetin (2016, 363) mukaan tutkimuksessa on vakiintunut tiettyjä tehokkaiksi havaittuja tutkimusalueita, joista oppilaiden oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta hyödyllisiksi on havaittu mindfulnessiin ja kiitollisuuteen liittyvät interventiot. Käsittelen tässä tutkimuksessa näiden lisäksi myös resilienssiä, sillä sen kasvattamisella on havaittu olevan myönteisiä vaikutuksia oppilaiden hyvinvointiin ja oppimiseen.

3.2.1 Resilienssi

Resilienssillä viitataan sellaisiin prosesseihin, joita yksilöt, perheet ja yhteisöt käyttävät selvitäkseen ja sopeutuakseen merkittävään akuuttiin tai krooniseen stressiin tai molempiin yhtä aikaa (Ungar 2012, 387.) Sillä tarkoitetaan sellaisia tietoja ja taitoja, joilla voidaan parantaa mielen kimmoisuutta, eli kykyä säilyä eheänä, kun kohdataan vaikeuksia ja toisaalta kykyä toipua, kun mieli särkyä. Resilienssi on taito, jota voidaan opetella harjoittelemalla hyvinvointia lisääviä taitoja kuten ongelmanratkaisutaitoa, sinnikkyyttä, tunteiden tunnistamista ja säätelyä, vahvuuksien tunnistamista ja niiden käyttöä sekä vahvistamalla pystyvyyden kokemuksia, yhteyttä toisiin ja myötätuntoa itseä kohtaan. (Avola & Pentikäinen 2020, 29.)

Pennsylvanian yliopistossa on kehitetty Seligmanin johdolla resienssin kasvattamiseen pyrkivä ohjelma Penn Resiliency Program, PRP. Ohjelman tarkoituksena on kehittää optimismia opettamalla realistisempaa ja joustavampaa tapaa ajatella ongelmien edessä. PRP opettaa myös assertiivisuutta eli jämäkkyyttä, luovuutta päätöksenteossa, rentoutumista ja useita muita keinoja pärjätä ja ratkaista ongelmia. (Seligman ym. 2009, 297.) Ma ym. (2020, 150) tutki laajassa, 38 kontrolloidun tutkimusta ja yli 24 tuhatta yksilöä käsittäneessä meta-analyysissä resilienssiin suuntautuneiden kognitiivisten käyttäytymisinterventioiden, joihin PRP:kin kuuluu, vaikuttavuutta depressio-oireiden hoitoon koulukontekstissa. Tutkimuksessa havaittiin, että interventiot vähensivät tutkittujen masennusoireita ja että tulokset olivat kuuden kuukauden seuranta-ajan perusteella varsin pysyviä. Samansuuntaisia tuloksia saatiin myös meta-analyysistä, jossa arvioitiin 17:ta PRP:n tutkimuksen vaikuttavuutta nuorten depressio-oireiden vähenemiseen. Tutkimuksessa havaittiin, että PRP vähentää nuorten depressio-oireita verrattuna kontrolliryhmään vaatimattomasti, mutta merkittävästi ja vaikutus oli merkittävää vielä yhden vuoden seuranta-ajan kuluttua. Resilienssin kasvattamiseen pyrkivien interventioiden on myös havaittu olevan tehokkaampia nuorille kuin aikuisille (Brunwasser ym. 2008, 1042).

3.2.2 Mindfulness

Mindfulnessilla tarkoitetaan Raevuoren (2016, 1890) mukaan tietoisista, hyväksyvää läsnäoloa ja sen juuret ovat itämaisten uskontojen ja filosofioiden meditaatioissa. Tietoisuus tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, että ihminen on tietoinen ajatuksistaan, tunteistaan sekä kehon tuntemuksistaan. Tietoinen läsnäolo on ihmiselle luonnollista, mutta Raevuoren mukaan

useimpien ihmisten, varsinkin aikuisten, mieli harhailee jatkuvasti menneisyydessä ja tulevaisuudessa murehtien ja analysoiden asioita, jotka eivät ole läsnä tässä hetkessä. Seuraamalla pienten lasten leikkiä voi havaita, että he ovat aikuisia parempia läsnäolossa; heidän mielensä ei harhaile vaan he keskittyvät koko olemuksellaan leikkiin. Länsimaisen mindfulnessin kehittäjän ja sitä paljon tutkineen Jon Kabat-Zinnin (1990, 11) mukaan meillä kaikilla on kyky olla tietoinen ja läsnä, me vain kadotamme sen taidon ja alamme reagoida tiedostamatta ulkomaailmaan ja omiin sisäisiin kokemuksiimme. Reagoinnistamme, ajattelustamme ja toiminnastamme tulee automaattista, kun mieli harhailee muualla (Raevuori 2016, 1890). Osasyylinen tähän tietoisuuden kadottamiseen ja toiminnan ja ajattelun automatisoitumiseen on varmasti tälle ajalle tyypillinen jatkuva kiire, jonka seurauksena mieli helposti harhailee miettimässä tulevia töitä sekä informaatiotulva, joka jatkuvilla ärsykkeillään häiritsee keskittymistä.

Avolan ja Pentikäisen (2020, 191) mukaan mindfulnessin harjoittaminen lisää mielen joustavuutta siten, että alamme huomaamaan, että ajatukset, tunteet ja tuntemukset ovat vain niitä; ajatuksia tunteita ja tuntemuksia eivätkä merkkejä, että meidän tulisi heti toimia niiden vaatimusten mukaisesti. Heidän mukaansa mindfulnessin säännöllisen harjoittaminen yhtäältä oppimisen kannalta hyödyllistä, koska sen on havaittu kehittävän tarkkaavaisuutta, toiminnanohjausta ja käyttäytymisen hallintaa ja toisaalta hyvinvoinnin kannalta hyödyllistä koska sen on havaittu kehittävän myötätuntoa, emotionaalista tasapainoa sekä onnellisuutta. Mindfulnessin säännöllisen harjoittamisen on samoin havaittu vaikuttavan ihmisen stressivasteeseen; reaktio akuuttiin stressiin vaimenee ja palautuminen stressistä nopeutuu, joka lisää psyykkistä joustavuutta ja siten resilienssiä. Harjoittelun säännöllisyys on Avolan ja Pentikäisen mukaan tärkeää, koska vain silloin aivoissa syntyy uusia hermoyhteyksiä, jotka mahdollistavat siirtymisen tekemisen tilasta olemisen tilaan. Avola ja Pentikäinen (2020, 181–188) kytkevät läsnäolotaidot myös oppimiseen sanomalla, että oppiminen vaatii muistamista, ponnistelemista, luovuutta ja ongelmanratkaisukykyä, jotka eivät onnistu, ellei oppilaalla ole kykyä rauhoittaa itsensä ja keskittyä. Heidän mukaansa stressi saa aivojen hippokampuksen toiminnan vaimenemaan, jolloin muistiin painaminen vaikeutuu. Oppimisen ja hyvinvoinnin yhteydestä kerron enemmän luvussa 4.3.

Raevuoren (2016, 1890–1891) mukaan mindfulness- interventiot ovat varsin tehokkaita ja soveltuvat monille ihmisryhmille; vahvinta tutkimusnäyttö on ahdistus- ja masennusoireiden lievittymisestä. McKeering ja Hwang (2019, 607) tekivät systemaattisen kirjallisuuskatsauksen

koulussa toimenpannuista interventiosta. He havaitsivat, että mindfulness- interventiot paransivat oppilaiden hyvinvointia vähentämällä negatiivisia affekteja. Positiivisten affektien lisääntymistä ei havaittu. Mindfulness siis parantaa hyvinvointia ennen kaikkea vähentämällä psyykkistä kärsimystä. Mindfulness myös tehoaa verrattain nopeasti, Raevuoren (2016, 1891) mukaan terveysvaikutuksia havaitaan jo muutaman viikon säännöllisen harjoittelun jälkeen.

3.2.3 Kiitollisuus

Kielitoimiston sanakirja määrittelee kiitollisuuden tarkoittavan sitä, että ihmisellä on mielihyvän tai tyytyväisyyden tunne jonkun lahjan antajaa tai palveluksen tekijää kohtaan, jolloin hänelle herää kiittämisen halu (Kielikone 2022). Kiitollisuus voidaan ymmärtää myös laajemmin koskemaan elämän hyvien puolien näkemistä ja arvostamista, sisältäen asioita kuten kiitollisuuden perheestä, kodista, turvallisuudesta, koulutuksesta, terveydestä, tai vielä laajemmin kiitollisuuden maailman kauneudesta tai kiitollisuuden siitä, että saa elää ja hengittää tänäänkin (Wood ym. 2010, 890–892). Kiitollisuuden on havaittu olevan yhteydessä onnellisuuteen, siten että säännöllinen kiitollisuuden harjoittaminen muuttaa ihmisen ajattelua näkemään kiitollisuuden kohteita ympärillään ajan ollen spontaanisti, jolloin vaikutukset hyvinvointiin ovat varsin pysyviä (Seligman 2009, 414–419). Mekanismi on siis sama, josta kerroin mindfulnessin kohdalla, kun säännöllinen harjoittelu luo uusia hermoyhteyksiä, jolloin ihmisen tapa ajatella muuttuu (Avola ja Pentikäinen 2020, 191).

Davis ym. (2016, 21–26) jakaa kiitollisuusinterventiot kolmeen luokkaan: kiitollisuuslistoihin ja kiitollisuuspäiväkirjoihin, ryhmäistuntoihin sekä kiitollisuusviesteihin. Ryhmäistunnoilla he viittaavat erilaisiin ryhmässä tehtäviin kiitollisuuden harjoituksiin ja kiitollisuusviesteillä kiitollisuuden ilmaisemiseen henkilölle, jolle on kiitollinen. Esimerkkinä tällaisesta on kiitollisuuskirje, joka voidaan osoittaa vanhemmille tai ystävälle (Seligman 2009, 304). Davis ym. (2016) selvitti edellä kuvattujen kaltaisten kiitollisuusinterventioiden vaikutuksia 26 tutkimuksen meta-analyysillä. Hän havaitsi, että interventiot tuottivat lievää psyykkisen hyvinvoinnin paranemista sekä kiitollisuuden lisääntymistä, mutta ahdistusoireita niiden ei havaittu vähentävän. Kiitollisuusinterventioita onkin ehdotettu ahdistus- ja masennusoireista kärsivien itseapukeinoksi. Gregg ja Cheavens (2020, 413) tutkivat meta-analyysillä tällaisten interventioiden tehokkuutta ja havaitsivat samansuuntaisesti, että vaikutukset ahdistuksen ja masennuksen lievittämisessä olivat niin vaatimattomia, että he päätyivät suosittelemaan näistä oireista kärsiviä kokeilemaan menetelmiä, joiden tehokkuudesta on vahvempaa näyttöä.

Vaikuttaa siis siltä, että kiitollisuusinterventiot ovat käyttökelpoisia vain sellaisissa tapauksissa, kun psyykinen hyvinvointi on masennuksen yläpuolella eli lakastuneiksi tai kohtuullisen hyvinvoiviksi lukeutuvilla.

3.3 PERMA- ja EPOCH-teoriat

Positiivisessa psykologiassa on keskeisessä osassa Seligmanin (2011, 15–20) aidon onnellisuuden teoria, jossa on koottu viisi sellaista mitattavissa olevaa hyvinvoinnin elementtiä, joista jokainen edistää hyvinvointia ja siten mahdollistavat kukoistuksen. Elementit ovat positiiviset tunteet (*engl. positive emotion = P*), sitoutuminen (*engagement = E*), ihmissuhteet (*relationship = R*), merkityksellisyys (*meaning = M*) ja saavuttaminen (*accomplishment = A*). Nämä muodostavat yhdessä lyhenteen PERMA.

Positiivisilla tunteilla Seligman viittaa nautinnolliseen elämään, eli hedonistiseen positiivisten tunteiden suureen ja negatiivisten pieneen määrään. Positiivisia tunteita voidaan vahvistaa kolmea reittiä: vahvistamalla positiivisia tunteita menneestä lisäämällä kiitollisuutta ja anteeksiantoa, vahvistamalla positiivisia tunteita tästä hetkestä esimerkiksi mindfulnessin (kts. lisää luku 3.2.2) avulla, sekä vahvistamalla positiivisia tunteita tulevasta lisäämällä toivon ja optimismin ajatuksia. Taipumus kokea positiivisia tunteita on osin perinnöllinen ja ihminen voi lisätä positiivisia tunteitaan vain rajallisesti. Perinteisesti onnellisuuteen pyrkiminen nähdään pitkälti tämän elementin kautta (vrt. positiivinen ajattelu), mutta on lohdullista, että kukoistukseen voi pyrkiä tämän teorian mukaan myös neljää muuta kautta. (Seligman 2002; 2011; University of Pennsylvania 2023.)

Sitoutumisella hän viittaa sellaiseen tekemiseen, jossa ihmisen kyvyt ja toiminnan haastavuus ovat tasapainossa, ja ihminen uppoutuu tekemiseensä kiinnittämättä juurikaan huomiota ajankuluun tai ympärillä tapahtuviin asioihin. Toiminta on silloin niin palkitsevaa, että ihmiset haluavat tehdä toimintaa sen itsensä vuoksi, eikä sen vuoksi, mitä voivat sillä saavuttaa. Tästä ilmiöstä käytetään nimitystä flow tai virtaus. (Seligman 2002; 2011) Koulussa oppilaiden on havaittu tuntevan suurempaa iloa, motivaatiota, itsetuntoa ja innostuneisuutta silloin kun he ovat aktiivisia ja kokevat kykenevänsä hallitsemaan tilannetta (Fox- Eades ym. 2013, 582). Sitoutumisen rinnalla käytetään myös suomenkielisiä sanoja innostuneisuus, innostunut elämä ja täyttymys.

Ihmissuhteet ovat Seligmanin mukaan keskeisiä hyvinvoinnillemme. Hyvinvointia lisäävät tekijät kuten ilo, nauru, kuuluminen johonkin ja ylpeys saavutuksista vahvistuvat

ihmissuhteissa ja toisaalta toisten tuki auttaa meitä vaikeina hetkinä. (Seligman 2002; 2011.) Ja myös toisinpäin; jaettu ilo taas vahvistaa ihmissuhteita (Fredricsson 2001, 218–220). (Kts. tarkemmin luku 4.2) Seligmanin mukaan evoluutio on muokannut meistä sosiaalisia olentoja, joiden yhteys toisiin ja toisten palveleminen parantaa selviytymismahdollisuuksiamme ja lisäävät hyvinvointiamme (Seligman 2011; University of Pennsylvania 2023). Avolan ja Pentikäisen (2020, 252) mukaan ihminen on syvästi toisistaan riippuvainen ja toisistaan välittävä olento. Heidän mukaansa olemme ihmisiä sen kautta mitä olemme yhdessä, emmekä sen kautta mitä olemme yksin. (Avola & Pentikäinen s. 252.)

Merkityksellisyys on Seligmanin (2002; 2011) mukaan tunnetta siitä, että kuuluu johonkin suurempaan kuin itse ja voi palvella jotain suurempaa päämäärää. Monet sosiaaliset instituutiot kuten perhe, naapurusto, ideologiat kuten uskonnot tai esimerkiksi vihreä aate voivat mahdollistaa tämän merkityksellisyyden tunteen. Viktor Franklin (Purjo 2012) mukaan onnellinen elämä voi seurata merkityksellisen elämän sivutuotteena, kun ihminen tekee merkityksellisiä tekoja. Merkityksellisillä teoilla hän tarkoittaa kaikkia sellaisia pieniäkin ratkaisuja, joissa ihmisellä on mahdollisuus valita ja hän valitsee omien arvojensa mukaan merkityksellisimmän ratkaisun. Franklin mukaan onnen tavoittelu suoraan johtaa vain hedonistisiin pyrkimyksiin, eikä siten ole reitti aitoon onnellisuuteen.

Saavuttamisella Seligman viittaa siihen, että ihmiset tavoittelevat menestystä, pätevyyttä ja osaamista niiden itsensä takia saaden niiden saavuttamisesta tyydytystä esimerkiksi opinnoissa, töissä, urheilussa ja harrastuksissa. (Seligman 2002; 2011.)

Terveys Viime vuosina PERMA- teoriaan on lisätty terveys (*engl. Health=H*), jolla tarkoitetaan kaikkia sellaisia tapoja, joilla saadaan aikaan hyvää fyysistä ja psyykkistä terveyttä. Näitä ovat esimerkiksi terveellinen syöminen sekä riittävä liikunta ja lepo. (Norrish 2013, 155.)

Kern ym. (2016) esittää, että PERMA- teoria soveltuu parhaiten mittaamaan ja kehittämään aikuisten kukoistusta ja he ovatkin kehittäneet EPOCH- teorian lapsille ja nuorille. Teorian viisi elementtiä vaikuttavat samoihin hyvinvoinnin tekijöihin kuin PERMA- teoria. Elementit ovat keskittyminen syventyminen ja sitoutuminen tehtävään (*engl. Engagement=E*), sinnikkyys päämäärien saavuttamisessa haasteista huolimatta (*Perseverance=P*), luottamus ja usko tulevaan (*Optimism=O*), rakkaudellinen yhteys toisiin (*Connectedness=C*), sekä tyytyväisyys ja hyvä tuuli, joita leimaa pisyvyys (*Happiness=H*).

Yksinkertaistaen totean, että hyvinvointi on enemmän subjektiivinen kokemus hyvästä olost, hyvästä toimintakyvystä ja tyytyväisyydestä omaan elämään, kun taas onnellisuuden voidaan ajatella olevan myös sitä, että elää omien arvojensa mukaisesti tehden hyvää ja ollen hyödyksi yhteisölleen tai jollekin itsen ulkopuolella olevalle asialle. Tätä kautta voi kokea merkityksellisyyttä omassa elämässään. Tällöin onnellisuuden kokemus ei välttämättä edellytä jatkuvaa hyvinvoinnin kokemusta. Kuitenkin, koska nämä käsitteet menevät ainakin osittain päällekkäin, käytän tässä tutkimuksessa molempia rinnakkain.

3.4 Positiivisen psykologian kritiikki

Positiivinen psykologia ei ole selvinnyt ilman kritiikkiä. Käsittelen tässä luvussa positiivisen psykologian tieteenhaaraan ja tutkimukseen liittyvää kritiikkiä. Positiivisen kasvatuksen tutkimukseen liittyvää kritiikkiä käsittelen luvussa 4.1.

Gable ja Haidtin (2005, 104) mukaan osa kritiikistä kohdistuu siihen väärään oletukseen, että jos on olemassa positiivista psykologiaa, muun psykologian täytyy olla jotenkin negatiivista. Suurin osa psykologian tutkimuksesta on heidän mukaansa neutraalia, mutta positiivisen psykologian syntymisen edesauttajana on toiminut se havainto, että suurin osa kliinisen psykologian tutkimuksesta keskittyy mielenterveyden häiriöihin ja sairauksiin. Toisena nimeen liittyvänä kritiikkinä esitetään Avolan ja Pentikäisen mukaan (2020, 37), että positiivisen psykologian tarkoituksena olisi kieltää elämään kuuluvia stressaavia ja epämiellyttäviä asioita kuten sairauksia. Tähän kritiikkiin he vastaavat, että positiivinen psykologia pyrkii laajentamaan tutkimusta sinne, mikä saa ihmiset voimaan hyvin ja kukoistamaan, eikä suinkaan kieltämään pahoinvointia, jolloin tutkittavaksi tulee koko inhimillisen kokemuksen kirjo. Positiivisessa psykologiassa argumentoidaan, että ihmisen hyvinvointia lisääviä asioita tulisi tutkia niiden itsensä vuoksi, eikä vain niiden kärsimystä vähentävien mekanismien vuoksi. Kolmas kritiikki positiivisen psykologian nimeen liittyen on se, että positiivisen psykologian tieteenala sekoitetaan tarkoituksella tai vahingossa positiiviseen ajatteluun (Gable & Haidt 2005, 105).

Miller (2008, 605–606) syyttää positiivista psykologiaa kehäpäätelmistä ja tautologiasta. Tällä hän viittaa siihen, että positiivisessa psykologiassa on vaarana, että positiivisen mielenterveyden malli kuvataan tietynlaisena persoonallisuustyyppinä, joka voidaan saavuttaa asenteita muuttamalla. Ongelmia hänen mukaansa syntyy, kun positiivista, optimistista ja

luottavaista ihmistyyppiä aletaan pitää mielenterveyden tavoitetilana ja esimerkiksi masentuneet ja nuutuneet ihmiset tuomitaan kurjuuteen. Hänen mukaansa positiivisen psykologian malli hyvästä mielenterveydestä on kuin karikatyyri ekstrovertistä, jonka positiiviset asenteet ja itsetunto peittävät sen tosiasian, että häneltä puuttuu ominaisuuksia, joilla hän voi saavuttaa viisauden ja todella kasvaa ihmisenä.

Positiivista psykologiaa on kritisoitu myös keskeisten käsitteiden sekalaisuudesta sekä tutkimuksen heikosta laadusta. McTiernan ym. (2021, 1) tutki systemaattisella metodologisella kirjallisuuskatsauksella 11:a satunnaistettua vertailututkimusta terveydenhuollon asiakkaista. Positiivisen psykologian interventiot nostivat merkittävästi hyvinvointia ja vähensivät depressio-oireita, mutta myöhempi analyysi paljasti tutkimusten olevan liian heikkolaatuisia ja heterogeenisiä, jotta niistä voitaisiin tehdä tarkempia päätelmiä. Tutkimusten laatua heikensivät toistuvat ongelmat, koskien interventioiden toimeenpanoa, subjektiivisen hyvinvoinnin mittaamista ja tutkimuksen suunnittelua. Hän kiinnittääkin huomiota tarpeeseen yhdenmukaistaa ja positiivisen psykologian interventiotutkimusta ja parantaa tutkimuksen laatua. Tutkimuksen huonoon laatuun kiinnittää huomiota myös Chodkiewicz ja Boyle (2017, 66).

On myös huomioitava, että hyvinvointi ei ole samalla tavalla kaikkien saatavilla. Beckerin ja Marecekin (2008, 1771) mukaan ihmisen hyvinvoinnin mahdollisuudet riippuvat suuresti asioista kuten yhteiskunnan vakaudesta ja tasa-arvoisuudesta, yhteiskuntaluokasta ja rodusta tai terveydenhuollosta, jolloin ajatus, että vastuu ihmisen hyvinvoinnista on yksinomaan yksilöllä ilman että yhteiskunnallisia asioita pyritään muuttamaan, on hänen mielestään moraalisesti vastenmielinen.

4 Positiivinen kasvatus

Positiivinen pedagogiikka on pedagoginen suuntaus, joka pohjautuu positiiviseen psykologiaan. Positiivinen pedagogiikka on Suomessa yleisemmin käytössä oleva käsite, joka on hyvin lähellä maailmalla enemmän käytettyä käsitettä positiivinen kasvatus (*engl. positive education*). Tässä tutkimuksessa positiivisella pedagogiikalla ja positiivisella kasvatuksella tarkoitetaan samaa asiaa. Selvitän tässä luvussa mitä positiivisella kasvatuksella tarkoitetaan ja miten sitä on sovellettu kouluissa, miten positiivinen kasvatus eroaa positiivisen psykologian interventioista ja mitä hyvinvoinnin ja oppimisen yhteydestä tiedetään.

Seligman (2009, 293–294) kuvaa positiivisen kasvatuksen tarkoittavan sitä, että normaalien koulussa opettavien taitojen lisäksi koulussa opetetaan hyvinvoinnin taitoja. Norrishin (2013, 147) mukaan positiivinen kasvatus pyrkii yhdistämään positiivisen psykologian periaatteita opetuksen parhaisiin käytäntöihin ja opetuksen tavoitteisiin saadakseen aikaan optimaalista kehittymistä ja kukoistusta kouluympäristössä. Watersin ja Kernin (2019, 2) mukaan positiivisen kasvatuksen tavoitteena on yhdistää positiivisen psykologian käsitteet koulutuksen parhaiden käytänteiden kanssa hyvinvoinnin, vahvuuksien, kykyjen ja resilienssin kasvattamiseksi. Positiivisessa kasvatuksessa nähdään, että hyvinvoinnin opettaminen ei ole suinkaan pois akateemisten taitojen opettamiselta vaan pikemminkin päinvastoin parempi hyvinvointi tarkoittaa parempia oppimistuloksia (kts. luku 4.3) Maailman terveysjärjestö WHO julistaakin, että mikään koulutusjärjestelmä ei voi olla tehokas, ellei se edistä opiskelijoiden, henkilöstön ja yhteisön terveyttä ja hyvinvointia. Järjestön pyrkimyksenä on tehdä jokaisesta koulusta terveyttä edistävä koulu. (World health organization 2021, IV.)

Norrish ym. (2013, 149) pohtii vuodesta 2008 asti positiivista kasvatusta Australiassa antaneen lukion Geelong Grammar Schoolin oppien perusteella minkälainen on kukoistava oppilas, kukoistava opettaja tai muu henkilökunnan jäsen, kukoistava luokka ja kukoistava koulu. Kukoistava oppilas on hänen mukaansa tyytyväinen, luottaa itseensä ja saavuttaa tavoitteitaan sekä antaa tärkeän panoksen myös muille. Kukoistava opettaja tuntee työnsä arvokkaaksi, kokee siinä tyytyväisyyttä ja pätevyyttä ja tuntee että häntä ja hänen työtään arvostetaan. Kukoistavassa luokassa kaikki tuntevat olevansa tärkeitä, arvostettuja ja kaikki ovat sitoutuneita oppimiseen. Kukoistavan koulun kulttuuri taas edistää positiivisia tunteita, tehokasta oppimista sekä sosiaalista vastuullisuutta ja kaikki yhteisön jäsenet tuntevat syvää sitoutuneisuutta sekä yhteyttä toisiinsa.

4.1 Positiivisen kasvatuksen soveltaminen

Whiten ja Kernin mukaan (2018, 5–6) positiivinen kasvatus voi kouluissa olla eksplisiittisesti eli julkilausutusti opetussuunnitelmana ja sekä opetettavina tunteina tai sitten implisiittisesti (johonkin julkilausumattomasti sisältyvästi) koulun kulttuurina. Heidän mukaansa näissä molemmissa lähestymistavoissa on hyvät ja huonot puolensa. Eksplisiittisen lähestymistavan vahvuutena he näkevät sen, että silloin hyvinvointi nähdään opetuksen ytimenä eikä sen lisänä. Implisiittisen näkökulman vahvuutena kirjoittajat näkevät sen, että silloin hyvinvoinnin näkökulmia voidaan koulussa korostaa ilman, että valmiiksi jo ylitäydet opetussuunnitelmat täytyisivät uusilla sisällöillä. Parhaaseen lopputulokseen päästäisiinkin kirjoittajien mukaan eksplisiittisen ja implisiittisen näkökulman yhdistelmällä. Esimerkkinä tällaisesta lähestymistavasta he mainitsevat australialaisen poikien peruskoulun St. Peter's Collegen, jossa on annettu positiivisen kasvatuksen mukaista opetusta vuodesta 2011 lähtien. Whiten ja Kernin mukaan (2018, 7–8) positiivinen kasvatus voi olla yhtä aikaa hyödyllistä sekä hyvinvoinnin että akateemisen suorituksen kannalta ja että positiivisesta kasvatuksesta olivat hyötäneet erityisesti heikosti suoriutuvat, riskiryhmässä olevat pojat. Toinen esimerkki positiivisen kasvatuksen soveltamisesta sekä eksplisiittisesti että implisiittisesti on *Geelong grammar school*- lukio, sekin Australiassa (Norrish ym. 2008).

Luokanopettaja–tutkija Eliisa Leskisenoja (2016) tutki väitöskirjassaan *vuosi koulua–vuosi iloa* positiivista kasvatusta toteuttaen sitä eksplisiittisesti että implisiittisesti. Hän toteutti omassa luokassaan päivittäin vuoden ajan PERMA-teoriasta (Seligman 2011) juontuvia harjoitteita kuten kiitollisuuspäiväkirjan tekoa ja myönteisen palautteen antamista (*positiiviset tunteet*), rentoutumista ja mindfulnessia (*sitoutuminen*), *ihmissuhteita* parantavaa kummitoimintaa, *merkityksellisyttä* lisääviä luokkakokouksia sekä monipuolista, myönteistä arviointia (*saavutukset*). Leskisenoja havaitsi, että käytettyjen menetelmien vaikutus oppilaiden kouluiloon oli huomattava, joka heijastui myönteisesti oppilaiden vuorovaikutussuhteisiin. (Leskisenoja 2016, 8; 101.)

Allisonin, Watersin ja Kernin (2019, 1–2) mukaan positiivinen kasvatus ei ole suinkaan ainoa mielenterveyden parantamiseen koulukontekstissa tähtäävä ohjelma maailmalla. Esimerkiksi mindfulnessia opettavat Mindfulness in Schools Programme Isossa-Britanniassa ja Smiling Mind Australiassa., sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja opettavia ohjelmia ovat USA:ssa CASEL ja Isossa-Britanniassa SEAL. Lisäksi on esimerkiksi itsetunnon ja resilienssin

parantamiseen tähtäviä ohjelmia sekä luontevahvuuksien tunnistamiseen, kasvattamiseen ja käyttöön perustuvia ohjelmia. Heidän mukaansa positiivinen kasvatusta on näistä laajin, sillä se ottaa huomioon niin sosioemotionaaliset taidot, merkityksellisen elämän kuin fyysisen terveydenkin.

4.2 Hyvinvoinnin ja oppimisen yhteys

Hyvinvoinnin ja oppimisen on havaittu useissa tutkimuksissa olevan yhteydessä toisiinsa (Basch 2011; World health organization 2021; Adler 2017). Tarkalleen ei vielä tiedetä sitä edeltääkö hyvinvointi oppimista vai oppiminen hyvinvointia. Esimerkiksi kiinalaisessa peruskoulussa tehdyssä tutkimuksessa (Yang Q. ym. 2019, 328) havaittiin, että hyvä akateeminen suoritus ennusti hyvää subjektiivista hyvinvointia eikä päinvastoin. Tämä tulos on yhtenäinen Seligmanin (2011) PERMA- teoriaan, jossa saavutukset ovat yksi hyvinvointia edistävästä elementistä. Samoin PERMA- teorian ihmissuhteet-elementin mukainen on Rosethin ym. (2008, 239) havainto siitä, että mitä enemmän oppilaille oli positiivisia suhteita keskenään, sitä paremmin he menestyivät koulussa. Hän havaitsi lisäksi, että oppilaiden suoritukset koulussa olivat parempia, mikäli heidän tavoitteensa olivat yhteistoiminnallisia verrattuna kilpailullisiin tai yksilöllisiin tavoitteisiin.

Hyvinvoinnin ja oppimisen yhteyttä tutki myös Adler (2017), joka selvitti millainen vaikutus 15-kuukauden positiivisen kasvatuksen opetusohjelmalla oli ollut oppilaiden hyvinvointiin ja akateemiseen suoritukseen verrattuna interventiokoulujen oppilaisiin. Adler kokosi yhteen tietoja useista tutkimuksista, joissa oli ollut mukana yli 750 000 oppilasta yli 750 koulusta Bhutanissa, Meksikossa ja Perussa. Hän havaitsi, että kaikissa tutkimuksissa interventiokoulujen oppilaat saivat merkittävästi korkeampia tuloksia 15-kuukautisen intervention loputtua sekä hyvinvoinnista, että standardoidusta kansallisesta akateemisesta kokeesta. Tulosten myös havaittiin olevan melko pysyviä. Adler toteaaakin, että riippumatta sosiaalisesta, ekonomisesta tai kulttuurisesta kontekstista, hyvinvoinnin opettaminen kouluissa suuressa mittakaavassa on sekä mahdollista että toivottavaa. Durlak ym. (2011, 405; 417) havaitsi laajalla 213 tutkimuksen meta-analyysillä, että sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja kehittävä opetusohjelma paransi paitsi edellä mainittuja taitoja, niin myös oppilaiden oppimistulokset paranivat. Tulokset olivat myös varsin pysyviä, puolen vuoden seurantajakson jälkeen ne olivat vielä tilastollisesti merkitseviä.

Hyvinvoinnin ja oppimisen yhteyttä ovat selittäneet ainakin Fredricsson sekä Deci ja Ryan. Fredricssonin (2001, 218–220) broaden-and-build- teorian mukaan positiivisten tunteiden ja paremman suorituksen yhteys selittyy sillä, että positiiviset tunteet kuten ilo, kiinnostus, tyytyväisyys, ylpeys tai rakkaus laajentavat (*engl. broaden*) ja rakentavat (*engl. build*) mentaalisia, sosiaalisia ja psyykkisiä resursseja siten, että positiivisia tunteita kokevan ajattelu on laajempaa ja joustavampaa. Positiivisia emootioita runsaasti kokeva ihminen on myös vahvempi kohtaamaan elämään kuuluvia stressiä ja vastoinkäymisiä ja hän tukeutuu helpommin toiseen ihmiseen, jolloin hänen resilienssinsä on suurempi. Fredricssonin mukaan laajentunut ajattelu rakentaa lisää resursseja, jotka ovat käytettävissä uudessa haastavassa tilanteessa. Ajattelun laajeneminen tapahtuu esimerkiksi siten, että iloa kokeva ihminen kokee halua olla leikkisä ja luova, joka parantaa hänen ongelmanratkaisukykyään. Ilo, luovuus ja leikkisyys taas rakentavat esimerkiksi sosiaalisia resursseja; jaettu ilo, nauru ja leikkisyys vahvistavat sosiaalisia suhteita. Näin syntyy Fredricssonin mukaan myönteinen, itseään vahvistava kehä tai toisaalta kehä voi pyöriä myös toiseen suuntaan, kun negatiivisten tunteiden vallassa ajattelu kaventuu: ajatus kiertää kehää eikä ratkaisuja löydy. Deci & Ryan (2002, 7–9) selittävät hyvinvoinnin ja oppimisen yhteyttä itsemääräämisteoriallaan, jonka mukaan ihmisellä on kolme psykologista perustarvetta omaehtoisuus, kyvykkyys ja yhteisöllisyys, joiden täytyminen ovat välttämättömiä ihmisen hyvinvoinnille ja kehitykselle. Heidän mukaansa ihminen voi hyvin, kun hänelle on valtaa päättää omista tekemisestään ja motivaatio tekemiseen kumpuaa hänen sisältään (*omaehtoisuus*), hänellä on kokemus omasta kyvykkyydestä selviytyä haasteista (*kyvykkyys*) ja kun hän kokee kuuluvansa joukkoon, jossa häntä arvostetaan ja hänestä välitetään (*yhteisöllisyys*).

4.3 Positiivisen kasvatuksen kritiikki

Positiivisen kasvatuksen tutkimusta kohtaan on myös esitetty kritiikkiä. Gabanas ja Gonzales-Lamas (2022) selvitti integroivalla kirjallisuuskatsauksella tutkimalla 97 kohdetta sisältäen systemaattisia katsauksia ja meta-analyysejä, sekä kriittisiä tieteellisiä artikkeleita. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitä haasteita ja rajoituksia liittyy positiivisen kasvatuksen tutkimukseen. Kirjoittajat toteavat, että positiivisen kasvatuksen tutkimus on edistynyt viime vuosina merkittävästi ja että sillä on valtava potentiaali vähentää mielenterveysongelmia, parantaa oppimistuloksia sekä edistää onnellisuutta. Kirjoittajat kuitenkin huomauttavat, että positiivisen kasvatuksen tutkimus sisältää edelleen merkittäviä ongelmia ja rajoituksia, jotka vaativat korjausta. Keskeisimmät haasteet ja rajoitukset liittyvät

kirjoittajien mukaan epäselvään teoreettiseen kehykseen, liikkeen dekontekstualisoituneeseen luonteeseen ja epäselvyyksiin keskeisimpien käsitteiden kuten tunneälyn ja mindfulnessin ympärillä, joita ei kirjoittajien mukaan ole määritelty riittävän tarkasti. Myös metodologisia ja empiirisiä haasteita on havaittu, kuten liiallinen riippuvuus itseraporteista, tulosten liiallista yleistämistä, kontrolliryhmien rajallista käyttöä sekä pienten näytteiden yleistä käyttöä. Kirjoittajien mukaan käsitteellinen epäselkeys johtaa interventioiden hajanaiseen toteutustapaan. He esittävät, että jotta opettajille tulisi selkeitä toimintamalleja, pitäisi positiivisen psykologian tietämystä yhdistää enemmän kasvatustieteeseen ja parhaisiin opetuskäytäntöihin. Liikkeen dekontekstualisoituneella luonteella kirjoittajat tarkoittavat sitä, että positiivisessa kasvatuksessa nähdään usein yksilöstä johtuvina ongelmina sellaiset asiat, joihin vaikuttavat monet yksilön ulkopuolella olevat asiat. Tällöin myös ratkaisuja haetaan yksilöstä lähtien, vaikka syy- seuraussuhteet ovat monimutkaisempi ja niihin vaikuttavat monet yksilön ulkopuolella olevat asiat, kuten vanhempien terveys tai perheen sosioekonominen asema, yhteisön vakaus ja perheen saama tuki, yhteiskunnan rakenteet yms. Esimerkkinä tällaisesta kirjoittajat mainitsevat mielenterveysongelmat.

Allison ym. (2019) argumentoi, että monet sellaiset tekijät, joiden on tutkimuksissa havaittu parantavan oppilaiden hyvinvointia sijaitsevat oppilaan itsensä ulkopuolella. Näitä ovat esimerkiksi luokan ilmapiiri, opettajan hyvinvointi, opettaja-oppilas-suhteet, oppilaiden välinen emotionaalinen ilmapiiri sekä yhteyden tunne. Hän esittääkin kritiikkinä sen, että vaikka oppilaan hyvinvointiin vaikuttavat tekijät sijaitsevat pitkälti hänen ulkopuolellaan, keskittyy positiivinen kasvatusta enimmäkseen kasvattamaan oppilaan itsensä hyvinvointia. Positiivinen kasvatusta siis keskittyy sisältöön kontekstin kustannuksella ja yksilön kukoistukseen kollektiivin kukoistuksen kustannuksella. Esimerkkinä hän mainitsee, että sen lisäksi, että oppilaalle opetetaan konfliktien ratkaisukykyä, koulujen tulisi luoda anteeksiantamisen ilmapiiriä, tai sen lisäksi, että oppilaat tekevät esimerkiksi positiivisia tunteita lisäämään pyrkivää kiitollisuuspäiväkirja- harjoitusta, tulisi miettiä miten samaa voitaisiin tehdä koko luokan tasolla. Hän myös esittää, että useiden tutkimusten mukaan hyvinvointi tapahtuu ryhmäilmiona; esimerkiksi mielialan siirtyminen toiseen emotionaalisen tartuntamekanismin avulla, jolloin ryhmän jäsenten affektit lähentyvät ajan myötä.

5 Tutkimusongelma

Kritiikistä huolimatta positiivinen psykologia ja positiivinen kasvatus ovat saaneet paljon kannatusta viime vuosina kouluissa ympäri maailmaa. Kannattaisiko opettajan ottaa oman ryhmänsä kanssa käyttöön jotain menetelmiä tai jopa kokonaisen positiivisen kasvatuksen opetussuunnitelman? Tämän systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on selvittää, mitä uusin tutkimuskirjallisuus kertoo positiivisen psykologian ja positiivisen kasvatuksen mahdollisuuksista parantaa 4–17-vuotiaiden oppilaiden hyvinvointia tai oppimistuloksia koulussa. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita laadukkaista vuoden 2020 jälkeen julkaistuista positiivisen psykologian ja positiivisen kasvatuksen interventiotutkimuksista, joissa on vertailuryhmä ja joiden tulosmuuttujana on oppilaiden hyvinvointi ja/tai oppimistulokset.

Tutkimusongelma

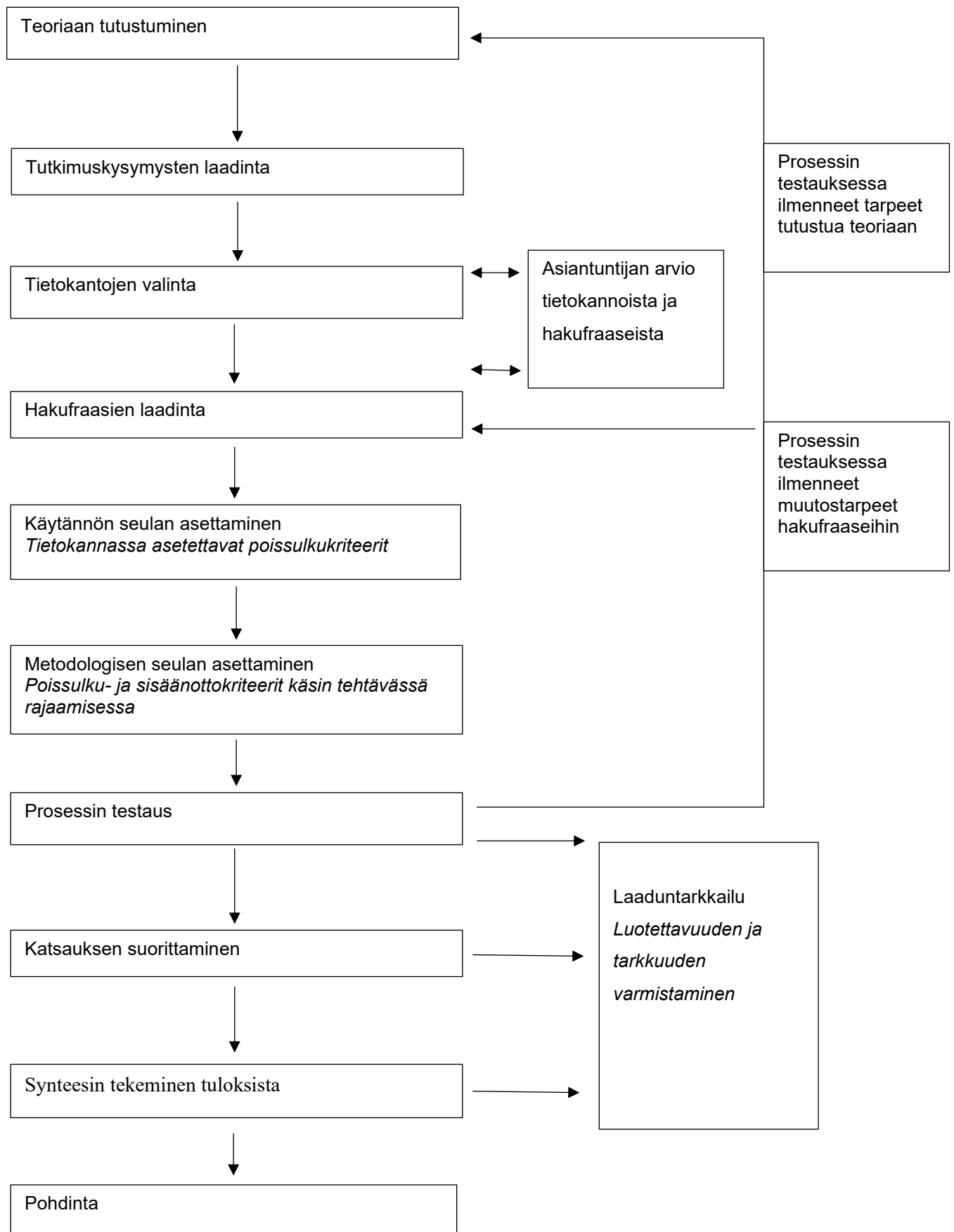
Onko positiivisen psykologian tai positiivisen kasvatuksen interventioilla havaittu olevan yhteyttä 4–17-vuotiaiden oppilaiden hyvinvointiin tai oppimiseen verrattuna kontrolliryhmään?

6 Menetelmä

Tutkimusmenetelmänä on systemaattinen kirjallisuuskatsaus (*engl. systematic review*). Systemaattisella kirjallisuuskatsauksella tarkoitetaan tutkimusmenetelmää, jossa aikaisempi tutkimuskirjallisuus toimii tutkimuksen materiaalina. Menetelmässä luodaan synteesiä olemassa olevasta tutkimuksesta ja pyritään luomaan uutta ymmärrystä synteessin avulla. Sana *review* viittaa katsauksen lisäksi myös arviointiin. Katsauksen kohteena olevaa materiaalia siis myös arvioidaan kriittisesti uudelleen. (Johansson 2007, 3; Metsämuuronen 2006, 37.) Menetelmä on laajasti käytössä erityisesti terveys- ja lääketieteen aloilla, joissa tutkimustietoa tarvitaan päätöksenteon tueksi siitä mikä vaikutus jollakin interventiolla on. Päätöksentekijän, on hän sitten lääkäri, opettaja tai suurempi yksikkö kuten sairaanhoitopiiri tai kunta on helpompi ja luotettavampi käyttää päätöksensä tueksi huolella koottua systemaattista kirjallisuuskatsausta kuin yksittäisiä tutkimustuloksia, sillä kun systemaattinen kirjallisuuskatsaus on huolella tehty, antaa se paljon tarkemman ja luotettavamman arvion intervention vaikutuksesta kuin yksittäinen tutkimus. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen perusteella voidaan siis saada tietoa, mikä on paras toimintatapa jossain kysymyksessä uusimman tutkimustiedon mukaan. Päätöksenteko yksittäisen tutkimuksen perusteella voikin olla riskialtista, koska yksittäinen tutkimus voi olla esimerkiksi metodologisesti virheellinen tai kontekstiin sidonnainen. (University of York 2008, 5–6.) Systemaattista kirjallisuuskatsausta pidetään meta-analyysin ohella parhaana menetelmänä tieteellisten todisteiden syntetisoinnissa. (Cajal 2020, 78).

6.1 Tutkimuksen eteneminen Flinkin mallin mukaan

Vaikka systemaattinen kirjallisuuskatsaus on menetelmänä periaatteessa varsin yksinkertainen, täytyy katsaus suunnitella hyvin ja eri vaiheiden toimeenpanossa täytyy olla tarkkana. Tärkein periaate systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tekemisessä on läpinäkyvyys kaikissa vaiheissa, jotta tutkimus on todennettavissa ja toistettavissa. (Cajal 2020, 78) Läpinäkyvyyden sekä todennettavuuden ja toistettavuuden varmistamiseksi tässä tutkimuksessa käytettiin Flinkin (Salminen 2011, 11) systemaattisen kirjallisuuskatsauksen mallia, jota muunneltiin tämän tutkimuksen tarpeisiin sopivaksi. Malli on nähtävissä kuviossa 1.



Kuvio 1. Kirjallisuuskatsaus vaiheittain Flinkin mallin mukaan (Salminen 2011, 11).

Kuvaan seuraavaksi tutkimukseni etenemistä Flinkin mallin (Salminen 2011, 11) mukaan. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa tutustuin laajasti aiheeseen liittyvään teoriaan. *Teoriaan tutustumalla* pyrin selvittämään, mitkä ovat tutkimusaiheeseen liittyvät keskeiset käsitteet sekä mitä aihepiiristä tällä hetkellä tiedetään. Ymmärrys keskeisistä käsitteistä sekä tutkimuksen tämänhetkisistä kiinnostuksen kohteista auttoi minua valitsemaan positiivisen psykologian laajasta kentästä ne kaikkein lupaavimmat ja keskeisimmät teemat, joiden perusteella muodostin tutkimuskysymykseni. Olen esitellyt ja perustellut valitsemani teemat tutkimukseni teoriaosuudessa luvuissa 2–4.

Tutkimuskysymysten laadinta. Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa on Cajalin ym. (2020, 78–79) mukaan erittäin tärkeää, että tutkimuskysymykset ovat huolellisesti muotoiltuja, sillä ne ohjaavat hakufraasien muodostamista ja siten koko tutkimuksen suuntaa. Käytin tässä tutkimuksessa apuna PICO+S-parametriä (*engl. Participants, Intervention, Comparison, Outcome, Study*) jota käytetään tutkimuskysymysten ja hakufraasien muodostamisen apuna terveystieteellisissä systemaattisissa kirjallisuuskatsauksissa. Parametrissä on yksinkertaisesti listattuna interventiotutkimuksen tärkeimmät seikat, eli mitä ryhmää tutkitaan, minkälainen interventio on kyseessä, vertailtava interventio tai kontrolliryhmä, mitä tulosmuuttujaa tarkastellaan sekä se, minkä tyyppiset tutkimukset sopivat parhaiten tämän tutkimuksen tarpeisiin. (University of York 2020, 7–9.) Tähän vaiheeseen liittyi vielä kuviossa 1 esitelty mahdollisuus palata teoriaan, mikäli hakuprosessin testauksessa huomaa ongelmia. Näin myös tapahtui, kun prosessin testauksessa huomasin, etteivät tutkimustulokset anna tutkimusongelmaa tukevia tuloksia. Teoriaan palaamalla pystyin muokkaamaan vielä hakufraaseja paremmin tutkimusongelmaa tukeviksi.

Kolmantena vaiheena tutkimusongelman muotoilun jälkeen oli käytettävien *tietokantojen valinta*. Käytettävissä olevat tietokannat oli jaoteltu tieteenalojen mukaan. Kasvatustieteen alan tietokannoista käytin *Eric, Teacher Reference Center* ja *Education Source* -tietokantoja. Koska tutkimusongelmani liittyy läheisesti psykologian sekä lääke- ja terveystieteiden aloihin käytin vielä *Apa, PsycArticles* ja *Apa PsycInfo* -tietokantoja psykologian alalta, sekä lääke-terveystieteiden *Medline*- tietokantaa.

Neljäntenä vaiheena laadin sellaiset *hakufraasit*, joiden avulla saataisiin mahdollisimman hyvin tutkimusongelmaan vastaavia tutkimuksia. Hakufraasien tulee olla toisaalta riittävän spesifejä, jotta niillä saadaan tutkimusongelmaan sopivia tutkimuksia ja toisaalta riittävän laajoja,

jotteivat ne sulje sopivia tutkimuksia ulos ja antavat riittävästi laadukkaita tutkimustuloksia. Hakufraasien valintaa ohjasi teoriaan tutustuminen, josta kerroin ensimmäisen vaiheen kohdalla. Cajalin ym. (2020, 80) mukaan on suositeltavaa käyttää eri tieteenalojen Thesaurus-tietosanakirjojen mukaisia hakufraaseja, joten ennen hakua kaikille hakusanoille tehtiin Thesaurus- kontrolli ja ne muutettiin tarvittaessa oikeanlaisiksi. Käytetyt hakufraasit on listattu PICO+S- formaatin mukaisessa järjestyksessä taulukkoon 1. Konsultoin tietokantojen ja hakufraasien valinnassa Turun Yliopiston kirjaston tietoasiantuntijaa, kuten Flinkin mallissa on suositeltu.

	Hakufraasit
Tutkittavat (<i>Participants</i>)	"elementary school*" "elementary education" "classroom*" grade*
Interventio (<i>Intervention</i>)	"positive psychology" "positive pedagogy" "positive education" gratitude mindfulness resilience (psychology) PERMA EPOCH
Mitattava kohde (<i>Outcome</i>)	well being subjective well being mental health "quality of life" "life satisfaction" happiness "academic achievement"
Tutkimustyyppi (<i>Study</i>)	intervention*

Taulukko 1. Hakufraasilistaus

Asteriskilla eli katkaisumerkillä (*) varmistin, että tietokanta hakee kaikkia taivutusmuotoja valituista hakufraaseista. PICO-S parametrin mukaan ensimmäiset hakufraasit koskivat tutkimusjoukkoa, joiden hakufraaseiksi valitsin "elementary school*" OR "elementary education" OR "classroom*" OR grade*. Näillä fraaseilla pyrin löytämään sellaiset tutkimukset, jotka koskevat alakoululaisia tai ovat tehty koulussa. Käytin OR- operaattoria, koska olin kiinnostunut niin alakouluun kuin luokkaankin osoitetuista tutkimuksista. Ensimmäisten hakufraasien jälkeen käytin AND-operaattoria, jotta hakukone haki myös seuraavat ehdot täyttäviä tutkimuksia.

PICO-S-parametrin mukaan seuraavat hakufraasit koskivat interventiota. Tässä tutkimuksessa olin kiinnostuneita sellaisista interventioista, jotka koskevat positiivista psykologiaa tai positiivista kasvatusta, niiden vakiintuneita tutkimuskohteita mindfulnessia, kiitollisuutta ja resilienssiä tai hyvinvoinnin PERMA tai EPOCH- teorioita, joten hakufraaseiksi valittiin: "positive psychology" OR "positive pedagogy" OR "positive education" OR gratitude OR mindfulness OR resilience (psychology) OR PERMA OR EPOCH. Toisten hakufraasien jälkeen käytin samoin AND-operaattoria.

PICO-S-parametrin mukaan kolmantena on vertailuryhmä. Vertailuryhmää en laittanut hakufraasiksi vaan varmistin sen olemassaolon käsin tehtävässä haun rajaamisessa. Vertailuryhmä kuului sisäänotto- poissulkukriteereihin, jotka esittelen tarkemmin taulukossa 2. Kolmansien hakufraasien jälkeen käytin AND- operaattoria.

PICO-S-parametrin mukaan seuraavina hakufraaseina olivat tulosmuuttujat. Olin kiinnostunut sellaisista tutkimuksista, joissa tulosmuuttujana oli joko hyvinvointi, subjektiivinen hyvinvointi, mielenterveys, elämänlaatu, onnellisuus tai opintomenestys. Hakufraasit olivat: well being OR subjective well being OR mental health OR "quality of life" OR "life satisfaction" OR happiness OR "academic achievement" Neljänsien hakufraasien jälkeen käytin AND-operaattoria.

PICO-S- formaatin mukaan viimeisinä hakufraaseina olivat tutkimustyyppiin liittyvät fraasit. Koska olin kiinnostunut interventiotutkimuksista, valittiin hakufraaseiksi: intervention* OR "school based intervention*"

Viimeisenä hakufraasina käytin NOT COVID-19, koska en ollut kiinnostunut koronaepidemian vaikutuksista oppilaisiin.

Viidentenä vaiheena oli Flinkin mallin mukaan (Salminen 2011) *hakukoneessa tehtävän seulan asettaminen*. Hakukoneen rajauskriteereinä käytin kieltä (hyväksyin vain englanninkieliset), julkaisuaikaa (hyväksyin vain jälkeen 1.1.2020), vertaisarviointia (hyväksyin vain vertaisarvioidut tutkimukset) ja kokotekstin saatavuutta (hyväksyin vain sellaiset tutkimukset, joista oli saatavilla kokotekstiversio). Kokotekstien saatavuus oli tärkeää tutkimuksen käytännön toteuttamisen kannalta. Nämä olivat ensimmäisiä rajauskriteerejä sisäänotto-poissulkukriteeristöissä, jotka esittelen kokonaisuudessaan taulukossa 2. Sisäänotto- ja poissulkukriteeristöillä tarkoitetaan Cajalin ym. (2020, 79) mukaan kelpoisuuskriteerejä tutkimukseen osallistumiselle ja ne kuvaavat niitä erityispiirteistä, joita alkuperäistutkimuksen tulee täyttää tullakseen kelpuutetuksi tutkimukseen ja toisaalta niitä erityispiirteitä, jotka estävät tutkimukseen osallistumisen.

Kuudentena vaiheena oli metodologisen seulan asettaminen, jolla pyritään Salmisen (2011, 10) mukaan varmistamaan alkuperäistutkimusten tieteellinen laatu. Lisäsin sisäänotto- ja poissulkukriteeristöön vaatimukset interventiotutkimuksesta, kontrolliryhmästä, tutkimuskontekstista (vain koulu hyväksyttiin), tutkimusryhmän iästä (4–18-vuotiaat hyväksyttiin). Lisäksi intervention tuli olla sellainen, joka on tunnistettavissa positiivista psykologiaa koskevasta tutkimuksesta (taulukossa 2 merkitty PP), sen tuli koskea yleisoppilaita ja intervention tavoitteena tuli olla joko oppilaiden hyvinvoinnin tai opintomenestyksen paraneminen. Tämän jälkeen testasin tuottaako haku tuloksia, jotka vastaavat tutkimusongelmaan mahdollisimman tarkasti. Havaittiin prosessin toimivan toivotunlaisesti, joten siirryin varsinaisen katsauksen suorittamiseen.

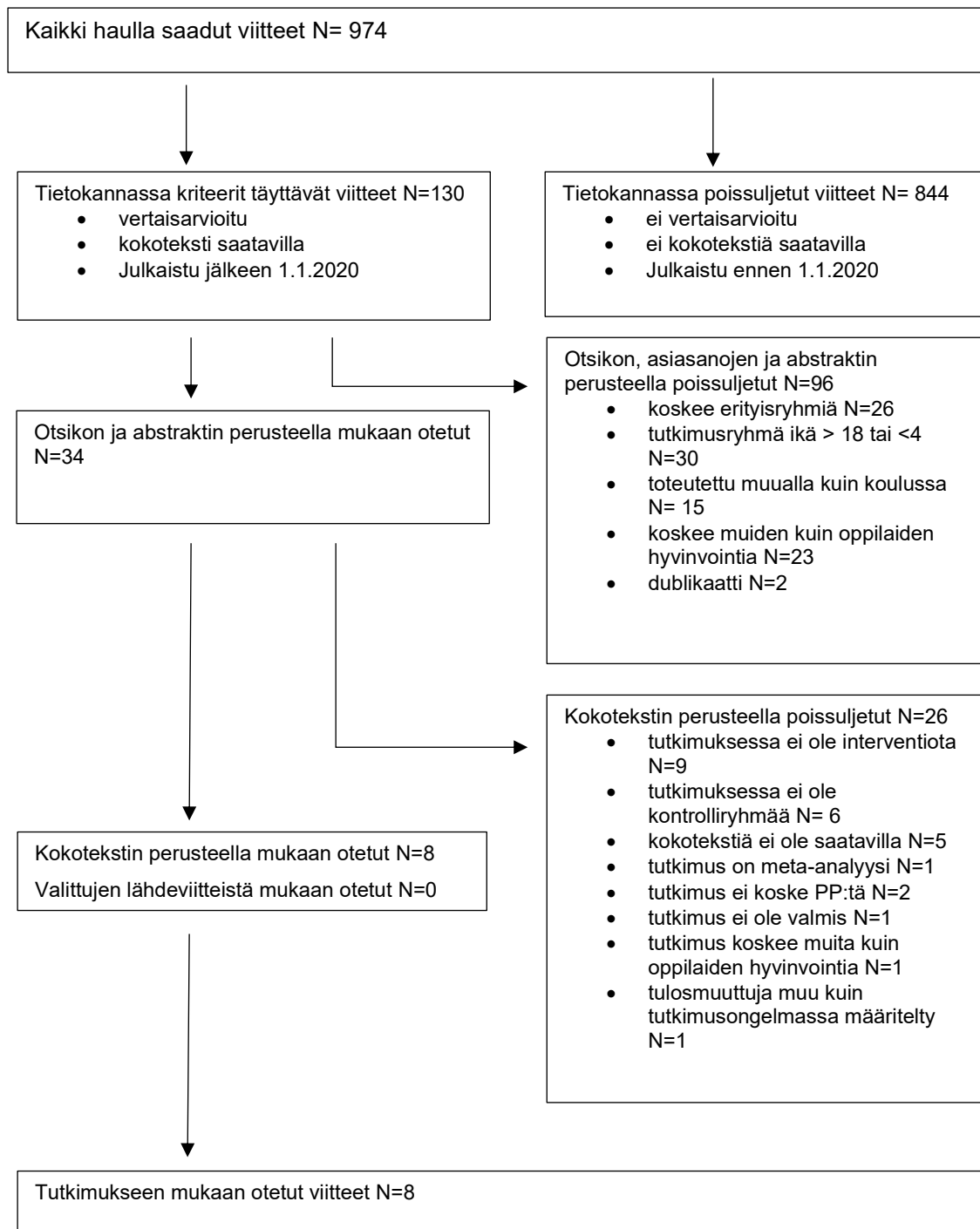
	Sisäänottokriteerit	Poissulkukriteerit
Kieli	englanti	jokin muu
Julkaisuaika	>2020	<2020
Vertaisarviointi	kyllä	ei
Kokotekstin saatavuus	kyllä	ei
Tutkimustapa	interventio	jokin muu
Interventiotyyppi	PP: tunnistama menetelmä	jokin muu
Kontrolliryhmä	kyllä	ei
Tutkimusryhmän ikä	4–18 vuotta	<4 tai >18 vuotta
Tutkimuskonteksti	Koulu	jokin muu
Tutkimusryhmän koostumus	yleisoppilaat	erityisoppilaat tai muu erityisryhmä
Intervention tavoite	hyvinvoinnin tai koulumenestyksen lisääntyminen	jokin muu

Taulukko 2. Sisäänotto- ja poissulkukriteerit

6.2 Katsauksen suorittaminen

Katsauksen suorittaminen aloitettiin hakuprosessilla, jonka ensimmäisenä osana oli tietokannassa tapahtuva tutkimusten karsiminen, jota seurasivat otsikon, asiasanojen ja abstraktin perusteella tapahtuva karsiminen ja kokotekstin perusteella tehtävä karsiminen. Viimeisenä osana hakuprosessissa oli tutkimukseen valittujen viitteiden lähdeviitteistä tapahtuva haku. Hakuprosessin todentamiseksi käytettiin *PRISMA 2020 Statementin* mukaista kuviota (Page ym., 2021), jossa on kuvattu hakuprosessin vaiheet lukumäärineen sekä poissulkemisen syyt lukumäärineen. Nämä lukumäärät on listattu kuvioon 2. Karsimiset ja haut kaikissa vaiheissa tapahtuivat sisäänotto- ja poissulkukriteeristön perusteella.

Tietokannassa tehtävän karsinnan jälkeen jäljelle jäi 130 tutkimusta, jotka siirtyivät hakuprosessin seuraavaan vaiheeseen otsikon, asiasanojen ja abstraktin perusteella tapahtuvaan rajaamiseen, jossa jokaista viitettä verrattiin sisäänotto- ja poissulkukriteeristöön. Suljin tässä vaiheessa pois vain sellaiset tutkimukset, joiden kohdalla olin varma, että tämä viite tulee poissulkea. Epävarmoissa tapauksissa viite siirtyi seuraavaan vaiheeseen tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi. Kokotekstin perusteella tapahtuvaan viitteiden rajaamiseen asti pääsi 34 viitettä. Luin nämä viitteet huolellisesti läpi ja sisäänotto- ja poissulkukriteeristöön vertaamalla jäljelle jäi 8 viitettä. Nämä viitteet muodostivat tutkimukseni aineiston, sillä hakuprosessin viimeisessä vaiheessa, jossa valittujen viitteiden lähteistä haetaan sisäänotto- ja poissulkukriteeristön perusteella sopivia viitteitä, ei enää löytynyt yhtäkään.



Kuvio 2 Tutkimusaineiston hakuprosessi PRISMA 2020 Statementia (Page ym., 2021) mukailten

7 Tulokset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää systemaattisella kirjallisuuskatsauksella, onko positiivisen psykologian ja positiivisen kasvatuksen interventioilla havaittu olevan vaikutusta oppilaiden hyvinvointiin tai oppimistuloksiin. 944 alkuperäistutkimuksen joukosta karsittiin analysoitavaksi kahdeksan kriteerit täyttävää tutkittua interventiota.

Tutkimusten interventiot vaihtelivat niin kestoaltaan kuin toteutustavaltaankin. Lyhin oli vain kuuden päivän mittainen verkkointerventio (Tavakoli ym. 2022), kun taas pisin oli lähes koko lukuvuoden mittainen positiivisen kasvatuksen opetussuunnitelma. (Goldberg ym. 2022) Interventiot pyrkivät kasvattamaan hyvinvointia tai oppimistuloksia kiitollisuuden (Armenta ym. 2022; Erdeši ym. 2020), resilienssin (Simões ym. 2021), optimistisen ajattelun (Jacquez ym. 2020), mindfulnessin (Lassander ym. 2021) tai monikomponenttisen lähestymistavan kautta (Desan ym. 2021; Godberg ym. 2022; Tavakoli ym. 2022). Monikomponenttisellä lähestymistavalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sellaisia interventioita, joissa pyritään parantamaan oppilaiden hyvinvointia useammalla kuin yhdellä lähestymistavalla. Interventiot toteutettiin kahdessa pohjoisamerikkalaisessa, yhdessä aasialaisessa ja viidessä eurooppalaisessa maassa 4–17-vuotiaille oppilaille joko lähiopetuksena tai verkko-opetuksena.

Mitattavia kohteita oli tutkimuksissa useita. Hyvinvointia mitattiin mittaamalla rauhallisuutta/ahdistuneisuutta, elämäntyytyväisyyttä, elämänlaatua, terveyteen liittyvää elämänlaatua, hyvinvointia EPOCH-teorian mukaan, subjektiivista hyvinvointia, sekä subjektiivista onnellisuutta. Hyvinvoinnin lisäksi muita mitattavia kohteita olivat koetut vahvuudet ja heikkoudet, positiiviset asenteet, affektitasapaino, tarkoituksellisuuden kokemus, toiveikkaus, kasvun ajattelutapa, motivaatio kehittää itseään, innostuneisuus, sitoutuminen, kasvun ajattelutapa, sisukkuus, unelmien määrä ja laatu, resilienssi sekä oppimistulokset. Käytetyt mittarit perustuivat yhtä tutkijan tekemää havainnointia lukuun ottamatta tutkittavien itsensä raportointiin. Oppimistuloksia mitattiin kahdessa analysoidussa tutkimuksessa, molemmissa luokan oman opettajan arvioimana.

Seuraavassa taulukossa 3 olen koonnut yhteen analysoitujen tutkimusten perustiedot, jotka ovat tässä tutkimuksessa tutkimusryhmän koko, koostumus ja satunnaisuus, interventiotyyppi, intervention kesto, kontrolliryhmän koko sekä tulosmuuttujat ja käytetyt mittarit.

Ensimmäinen kirjoittaja (vuosi) Maa	Tutkimusryhmä Koostumus Satunnaisuus	Interventiotyyppi	Intervention kesto	Kontrolliryhmä	Tulosmuuttajat, Käytetty mittari
Armenta (2022) USA	N=1017 Ikä= 14–17 v. Otanta osittain satunnainen	Kiitollisuus	4 viikkoa, viikoittain noin yhden oppitunnin ajan.	N= ei kerrottu	Elämäntyytyväisyys, BMSLSS Oppimistulokset, Opettajan arviointi Motivaatio kehittyä ihmisenä, oma mittari
Desan (2021) Kiina	N=515 Ikä= 16—17 v. Satunnaisotanta	Monikomponentti	18 viikkoa, yksi oppitunti viikossa	N= 263	Positiiviset asenteet, PAS Rauhallisuus/ahdistuneisuus, GAD-2 ja GAD-7 Tyytyväisyys, CES-D Affektitasapaino, PANAS Elämäntyytyväisyys, LHS Tarkoituksellisuus, MLQ
Erdeši (2020) Kroatia	N=79 Ikä=11–14 v. Otanta osittain satunnainen	Kiitollisuus	4 viikkoa, kerran päivässä, kesto ei kerrottu.	N=40	Subjekttiivinen hyvinvointi, SWBSS Subjekttiivinen onnellisuus, SHS
Goldberg (2022) Hollanti	N=639 Ikä=7–12 v. Otanta ei-satunnainen	Monikomponentti	Lähes koko lukuvuoden ajan päivittäin. Päivittäisen toiminnan kesto ei kerrottu.	N=401	Elämänlaatu, KINDL-R Sitoutuminen, LIS Vahvuudet ja vaikeudet, SDQ

Taulukko 3. Analysoitujen tutkimusten perustiedot

Ensimmäinen kirjoittaja (vuosi) Maa	Tutkimusryhmä Koostumus Satunnaisuus	Interventio	Intervention kesto	Kontrolliryhmä	Tulosmuuttajat, Käytetty mittari
Jacquez (2020) USA	N=111 Ikä=8–12 v. Otanta ei-satunnainen	Optimistinen ajattelu	9 viikkoa, yksi oppitunti viikossa.	N=60	Toiveikkuus, CHS Kasvun ajattelutapa, PGMS Sisukkuus, PGS Unelmien määrä ja laatu, DS
Lassander (2021) Suomi	N=3519 Ikä= 12–15 v. Satunnaisotanta RCT	Mindfulness	9 viikkoa, yksi oppitunti viikossa. Lisäksi lyhyt kotiharjoittelu 5–6 kertaa viikossa.	N=1534	Terveysteen liittyvä elämänlaatu, KINDL-R
Simões (2021) Portugali	N= 1084 Ikä=4–15 v. Otanta ei-satunnainen	Resilienssi	30 viikkoa, yksi oppitunti viikossa.	N=ei kerrottu	Vahvuudet ja vaikeudet, SDQ Terveysteen liittyvä elämänlaatu, KIDSCREEN Resilienssi, CYRM-12 Oppimistulokset, Opettajan arviointi
Tavakoli (2022) Saksa	N=69 Ikä=13–15 v. Otanta osittain satunnainen	Monikomponentti	Kuutena peräkkäisenä päivänä. Kestoa ei kerrottu	N=19	Hyvinvointi, EPOCH-mittari

Taulukko 3. Analysoitujen tutkimusten perustiedot

Seuraavaksi käyn läpi analysoitavat tutkimukset jaoteltuna kiitollisuuden, resilienssin, optimistisen ajattelun, mindfulnessin ja monikomponenttisen lähestymistavan interventioihin.

7.1 Kiitollisuus -interventiot

Armenta ym. (2022). Satisfied yet striving. Gratitude fosters life satisfaction and improvement motivation in youth.

Tutkimuksessa selvitettiin lisääkö yksinkertainen kerran viikossa neljän viikon ajan tehtävä kiitollisuusinterventio nuorten oppilaiden hyvinvointia ja motivoiko se heitä kehittymään ihmisinä ja saavuttamaan parempia arvosanoja. Tutkimusryhmänä oli 1017 13–18-vuotiasta nuorta neljästä sosioekonomisesti ja kulttuuritaustaisesti hyvin erilaisesta yhdysvaltalaisesta lukiosta. Tutkimusryhmä oli jaettu satunnaisesti interventioryhmän oppilaisiin ja kontrolliryhmän oppilaisiin siten, että jokaisessa luokkahuoneessa oli sekoitus oppilaita molemmista ryhmistä. Oppilaita oli ohjeistettu olemaan keskustelematta tehtävistään tovereidensa kanssa, eivätkä luokkien opettajat tieneet kumpaan ryhmään kukin oppilas kuului.

Interventioryhmä kirjoitti viikoittain neljän viikon ajan viisi minuuttia kerrallaan kiitollisuuskirjeen, joka oli osoitettu heidän vanhemmilleen, ystävilleen, valmentajilleen tai muille henkilöille, jotka auttoivat heitä ja olivat ystävällisiä heille. Lisäksi he tekivät tehtäviä, joiden tarkoituksena oli saada oppilaat pohtimaan miten toiset ihmiset ovat heitä auttaneet ja miten se on heidän elämäänsä vaikuttanut sekä sitä, millaisia tunteita oppilaissa herää heidän ilmaistessaan kiitollisuutta. Itsensä kehittämistä interventiossa tehtiin joka viikko 30 minuutin ajan joko pyrkien tekemään jotain ystävällistä ja anteliasta toiselle ihmiselle tai tekemällä jotain parantaakseen omaa terveyttään tai koulusuoritustaan. Samaan aikaan kontrollisryhmä kirjoitti asioista, joita heille oli tapahtunut päivän aikana. Mittarina käytettiin itse täytettävää, elämäntyytyväisyyttä mittaavaa *the brief multidimensional students life latisfaction scale*:a (*BMSLSS*) sekä arvosanoja, jotka molemmat mitattiin ennen interventiota, sen keskivaiheilla, intervention loputtua ja kolmen kuukauden seurannan jälkeen. Lisäksi oppilaat vastasivat tutkijoiden itse kehittämään mittariin siitä, missä määrin he tunsivat olevansa motivoituneita, päteviä ja luottavaisia kykyynsä kehittyä ihmisinä.

Tutkimuksessa havaittiin, että interventioryhmän oppilaiden elämäntyytyväisyys, sekä motivaatio kehittää itseään olivat korkeampia verrattuna kontrolliryhmään ja nämä tasot säilyivät koko lukukauden ajan. Akateemisessa suorituksessa ei ilmennyt eroja interventioryhmän ja kontrolliryhmän välillä. Sekä interventioryhmällä, että kontrolliryhmällä elämäntyytyväisyys ja motivaatio kehittää itseään heikkenivät interventiojakson aikana, mutta interventioryhmällä heikkeneminen oli huomattavasti vähäisempää. Kirjoittajat pohtivat, että tyytyväisyyden ja motivaation heikkeneminen liittyy oppilaiden taipumukseen menettää näitä lukuvuoden aikana, mikä on todennettu aiemmissa tutkimuksissa. Lisäksi interventiojakso (1kk) ja seurantajakso (3kk) saattoivat olla liian lyhyitä, jotta vaikutuksia akateemiseen suoritukseen olisi voinut näkyä.

Erdeši. J. ym. (2020). The effects of implementing a gratitude development program on the quality of life and happiness of upper elementary school students

Tutkimuksessa selvitettiin kiitollisuuden kehittämiseen tähtäävän intervention vaikutusta oppilaiden elämänlaatuun ja onnellisuuteen. Tutkimukseen osallistui 79 iältään 11-14-vuotiasta (M=13.34) oppilasta yhdestä peruskoulusta Kroatiasa. Oppilaat jaettiin luokka-asteittain satunnaisesti interventioryhmään (N=38) ja kontrolliryhmään (N=40).

Intervention osallistuneet oppilaat kirjoittivat kerran päivässä neljän viikon ajan ylös kolme asiaa, joista he olivat kiitollisia kyseisen päivän aikana. Kontrolliryhmä opiskeli normaalin opetussuunnitelman mukaan. Kirjoittajat eivät avanneet interventiosta tämän enempää. Subjektiiivisen hyvinvoinnin mittaamiseen käytettiin *personal well being index- school children-* mittaria (PWBS) sekä subjektiiivisen onnellisuuden mittaria *subjective happiness scale:a (SHS)*. Mittaukset tehtiin viikko ennen interventiota sekä intervention jälkeisellä viikolla.

Tutkimuksessa havaittiin, että yleisen elämänlaadun taso ja sen osatekijöistä tyytyväisyys aineellisiin asioihin sekä ihmissuhteisiin nousi merkittävästi verrattuna kontrolliryhmään. Subjektiiivisen onnellisuuden tasossa ei tapahtunut merkittävää muutosta eikä elämänlaadun osatekijöistä tyytyväisyydessä terveyteen, saavutuksiin, turvallisuuteen, yhteisöön kuulumiseen eikä tulevaisuuden turvallisuuteen. Tutkijat pohtivat, että subjektiiivinen onnellisuus on lyhytaikainen tunne ja sen takia altis monille vaihteluille esimerkiksi he mainitsevat murrosikään usein kuuluvat mielialan vaihtelut. He pohtivat kuitenkin, että

kiitollisuuden kehittämisohjelmien potentiaali nuorten hyvinvoinnin edistämässä on erittäin korkea.

7.2 Resilienssi -interventio

Simões. C. ym. (2021). Assessing the impact of the European resilience curriculum in preschool, early and late primary school children

Tutkimuksessa selvitettiin resilienssin kasvattamiseen tähtäävän Rescur-opetussuunnitelman vaikutusta oppilaiden hyvinvointiin, mielenterveyteen, akateemiseen suoritukseen ja sosiaaliseen sopeutumiseen. Tutkimukseen osallistui 1084 iältään 4–15-vuotiaasta oppilasta 22 koulusta Lissabonin metropolialueelta Portugalista. Ei- satunnaistettu tutkimusryhmä jaettiin interventioryhmään ja kontrolliryhmään.

Rescur on Euroopan komission rahoittamana kuuden eri jäsenmaan yliopistojen projektina syntynyt resilienssin kasvattamiseen tähtäävä opetussuunnitelma, jonka tarkoituksena on opettaa kaikille ja varsinkin kaikkein haavoittuvaisimmille lapsille, miten he voivat selvitä vaikeuksistaan, menestyä opinnoissaan ja lisätä sosiaalista ja emotionaalista hyvinvointiaan. (Rescur 2014.) Opetussuunnitelma pyrkii vaikuttamaan sekä lapseen suorasti opettajan opettamien resilienssiin liittyvien taitojen kautta, että epäsuorasti vaikuttamalla oppilasryhmiin ja ihmissuhteisiin niin, että vaikutukset valuvat myös koulun ulkopuolelle. Tämä tapahtuu vaikuttamalla lasten asenteisiin ja ihmissuhteisiin, millä pyritään vaikuttamaan koulun ilmapiiriin ja saamaan aikaan muutosta käyttäytymisessä. Harjoitukset sisältävät mm. mindfulnessia, ryhmissä reflektoitavia ja keskusteltavia tarinankirjoitusharjoituksia, kotiin vietäviä harjoituksia sekä käytännön harjoituksia. Esitestauksen jälkeen interventioryhmälle pidettiin viikoittain opetussuunnitelman vaiheiden mukaisesti yksi 45–60 minuutin mittainen sessio. Sessiota pidettiin viisitoista, jonka jälkeen pidettiin välitestaus molemmille ryhmille. Välitestauksen jälkeen sekä interventioryhmälle, että odotusryhmälle pidettiin viisitoista 45–60 minuutin mittaista sessiota, jonka jälkeen tehtiin lopputestaus. Myös oppilaiden vanhempia koulutettiin kaksi kertaa ymmärtämään, mistä opetussuunnitelmassa oli kyse ja miten sen oppeja voitaisiin ottaa kotona päivittäiseen käyttöön. Tutkimuksessa mitattiin vahvuuksia ja vaikeuksia (engl. *strengths and difficulties questionnaire* SDQ), terveyteen liittyvää elämänlaatua (KIDSCREEN) sekä resilienssiä (CYRM-12)

Tutkimuksessa havaittiin, että ohjelma vähensi mielenterveysongelmia. Kirjoittajat pohtivat, että tämä tapahtuu erityisesti ahdistuksen vähenemisen kautta. Prososiaalisen käyttäytymisen (eli auttaminen, jakaminen, suojeleminen ja kuunteleminen) ja hyvinvoinnin havaittiin lisääntyneen. Lisäksi akateeminen suoritus parani käyttöönoton jälkeen erityisesti esikoululaisten ryhmässä. Tutkimuksen mahdollisina vääristymiä aiheuttavina seikkoina kirjoittajat mainitsevat sen, että samat opettajat, jotka opettivat opetusohjelman myös arvioivat lapset intervention jälkeen. Tämä saattaa aiheuttaa positiivista vahvistusharhaa sosiaalisen toivottavuuden takia. Tutkijat pyrkivät vähentämään tätä harhaa antamalla opettajille ohjausta myös arvioinnista ja arvioinnin aikana. Toisena mahdollisena harhana kirjoittajat mainitsevat, että otosta ei satunnaistettu logististen rajoitusten ja opettajien saatavuuden vuoksi.

7.3 Optimistisen ajattelun -interventio

Jacquez. F. ym. (2020). Dream It! Preliminary Evidence for an Educational Tool to Increase Children's Optimistic Thinking

Tutkimuksessa selvitettiin *Dream it! Playbook to Spark Your Awesomeness*- työkalun käytön vaikutusta 8-12-vuotiaiden yhdysvaltalaisien oppilaiden optimistiseen ajatteluun ja unelmointiin. Ei- satunnaistettu tutkimusryhmä (N=111) jaettiin interventioryhmään ja kontrolliryhmään. Tutkimus toteutettiin julkisessa Montessori-pedagogiikan kouluissa, siten että opettaja sai oman mieltymyksensä mukaan päättää, osallistuuko hänen luokkansa interventioryhmään tai kontrolliryhmään.

Dream it! on 8-12- vuotiaille suunnattu interaktiivinen kirja, joka käsittelee erityisesti, toivon, tavoitteiden asettamisen ja optimismin teemoja tehtävien ja pelien avulla. Kirjassa lasta rohkaistaan pohtimaan unelmiaan ja tulevaisuuden tavoitteitaan ennakkoluulottomasti ja uskomaan kykyynsä saavuttaa tavoitteitaan hyödyntämällä intohimoa ja toivoa. Interventioryhmä osallistui yhteensä yhdeksään ohjattuun luokkaistuntoon ja kontrolliryhmä sai normaalin opetussuunnitelman mukaista opetusta. Ensimmäisellä ja viimeisellä istunnolla lapsille teetettiin kyselymittaukset käyttäen mittareina toiveikkuutta mittaavaa CHS:ää (*engl. children hope scale*), sisukkuutta mittaavaa PGS:ää (*engl. panorama grit survey*) sekä kasvun ajattelutapaa mittaavaa PGMS:ää (*engl. panorama growth mindset survey*). Lisäksi tutkimusta varten luotiin unelmointia mittaava mittari (*engl. the dream survey*), joka myös täytettiin itse.

Tutkimuksessa havaittiin, että interventioryhmän ymmärrys unelmista, unelmien määrä, optimistinen ajattelu ja sisukkuus unelmien saavuttamisessa kasvoivat huomattavasti verrattuna kontrolliryhmään. Lisäksi lasten kasvun ajattelutapa, lisääntyi huomattavasti. Lapset eivät enää sekoittaneet unelmia unennäkemiseen ja unelmista tuli urakeskeisempiä. Toiveikkuuteen interventiolla ei havaittu olevan vaikutusta. Tutkijat argumentoivat, että tulos lupaa hyvää tutkittavien tulevaisuuden kannalta, sillä kun lisääntynyt optimistinen ajattelu ja unelmointi yhdistyy sisuun tehdä töitä unelmiensa eteen, on suurempi todennäköisyys, että unelmat myös toteutuvat.

7.4 Mindfulness -interventio

Lassander M. ym. (2021). Effects of school-based mindfulness intervention on health-related quality of life.

Tutkimuksessa selvitettiin mindfulness-intervention vaikutusta 3519 suomalaisen 12–15-vuotiaan nuoren itse ilmoittamaan terveyteen liittyvään elämänlaatuun. Tutkimus oli satunnaistettu vertailututkimus, jossa tutkimusryhmä jaettiin satunnaisesti kouluittain interventioryhmään sekä aktiiviseen ja passiiviseen kontrolliryhmään siten, että samassa luokassa kaikki osallistujat kuuluivat samaan ryhmään. Osallistujat eivät tieneet sitä, olivatko he osa interventioryhmää vai aktiivista kontrolliryhmää vaan heille kaikille kerrottiin, että he osallistuvat *hyvinvoinnin taidot*-ohjelmaan.

Yhdeksän viikkoa kestävässä interventiossa interventioryhmä osallistui viikoittain yhteen 45-minuutin harjoituskertaan sekä teki suositellusti 5–6 kertaa viikossa kotiharjoituksia 3–15 minuuttia kerrallaan. Intervention tarkoituksena oli parantaa tietoisuutta omista tunnetiloista, tunteiden säätelyä sekä tarkkaavuuden ylläpitämistä ja säätelyä. Oppitunnit alkoivat lyhyellä teorialla, esimerkiksi vaikeiden tunteiden kohtaamisesta, jonka jälkeen tehtiin lyhyitä harjoituksia ja ryhmätehtäviä päättyen pidempään harjoitteluun. Aktiiviselle kontrolliryhmälle tehtiin kestoltaan samanlainen (niin viikoittaiset harjoitukset kuin kotiharjoitukset) standardoitu rentoutumisohjelma, jonka tarkoituksena oli kehittää oppilaiden rentoutumistaitoja ja kokonaisvaltaista hyvinvointia. Harjoitukset koostuivat hyvinvointiin liittyvistä oppitunneista, rentoutumisharjoituksista, sekä pari- ja ryhmätehtävistä. Passiivisessa kontrolliryhmässä oppilaat noudattivat normaalia opetussuunnitelmaa ilman interventiota. Oppilaiden terveyteen

liittyvä elämänlaatu mitattiin juuri ennen interventiota, sen päätyttyä sekä 17 viikon seurannan jälkeen käyttäen itse täytettävää KINDL-R (*Saks. revidierter kinder*) -mittaria.

Tutkimuksessa havaittiin, että interventio paransi tyttöjen ja 12–14-vuotiaiden (7.–8.-luokkalaisten) oppilaiden terveyteen liittyvää elämänlaatua, mutta vaikutukset eivät ulottuneet poikiin ja 14–15-vuotiaisiin (9.-luokkalaiset). Mindfulness osoittautui tehokkaimmaksi, kun sitä harjoitettiin säännöllisesti lähes päivittäin. Sukupuolten välillä ei ollut eroa siinä, kuinka paljon itsenäiseen harjoitteluun osallistuttiin. Kirjoittajien mukaan näyttää siltä, että mindfulness- interventiolla on potentiaalia parantaa koululaisten terveyteen liittyvää elämänlaatua ainakin lyhytaikaisesti, mutta se ei vaikuta kaikkiin oppilaisiin samalla tavalla. He esittävät myös tutkimustuloksia, jonka mukaan naiset ovat alttiimpia negatiivisten tunteiden prosessoinnille, joka näkyy huonosti toimivina selviytymisstrategioina kuten märehäytymisenä ja itsekritiikkinä. Koska mindfulness lisää positiivisia affekteja, selviytymistä ja itsemyötätuntoa, voidaan ajatella sen sopivan erityisesti naisille.

7.5 Monikomponenttiset interventiot

Desan. P.H (2021). Attitude change after a curriculum on the science and philosophy of well-being and happiness for high school students. A classroom-randomized trial.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää hyvinvoinnin ja onnellisuuden lisäämiseen tarkoitettua opetussuunnitelman vaikutuksia 515 kiinalaisen lukiolaisen hyvinvointiin, masentuneisuuteen ja asenteisiin. Tutkimuksessa kahdeksantoista luokkaa jaettiin satunnaisesti yhdeksään interventioluokkaan (N=252) ja yhdeksään kontrolliluokkaan (N=263).

Interventio toteutettiin lukiolaisten psykologian kurssilla siten, että kontrolliryhmä opiskeli tavanomaisen psykologian opetussuunnitelman mukaan samalla kun interventioryhmän opetussuunnitelmana käytettiin *The pursuit of happiness* (TPOH)-konsortion kehittämää opetussuunnitelmaa. Tutkimuskatsauksiin perustuen TPOH-konsortio on kehittänyt yhden lukukauden mittaisen opetussuunnitelman, jossa kehitetään seitsemää eri hyvinvoinnin osa-aluetta kahdeksantoista oppitunnin aikana. Hyvinvoinnin osa-alueet olivat ystävällisten tekojen tekeminen, positiivisten suhteiden rakentaminen, fyysisen terveyden ylläpitäminen, flown löytäminen, vahvuuksien ymmärtäminen ja käyttäminen, tarkoituksen ja sitoutumisen löytäminen ja positiivisten mielen tapojen kehittäminen. Esimerkkinä oppitunnista on ulkoilu

auringonpaisteessa ja terveellisten välipalojen syöminen, mikä kuului fyysisen terveyden ylläpitämisen osa-alueeseen. Oppitunneilla korostettiin aktiivista toimintaa, esimerkiksi ryhmätoimintaa ja keskustelua, roolileikkejä sekä päiväkirjan ja itsearviointien kirjoittamista. Interventio-opetussuunnitelman opettajat koulutettiin opetussuunnitelman käyttöön kolme päivää kestäväällä kurssilla ja he saivat osallistua sen mukauttamiseen kiinalaiseen kulttuuriin. Kontrolliryhmä ja interventioryhmä mitattiin ennen lukukautta ja lukukauden jälkeen. Ensisijaisena tulostamiseksi käytettiin *Positive attitudes scale*:a (PAS), jolla mitataan autonomiaa, pätevyyttä, kiitollisuutta, toivoa, rauhallisuutta, ihmissuhteita sekä mindfulnessia. Rauhallisuuden mittarina käytettiin osia ahdistuneisuushäiriömittareista GAD-2 ja GAD-7 (*engl. generalized anxiety disorder*). Toissijaisina mittareina käytettiin onnellisuutta ja tyytyväisyyttä mittaavaa *center for epidemiological studies depression scale*:a (CES-D) affektin tasapainoa mittaavaa *positive and negative affect schedule*:a (PANAS), elämäntyytyväisyyttä mittaavaa *life satisfaction scale*a (LHS) sekä tarkoituksellisuutta mittaavaa *meaning in life questionnaire*:a (MLQ). Lisäksi mitattiin oppilaiden tietämystä hyvinvointiin liittyvistä asioista.

Tutkimuksessa havaittiin, että positiivisen asenteen mittarin (PAS) mittaamista osa-alueista tapahtui merkittävää parannusta verrattuna kontrolliryhmään kaikilla muilla osa-alueilla kuin rauhallisuudessa, eli autonomiassa, pätevyydessä, kiitollisuudessa, toivossa, ihmissuhteissa ja mindfulnessissa. Myös negatiivisten ja positiivisten affektien tasapainoa mittaavassa PANAS-mittarissa havaittiin pientä mutta merkittävää paranemista. Muut mittarit osoittivat paranemista, mutta muutoksen suuruus ei ollut merkittävää. Kirjoittajat huomauttavat, että kyseessä oli pilottitutkimus, jonka tarkoituksena oli edellä kuvattujen asioiden lisäksi tutkia sopivia tulostamiseksi opetussuunnitelman vaikutusten mittaamiselle. Tutkimuksessa havaittiin, että asennemittarit ovat vaikuttavampia, kuin affektitasapainoa, elämäntyytyväisyyttä, depressiota ja subjektiivista onnellisuutta mittaavat mittarit.

Goldberg ym. (2022). Positive education in daily teaching. The promotion of wellbeing and engagement in a whole school approach a clustered quasi experimental trial

Tutkimuksessa selvitettiin hollantilaisen koko koulun positiivisen kasvatuksen koulutusohjelman (*hollanniksi: Positief Educatief Programma*) (PEP) vaikutusta oppilaiden hyvinvointiin ja sitoutumiseen. Mukana oli neljä peruskoulua (kaksi interventiokoulua ja kaksi kontrollikoulua) ja 639 oppilasta (ikä 7–12), joista 238 kuului

interventiokouluihin ja 401 kontrollikouluihin. Satunnaistaminen ei onnistunut, koska kaksi koulua ilmoitti osallistuvansa tutkimukseen vain, jos saavat olla kontrollikouluja.

PEP on hollantilainen positiivisen kasvatuksen koulutusohjelma, jonka tarkoituksena on edistää opetushenkilökunnan näkökulman muutosta pelkästään oppimisindikaattoreihin perustuvasta näkökulmasta kohti oppilaiden hyvinvoinnin ja sitoutumisen tukemista oppimisprosessin aikana. Keskeistä on hyvinvoinnin ja sitoutumisen päivittäinen edistäminen ja tiimin jäsenten yhteiset arvot. Interventiokoulut toteuttivat PEP-koulutusohjelmaa lähes yhden lukuvuoden ajan syyskuusta kesäkuuhun ja kontrollikoulut toteuttivat normaalia opetussuunnitelmaa. Kaikki tutkimukseen osallistuneet koulut sijaitsivat samassa kaupungissa Hollannissa. Hyvinvointia mitattiin KINDL-R (*Saks. revidierter kinder*) -mittarilla, jonka oppilaat täyttivät itse ennen interventiota ja sen jälkeen. Sitoutumista mitattiin siten, että tutkija havainnoi satunnaisesti valittuja (N=40) oppilaista neljä kertaa normaalien oppituntien aikana käyttäen LIS (*engl. Leuven Involvement Scale*) -havainnointityökalua. Tutkija ei tiennyt havainnoidessaan havainnoiko hän interventiokoulun vai kontrollikoulun oppilasta. Lisäksi oppilaiden sosioemotionaalista ja käyttäytymiseen liittyvää toimintaa mitattiin käyttämällä vahvuudet ja vaikeudet-kyselyä (*engl. strenghts and difficulties- questionnaire SDQ*) Lisäksi mitattiin opettaja-oppilas-suhdetta ja sekä kiusaamista ja uhriksi joutumista.

Tutkimuksessa ei havaittu merkittävää eroa missään mitatussa suureessa interventiokoulujen ja kontrollikoulujen välillä. Kirjoittajat pohtivat, että tuloksiin vaikuttivat ongelmat ohjelman täytäntöönpanossa. Molemmissa interventiokouluissa vaihtui rehtori lukuvuoden aikana ja toinen kouluista sai lukuvuoden aikana kielteisen arvion opetuksensa laadusta. Nämä saattoivat kirjoittajien mukaan vaikuttaa opettajien päättäväisyyteen ja motivaatioon käydä läpi huolella kaikki ohjelman sisältämät toimenpiteet. Tutkimuksessa käytettiin alhaalta-ylös näkökulmaa, jolloin toimenpiteet lähtevät liikkeelle yksilön arvoista eikä niinkään tarkkaan annetuista määräyksistä. Kirjoittajien mukaan tällainen näkökulma on tehokas pitkällä aikavälillä ja voi olla, ettei lukuvuoden mittainen interventio vielä riittänyt muutoksen näkymiseen. Näiden rajoitusten vuoksi tuloksia tulee heidän mukaansa tulkita varoen.

Tavakoli ym. (2022). Promoting well-being in students through an art-of-living intervention. Developing an online training for eighth and ninth graders.

Tutkimuksessa selvitettiin kuusi päivää kestävä *art of living* (AOL) -verkkointervention vaikutusta 13-15- vuotiaiden saksalaisten opiskelijoiden hyvinvointiin. Tutkimusjoukkoon (N=69) rekrytoitiin koulujen rehtorien ja sosiaalisen median kautta halukkaita osallistujia, jotka jaettiin satunnaisesti kognitiivisia AOL- harjoituksia tekevään interventioryhmään (N=24), kognitiivisia ja kehollisia harjoituksia tekevään interventioryhmään (N=26) sekä kontrolliryhmään (N=19).

Elämäntaide (*engl. art of living*) on näyttöön perustuva teoria hyvinvoinnin kasvattamiseen, joka yhdistää yksitoista positiivisen psykologian strategiaa, joilla hyvinvointia voidaan saavuttaa. Interventioryhmiä testattiin kolme kertaa ja kontrolliryhmää kaksi kertaa kyselylomakkeella: esitesti päivää ennen intervention alkamista, toinen testi päivä intervention jälkeen ja kolmas testi, jonka vain interventioryhmät tekivät kaksi viikkoa intervention jälkeen. Hyvinvoinnin mittaamiseen käytettiin EPOCH-teorian mittaria. AOL-teoriasta oli valittu interventioon kognitiiviselle interventioryhmälle kolme komponenttia: itsemääräävä elämäntapa, itsetuntemus ja selviytyminen ja kehollisia ja kognitiivisia komponentteja yhdistävälle interventioryhmälle itsetuntemuksen ja selviytymisen lisäksi kehonhoito ja nautiskelu.

Tutkimuksessa havaittiin, että interventio nosti merkittävästi osallistujien hyvinvointia, mikä jatkui seurannassa. Kognitiivisen interventioryhmän ja kehollisia ja kognitiivisia komponentteja yhdistävän interventioryhmän välillä ei havaittu merkittäviä eroja. Kirjoittajat kuitenkin pohtivat, että tästä ei voi tehdä johtopäätöksiä siitä onko yhdistelmä parempi vai ei, johtuen tutkimusteknisistä ja mittausteknisistä asioista. Tutkimusteknisinä he mainitsevat esimerkiksi sen, että kehoon liittyviä harjoituksia ei ollut koulutettu riittävästi ja että tutkittavat eivät noudattaneet kehoon liittyviä harjoituksia yhtä tarkasti kuin kognitiivisia harjoituksia. Mittausteknisenä syynä he mainitsevat, että EPOCH-mittari ei mittaa kehollisia asioita. Muina tutkimuksen rajoitteina tutkijat mainitsevat rajallisen otoskoon (N=69) epätasaisen jakautumisen sukupuolten välillä (naisia 78 %) tutkimuksessa. Tutkijat pohtivat, että lyhytaikaiset verkkointerventiot voivat olla tehokkaita hyvinvoinnin parantamisessa.

7.6 Tutkimusten laadun tarkastelua

Jotta minun olisi mahdollista verrata alkuperäistutkimuksia toisiinsa ja vastata tutkimuskysymykseeni, pitää minun muodostaa käsitys siitä miten laadukkaita tutkimukset ovat toisiinsa nähden. Minua kiinnosti tietää, miten suuri riski on olemassa, että alkuperäistutkimusten interventioihin on päässyt vaikuttamaan jokin harha, joka mahdollisesti vääristää tutkimuksen tuloksia. Arvioin tässä tutkimuksessa alkuperäistutkimusten harhojen riskiä viiden arvioitavan kohdan avulla, joista muodostin kokonaisarvion tutkimuksen laadusta. Harhariskit ja kokonaisarviot on koottu taulukkoon 3. Arvioitavien kohtien määrittelyssä käytin apuna SIGN Methodology- tarkastuslistaa (Healthcare improvement Scotland 2021) sekä mukaillen Tajada-Gallardo & Blasco-Belled (2020, 1949). Arvioitavat kohdat olivat tutkimuksen satunnaisuus, tutkimusryhmän koko, ryhmien samankaltaisuus ennen interventiota, tutkittavien sokkouttaminen sekä viitatus teorian vakuuttavuus.

Satunnaisuudessa arvioin satunnaistetun vertailututkimuksen harhariskiltään vähäisimmäksi ja ei- satunnaistetun tutkimuksen harhariskiltään suurimmaksi. *Tutkimusryhmän koossa* harhariskiltään pieneksi arvioin yli 500 henkilön tutkimusryhmät ja suureksi alle 50 henkilön tutkimusryhmät. *Ryhmien* (interventio- ja kontrolliryhmä) *samankaltaisuus ennen interventiota*-kohdan arvioinnissa käytin muuta kuin satunnaisuuteen perustuvaa arviota siitä, millä varmuudella ryhmillä ei ole lähtötilanteessa sellaisia eroja, jotka voisivat vaikuttaa tutkimustulokseen. Korkein harhariski oli tutkimuksilla, joiden ryhmät saattoivat erota eniten toisistaan. *Sokkouttamisella* viitataan siihen, olivatko eri ryhmien jäsenet tietoisia osallistumisestaan interventioon ja oliko tutkija tietoinen, tutkiko hän interventio- vai kontrolliryhmää. Suurin harhariski arvioitiin tutkimuksille, joita ei ollut sokkoutettu tutkittavien eikä tutkijoiden osalta. *Viitatus teorian vakuuttavuutta* arvioin sillä perusteella, miten vakuuttavasti ja laajasti tutkijat käyttivät aiempaa kirjallisuutta hyväkseen perustellessaan valittua tutkimusmenetelmää, tutkimusryhmää, mittareita ynnä muuta sellaista tutkimuksen toteutukseen liittyvää ratkaisuaan.

Tutkimusten laadun kokonaisarvioon vaikuttivat harhojen riskit siten, että korkean tason arvion tutkimus sai vain siinä tapauksessa, että kaikki arviot harhariskeistä olivat matalia. Mikäli joukossa oli yksikin kohtalaisen harhariksin kohta, laski arvio tutkimuksen laadusta keskitasoon. Samoin yksikin suuren harhariskin arvio laski kokonaisarvion matalaksi. (Tajada-Gallardo & Blasco-Belled. 2020, 1949.) Vain yksi tutkimus (Lassander ym. 2021) sai

kokonaisarvion korkea ja kaksi tutkimusta (Jacques ym. 2020; Simões ym. 2021) jäi matalaan kokonaisarvioon. Loput tutkimukset arvioin laadultaan keskitasoisiksi.

Tutkimus Ensimmäinen tekijä	Arvio 1	Arvio 2	Arvio 3	Arvio 4	Arvio 5	Kokonaisarvio tutkimuksen laadusta
Armenta (2022)	KR	MR	MR	MR	MR	Keskitaso
Desan (2021)	KR	MR	MR	KR	MR	Keskitaso
Erdeši (2020)	KR	KR	MR	KR	KR	Keskitaso
Goldberg (2022)	KR	MR	KR	KR	MR	Keskitaso
Jacques (2020)	SR	KR	KR	SR	MR	Matala
Lassander (2021)	MR	MR	MR	MR	MR	Korkea
Simões (2021)	SR	MR	KR	SR	MR	Matala
Tavakoli (2022)	KR	KR	KR	KR	MR	Keskitaso

MR= matala riski, KR= kohtalainen riski, SR= suuri riski

Arvio 1= satunnaisuus, Arvio 2= tutkimusryhmän koko, Arvio 3= ryhmien samankaltaisuus ennen interventioita Arvio 4= sokkouttaminen Arvio 5= viitatun teorian vakuuttavuus

Taulukko 3. Tutkimuksen harhojen riskin arviointi

7.7 Interventioiden vaikutukset hyvinvointiin ja oppimistuloksiin

Taulukkoon 4. on listattu tutkimusten hyvinvointia mittaavat mittarit sekä mittareissa havaitut vaikutukset. Vaikutus oli merkittävä, mikäli se oli tilastollisesti merkitsevä ja joko kuvaajalla tai sanallisesti ilmaisuna suuri. Vaikutus oli vähäinen, mikäli vaikutusta selvästi havaittiin, mutta se ei ollut merkittävä. Mikäli vaikutus oli hyvin pieni tai sitä ei ollenkaan havaittu, merkittiin se tekstillä *ei vaikutusta*.

tutkimus	hyvinvoinnin mittari	havaittu vaikutus
Armenta ym. (2022)	BMLSS	vähäinen
Desan ym. (2021)	GAD-2, GAD-7	ei vaikutusta
	CES-D	ei vaikutusta
	LHS	ei vaikutusta
Erdeši ym. (2020)	SWBSS	vähäinen
	SHS	ei vaikutusta
Goldberg ym. (2022)	KINDL-R	ei vaikutusta
Jacquez ym. (2020)	ei hyvinvoinnin mittaria	
Lassander ym. (2021)	KINDL-R (tytöt)	merkittävä
	KINDL-R (pojat)	ei vaikutusta
Simões ym. (2021)	KIDSCREEN	vähäinen
Tavakoli ym. (2022)	EPOCH	merkittävä

Taulukko 4. Hyvinvoinnin mittarit ja havaitut vaikutukset

Viidessä tutkimuksessa (Armenta ym. 2022; Erdeši ym. 2020; Lassander ym. 2021; Simões ym. 2021; Tavakoli ym. 2022) interventioilla oli ollut vähäinen tai merkittävä vaikutus oppilaiden hyvinvoinnin johonkin mittariin ja kahdessa (Desan ym. 2021; Goldberg ym. 2022) vaikutusta ei havaittu. Yhdessä tutkimuksessa (Jacques ym. 2020) ei ollut käytössä mitään suoraan hyvinvointia mittaavaa mittaria.

Intervention vaikutusta oppimistuloksiin arvioitiin kahdessa tutkimuksessa (Armenta ym. 2022; Simões ym. 2021), joista toisessa vaikutus oli ollut merkittävä (Simões ym. 2021) ja toisessa vaikutusta ei havaittu (Armenta ym. 2022).

8 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, onko positiivisen psykologian interventioilla tai positiivisella kasvatuksella havaittu olevan yhteyttä oppilaiden hyvinvointiin tai oppimistuloksiin. Seuloin systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa 974 alkuperäistutkimuksen joukosta kahdeksan kriteerit täyttävän tutkimuksen aineiston analysoimista varten. Analysoidut tutkimukset olivat uusia, tieteellisessä aikakauslehdessä julkaistuja kontrolliryhmällisiä interventiotutkimuksia. Lisäksi edellytin, että interventioissa oli käytetty positiivisen psykologian tai positiivisen kasvatuksen tutkimuksessa vakiintunutta menetelmää.

Lähemmässä tarkastelussa huomasin, että kahden alkuperäistutkimuksen harhariskit olivat niin suuria, että arvioin tutkimusten laadun mataliksi. Siksi jätän nämä tutkimukset (Jacques ym. 2020; Simões ym. 2021) pois vastatessani tutkimuskysymykseeni. Tutkimuksessa havaittiin, että neljällä interventiolla kuudesta oli ollut vähintään vähäistä vaikutusta johonkin hyvinvoinnin mittariin ja kahdella interventiolla vaikutus oli ollut merkittävää. En havainnut interventioilla olevan vaikutusta oppimistuloksiin. Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia aikaisempien kirjallisuuskatsausten ja meta-analyysien kanssa, jotka ovat osoittaneet joko selvää positiivista vaikutusta hyvinvointiin ja oppimiseen kuten Waters (2011) tai lievää positiivista vaikutusta hyvinvointiin kuten Bolier ym. (2013) tai lievää vaikutusta sekä hyvinvointiin että oppimiseen kuten Tejada-Gallardo ym. (2020). Huomionarvoista on myös se, että suomalaisessa mindfulness-interventiossa (Lassander ym. 2021), jonka arvioin laadultaan korkeaksi, tyttöjen hyvinvoinnin kasvu oli merkittävää, kun taas poikien kohdalla vaikutusta ei havaittu. Tämä selittyy ainakin osittain sillä, että naisilla on miehiä enemmän taipumusta sisäisiin oireisiin kuten ahdistukseen, masennukseen ja ruminointiin (eli negatiivisten asioiden märehtimiseen) ja että mindfulnessin on havaittu helpottavan näitä oireita (Shussler 2021, 441–442). Toinen huomionarvoinen asia on se, että lyhyellä verkkointerventiolla saatiin aikaan merkittävä parannus oppilaiden hyvinvointiin ja parannus eli myös varsin pysyvä (Tavakoli ym. 2022). Tämä *elämäntaide*-verkkointerventio (engl. *Art of living*) vaikuttaakin varsin lupaavalta.

Positiivinen psykologia on sateenvarjo kaikelle sellaiselle tutkimukselle, jossa selvitetään mikä saa ihmiset ja yhteisöt voimaan mahdollisimman hyvin ja kukoistamaan, tai kuten Martin Seligman sen sanoo: ”Tutkitaan sitä, mikä tekee elämästä elämisen arvoista.” Nämä näkökulmat tekevät positiivisen psykologian tutkimuskentästä hyvin laajan ja heterogeenisen,

mikä näkyi myös tässä tutkimuksessa. Analysoidut tutkimukset olivat hyvin toisistaan poikkeavia niin interventiotyyppin, toteutusympäristön, interventioiden keston kuin käytettyjen mittarienkin osalta. Lisäksi, vaikka asetin tutkimusten laadulle jo hakuprosessin aikana tarkkoja kriteerejä, havaitsin lähemmässä tarkastelussa tutkimuksilla olevan varsin suuria laadullisia eroja. Alkuperäistutkimusten metodologisen ja laadullisen heterogeenisyyden vuoksi tarkkojen johtopäätösten tekeminen tästä tutkimuksesta on riskialtista. Positiivisen psykologian tutkimusten heterogeenisyyteen ja tutkimuksen ajoittaiseen heikkoon laatuun kiinnittivät huomiota myös McTiernan (2021) sekä Chodkiewicz ja Boyle (2017). Olenkin samaa mieltä McTiernanin (2021) kanssa siitä, että positiivisen psykologian tutkimusta on tarpeen yhdenmukaistaa ja tutkimuksen laatua parantaa, sillä näin voidaan saada riittävän vankkaa näyttöä siitä, miten hyvinvointia ja sitä kautta myös oppimistuloksia voidaan kaikkein tehokkaimmin parantaa.

8.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Systemaattista kirjallisuuskatsausta tehdessä on tärkeää huomioida ja pyrkiä minimoimaan sellaiset tekijät, jotka voivat vääristää tutkimustuloksia, jotta tutkimus olisi mahdollisimman luotettava ja siten myös eettinen. Tässä luvussa selvitän systemaattisen kirjallisuuskatsauksen luotettavuuteen ja eettisyyteen vaikuttavia seikkoja sekä pohdin, miten hyvin ne on huomioitu tässä tutkimuksessa.

Jotta systemaattinen kirjallisuuskatsaus antaisi mahdollisimman kattavan kuvan tehdyistä tutkimuksista, tulisi analysoitaviksi alkuperäistutkimuksiksi valita kaikki sellaiset tutkimukset, jotka poissulku- ja sisäänottokriteerien perusteella (ks. luku 6.2) käsittelevät kiinnostuksen kohteena olevaa aihetta. Aineiston kattavuutta voivat vääristää kuitenkin julkaisu- ja kielivääristymät. Julkaisuvääristymällä tarkoitetaan sitä, että sellainen tutkimustulos, jolla on tilastollista merkitsevyyttä tai on muuten tutkimusalan kannalta merkittävä, julkaistaan helpommin vertaisarvioidussa lehdessä kuin sellainen, jolla ei tällaista merkitsevyyttä tai merkittävyyttä ole. (University of York 2008, 16., Metsämuuronen 2006, 270) Positiivisen kasvatuksen tutkimustuloksissa tämä voisi tarkoittaa sitä, että sellainen tutkimus, jossa interventiolla ei havaita olevan mitään vaikutusta tutkittavaan ryhmään jää helpommin julkaisematta, kuin sellainen tutkimus, jossa vaikutus havaitaan. Tällöin kirjallisuuskatsaus antaa vääristyneen kuvan interventioiden vaikuttavuudesta. Lisäksi jos haku suoritetaan vain tietokantahakuna, tulee tuloksiksi helposti vain vertaisarvioiduissa artikkeleissa julkaistuja

tutkimuksia ja muut, kuten kirjojen kappaleet, konferenssisitelmien lyhennelmät tai raportit, voivat jäädä huomioimatta. Tätä vääristymää voidaan vähentää ottamalla huomioon myös muissa lähteissä julkaistu tutkimus sekä julkaisematta jäänyt, eli harmaa kirjallisuus. (University of York 2008, 16.) Kielivääristymällä tarkoitetaan sitä, että sellainen tulos, joka on tilastollisesti merkitsevä tai muuten merkittävä, julkaistaan helpommin alkuperäiskielen lisäksi myös englannin kielellä. Ideaalitulanteessa systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen valitaan kaikilla kielillä saatavana oleva tutkimusaineisto, joka sitten käännetään. (University of York 2008, 12)

Päädyin tässä tutkimuksessa käyttämään ainoastaan englanninkielisissä vertaisarvioituissa lehdissä julkaistuja tutkimusartikkeleja tietokantahakuna, koska ajanpuutteen vuoksi minulla ei ollut mahdollista käydä läpi muilla kielillä julkaistuja artikkeleja eikä harmaata kirjallisuutta. Tästä syystä on mahdollista, että julkaisu- ja kielivääristymät ovat voineet vääristää tämän tutkimuksen tuloksia. Julkaisu- ja kielivääristymien luonteesta johtuen vääristymän todennäköinen suunta on sellainen, että todellisuudessa interventioden vaikutus on ollut keskimäärin hieman vähäisempi kuin kirjallisuuskatsaukseni antoi ymmärtää.

Olen tässä tutkimuksessa kiinnittänyt runsaasti huomiota tutkimuksen toistettavuuden ja luotettavuuden takaamiseen kirjoittamalla selkeästi auki kaikki tekemäni toimenpiteet sekä käyttämällä monissa tutkimuksissa luotettaviksi todennettuja raameja kuten Flinkin mallia (kts. luku 6.1). Lisäksi konsultoin tutkimusfraasien ja hakukoneiden valinnassa Turun Yliopiston kirjaston tiedonhaun asiantuntijaa.

8.2 Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotukset

Hyvinvoinnin kasvattamiselle koulussa voidaan nähdä Seligmanin (2009) mukaan kolme tieteellisesti perusteltua syytä: masennuksen vastalääkkeenä, hyvinvoinnin lisäämisen välineenä sekä apuvälineenä parempaan oppimiseen ja luovempaan ajatteluun. Mielestäni oppilaiden hyvinvointia tulisi pyrkiä kasvattamaan sen itseisarvon takia, eikä niinkään vain väylänä parantaa oppimistuloksia. Mikäli oppimistulokset hyvinvoinnin myötä kasvaisivat, tulisi sen olla enemmän positiivinen lisä kuin toiminnan varsinainen motiivi. Masennuksesta kärsiminen on hyvin yleistä, esimerkiksi nuorista masennusoireita esiintyy yli 20 prosentilla ja masennusta sairastaa 5–10 prosenttia nuorista (Terveystieteiden tutkimuskeskus 2022b). Kun vielä muistetaan, että itsemurhan riski on vakavissa masennustiloissa monikymmenenkertainen

(Isometsä ym. 1994), ei hyvinvoinnin opettaminen masennuksen vastalääkkeenä myöskään ole mielestäni mikään vähäinen motiivi.

Koulu on mielestäni monella tapaa hyvä paikka hyvinvoinnin taitojen harjoitteluun. Ensinnäkin koulunkäynti koskee koko ikäluokkaa ja oppilaat viettävät koulussa suuren osan valveillaoloajastaan. Oppilaat kokevat koulussa elämänsä hyviä ja huonoja hetkiä, jolloin hyvinvoinnin vahvistamiselle löytyy luontevia hetkiä opetella ja oppimista voidaan tukea ja seurata. Koulussa tapahtuva hyvinvoinnin kehittäminen mielenterveyden taitojen harjoittelu on myös kustannustehokasta ulkoisiin mielenterveyden palveluihin verrattuna, eikä siihen liity sellaista stigmaa, mikä helposti liittyy ulkoisiin mielenterveyden palveluihin. Lisäksi oppilaat ovat myös tottuneita siihen, että koulussa opetellaan asioita. Onkin kiinnostavaa ajatella, että hyvinvointia opettamalla esimerkiksi positiivisen kasvatuksen avulla voidaan ehkäistä mielenterveyden häiriöitä kahta kautta: suoraan vähentämällä pahoinvointia ja epäsuorasti lisäämällä hyvinvointia. Perinteisesti terveydenhuollossa on keskitytty vain mielenterveyden häiriöiden parantamiseen, jolloin hyvinvoinnin parantaminen tai nostaminen uudelle tasolle on jäänyt huomioimatta. Watersin mukaan (2011, 77) positiivisen psykologian tutkimus ja käytäntö etsiikin keinoja parantaa hyvinvointia ja vähentää pahoinvointia samanaikaisesti

Mitä sitten opettaja voisi tehdä tämän tutkimuksen ja aikaisemman tutkimuskirjallisuuden perusteella kasvattaakseen oppilaidensa hyvinvointia ja jopa onnellisuutta? Avola ja Pentikäinen (2020, 58–59) huomauttavat, että jotta kasvattaja voi opettaa hyvinvointitaitoja lapsille täytyy hänellä olla 1. Oma hyvinvoinnin kehittämisen prosessi käynnissä, 2. teoreettinen tieto hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä, 3. pedagogiset taidot ja asenne opettaa hyvinvoinnin taitoja, sekä 4. käytännön menetelmät ja harjoitukset hyvinvoinnin taitojen opettamiseen. He korostavatkin, että hyvinvoinnin taitoja opitaan ennen kaikkea mallista: läsnäoloa opetetaan olemalla läsnä, toisen kuuntelemista opetetaan kuuntelemalla toista ja hyvinvointia opetetaan ottamalla oma hyvinvointi tosissaan. (Avola & Pentikäinen 2020, 86) Stressaantunut ja kiireinen opettaja ei voi mitenkään aidosti kohdata lasta ja onkin havaittu, että runsas työstressin kokeminen ennustaa matalatasoista opettaja-oppilas-suhdetta (Seo & Yuh, 2021, 1209). Vaikka tutkitusti mindfulnessin avulla voi kehittää omaa kykyään läsnäoloon sekä kykyään sietää ja palautua stressistä, on mielestäni virheellistä ajatella, että sen avulla vältetään pohtimasta ja muuttamasta sitä, mikä opettajan työkuormaa aiheuttaa ja jätetään vastuu vain yksittäisen opettajan kontolle. Opettajan työkuormaan ja stressin kokemukseen vaikuttaa läheisesti esimiehen tuki ja koulun kulttuuri, jotka parhaimmillaan edesauttavat opettajan

kukoistusta. Mikäli positiivinen kasvatus on jotain, joka tulee jo ennestään ylitäyden opetussuunnitelman päälle, aiheutetaan tilanne, jossa hyvinvointia lisäämään pyrkivillä toimenpiteillä luodaankin lisää kiirettä ja stressiä. Tämä ei voi olla aitoon hyvinvointiin pyrkivän toimenpiteen lopputuote. Positiivisen psykologian ja positiivisen kasvatuksen tutkimus tarjoaa jo paljon Avolan ja Pentikäisen (2020, 86) mainitsemia menetelmiä ja harjoituksia hyvinvoinnin opettamiseen.

Mutta voiko opettaja opettaa oppilaitaan olemaan onnellisia? Ajattelen, että opettaja ei voi taata oppilaidensa onnellisuutta, mutta hän voi luoda olosuhteita, joissa on mahdollista kukoistaa ja olla onnellinen. Jatkossa olisi kiinnostava saada tapaustutkimuksen avulla tietoa siitä, mitä keinoja sellaiset opettajat käyttävät, joiden luokassa oppilaat voivat poikkeuksellisen hyvin verrattuna muihin kouluihin. Käyttävätkö he jotain tiettyä pedagogista menetelmää vai onko taustalla jokin muu asia? Käsitettä kukoistus määritellään siten, että se mahdollistuu, kun elämässä on esimerkiksi PERMA+H teorian elementtejä, joita voi oppia lisäämään. Hyvinvointia tutkitusti edistää esimerkiksi kiitollisuuden ja myötätunnon harjoittaminen, syvät ravitsevat ihmissuhteet, itseä kiinnostavien aiheiden löytäminen, se että saa asioita aikaan ja se että saa olla osa jotain suurempaa ja joku tärkeä jollekin toiselle. Oleellista siis on, että hyvinvoinnin taitoja voi oppia ja omaa hyvinvointiaan voi edistää tekemällä hyvinvointia lisääviä ratkaisuja elämässään. Nämä ratkaisut lisäävät yksilön yhteyttä toisiin, positiivisten tunteiden kokemusta, merkityksen tunnetta elämässä, kiitollisuutta, hyvien tekojen tekemistä toisille ja niin edelleen. Sen lisäksi, että nämä ratkaisut ovat sellaisia, joita voi oppia ja opettaa ja ne saavat aikaan myönteisen kehän. Siksi esimerkiksi hyvien tekojen tekeminen toisille lisää myönteisiä tunteita ja liittymistä toisiin, joka antaa lisää myönteisiä tunteita, joka taas lisää liittymistä toisiin. Sivuvaikutuksena ihminen kokee merkityksellisyyttä elämässään ja hänen onnellisuutensa lisääntyy. Tämä on yhdensuuntainen monen tutkijan ja filosofin ajatukselle siitä, että onnea ei voi saavuttaa suoraan, vaan se mahdollistuu esimerkiksi Franklin (Purjo 2012) ajattelun mukaan, kun ihminen elää tarkoituksellista elämää. Näiden asioiden opettaminen lapsille omalla esimerkillä elämällä ja yhdessä harjoittelemalla voisi olla se keino, jota opettajan olisi mahdollista käyttää kasvattaessaan oppilaitaan kohti kukoistusta.

9 Lähteet

- Adler, A. 2017. *Teaching well-being increases academic performance. Evidence from Bhutan, Mexico, and Peru*. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 78(4), 1–102.
- Allison L., Waters. L. & Kern. M.L. 2019. *Flourishing classrooms: applying a systems-informed approach to positive education*. Contemporary school psychology, 25(4), 395–405.
- Andreou. E., Roussi-Vergou. C., Didaskalou. E. & Skrzypiec. G. 2020. *School bullying, subjective well-being, and resilience*. Psychological science, 57, 1193–1207.
- Armenta. C.N., Fritz. M. M., Walsh. L. C. & Lyubomirsky. S. 2022. *Satisfied yet striving: Gratitude fosters life satisfaction and improvement motivation in youth*. Emotion, 22(5), 1004–1016.
- Avola. P. & Pentikäinen. V. 2020. *Kukoistava kasvatus. Positiivisen pedagogiikan ja hyvinvointiopetuksen käsikirja*. BEEhappy publishing, Espoo.
- Basch CE. 2011. *Healthier students are better learners: A missing link in school reforms to close the achievement gap*. Journal of school health, 81(10), 593–598.
- Becker. D. & Marecek. J. 2008. *Dreaming the American Dream: Individualism and Positive Psychology*. Social and Personality Psychology Compass, 2(5), 1767–1780.
- Bolier. L., Haverman. M., Westerhof. G., Riper. H., Smit. F. & Bohlmeijer. E. 2013. *Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies*. BMC Public health, 13(119)
- Brunwasser, S.M., Gillham, J.E. & Kim. E.S. 2008. *A meta-analytic review of the Penn Resiliency Programme*. Journal of consulting and clinical psychology, 77(6), 1042–1054.

- Cajal B., Jiménez R., Gervillaa E. & Montaña J. 2020. *Doing a systematic review in health sciences*. *Clínica y Salud* (2020) 31(2) 77–83.
- Chida. Y. & Steptoe. A. 2008. *Positive psychological well-being and mortality: a quantitative review of prospective observational studies*. *Psychosomatic medicine* 70, 741–756.
- Chodkiewicz, A. & Boyle, C. 2017. Positive psychology school-based interventions: A reflection on current success and future directions. *Review of Education*, 5(1), 60–86.
- Davis. D. E., Choe. E., Meyers. J., Wade. N., Varjas. K., Gifford. A., Quinn. A. & Hook J.N *Thankful for the little things. Meta-analysis of gratitude interventions*. *Journal of counseling psychology*, 63 (1), 20–31.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press, New York.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. 2002. *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press, Rochester.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. 2008. Hedonia, eudaimonia, and well-being. An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1–11.
- Desan. P.H., Setton. M.K., Holzer. A.A., Young. K.C., Sun.Y., He. F., Li. B., Weinstein, A. J., & Yu. X. 2021. *Attitude change after a curriculum on the science and philosophy of well-being and happiness for high school students: A classroom-randomized trial*. *British Journal of Educational Psychology*, 91(4), 1333–1348.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. 2011. *The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions*. *Child development*, 82, 405–432.
- Erdeši. J., Ocelić. Ž. M. & Vuletić. G. 2020 *The effects of implementing a gratitude development program on the quality of life and happiness of upper elementary school students*. *Zivot i Skola*, 66 (1), 23–31.

- Fox- Eades J., Proctor C., Ashley M. 2013. *Happiness in the classroom*. Teoksessa: David. S.A. (toim.), Boniwell. S. (toim.) & Ayers. A.C. (toim.) 2013. *Oxford handbook of happiness*. Oxford university press, Oxford.
- Fredrickson, B.L. 2001. *The role of positive emotios in positive psychology. Broaden an buid theory*. American Psychologist, 56(3), 218–226.
- Cabanas. E. & González-Lamas. J. 2022. *A critical review of positive education. Challenges and limitations*. Social Psychology of Education, 25(1), 1249–1272.
- Gable. S.L. & Haidt. J. 2005. *What (and why) is positive psychology? Review of general psychology*. 9(2), 103–110.
- Goldberg. J. M., Sommers-Spijkerman. M P.J. & Clarke. A.M. 2022 *Positive education in daily teaching: The promotion of wellbeing and engagement in a whole school approach a clustered quasi experimental trial*. School Effectiveness and School Improvement, 33 (1), 148–167.
- Gregg. D.R. & Cheavens. J.S. 2020. *Gratitude Interventions Effective Self-help A Meta-analysis of the Impact on Symptoms of Depression and Anxiety*. Journal of Happiness Studies, 413–445.
- Healthcare improvement Scotland. 2021. *Methodology checklist 1: randomized controlled trials*. <<https://www.sign.ac.uk/what-we-do/methodology/checklists/>>, haettu 17.4.2023.
- Howell. R.T., Kern. M.L. & Lyubomirskuy. S. 2007. *Health benefits: Meta-analytically determining the impact of well-being on objective health outcomes*. Health psychology review, 1, 83–136.
- Isometsä. E., Henriksson. M. & Lönnqvist. J. 1994. *Masennustila ja itsemurhat*. Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim. 110(3), 341–349.

- Jacquez, F. Trott, C.D. & Wren, A.R. 2020. *Dream It! Preliminary Evidence for an Educational Tool to Increase Children's Optimistic Thinking*. Child & Youth Care Forum, 49(6), 877–892.
- Johansson, K. 2007. *Kirjallisuuskatsaukset – Huomio systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen*. Teoksessa: Johansson, K., Axelin, A., Stolt, M. & Ääri, R-L. (toim.) *Systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja sen tekeminen*. Turun yliopiston digipaino, Turku
- Kabat-Zinn, J. 1990. *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. A division of random house inc, New York.
- Kern, M.L., Menson, L. & Steinberg, E.A. 2016. *The EPOCH measure of adolescent well-being*. Psychological Assessment, 28, 586–597.
- Keyes, C. 2002. *The mental health continuum: From languishing to flourishing*. Journal of Health and Social Research, 43(2), 207–222.
- Kielikone. 2022. *Kielitoimiston sanakirja*. Kotimaisten kielten keskus ja kielikone OY. <<https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/kiitollisuus?searchMode=all>>, haettu 7.4.2023.
- Lassander, M., Hintsanen, M., Suominen, S., Mullola, S., Vahlberg, T. & Volanen, S-M. 2021. *Effects of school-based mindfulness intervention on health-related quality of life: Moderating effect of gender, grade, and independent practice in cluster randomized controlled trial*. An International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment, Care & Rehabilitation, 30(12), 3407–3419.
- Leskisenoja, E. 2016. *Vuosi koulua, vuosi ilo. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä*. Lapin yliopistopaino, Rovaniemi.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. 2019. *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. PS-kustannus, Jyväskylä.

- Lyubomirsky, S., Sheldon, K.M. & Schakade, D. 2005. *Pursuing happiness. The architecture of sustainable change*. Review of general psychology, 9(2) 111–131.
- Ma, L., Zhang Y., Huang, C., Cui, Z. 2020. *Resilience-oriented cognitive behavioral interventions for depressive symptoms in children and adolescents: A meta-analytic review*. Journal of Affective Disorders, 270(1), 150–164.
- Martela, F. 2014. *Onnellisuuksien psykologia*. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Maslow, A. H. 1954. *Motivation and personality*. Harper & Row, New York.
- McKeering, P. & Hwang, Y.S. 2019. *A Systematic Review of Mindfulness-Based School Interventions with Early Adolescents*. Mindfulness, 10, 593–610.
- McTiernan, K., Gullon-Scott, F. & Dudley R. 2021. *Do positive psychology interventions impact on the subjective wellbeing and depression of clients? a systematic methodological review*. Journal of Contemporary Psychotherapy, 52(1), 1–13.
- Metsämuuronen, J. 2006. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: opiskelijalaitos*. International Methelp, Helsinki.
- Miller, A. 2008. *A Critique of positive psychology or the new science of happiness*. Journal of philosophy of education, 42(3–4), 591–608.
- Myers, D.G & Diener, E. 1995. *Who is happy*. Psychological science, 6(1), 10–19.
- 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.
- Ojanen, M. 2013. *Onnellisuuden käsikirja*. Perussanoma, Kauniainen.
- Ojanen, M. 2014. *Positiivisen psykologian kritiikki*. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. PS-kustannus, Jyväskylä.

- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.
<<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>>, haettu 11.10.2022.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I. & Hoffman, T. C. 2021. *The PRISMA 2020 Statement: an updated guideline for reporting systematic reviews*.
Revista espanola de cardiologia, 74(9), 790–799.
- Peterson C. & Seligman M. 2004. *Character strengths and virtues. a handbook and classification*. Oxford University Press, Oxford.
- Purjo. T. 2012. *Viktor Franklin logoteoria: tie arvopitöiseen ja tarkoituksentäyteiseen elämään*. Porrum, Loppi
- Raevuori. A. 2016. *Mindfulnessin terveysvaikutukset- mitä lääkärin on hyvä tietää?*
Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim. 132(20), 1890–1897.
- Roseth, C.J., Johnson, D.W., & Johnson, R.T. 2008. *Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures*. Psychological Bulletin, 134(2), 222–246.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. 2001. *On happiness and human potentials*. Annual review of psychology, 52(1), 141–167.
- Ryff, C. D., & Singer, B. 1996. *Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research*. Psychotherapy and Psychosomatics, 65, 14–23.
- Salminen A. 2011. *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja, Vaasa.
- Seligman M.E.P & Csikszentmihalyi. M. 2000. *Positive psychology. An introduction*
American Psychological Association. American Psychologist, 55(1), 5–14.

- Seligman, M.E.P, Ernst R.M, Gillham. J., Reivich. K. & Linkins. M. 2009. *Positive education: Positive psychology and classroom interventions*. Oxford Review of Education, 35(3), 293–311.
- Seligman, M. 2011. *Flourish. A visionary understanding of happiness and well-being*. Free Press, New York.
- Seo. S. & Yuh. J., 2021. *Mindfulness and resilience as mediators in the relationship between job-related stress and teacher–child interaction among early childhood educators*. Early Childhood Education Journal, 50, 1209–1219.
- Shankland R., Rosset E. 2016. *Review of brief school-based positive psychological interventions: A taster for teachers and educators*. Education psychology review, 29, 363–392.
- Schussler. D. L., Oh. Y., Mahfouz. J., Levitan. J., Frank. J. L., Broderick, P. C., Mitra. J. L., Berrena. E., Kohler, K. & Greenberg. M T. 2021. *Stress and well-being: a systematic case study of adolescents' experiences in a mindfulness-based program*. Journal of Child & Family Studies, 30(2), 431–446.
- Simões. C., Santos. A.C. & Lebre. P. 2021. *Assessing the impact of the European resilience curriculum in preschool, early and late primary school children*. School Psychology International, 42(5), 539–566.
- Sin, N., & Lyubomirsky, S. 2009. *Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions*. Journal of clinical psychology: In session, 65(5), 467–487.
- Swinson, J. & Harrop, A. 2012. *Positive psychology for teachers*. Routledge, Oxford.
- Tejada-Gallardo. C., Blasco-Belled. A., Torrelles-Nadal. C. & Alsinet. C. 2020. *Effects of School-based Multicomponent Positive Psychology Interventions on Well-being and*

Distress in Adolescents: A Systematic Review and Meta-analysis. Journal of Youth and Adolescence, 49, 1943–1960.

Tavakoli. R., Müller. R., Jeske. E., Schäfbuch. N. & Schmitz. B. 2022. *Promoting well-being in students through an art-of-living intervention. Developing an online training for eighth and ninth graders.* Zeitschrift für Psychologie, 230(3), 229–240.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2021. *Kouluterveyskysely 2021.* Tilastoraportti 30/2021. <<https://thl.fi/fi/tilastot-ja-data/tilastot-aiheittain/lapset-nuoret-ja-perheet/lasten-ja-nuorten-hyvinvointi-kouluterveyskysely>>, haettu 1.2.2023.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2022a. *Lasten ja nuorten mielenterveysperusteiset käynnit 2020.* <<https://www.julkari.fi/handle/10024/144513>>, haettu 1.12.2022.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2022b. *Nuorten masennusoireilu ja masennustilat.* <<https://thl.fi/fi/web/mielenterveys/mielenterveyshairiot/nuorten-mielenterveyshairiot/nuorten-masennusoireilu-ja-masennustila>>, haettu 9.4.2023

Ungar. M. 2012. *Researching and theorizing resilience across cultures and contexts.* Preventive medicine, 55(5), 387–389.

University of Pennsylvania 2023. *PERMA theory of well-being and PERMA workshops.* <<https://ppc.sas.upenn.edu/learn-more/perma-theory-well-being-and-perma-workshops>>, haettu 12.1.2023.

University of York 2008. *Systematic reviews. CDR:s guidance for undertaking reviews in health care.* York publishing services ltd, York.

Uusitalo-Malmivaara (toim.) 2014. *Positiivisen psykologian voima.* PS-kustannus. Juva

Uusitalo-Malmivaara L. & Vuorinen K. 2016. *Huomaa hyvä. Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa.* PS-kustannus, Juva.

Vaillant, G. E. 1977. *Adaptation to life.* Little brown, Boston.

- Vuorinen. K., Erikivi. A. & Uusitalo-Malmivaara. L. 2019. *A character strength intervention in 11 inclusive Finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs*. Journal of Research in Special Educational Needs, 19(1), 45–57.
- Waters. L. 2011. *A review of school-based positive psychology interventions*. The Australian educational and developmental psychologist, 28(2), 75–90.
- Waters. L. & Loton D. 2021. *Tracing the growth, gaps, and characteristics in positive education science a long-term, large-scale review of the field*. Frontiers in Psychology, 12, (3), 1–22.
- White. M. A., & Kern, M. L. 2018. *Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery*. International Journal of Wellbeing, 8(1), 1–17.
- Wood. A. M., Froh. J. J. & Geraghty. A.W. 2010. *Gratitude and well-being. A review and theoretical integration*. Clinical Psychology Review, 30(7), 890–905.
- World health organization. 2021. *Making every school a health-promoting school: global standards and indicators for health-promoting schools and systems*.
<<https://www.who.int/publications/i/item/9789240025059>>, haettu 12.1.2023.
- Yang Q., Tian L., Scott Huebner E., & Zhu X. 2019. *Relations among academic achievement, self-esteem and subjective well-being in school among elementary school students: a longitudinal mediation model*. School Psychology, 34(3), 32

