

# **Positiivinen pedagogiikka ja työrauha alakoulussa**

Luokanopettajien kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta ja sen parissa työskentelystä

Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma

Laatijat:  
Kati Tuuppa  
Patricia Vainio

21.3.2024

Rauma

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede

**Tekijät:** Kati Tuuppa ja Patricia Vainio

**Otsikko:** Positiivinen pedagogiikka ja työrauha alakoulussa: Luokanopettajien kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta ja sen parissa työskentelystä

**Ohjaaja:** Yliopistotutkija Teija Koskela

**Sivumäärä:** 74 sivua, 2 liitesivua

**Päivämäärä:** 21.3.2024

Tutkimuksessa selvitettiin suomalaisissa alakouluissa työskentelevien luokanopettajien kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta ja sen merkityksestä työrauhaan. Tarkoituksena oli selvittää, voiko positiivisen pedagogiikan käyttö parantaa työrauhaa opettajien kokemusten mukaan. Lisäksi tutkittiin, miten luokanopettajat näkevät positiivisen pedagogiikan käsitteenä ja miten he sitä käytännössä soveltavat opetuksessaan ja koulun arjessa.

Pro gradu -tutkielma toteutettiin laadullisena haastattelututkimuksena - tarkemmin teemahaastatteluna. Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin syksyn 2023 aikana ja siihen osallistui yhdeksän luokanopettajaa ja yksi erityisluokanopettaja, jotka kaikki toteuttavat positiivista pedagogiikkaa työssään. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluinä etäyhteyksin Zoom-videoviestintäpalvelulla. Haastatteluista saatu aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että haastateltavilla luokanopettajilla oli oma näkemyksensä siitä, mitä positiivinen pedagogiikka heille tarkoittaa ja miten se näkyy heidän omassa opetuksessaan. Tuloksista nousi kuitenkin ilmi samankaltaisuuksia positiivisen pedagogiikan määrittelyssä, joita olivat myönteisyys ja positiivinen asenne koulupäivinä sekä vahvuuksien ja hyvän huomioiminen. Luokanopettajat kertoivat käyttävänsä monipuolisesti positiivista pedagogiikkaa osana opetustaan. Aineistosta pystyi erottamaan neljä selkeää teemaa, joiden ympärille käyttötavat sijoittuivat. Näitä olivat kehuminen ja positiivinen palaute, vahvuuksien huomaaminen, positiiviseen pedagogiikkaan keskittyvät ryhmätunnit sekä konkreettiset työvälineet ja materiaalit.

Kaikki tutkittavat luokanopettajat kokevat, että positiivisella pedagogiikalla voi tukea työrauhaa. Lisäksi kaikki kymmenen opettajaa olivat huomanneet positiivisen pedagogiikan olevan hyödyllinen työväline työrauhan takaamiseksi. Kahdeksan opettajaa havaitsi positiivisen pedagogiikan käytön parantavan työrauhaa. Positiivinen pedagogiikka nähtiin työrauhan kannalta merkittävänä työvälineenä, sillä sen havaittiin edistävän myönteisempää ilmapiiriä luokkahuoneessa, kehittävän oppilaiden itsesäätelytaitoja, parantavan vertaissuhteita sekä auttavan oppilaita tunnistamaan omat vahvuutensa.

Saadut tulokset osoittavat, että positiivisen pedagogiikan käyttö parantaa työrauhaa. Aihetta on tutkittu vähän, joten koemme lisätutkimusten tuovan uutta tärkeää tietoa aiheesta. Toivomme tämän pro gradu -tutkielman olevan hyödyksi tiedeyhteisölle sekä kasvatusalan ammattilaisille, tuoden uutta näkökulmaa positiivisesta pedagogiikasta ja työrauhasta.

**Avainsanat:** positiivinen pedagogiikka, positiivinen psykologia, työrauha, alakoulu, luokanopettaja

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Positiivinen pedagogiikka ja työrauha</b>	<b>8</b>
2.1	Opetuksen hyvinvointinäkökulma ja kouluhyvinvointi	8
2.2	Taustalla positiivinen psykologia	10
2.3	Positiivinen pedagogiikka	12
2.3.1	PERMA-teoria positiivisen pedagogiikan lähtökohtana	15
2.3.2	Koulu ja positiivinen pedagogiikka	18
2.3.3	Positiivisen pedagogiikan toteutus kouluympäristössä	20
2.3.4	Työrauha koulussa ja positiivinen pedagogiikka	24
<b>3</b>	<b>Tutkimuskysymykset</b>	<b>28</b>
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b>	<b>29</b>
4.1	Aineistonkeruumenetelmä	29
4.2	Tutkittavat	32
4.3	Aineiston analyysi	33
4.4	Tutkimusetiikka	35
<b>5</b>	<b>Tutkimustulokset</b>	<b>37</b>
5.1	Opettajien näkemykset positiivisesta pedagogiikasta ja sen käytöstä osana kouluarkea	37
5.1.1	Positiivisen pedagogiikan merkitys ja tarkoitus opettajille	37
5.1.2	Positiivisen pedagogiikan kokemus ja käyttötavat	40
5.2	Työrauhan tukeminen positiivisen pedagogiikan keinoin	47
5.2.1	Positiivisen pedagogiikan keinot työrauhan tukemiseksi	47
5.2.2	Opettajan toiminta levottomassa luokassa	50
5.2.3	Positiivisen pedagogiikan merkitys työrauhaan ja sen ilmeneminen	53
<b>6</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>56</b>
6.1	Tulosten tulkinta ja vertailu aiempiin tutkimuksiin	56
6.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	62
6.3	Jatkotutkimusehdotukset	64
	<b>Lähteet</b>	<b>65</b>
	<b>Liitteet</b>	<b>75</b>

<b>Liite 1. Haastattelukutsu</b>	<b>75</b>
<b>Liite 2. Haastattelukysymykset</b>	<b>76</b>

## 1 Johdanto

Lasten ja nuorten hyvinvointi on kaikkialla maailmassa huoltajien, tutkijoiden, opettajien ja poliitikkojen keskeisenä huolenaiheena (Uusitalo-Malmivaara & Lehto, 2013). Huoli nuorten hyvinvoinnista on aiheellinen; tutkimusten mukaan jopa 20–25 % suomalaisista nuorista kärsii mielenterveyden häiriöistä, ja niiden voidaankin todeta olevan koululaisten tavallisimpia terveysongelmia (Haravuori, Muinonen & Marttunen, 2016; Leskisenoja & Sandberg, 2019). Lisäksi arvioidaan, että masennus on jopa 10 kertaa yleisempää nykypäivänä kuin 50 vuotta sitten. Maailmanlaajuisesti on myös kiinnitetty huomiota mielenterveyden häiriöiden lisääntyvyyteen sekä elämäntyytyväisyyden vähentymiseen. (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009.) Nuorten lisääntyneiden mielenterveysongelmien vuoksi eri yhteisöt, organisaatiot ja koulut ovat tunnistaneet kasvaneen tarpeen asettaa etusijalle oppilaiden mielenterveyden ja hyvinvoinnin huomioimisen koulumaailmassa (Kern & Wehmeyer, 2021).

Suomalaiset koulut ja koulujärjestelmä ovat herättäneet ihailua ja kiinnostusta kattavuutensa, tehokkuutensa ja tasa-arvoisuutensa vuoksi ympäri maailmaa (Leskisenoja 2016). Suomalaiset koululaiset ovat vallanneet kärkisijoja useasti PISA-tutkimuksissa ja osaaminen erityisesti lukutaidossa, matematiikassa ja luonnontieteissä on ollut huippuluokkaa (Hiltunen ym., 2023). Kun keskusteluun nousee suomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyys, on se muihin maihin verrattuna varsin alhaisella tasolla. Vuoden 2012 PISA-tutkimuksen mukaan Suomi on sijoittunut kouluviihtyvyyden mittauksessa 65 maan joukossa viidenneksi alimmalle sijalle. (Leskisenoja 2016.) Uusimmassa vuoden 2022 PISA-tutkimuksessa taas suomalaisten oppilaiden yleinen elämäntyytyväisyys on ollut aiempaa heikompaa (Hiltunen ym., 2023). Näihin huolestuttaviin tuloksiin on onneksi herätty ja alettu kiinnittää enemmän huomiota lasten ja nuorten hyvinvointiin, kouluviihtyvyyteen sekä motivaatioon. Esimerkkejä näistä toimenpiteistä ovat KiVa koulu -ohjelma sekä Opetus- ja kulttuuriministeriön käynnistämä tutkimus kouluhyvinvoinnista. (Leskisenoja 2016.)

Suomalaisilla kouluilla on lakisääteinen velvollisuus tukea oppilaiden terveyttä ja hyvinvointia (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 2013/1287, § 4). Tämän vuoksi on tärkeää ottaa käyttöön menetelmiä, jotka edistävät tehokkaasti oppilaiden hyvinvointia koulussa. Yksi tällainen lähtökohta on positiivinen pedagogiikka, jota on jo käytetty ympäri maailmaa. Se määritellään sekä perinteisten koulutaitojen, että hyvinvointia lisäävien taitojen opetuksiksi. (Sandholm, Simonsen, Ström & Fagerlund, 2023.) Vaikka positiivinen pedagogiikka on tieteenalana vielä nuori, on sillä jo

nyt vahvaa tutkimuksiin pohjautuvaa näyttöä hyvinvointitaitojen harjoittamisen hyödyllisyydestä (O'Brien & Blue, 2018). Kahden viime vuosikymmenen aikana on siirrytty heikkouksiin keskittyvästä pedagogiikasta myönteisempään näkökulmaan, jossa korostetaan oppilaiden yksilöllisiä vahvuuksia ja hyvinvointia (Vuorinen, Hietajarvi & Uusitalo, 2021a). Tätä uutta pedagogiikan suuntausta kutsutaan Suomessa positiiviseksi pedagogiikaksi, joka tunnetaan maailmalla paremmin termillä *positive education* (Leskisenoja 2017).

Vuoden 2022 PISA-tutkimuksessa havaittiin toinenkin huolestuttava tulos; oppilaiden kokema työrauha koettiin Suomessa heikommaksi kuin muissa OECD-maissa keskimäärin (Hiltunen ym., 2023). Työrauhaongelmat ovatkin suomalaisissa kouluissa varsin. Kun useampi oppilas luokassa käyttäytyy häiritsevästi, koko luokan työrauha heikkenee, ja näin ollen häiriökäyttäytyminen vaikuttaa luokan jokaiseen oppilaaseen. Häiritsevä käytös oppituntien aikana haittaa oppimista, jolloin opettaja ei välttämättä pysty hallitsemaan luokkaa ja näin ollen ei myöskään kykene takaamaan työrauhaa oppilaille. Opettajalta kuluu usein huomattava osa oppitunnin ajasta oppilaiden käyttäytymisen hallintaan, jolloin opettamiseen käytettävä aika vähenee. (Kiiski & Kärkkäinen, 2011.) Ylen työrauhaan keskittyvässä artikkelissa (7.9.2020) yliopistotutkija Vesa Närhi ja entinen rehtori Matti Hellström toteavat, että erilaiset sanktiot ja seuraamukset huonosta käytöksestä eivät auta, vaan heidän mielestään olisi tärkeämpää vahvistaa hyvää käytöstä. Närhi toteaaakin, että positiivisen palautteen antaminen halutusta käyttäytymisestä on tehokas keino ohjata oppilaiden toimintaa haluttuun suuntaan. (Heikkinen 2020.)

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, edistääkö positiivisen pedagogiikan käyttö luokkahuoneen työrauhaa. Lisäksi tutkimuksessa pyritään saamaan tietoa luokanopettajien näkemyksistä ja opetuskäytänteistä positiivisen pedagogiikan toteuttajina. Tässä tutkimuksessa keskitytään nimenomaan positiivisen pedagogiikan ja työrauhan väliseen suhteeseen, ja jaetaan hyväksi todettuja opetuskäytänteitä työrauhan vahvistamiseen. Aihe on tärkeä tutkittavaksi, sillä positiivinen pedagogiikka on varsin tuore ja vähän tutkittu tieteen suuntaus. Kiinnostuksemme aiheeseen heräsi 4. vuoden opetusharjoittelun myötä, jolloin tarjoutui mahdollisuus positiivisen pedagogiikan seuraamiseen ja toteuttamiseen harjoitteluympäristössä. Positiivisen pedagogiikan käyttö vaikutti rauhoittavan ja selkeyttävän opetusta, joka myös heijastui oppilaiden käytökseen ja myönteisempään asenteeseen opiskelua kohtaan. Selkein muutos näytti ilmenevän työrauhassa ja tästä syystä tutkitaankin, ovatko kentällä toimivat opettajat havainneet samanlaisia muutoksia.

Tutkimuksella halutaan tarjota kaikille kasvatustalan toimijoille tutkittua tietoa sekä ymmärrystä positiivisen pedagogiikan käytöstä ja siitä, millä kaikilla eri tavoilla sitä voidaan koulumaailmassa toteuttaa. Tutkimuksen avulla pyritään saamaan ennen kaikkea teoreettista sekä käytännön vahvistusta positiivisen pedagogiikan käyttöön. Samalla tarjotaan lisää tutkittua tietoa positiivisesta pedagogiikasta ja siitä, parantaako sen käyttö luokkahuoneen työrauhaa. Lisäksi tarkoituksena on tuoda positiivinen pedagogiikka yhä näkyvämmäksi osaksi koulun arkea ja yhä lisätä kiinnostusta sen tutkimukselle.

## 2 Positiivinen pedagogiikka ja työrauha

Tässä luvussa avataan hyvinvoinnin, positiivisen psykologian, positiivisen pedagogiikan ja työrauhan käsitteitä, jotka ohjaavat tutkimuksen kirjoittamista ja toimivat pohjana saaduille tuloksille. Aluksi käsitellään opetuksen hyvinvointinäkökulmaa ja sen linkittymistä positiiviseen pedagogiikkaan. Tämän jälkeen avataan positiivisen psykologian ja positiivisen pedagogiikan käsitteitä ja kerrotaan, kuinka positiivinen pedagogiikka näkyy nykypäivän koulumaailmassa. Lopuksi käsitellään vielä työrauhaa ja siihen liittyviä työrauhahäiriöitä koulukontekstissa.

### 2.1 Opetuksen hyvinvointinäkökulma ja kouluhyvinvointi

Hyvinvointi on moniulotteinen ilmiö, jonka Maailman terveysjärjestö (engl. *World Health Organization*, jatkossa WHO) määrittelee yksilöiden ja yhteiskuntien kokemaksi myönteiseksi tilaksi. Se on terveyden tavoin jokapäiväisen elämän voimavara, joka määräytyy sosiaalisten, taloudellisten ja ympäristöolosuhteiden mukaan. (WHO 2023.) Terveyden- ja hyvinvoinnin laitoksen (jatkossa THL) mukaan hyvinvointi koostuu fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta osa-alueesta. Viime vuosina määritelmään on sisällytetty myös henkisen hyvinvoinnin ja terveyden muokkautuvuuden näkökulmat. Hyvinvointi voidaan jakaa kolmeen eri ulottuvuuteen: terveyteen, materiaaliseen sekä koettuun hyvinvointiin. Näiden lisäksi hyvinvointi on kokonaisvaltaista ja kattaa sekä yksilön että yhteisön näkökulman. Yksilön hyvinvointiin vaikuttavat sosiaaliset suhteet, onnellisuus ja itsenä toteuttaminen, kun taas yhteisön kohdalla siihen vaikuttavat asuinolot ja ympäristö. (THL 2022.)

Hyvinvointi ja onnellisuus nähdään merkittävinä arvoina länsimaisessa nykykulttuurissa. Hyvinvointia käsitteenä voidaan lähestyä useasta eri näkökulmasta. Yksi näistä on subjektiivinen hyvinvointi, joka voidaan määritellä yksilön henkilökohtaiseksi arvioksi elämän hyvydestä. (Janhunen 2013; Leskisenoja 2017.) Se koostuu kolmesta eri osa-alueesta: positiivisesta ja negatiivisesta emotionaalisesta komponentista, sekä kognitiivisesta komponentista eli elämäntyytyväisyydestä (Vuorinen ym., 2021a). Subjektiivisen hyvinvoinnin ollessa runsasta yksilö tuntee paljon positiivisia kokemuksia ja vain vähän kielteisiä tunteita. Lisäksi hän kokee olevansa tyytyväinen omaan elämäänsä ja elämänalueisiinsa. (Leskisenoja 2017.)

Hyvinvointi on herättänyt laajasti kiinnostusta ympäri maailmaa, ja samalla sen tukeminen on noussut koulumaailmassa kiinnostuksen kohteeksi. Kouluissa keskitytään yhä enemmän oppilaiden



tunnetaitoihin, vahvuuksiin sekä hyvinvointiin. (Fox Eades, Proctor & Ashley, 2014.) Seligman ym. (2009) toteavat, että hyvinvointia olisi suotavaa opettaa erityisesti koulupäivän aikana, sillä lapset ja nuoret viettävät suurimman osan päivästä koulussa. Hyvinvoinnin lisääntyminen lisää oppimista, joka on koulutuksen keskeinen tavoite. Hyvinvointia pitäisikin opettaa kouluissa, sillä se ehkäisee masennuksen syntyä, toimii keinona elämäntyytyväisyyden lisäämiseksi sekä tehostaa oppimista ja parantaa luovaa ajattelua. (Seligman ym., 2009.)

Koulutyytyväisyys ja myönteiset tunteet edistävät oppilaiden hyvinvointia, koulumenestystä sekä kouluviihtyvyyttä (Leskisenoja 2017). Lisäksi on olemassa näyttöä siitä, että vuorovaikutussuhteet ikätovereihin ja koulun henkilökuntaan (Hawker & Boulton, 2000; Chu, Saucier & Hafner, 2010) sekä koulun yleinen ilmapiiri ja kulttuuri ovat kiinteässä yhteydessä oppilaan hyvinvointiin (Way, Reddy & Rhodes, 2007). Koulujen rooli oppilaiden fyysisen ja psyykkisen terveyden edistämässä on keskeinen. Tämän vuoksi onkin olennaista, että koulu yhteisö sitoutuu luomaan terveellisen ja tukevan ympäristön sekä edistämään oppilaiden hyvinvointia. (Norrish, Williams, O'Connor & Robinson, 2013.) Koska koulu on ratkaiseva paikka sekä oppimiselle että ystävien hankkimiselle, on selvää, että kouluun liittyvät tekijät vaikuttavat lasten ja nuorten onnellisuuteen. Kokemukset koulussa ovat tärkeitä oppimiselle, mutta myös henkilökohtaiselle kasvulle ja oman paikan löytämiselle yhteiskunnassa. (Vuorinen ym., 2021a.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (jatkossa POPS) mukaan jokaisella perusopetusta tarjoavalla koululla on kasvatus- ja opetustehtävä, joka tarkoittaa oppilaiden kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemista hyödyntäen kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta. Lisäksi koulun sivistystyöhön kuuluvat terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen. Perusopetuksen aikana oppilaiden tulisi oppia ymmärtämään terveyttä ja hyvinvointia edistävien sekä niitä haittaavien tekijöiden merkitystä. (POPS 2014.) POPS:iin (2014) on lisäksi kirjattu, että opetuksen tarkoituksena on edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa. Oppilaita tulisi ohjata tiedostamaan henkilökohtaiset oppimistottumuksensa ja käyttämään tätä tietoa oman oppimisensa edistämiseen (POPS 2014). Opettajien tulisikin Vuorisen ym. (2021a) mukaan auttaa oppilaita ymmärtämään ja tunnistamaan omat vahvuutensa ja kehittämistarpeensa. Hyvinvoinnin opettaminen ei kuitenkaan toistaiseksi ole kuulunut vielä opetussuunnitelmaan, vaan se on enemmänkin liitetty seuraamaan yleisempiä kasvatustavoitteita, oppimisvalmiuksia sekä akateemisia taitoja (Uusitalo-Malmivaara, Vuorinen & Erikivi, 2019).

Suomessa toteutettava kouluterveyskysely tuottaa luotettavaa ja monipuolista seurantatietoa eri ikäisten lasten ja nuorten hyvinvoinnista, koulunkäynnistä, terveydestä ja opiskelusta. Se toteutetaan vuosittain ja tavoitteena on tuottaa tietoa, jolla kehitetään koulu- ja opiskeluterveydenhuoltoa. Vuoden 2023 kouluterveyskyselyn mukaan perusopetuksen 4. ja 5. luokkalaiset olivat pääosin tyytyväisiä elämäänsä. Kuitenkin 14 % tytöistä ja yhdeksän prosenttia pojista koki terveydentilansa keskinertaiseksi tai huonoksi, ja tämän oppilasryhmän määrä on ollut kasvussa jo vuodesta 2015 lähtien. (THL 2023.) Kouluhyvinvoinnin tutkimukset ovat usein keskittyneet oppilaiden koulumenestyksen ja kouluviihtyvyyden tarkasteluun. Tutkimustuloksissa on ristiriitaisuutta sen suhteen, että koulussa viihtyminen ja menestyminen eivät ole välttämättä yhteydessä toisiinsa. Oppilaiden työrauhaongelmat ja fyysisen ympäristön negatiiviset ilmiöt ovat yleisiä, mutta ne eivät kuitenkaan ole suorassa yhteydessä oppilaiden kokemaan hyvinvointiin. (Janhunen 2013.) Näin ollen olisi tärkeää löytää ja ottaa käyttöön menetelmiä, jotka tehokkaasti edistäisivät oppilaiden hyvinvointia koulussa (Sandholm ym., 2023).

## 2.2 Taustalla positiivinen psykologia

Positiivinen psykologia on tieteenala, joka keskittyy tutkimaan onnellisuutta ja hyvinvointia (Avola, Pentikäinen & Kuusniemi, 2022). Se edustaa tieteellistä tutkimussuuntausta, joka huomioi yksilöiden vahvuudet ja ne tekijät, jotka edistävät yksilöiden hyvinvointia. Tämä lähestymistapa pyrkii tunnistamaan, mikä toimii yksilön elämässä ja miten sitä voidaan parantaa keskittyen positiivisiin näkökohtiin eikä niinkään epäonnistumisiin. (Hoy & Tarter, 2011.) Positiivinen psykologia on kattotermi positiivisten tunteiden ja luonteenpiirteiden tutkimiselle (Seligman & Csikszentmihályi, 2000). Sen tärkeä tehtävä on siirtää psykologian painopistettä traumaattisten kokemusten havaitsemisesta yksilön hyveen tutkimiseen ja hyödyntämiseen (Ladnai 2019). Yksi päätavoitteista on ymmärtää, mitkä tekijät saavat ihmisen voimaan paremmin eli kukoistamaan (engl. *flourish*) (Leskisenoja 2017). Kukoistus nähdään onnellisuuden lähikäsitteenä, jolla tarkoitetaan yksilön positiivista ja tavoiteltavaa elämän tilaa. Sen tuntemiseen tarvitaan myönteisiä tunteita, optimismia ja itsesäätelykykyä. (Norrish ym., 2013.)

Positiivinen psykologia on käsitteenä vielä varsin tuore ja se pohjautuu professori Martin Seligmanin puheenvuoroon, jonka hän piti vuonna 1998 Yhdysvaltain psykologiliiton konferenssissa (Swinson & Harrop, 2012). Seligman huomautti puheessaan, että viimeisen puolen vuosisadan aikana psykologia on ollut lähinnä kiinnostunut mielen terveyden häiriöistä sekä aggressiosta ja tutkimuksissa on keskitytty pääasiallisesti elämän vastoinkäymisiin (Swinson &

Harrop, 2012; Yrttiaho & Posio, 2021; Hanson-Peterson 2024). Vaikka psykologian tutkimus on keskittynyt diagnosoimaan ja korjaamaan sitä, mikä ihmismieleessä on vialla, on tämän rinnalle tavoitteeksi otettu myös hyvinvoinnin ja onnellisuuden edistäminen (Yrttiaho & Posio, 2021). Seligman myönsi, että psykologia on onnistunut auttamaan yksilöitä, joilla on mielenterveyden häiriöitä. Hän kuitenkin painotti, että psykologien tulisi jatkossa ajatella myös positiivisesti, eikä pelkästään keskittyä negatiivisiin asioihin. Perinteisen psykologian rinnalle tarvittiin siis myös tutkimusta myönteisistä tekijöistä ja selvitystä niistä asioista, jotka ovat yksilön elämässä tavoittelemisen arvoisia. (Hoy & Tarter, 2011.)

Positiivisen psykologian oppi-isä Seligman ymmärsi positiivisen psykologian kasvavan tarpeen muutama kuukausi psykologiliiton kongressin jälkeen (Uusitalo & Hautakangas, 2023). Hän oivalsi, että lasten kasvattaminen on paljon enemmän kuin heidän mahdollisten puutteidensa korjaamista. Kyse on enemmänkin heidän vahvimpien ominaisuuksiensa tunnistamisesta ja vaalimisesta sekä yksilöiden vahvuuksien löytämisessä. Kasvattamisessa on siis myös tärkeää ohjata lasta käyttämään vahvuuksiaan heidän elämäänsä koettelevissa hetkissä. (Seligman & Csikszentmihályi, 2000.) Vaikka positiivisen psykologian alkuna voidaan pitää 2000-luvun taitetta, ulottuvat sen juuret kuitenkin kauas antiikin filosofiaan ja samanlaisten kysymysten äärelle. Filosofien ja kuuluisien ajattelijoiden ajatukset hyvästä elämästä ovat siis myös toimineet varhaisina suuntaviivoina positiivisen psykologian kehittymiselle. (Leskisenoja & Sandberg, 2019.)

Positiivisen psykologia ei tarkoita pakkopositiivisuutta eikä sen tavoitteena ole välttää negatiivisia kokemuksia, vastoinkäymisiä elämässä, pyrkiä jatkuvaan myönteisten tunteiden virtaan tai kieltää epämiellyttäviä tunteita (Hoy & Tarter, 2011; Leskisenoja 2017). Sen tarkoituksena on tutkia optimismia, hyvää elämänasennetta, kiitollisuutta ja toiveikkuutta sekä näiden vaikutusta yksilön hyvinvointiin (Yrttiaho & Posio, 2021). Päämääränä onkin, että yksilö osaa rakentavasti käsitellä negatiivisia tunteita, hyväksyä ne sekä on kyvykäs selviytymään niistä (Leskisenoja 2017; Leskisenoja & Sandberg, 2019). Positiivinen psykologia antaa lisäksi erilaisia keinoja vahvistaa omia voimavaroja kohdatessa vaikeita tunteita sekä tilanteita, jolloin yksilön inhimillinen kasvu ja kukoistaminen voivat saavuttaa huippunsa (Leskisenoja & Sandberg, 2019; Yrttiaho & Posio, 2021).

Positiivinen psykologia on vielä varsin nuori tieteen suuntaus ja tämän vuoksi sen tutkimusaineisto on vielä kehittymässä (Leskisenoja 2017). Tämä myös altistaa positiivisen psykologian kritiikin kohteeksi. Kritiikki on pääosin kohdistunut epäselvään teoreettiseen viitekehykseen, käsitteiden

epäselvyyteen ja tulosten yleistämiseen. Tutkijat ovat huomauttaneet, että positiivisen psykologian interventioissa tulisi tulevaisuudessa kiinnittää enemmän huomiota sosiaalisiin, kulttuurisiin ja kontekstuaalisiin tekijöihin, sillä tällä hetkellä ne painottavat edelleen yksilökeskeistä asennetta. (Cabanas & González-Lamas, 2022.) Fredrickson (2017) pitää erityisen haitallisena sitä, että yksilöt tietävät positiivisesta psykologiasta varsin vähän. Kun yksilöillä on riittävä ymmärrys positiivisesta psykologiasta, he ymmärtävät, että sen tarkoituksena on ohjata ihmisiä olemaan avoimempia ja näin nähdä enemmän hyvää ympärillään. Positiiviseen psykologiaan kohdistuva kritiikki on kuitenkin aivan normaalia, sillä sitä kohdistuu kaikkiin muihinkin tieteisiin. Kritiikki auttaa tieteenalaa kehittämään yhä tarkempaan ja merkityksellisempään suuntaan. (Avola ym., 2022.)

Saadusta kritiikistä huolimatta positiivisen psykologian ala on kasvanut harppauksin viimeisen kahden vuosikymmenen aikana, eikä suinkaan vailla syytä. Tutkimukset osoittavat, että subjektiivisella hyvinvoinnilla ja siihen liittyvillä käsitteillä kuten elämäntyytyväisyydellä, onnellisuudella ja optimismilla on lukuisia myönteisiä vaikutuksia terveyteen, menestykseen ja koulutukseen. (Khaw & Kern, 2014.) Koulut ovat alkaneet lisätä positiivisen psykologian ajatusten myötä oppilaiden tunnetaitojen, luontevahvuuksien sekä hyvinvoinnin tukemista. Tämä kehitys heijastaa Seligmanin näkemystä, jonka mukaan hyvinvointia tulisi opettaa kouluissa samalla tavoin kuin muitakin oppiaineita. Hänen kehittämänsä käsite, positiivinen kasvatus (engl. *positive education*), tunnetaan Suomessa paremmin terminä positiivinen pedagogiikka. (Leskisenoja 2017.)

### **2.3 Positiivinen pedagogiikka**

Positiivinen pedagogiikka on yksinkertaisimmillaan positiivisen psykologian soveltamista opetus- ja kasvatustoimintaan (Leskisenoja 2017). Se on 2000-luvun alussa kehitetty pedagoginen suuntaus (Green, Oades & Robinson, 2011; White 2016), jonka tarkoituksena on perinteisten tietojen ja taitojen ohella keskittyä oppilaiden vahvuuksiin ja hyvinvointitaitojen edistämiseen (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen, 2014; Leskisenoja 2017). Positiivinen pedagogiikka perustuu käsitykseen lapsesta aktiivisena toimijana ja tuo pedagogisen toiminnan ja tutkimuksen keskiöön lapsen vahvuudet, osallisuuden ja myönteiset tunteet (Kumpulainen ym., 2014).

Seligman ym. (2009) määrittelee positiivisen pedagogiikan perinteiseksi akateemisten taitojen kehittymistä koskevaksi opetukseksi. Sitä voidaan pitää positiivisen psykologian yhtenä osa-alueena, jonka viitekehykseen se rakentuu (Yrttiaho & Posio, 2021; Sandholm ym., 2023).

Positiivinen pedagogiikka ei ole kuitenkaan yksittäinen lähestymistapa, vaan se tarjoaa ikään kuin

sateenvarjon, jonka alla on useita eri teorioita ja toimintamalleja (Kern & Wehmeyer, 2021). Positiivinen pedagogiikka pyrkii yhdistämään positiivisen psykologian periaatteet parhaisiin opetuskäytäntöihin ja kasvatusparadigmoihin edistääkseen optimaalista kehitystä. Tavoitteena on oppilaiden kukoistuksen edistäminen kouluympäristössä sekä hyvinvoinnin parantaminen. (Norrish ym., 2013; Cabanas & González-Lamas, 2022.) Positiivista pedagogiikkaa ei ole vielä yhtenäisesti määritelty, mutta useimmissa määritelmässä korostetaan nuorten emotionaalisen hyvinvoinnin merkitystä. Tavoitteena on edistää nuorten mielenterveyttä ja samalla parantaa oppimista. (Cabanas & González-Lamas, 2022.)

Positiivisen pedagogiikan keskeiset sisällöt voidaan ryhmitellä kolmeen pääluokkaan, joita ovat ympäristö, hyvinvointi ja oppiminen. Ympäristön sisällöt kuvaavat asioita, joihin kukoistavassa koulussa olisi tärkeä keskittyä. Hyvinvointi keskittyy siihen, minkälaisilla sisällöillä ja toimenpiteillä voidaan lisätä koulu yhteisön jäsenten hyvinvointia. Oppiminen ja sen sisällöt taas kuvaavat sitä, millä tavoin tietoon, oppilaisiin, oppimiseen ja sen seurantaan tulisi suhtautua. Mainitut pääluokat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja positiivista pedagogiikkaa tulisikin tarkastella laajempänä kokonaisuutena, eikä pelkästään sen osatekijöiden summana. (Avola ym., 2022.)

Yksi positiivisen pedagogiikan tavoitteista on opettajan ja oppilaiden kukoistaminen. Se koostuu kolmesta eri osasta, joita ovat emotionaalinen, sosiaalinen ja psykologinen hyvinvointi. Emotionaalisesta hyvinvoinnista puhuttaessa viitataan yksilön tunteiden tasapainoon elämässä. Emotionaalisesti hyvinvoiva yksilö on tyytyväinen elämäänsä monilla eri osa-alueilla ja hänellä on kyky selviytyä haasteista sekä vastoinkäymisistä. Sosiaalinen hyvinvointi puolestaan koostuu yksilön kokemasta arvostuksesta ja ryhmään kuulumisesta sekä erilaisten ihmisten hyväksymisestä. Kun psykologinen hyvinvointi on kunnossa, yksilö tunnistaa omat vahvuutensa, hyväksyy itsensä sekä uskaltaa kohdata haasteita. (Trogen 2020.) Leskisenoja ja Uusiautti (2017) ovat tutkimuksessaan lisäksi määritelleet luokkatason kukoistamisen, jolla tarkoitetaan yhteenkuuluvuuden tunnetta, luottamusta, tyytyväisyyttä ja sitoutumista koulutyöhön. Koulussa oppilaiden kukoistus lisääntyy, kun he saavat myönteisiä oppimiskokemuksia (O'Brien & Blue, 2018).

Positiivinen pedagogiikka perustuu ajatukseen, jossa lasten oppiminen ja hyvinvointi syntyvät erilaisten toimintaympäristöjen ja lasten välisen vuorovaikutuksen yhteisvaikutuksessa. Huomion kohteena ovat lapsille hyvää oloa tuottavat asiat ja sosiaalisesti rakennetut merkitykset. Positiivinen

pedagogiikka ei unohda vastoinkäymisten ja vaikeuksien merkitystä lapsen elämässä, vaan tarkastelee niitä myönteisestä näkökulmasta. (Kumpulainen ym., 2014.) Kumpulainen ym. (2014) ovat tiivistäneet positiivisen pedagogiikan keskeiset perusajatukset viiteen eri taustaoletukseen (taulukko 1), joita ovat yhteisöllisyys ja myönteinen toimintakulttuuri, toimijuus ja osallisuus, myönteiset tunteet, vahvuuksien tunnistaminen sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö.

Taulukko 1. Positiivisen pedagogiikan perusajatukset mukaillen Kumpulaista ym. (2014, 228–230).

Positiivisen pedagogiikan taustaoletukset	Kuvaus
Yhteisöllinen ja myönteinen toimintakulttuuri	Lapsen sosiaaliset suhteet Osallisuus
Toimijuus ja osallisuus	Aktiivinen kasvatusympäristö Lapsen aktiivinen toimijuus
Myönteiset tunteet	Oppimisen ja hyvinvoinnin voimavara
Vahvuuksien tunnistaminen	Itseluottamuksen ja positiivisen itsetunnon vahvistaminen
Kodin ja koulun välinen yhteistyö	Kasvatuskumppanuus Vanhempien aktiivinen toiminta

Leskisenoja (2017) toteaa, että positiivisen pedagogiikan nimessä oleva sana positiivinen on harhaanjohtava termi siinä mielessä, että sen tavoitteena ei ole yksinomaan myönteisistä tunteista koostuva kouluarki. Lasten kasvuprosessiin kuuluvat myös erilaiset negatiiviset tuntemukset sekä vastoinkäymiset, ja pelkkä positiivisten tunteiden täyttämä elämä voisi olla jopa haitallista. Onkin siis pyrittävä löytämään positiivisten ja negatiivisten tunteiden tasapaino. (Leskisenoja 2017.)

Tutkimukset osoittavat, että onnelliset ja vahvaluonteiset yksilöt menestyvät muita todennäköisemmin eri elämänalueilla. Yksilöt, jotka kykenevät tunnistamaan omia vahvuuksiaan, saavuttavat myönteisiä ja toivottavia asioita omassa elämässään. (Uusitalo-Malmivaara ym., 2019.) Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on vahvistaa luonteenvahvuuksia, sietokykyä, hyvinvointia sekä kyvykkyyttä kouluympäristössä, ja tarjota yksilölle mahdollisuus kukoistaa (Hoare, Bott & Robinson, 2017). Sen tavoitteena on myös lisätä koulu- ja kasvatusyhteisöjen toimivuutta sekä korostaa jokaisen yksilön parhaita puolia (Leskisenoja & Sandberg, 2019).

Aiemmin kouluissa korostettiin lähinnä akateemista menestystä, mutta nykyään yhä useammat koulut ymmärtävät tarpeen kehittää oppilaita kokonaisvaltaisemmin ja samalla painottaen hyvinvointia entistä enemmän. Tämä johtuu paljolti siitä, että lasten ja nuorten mielenterveysongelmien esiintyvyys on lisääntynyt ja mielenterveyden häiriöt nähdäänkin nyt ennaltaehkäisevässä muodossa. Nykyään koulut nähdään laajempina instituutioina, jotka pyrkivät tukemaan oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia ja kehitystä keskittymättä vain akateemiseen menestykseen. (Borkar 2016.) Tämä on lisännyt positiivisen pedagogiikan suosiota, koska sen avulla voidaan edistää oppilaiden hyvinvointia ja samalla ennaltaehkäistä nuorien mielenterveysongelmia (Hoare ym., 2017).

Vaikka positiivinen pedagogiikka tarjoaa mahdollisuuksia koulumaailmassa, samalla siinä on myös ongelma-kohtia, jotka tulee ottaa huomioon. Liike on suhteellisen tuore, se on edistynyt merkittävin harppauksin ja sillä on mahdollisuuksia toteuttaa asettamiaan kasvatuksellisia muutoksia. Kriittinen suhtautuminen on kuitenkin olennaisen tärkeää, jotta positiivinen pedagogiikka kehittyä entisestään. Huomion kiinnittäminen epäkohtiin edesauttaa positiivisen pedagogiikan jatkumista ja sen kehittymistä omana suuntauksenaan. (Cabanas & González- Lamas, 2022.) Näin ollen kritiikki vain vahvistaa, ohjaa ja laajentaa ajattelua sekä näkemyksiä selkeämpään suuntaan (Avola ym., 2022).

### 2.3.1 PERMA-teoria positiivisen pedagogiikan lähtökohtana

Positiivisen pedagogiikan sisältö ja rakenne pohjautuu Seligmanin hyvinvointiteoriaan (2011), joka tunnetaan myös nimellä PERMA-teoria. Teoria koostuu hyvinvoinnin elementtien ensimmäisistä kirjaimista, joita ovat myönteiset tunteet (P = *positive emotions*), sitoutuminen (E = *engagement*), ihmissuhteet (R = *relationships*), merkityksellisyys (M = *meaning*) ja saavutukset (A = *accomplishments*). (Seligman 2011; Leskisenoja & Uusiautti, 2017; Kern & Wehmeyer, 2021.) Kaikilla näillä viidellä elementillä on Seligmanin mukaan kolme tunnusomaista piirrettä (Khaw & Kern, 2014; Uusitalo-Malmivaara ym., 2019) ja jokainen on osaltaan edistämässä hyvinvointia (Khaw & Kern, 2014; Leskisenoja 2016). Yksilöt tavoittelevat hyvinvoinnin osatekijöitä niiden itsensä vuoksi ja ne voidaan mitata itsenäisesti muista elementeistä riippumatta (Khaw & Kern, 2014; Leskisenoja 2016). Positiivista pedagogiikkaa voidaan toteuttaa PERMA-teorian pohjalta niin kotona, koulussa kuin päiväkodeissakin (Leskisenoja & Uusiautti, 2017; Kern & Wehmeyer, 2021).

Ensimmäisenä elementtinä PERMA-teoriassa ovat myönteiset tunteet. Näitä tunteita ovat esimerkiksi kiinnostus, toiveikkaus, tyytyväisyys ja kiitollisuus, jotka muodostavat kulmakiven yksilön hyvinvoinnille. (Leskisenoja 2017.) Tunteet tuottavat yksilölle kukoistusta ja niitä tulee kehittää kokonaisvaltaisesti. Ne voivat laajentaa yksilön ajatusmaailmaa, mikä puolestaan rakentaa yksilölle kestäviä henkilökohtaisia voimavaroja. (Khaw & Kern, 2014.) Myönteisiä tunteita on tärkeä vaalia koulumaailmassa, sillä niillä on todettu olevan positiivisia vaikutuksia oppilaiden ihmissuhteisiin, käyttäytymiseen ja koulumenestykseen (Leskisenoja 2017).

Toista elementtiä, sitoutumista, voidaan kokea flow-tilan eli syvän uppoutumisen hetkellä (Leskisenoja 2017). Sitoutumisella tarkoitetaan syvää psykologista yhteyttä tiettyyn toimintaan tai asiaan (Khaw & Kern, 2014). Se on korkeimmillaan, kun kaikki kolme tekijää - mielihyvä, tehtävään uppoutuminen ja tavoitteiden saavuttaminen - ilmenevät samanaikaisesti. Sitoutuminen auttaa suoriutumaan koulutöistä sekä myötävaikuttaa hyvään itsetuntoon ja henkiseen hyvinvointiin. (Leskisenoja 2017.) Kouluun sitoutuminen määritellään moniulotteiseksi ilmiöksi, joka koostuu emotionaalisesta, kognitiivisista ja käyttäytymiseen liittyvistä osatekijöistä. Emotionaalinen komponentti viittaa oppilaan nautintoon kouluun liittyvissä haasteissa. Kognitiivinen komponentti taas kuvaa oppilaiden motivaatiota osallistua koulutehtäviin, kun taas käyttäytymiskomponentti viittaa aktiivisuuteen koulutyössä ja opiskelutehtävissä. (Vuorinen ym., 2021a.)

Kolmantena elementtinä PERMA-teoriassa ovat ihmissuhteet. Niistä voi esiintyä eri muotoja, kuten ystävyyttä, jotka edesauttavat positiivisia sekä välillä myös negatiivisia tunteita. (Leskisenoja 2017.) Positiivisiin ihmissuhteisiin kuuluvat muista välittäminen ja tukeminen sekä tyytyväisyys sosiaalisiin suhteisiin (Kern, Waters, Adler & White, 2015). Mikäli yksilöllä ei ole tyydyttäviä ihmissuhteita, on hänen jopa mahdotonta saavuttaa onnellisuutta. Sen sijaan turvalliset, kannustavat ja läheiset ihmissuhteet vaikuttavat merkittävästi yksilön hyvinvointiin. (Leskisenoja 2017.)

Merkityksellisyys PERMA-teorian neljäntenä elementtinä määrittyy sitoutumisena sellaisiin asioihin, joista yksilö saa elämäänsä merkitystä (Leskisenoja 2017). Merkitys viittaa siihen, että yksilöllä on tunne elämän tarkoituksesta sekä suunnasta ja hän kokee elämänsä arvokkaaksi (Khaw & Kern, 2014; Kern ym., 2015). Yksilön kokiessa oman elämänsä merkitykselliseksi hän selviää elämän takaiskuista ja stressistä paremmin. Koulussa merkityksellisyys nähdään oppilaiden suoriutumisenä erilaisista koulutöistä. Koulunkäynnin merkitykselliseksi kokevat oppilaat ovat innostuneempia ja sitoutuneempia oppimiseen. (Leskisenoja 2017.)



PERMA-teorian viimeisessä eli viidennessä elementissä, saavuttamisessa, kyse ei ole välittömästä menestyksestä, vaan enemmänkin pitkäaikaisen optimistisen asenteen kehittymisestä (Leskisenoja 2017). Saavuttaminen edellyttää tavoitteita kohti menemistä ja saavutuksen tunnetta (Khaw & Kern, 2014; Kern ym., 2015). Seligman näkee saavuttamisen itsenäisenä ja merkityksellisenä hyvinvoinnin osatekijänä, riippumattomana muista elementeistä. Menestyminen, onnistuminen ja suoriutuminen ovat yksilölle arvokkaita ja tavoiteltavia asioita jo itsessään ilman yhteyttä muihin PERMA-teorian elementteihin. (Leskisenoja 2017.)

PERMA-teoriaan on lisätty myöhemmin kuudes elementti, positiivinen terveys (*health*), joka sisältää fyysisien ja psyykkisen terveyden (Norrish ym., 2013). Se on lisätty PERMA-teoriaan, sillä terveys on laaja ja kattava käsite (Norrish ym., 2013), joka ulottuu fyysisestä terveydestä psyykkiseen terveyteen niiden vahvan yhteyden vuoksi (Sandholm ym., 2023). Terveys on tärkeää tehokkaan oppimisen kannalta, ja on näyttöä siitä, että fyysisesti ja psyykkisesti hyvinvoivat opiskelijat suoriutuvat hyvin myös opinnoissaan (WHO 2011). PERMA-teorian pohjalta on luotu uusi teoria nimeltään EPOCH, joka sopii paremmin lapsille ja nuorille käytettäväksi (Kern, Benson, Steinberg & Steinberg, 2016). Sisällöt molemmissa teorioissa ovat lähes samat, mutta EPOCH-teoriassa PERMA+H-teorian merkityksellisyys on korvattu optimistisuudella, ja saavuttaminen korvattu sisukkuudella ja sinnikkyydellä. Tätä on perusteltu sillä, että optimistiset lapset ja nuoret saavuttavat enemmän merkityksellisiä asioita elämässään ja sisukkuus on merkittävämpi mittari akateemisten taitojen onnistumiseen kuin älykkyysosamäärä (Kern ym., 2016).

Seligmanin PERMA-teoria soveltuu käytettäväksi koulumaailmaan, sillä se tarjoaa kattavan, selkeän ja konkreettisen kehyksen hyvinvointiopetuksen toteutukselle ja suunnittelulle (Leskisenoja 2017). Vaikka PERMA-teoriaa ei vielä ole otettu osaksi kaikkien koulujen opetuskäytänteitä, on positiivinen pedagogiikka kuitenkin saanut jalansijaa opetuksessa (Fox Eades ym., 2014). Kouluilla on ainutlaatuiset mahdollisuudet opettaa positiivista pedagogiikkaa ja siten edistää henkisesti ja fyysisesti kukoistavien yksilöiden, yhteisöjen ja yhteiskuntien kehitystä. PERMA-teoria helpottaa positiivisesta psykologiasta saadun tiedon suunnittelua, käyttämistä ja arviointia kouluympäristössä sekä se tarjoaa kestävä ja joustava kehyksen kohti hyvinvoivia koulu yhteisöjä. (Norrish ym., 2013.)

### 2.3.2 Koulu ja positiivinen pedagogiikka

Koulu on yksi tärkeimmistä instituutioista lapsen ja nuoren elämässä ja sen tarkoituksena on tarjota heille tietoja ja taitoja. Lisäksi koulu on yksi harvoista paikoista, jolla on suora ja jatkuva yhteys lapsiin ja nuoriin. Koulut ovat siis ainutlaatuisessa asemassa edistämässä nuorten ja kouluyhteisöjen hyvinvointia laajamittaisesti. (Clonan, Chafouleas, McDougal & Riley-Tillman, 2004; Norrish ym., 2013.) Seligman ja Csíkszentmihályin (2000) ovat todenneet koulun olevan tärkeä osa positiivisen pedagogiikan liikettä. He määrittelevät koulut positiivisiksi organisaatioiksi, jotka keskittyvät perinteisten kykyjen oppimiseen sekä ohjaamaan yksilöitä parempaan kansalaisuuteen, työmoraaliin ja vastuullisuuteen (Seligman & Csíkszentmihályi, 2000). On todettu, että koulukulttuuri on keskeinen tekijä myönteisten asenteiden edistämässä oppimista kohtaan (White 2016). Hyvä koulutus antaa lapsille ja nuorille taitoja ja vahvuuksia, jotka tekevät elämästä tyydyttävämpää (Uusitalo-Malmivaara 2012). Kiinnostus positiivista pedagogiikkaa kohtaan kasvaa jatkuvasti, sillä koulujen tärkeä rooli hyvinvoinnin edistämässä sekä hyvinvoinnin ja akateemisen menestyksen välinen yhteys tunnustetaan yhä paremmin (Norrish ym., 2013).

Koulussa keskitytään pääasiassa sellaisten taitojen opettamiseen, jotka valmistavat oppilaita tuleviin opintoihin ja työmahdollisuuksiin (Sandholm ym., 2023). Positiivisessa pedagogiikassa pyritään yhdistämään perinteisten koulutaitojen sekä oppilaiden hyvinvointia tukevien taitojen opettaminen (Seligman ym., 2009). Koulu on hyvä paikka vahvuuksien huomioimisessa, ja vahvuuksien opettamista voidaankin toteuttaa kaikilla luokka-asteilla (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Sen tärkeänä tehtävänä on auttaa jokaista oppilasta tavoittamaan omat mahdollisuutensa, sekä vahvistaa tietoisesti jokaisen vahvuuksia (Uusitalo-Malmivaara ym., 2019). Positiivinen pedagogiikka nostaa lapsen aktiiviseksi toimijaksi, ja keskiöön kuuluvat lapsen vahvuudet, myönteiset tunteet sekä osallisuus (Trogen 2020). Sen avulla pyritään tukemaan oppilaita omien vahvuuksien löytämisessä ja resilienssin kehittämisessä sekä luomaan oppimisympäristö, jossa ei keskitytä vain perinteisiin kouluaineisiin, vaan tuetaan myös oppilaan psykososiaalista kehitystä (Sandholm ym., 2023). Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on ohjata lapsia sekä nuoria kohti positiivista toimintaa ja omaa kukoistusta yhdistämällä tutkimuksiin perustuvat positiiviseen psykologiaan liittyvät interventiot ja tutkitusti hyvät opetusmenetelmät (Ramachandram 2016).

On näyttöä siitä, että myönteisillä tunteilla, luonteenpiirteillä, kognitioilla ja voimavaroilla on keskeinen merkitys yksilön kyvyille sitoutua myönteisesti elämään ja hyvinvoinnin ylläpitämiseen. Positiivinen mieliala on yhteydessä paraneviin kykyihin, henkilökohtaisiin voimavaroihin sekä

joustavuuden ja selviytymistaitojen lisääntymiseen haasteita kohdatessa, jotka kaikki ovat tärkeitä koulussa oppimiselle. Nämä positiivisuuteen liittyvät piirteet ja ominaisuudet eivät ole luontaisia yksilöiden toiminnassa ja erityisesti riskiryhmiin kuuluvilla lapsilla ja nuorilla on puutteita näissä voimavaroissa. Positiivisia henkilökohtaisia vahvuuksia ja voimavaroja on mahdollista kehittää tehokkaasti, ja instituutioina koulut ovat olleet nopeita kehittämään näihin tarkoituksiin erilaisia interventioita. (O'Brien & Blue, 2018.)

Psykologiassa on todettu, että positiiviset lähestymistavat, kuten opettajan antama positiivinen palaute oppilaille, ovat yhteydessä onnistuneeseen oppimiseen ja hyvin käyttäytyviin luokkiin (Swinson & Harrop, 2013). Positiivisen pedagogiikan käyttö on tutkitusti lisännyt lasten tyytyväisyyttä, sitoutumista oppimiseen sekä kehittänyt sosiaalisia suhteita ja yhteistyötaitoja (Seligman ym., 2009). Oppilaat hyötyvät interventioista, joissa positiivista pedagogiikka opetetaan koulun opettajille, jotka taas sisällyttävät sitä omaan opetukseensa. Tuloksena on myönteisiä vaikutuksia oppilaiden elämäntyytyväisyyteen, itsetuntoon sekä positiivisten vaikutusten ja kielteisten vaikutusten puuttumisen yleistymiseen. (Sandholm ym., 2023.)

Yleinen oletus on, että hyvinvoinnin korostaminen opetuksessa vie aikaa ja resursseja pois akateemisilta tehtäviltä. On kuitenkin todettu, että oppilaat, jotka viihtyvät koulussa ja kukoistavat, suoriutuvat opinnoissaan paremmin. (Norrish ym., 2013.) Oppilaat, jotka saavat opetusta hyvinvoinnista, kokevat yleensä vähemmän stressiä, menestyvät opinnoissaan paremmin sekä kokevat tyytyväisyyttä elämäänsä (Hanson-Peterson 2024). Suldo, Thalji ja Ferron (2011) havaitsivat, että hyvinvoivat oppilaat saivat vuoden kuluttua parhaimmat arvosanat ja heidän poissaolonsa koulusta olivat vähäisempiä. Vastaavasti Howell (2009) havaitsi, että kukoistavat opiskelijat ilmoittivat paremmista arvosanoista sekä korkeammasta itsekontrollista kuin ne oppilaat, joiden hyvinvointi ei ollut yhtä korkealla tasolla. Erityisen tärkeää on huomata se, että nämä onnelliset ja hyvinvoivat oppilaat menestyivät ja käyttäytyivät paremmin myöhempinäkin ajankohtina, eikä menestys näin rajoittunut vain yhteen kouluvuoteen (Gilman, Huebner & Furlong, 2014). Oppilaiden viihtyessä koulussa kukoistus on mahdollista, sekä kouluyhteisön jäsenet voivat tuntea sitoutumista ja yhteenkuuluvuutta, jolloin koulukulttuuri edistää positiivisia tunteita, sosiaalista vastuuta ja tehokasta oppimista (Leskisenoja & Uusiautti, 2017).

Yhdessä harvoista Suomessa toteutetuista positiivisen pedagogiikan interventioista keskityttiin luonteeseen liittyvien vahvuuksien eksplisiittiseen opettamiseen ja niiden käyttöön sosiaalisten taitojen, hyvinvoinnin ja oppimistaitojen edistämiseksi. Tutkimuksessa tutkittiin 16 viikon ajan 11

inklusiiivista luokkaa sekä haastateltiin seitsemää opettajaa. Interventioryhmien todettiin edistyneen muita ryhmiä paremmin, sekä opettajien haastattelussa todettiin ryhmän yhteenkuuluvuuden ja luokkahengen lisääntyneen. Erityisesti kyky nimetä toisten vahvuuksia ja kyky tukea toisia oli kasvanut. (Uusitalo-Malmivaara ym., 2019.) Myönteinen kouluilmapiiri voi vähentää poissaoloja, kiusaamista ja tukea oppilaiden oppimismotivaatiota sekä psykologista hyvinvointia. Lisäksi työskentely positiivisessa ilmapiirissä vähentää opettajien työuupumusta ja lisää heidän pysyvyyttänsä työpaikalla. Koulun ilmapiiri on myönteinen, kun kaikki oppilaat tuntevat olonsa arvostetuksi, hyväksytyksi ja turvalliseksi ympäristössä, jossa he voivat olla vuorovaikutuksessa välittävien ihmisten kanssa, joihin he luottavat. Myönteinen kouluilmapiiri vaikuttaa kaikkiin koulun osapuoliin: oppilaisiin, henkilökuntaan, vanhempiin ja koulu yhteisöön. (Borkar 2016.)

### 2.3.3 Positiivisen pedagogiikan toteutus kouluympäristössä

Positiivisen pedagogiikan liikkeen käynnistyttyä opettajat olivat varhaisia tämän tieteenalan omaksujia (White 2016). He toteuttavat positiivisen pedagogiikan menetelmiä ja periaatteita eri tavoin osana omaa opetustaan (Khaw & Kern, 2014). Positiivisen psykologian sovelluksia ilmeni aikaisessa vaiheessa kouluympäristöissä, ja kouluissa otetaankin yhä useammin käyttöön sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen ohjelmia, joilla edistetään oppilaiden itsetuntemusta. White ja Murray ovat todenneet positiivisen pedagogiikan esiintyvän kouluissa kolmessa eri muodossa: tutkimukseen perustuvina strategioina, jotka ovat yhteydessä opettajien ja oppilaiden mielenterveyteen, tieteellisesti perusteltuina interventioina, jotka tukevat hyvinvointia sekä hyveiden ja arvojen korostamisena, jotka ilmenevät esimerkiksi luontevahvuuksiin pohjautuvina oppitunteina. (White 2016.)

Yhtenä keskeisenä painopisteenä positiivisen pedagogiikan toteuttamisessa on positiivisen psykologian interventioiden ja ohjelmien käyttö, jotka kohdistuvat yksittäisten oppilaiden hyvinvointiin. Nämä interventiot määritellään lyhyiksi, kohdennetuiksi ja tarkoitukselliseksi ohjelmiksi, joilla pyritään edistämään yksilön positiivisia toimia. Interventiot voivat olla esimerkiksi kiitollisuuspäiväkirjan kirjoittaminen ja ystävälliset teot muita kohtaan. Positiivisen psykologian interventiot eivät vaadi kouluissa erityisiä materiaaleja eivätkä paljoa ajankäyttöä. Opettaja voi toteuttaa niitä joustavasti eri ikäkausien ja kontekstien välillä. Kiitollisuusinterventioiden on havaittu lisäävään hyvinvointia, elämäntyytyväisyyttä ja kiitollisuuden tunteita. Osana positiivista pedagogiikkaa opettaja voi toteuttaa mindfulness- ja

meditaatioharjoituksia, joiden on puolestaan osoitettu vähentävän pahoinvointia, stressiä sekä parantavan hyvinvoinnin eri osa-alueita. (Allison, Waters & Kern, 2021.)

Noblen ja McGranthin mukaan positiivisessa pedagogiikassa korostuu opettajan ja oppilaan välinen pedagoginen suhde. Tällä pedagogisella suhteella on merkittävä rooli oppilaan sosiaalisten, kognitiivisten ja psykologisten resurssien muodostumisessa sekä oppilaan itseluottamuksen kehittämisessä. (O'Brien & Blue, 2018.) Positiivinen ja kannustava opettajan ja oppilaan välinen suhde edistää oppilaiden hyvinvointia lisäämällä motivaatiota ja sitoutumista koulunkäyntiin. Opettajan ja oppilaiden välistä positiivista suhdetta voi edistää tietyt opettajan ominaisuudet, joita ovat esimerkiksi oikeudenmukaisuus ja kunnioitus, positiivinen palaute, jokaisen oppilaan huomioiminen päivittäin ja positiivisten vertaissuhteiden tukeminen. (Noble & McGrath, 2015.)

Suomessa positiivisen pedagogiikan uranuurtajiksi voidaan lukea Kaisa Vuorinen ja Lotta Uusitalo (ent. Uusitalo-Malmivaara), jotka molemmat toimivat Helsingin yliopistossa tutkijoina. Tutkimusten lisäksi he ovat kehittäneet yhdessä positiivisen pedagogiikan materiaalia kasvattajien käyttöön. (Vuorinen 2024.) Heidän kehittämänsä materiaalit kantavat nimeä Huomaa hyvä!, ja ne kattavat esimerkiksi Huomaa hyvä! -toimintakortit (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2015), Huomaa hyvä! -vahvuusvariksen bongausoppaan (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017) sekä Huomaa hyvä! -oppilaskortit (Uusitalo & Vuorinen, 2019). Materiaalit toimivat käytännön työkaluina varhaiskasvattajille, opettajille sekä lapsille ja nuorille. Vuorinen on lisäksi tarjonnut koulutuksia ja luentoja, jotka ovat kannustaneet kasvattajia hyvän huomaamisen ja positiivisen pedagogiikan pariin. (Vuorinen 2024.)

Positiivisen pedagogiikan menetelmät ja materiaalit ovat siten rakennettuja, että niitä on helppo toteuttaa koulujen arjessa. Positiivinen pedagogiikka painottuu siihen, että lasta ja nuorta kannustetaan omien tunteiden sekä vahuuksien tunnistamiseen ja havainnointiin. (Kumpulainen ym., 2014.) On olemassa positiivisia kouluja, joiden oma opetussuunnitelma pohjautuu positiiviseen pedagogiikkaan tai on selkeästi yhtenevä sen kanssa. Positiivisen pedagogiikan käytänteitä omaksuvissa kouluissa on hyvinvointiohjelmiä, luonteenvalistusta ja interventiota, joilla pyritään parantamaan oppilaiden henkistä terveyttä ja elämäntyytyväisyyttä. (Hanson-Peterson 2024.) Myös uusimmassa POPS:issa on yhteneväisyyksiä positiivisen pedagogiikan sisältöjen ja toimintatapojen kanssa (Avola ym., 2022). Positiivisen koulun luominen alkaa opettajien kouluttamisella ja positiivisen pedagogiikan liittämällä osaksi opetussuunnitelmaa (Norrish 2015).

Vahvuusperustainen opetus tarjoaa yhden keinon positiivisen pedagogiikan opettamiselle kaikilla luokka-asteilla. Siinä sovelletaan positiivisen psykologian tietoja ja pyritään vahvistamaan jokaisen oppilaan luontevahvuuksia. (Leskisenoja & Sandberg, 2019.) Vahvuusperustaisen opetuksen tarkoituksena on herättää ja vaalia olemassa olevia vahvuuksia. Tavoitteena on lisäksi auttaa oppilaita tulemaan tietoisiksi omista vahvuuksistaan ja oppia käyttämään niitä omassa arjessaan. (Linkins, Niemic, Gillham & Mayerson, 2015.) Vahvuusperustainen opetus antaa mahdollisuuden edistää oppilaiden välisiä keskinäisiä suhteita ja myönteistä ilmapiiriä koulussa. Myönteisiä kokemuksia syntyy, kun omat vahvuudet löydetään, niihin tutustutaan ja myöhemmin niitä hyödynnetään. (Leskisenoja & Sandberg, 2019.)

Positiivisen psykologian liikkeen alusta lähtien luontevahvuuksien ja hyveiden tutkiminen on ollut merkittävänä kiinnostuksen kohteena (Littman-Ovadia, Dubreuil, Meyers & Freidlin, 2021; Vuorinen, Pessi & Uusitalo, 2021b). Peterson ja Seligman (2004) aloittivat vuonna 2000 tutkimusprojektin, jonka tavoitteena oli kehitellä kuvaus siitä, mitä hyvä luonne tarkoittaa ja miten sitä voidaan mitata. Vuonna 2004 Peterson ja Seligman kehittivät tähän tarkoitukseen VIA-luontevahvuusluokittelun (engl. *Values in Action*), joka koostuu kuudesta hyveestä ja 24 vahvuuden luokittelusta (taulukko 2) (Lavy 2020; Peterson & Seligman, 2004). Petersonin ja Seligmanin (2004) asettamien kriteerien mukaan luontevahvuudet edistävät hyvän elämän muodostumista sekä ne ovat moraalisesti arvokkaita ja ilmentävät yksilön käyttäytymistä. Luontevahvuuksiin liittyviä interventioita on tehty myös lukuisia. Myöhemmin luontevahvuuksiin on lisätty kaksi uutta luontevahvuutta, myötätunto ja sisukkuus. (Vuorinen ym., 2021b.)

Taulukko 2. VIA:n 6 hyvettä ja 24 vahvuutta taulukoituna mukailien Petersonia ja Seligmania (2004, 29–30).

Hyve	Luonteenvahvuus
<b>I Viisaus ja tieto:</b> kognitiiviset vahvuudet, jotka edellyttävät tiedon hankkimista ja käyttöä	1. Luovuus 2. Uteliaisuus 3. Arviointikyky 4. Oppimisen ilo 5. Näkökulmanottokyky
<b>II Rohkeus:</b> emotionaaliset vahvuudet, jotka edellyttävät tahdon käyttöä tavoitteiden saavuttamiseksi ulkoisen tai sisäisen vastustuksen uhatessa	6. Rohkeus/urheus 7. Sinnikkyys 8. Rehellisyys 9. Innokkuus (Sisukkuus)
<b>III Inhimillisuus:</b> sosiaaliset vahvuudet, jotka ovat avuksi toisista huolehtimiseen ja ystävystymiseen	10. Rakkaus 11. Ystävällisyys 12. Sosiaalinen älykkyys (Myötätunto)
<b>IV Oikeudenmukaisuus:</b> kansalaisvahvuudet, jotka ovat terveen yhteisöelämän perustana	13. Ryhmätyötaidot 14. Reiluus 15. Johtajuus
<b>V Kohtuullisuus:</b> kyky vastustaa liioittelua	16. Anteeksiantavuus 17. Vaatimattomuus 18. Harkitsevaisuus 19. Itsesäätely
<b>VI Henkisyys:</b> vahvuudet, jotka luovat yhteyksiä laajempaan maailmankaikkeuteen ja antavat merkitystä elämälle	20. Kauneuden arvostus 21. Kiitollisuus 22. Toiveikkuus 23. Huumorintaju 24. Hengellisyys

Vuorisen ym. (2021a) tutkimuksen mukaan vahvuuksien käyttö oli sekä suoraan että epäsuorasti yhteydessä yleiseen onnellisuuteen, mikä korostaa omien vahvuuksien käyttämisen tärkeyttä koulutyössä. Allison ja kollegat (2021) ovat todenneet, että luonteenvahvuuksien löytäminen ja niistä keskusteleminen ovat yhteydessä kasvaneeseen sitoutumiseen, elämäntyytyväisyyteen sekä positiiviseen vaikutukseen yksilön hyvinvoinnissa ja ihmissuhteissa. Vastaavasti Lavyn (2020) mukaan luonteenvahvuuksiin keskittyminen ja niiden opetus kehittää oppilaiden moraalista toimintaa ja samalla vähentää oppilaiden riskikäyttäytymistä. Samaisessa tutkimuksessa Lavy (2020) korostaa, että luonteenvahvuuksien kehittäminen, harjoittelu ja niiden käyttö mahdollistaa yksilön parhaan mahdollisen suorituskyvyn. Oppitunneilla luonteenvahvuuksiin keskittymisellä on todettu myös olevan vaikutusta oppilaiden parempiin sosiaalisiin taitoihin, koulunkäyntiin sitoutumiseen sekä oppimisvahvuuksiin (Linkins ym., 2015). Weberin, Wagnerin ja

Ruchin (2016) tutkimuksessa painotetaan luontevahvuuksien olevan merkityksellisimpiä voimavaroja koulunkäynnin kontekstissa. Luontevahvuuksiin keskittymällä oppilaat voivat kokea kouluun liittyviä myönteisiä vaikutuksia, mikä tukee heidän myönteistä asennettaan koulua kohtaan ja koulumenestyksen paranemista (Weber ym., 2016).

#### 2.3.4 Työrauha koulussa ja positiivinen pedagogiikka

Työrauha on perinteisesti määritelty vallitsevaksi, rauhalliseksi opetustilanteeksi, jossa oppimisen tavoitteet saavutetaan ilman häiriötekijöitä (Saloviita 2014). Se on turvallinen ja häiriötön tila, jossa kaikki yhteisön jäsenet noudattavat yhteisiä sääntöjä (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen, 2009). Jokaisella oppilaalla on perusopetuslain ja opetussuunnitelman mukaan oikeus turvalliseen oppimisympäristöön, jossa opiskelun esteetön sujuminen ja työrauha on varmistettu (Perusopetuslaki 1998/628 § 29; POPS 2014). Työrauha on edellytys oppimistavoitteiden saavuttamiselle ja oppimista tukevalle vuorovaikutukselle (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018). Ristevirran (2007) mukaan turvallinen, rauhallinen ja hyväntuulinen oppimisympäristö sekä sen luominen on tärkeää opettajille ja oppilaille, mutta samalla se koetaan haastavaksi, yhteiseksi tehtäväksi.

Työrauha-käsitteen määrittelyyn ovat aina vaikuttaneet aikakaudelle tyypilliset arvot ja kasvatuskäsitykset. Aiemmin työrauha määriteltiin koulukuriksi ja kurinpito-ongelmiksi, mutta nykyään työrauhaa käsitteenä pidetään yhä enemmän myönteisempänä ja oppilaskeskeisempänä. Kuria pidettiin aikaisemmin jopa kasvatuksen päämääränä, mutta nykypäivänä työrauhaa voidaan tarkastella enemmänkin oppimisen mahdollistajana. Kun oppitunnin tavoitteeseen keskitytään asianmukaisesti, sekä opettajan että oppilaan resurssit suuntautuvat oikein ja tuottavat toivottuja tuloksia. Nämä tulokset puolestaan yleensä innostavat yksilöä motivoitumaan seuraaviin oppimistilanteisiin. (Holopainen ym., 2009.)

Opettaja luo pedagogisilla toimintatavoillaan ja luokanhallintakäytännöillään pohjan hyvälle käyttäytymiselle. Oppilaat ovat vastuussa omasta käyttäytymisestään, jonka avulla ylläpidetään työrauhaa. (Hoffmann, Närhi, Savolainen & Schwab, 2021.) Työrauhan tärkeänä tehtävänä on turvata tehokas ja turvallinen oppiminen koulupäivän aikana (Saloviita 2014). Se on luokkahuoneessa kuitenkin suhteellinen käsite, sillä työrauhan katsotaan riippuvan opetettavasta aineesta ja opetukseen sisältyvistä siirtymätilanteista (Erätuuli & Puurula, 1990). Taito- ja



taideaineiden oppitunneilla tai ryhmätyötä tehdessä keskustelu ja pieni hälinä kuuluu asiaan (Holopainen ym., 2009). Työrauhaan vaikuttavat paljolti myös opettajan persoona, oppilaiden ikätaso sekä ympäröivä yhteisö (Erätuuli & Puurula, 1990).

Työrauhaa voidaan arvioida niin opettajan kuin oppilaankin näkökulmasta, ja huomionarvoista on se, että he määrittelevät työrauhan eri tavoin. Opettajan näkökulmasta merkittävää on opettamis- ja työskentelyrauha, joka voidaan määritellä seuraavien ominaisuuksien avulla: mahdollisuus opettaa ilman keskeytyksiä, oppimiseen kannustava ilmapiiri ja hiljaisuus työskenneltäessä. (Holopainen ym., 2009.) Opettajan rooli on keskeisessä asemassa luokkahuonevuorovaikutuksen rakentajana (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018). Hän järjestää ja luo luokkahuoneessa oppimistilanteen, jonka vuoksi opettajalla ja oppilailla on erilaiset roolit (Scherzinger & Wettstein, 2019). Opettajan tehtävänä on luokkahuoneessa työrauhan vaaliminen, sillä tuloksellinen opettaminen on mahdollista vain luokassa, jossa työrauha on hyvä, ja jota ilman hyviä oppimistuloksia on mahdotonta saavuttaa (Karhu, Närhi & Savolainen, 2019). Tärkeänä tehtävänä on siis luoda luokkaan sellainen ilmapiiri, joka mahdollistaa oppilaille sujuvan koulutyön. On todettu, että hyvä luokanhallinta on kaikkein tärkein yksittäinen asia, jolla opettaja kykenee tukemaan oppilaidensa oppimista. (Saloviita 2014.) Oppilaan näkökulmasta työrauha nähdään hyvänä, mikäli oppimis- ja oleskelurauha toteutuu. Oppilaat pitävät yhtä lailla oppituntien työrauhaa tärkeänä ja tavoiteltavana asiana. He kuitenkin kokevat hyvään työskentelyilmapiiriin kuuluvan pieni juttelu, mikäli oppilas kysyy apua tehtäviin toiselta oppilaalta. (Holopainen ym., 2009.)

POPS:n (2014) mukaan työrauhaa edistävät rauhallinen ja hyväksyvä ilmapiiri sekä kouluympäristön viihtyisyys ja hyvät sosiaaliset suhteet. Työrauhan hyvät edellytykset luodaan kehittämällä pedagogisia ratkaisuja sekä vahvistamalla luottamusta ja välittämistä oppilaiden ja opettajan välille. Työrauhaan voidaan vaikuttaa kouluissa opettajan ohjauksella, palautteella, yhteistyöllä, huolenpidolla sekä yhteisellä vastuunotolla. Jokaisella opetukseen osallistuvalla oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön ja työrauhaan. Työrauhan turvaamisen varmistamiseksi opetuksen järjestäjä voi turvautua kasvatustieteellisiin tai erilaisiin kurinpitokeinoihin, mikäli on olemassa vaara, että muiden oppilaiden opiskelu ja työrauha vaarantuvat. Menettelyt näissä tilanteissa on säädetty perusopetuslakiin. (POPS 2014.)

Levinin ja Nolanin (2010) mukaan opettajilla on mahdollisuus edistää luokkahuoneen työrauhaa hyödyntämällä ennakoivia tai korjaavia keinoja. Ennakoimalla opettaja voi pyrkiä takaamaan työrauhan säilymisen ja opetuksen sujumisen. Ennakoivia keinoja voivat olla häiriköivän oppilaan

aktivoiminen opetukseen, oppituntia häiritsevän esineen poistaminen luokasta tai oppitunnin aktiivinen muuttaminen. Korjaaviin luokanhallintakeinoihin kuuluvat nonverbaaliset ja verbaaliset keinot. Nonverbaalisia keinoja ovat esimerkiksi häiriköivän oppilaan koskettaminen ja katsekontaktin luominen. Verbaalisiin keinoihin kuuluvat säännöistä muistuttaminen ja häiriköivän oppilaan kutsuminen nimellä. Verbaaliset keinot ovat käytössä yleensä silloin, kun vaaditaan nopeaa puuttumista tilanteeseen ja kun häiriötilanne vaikuttaa muihin luokan oppilaisiin vahingollisesti. (Levin & Nolan, 2010.)

Työrauhahäiriöksi voidaan määritellä tilanne, joka vaikeuttaa tai estää oppimistavoitteiden saavuttamisen opetustapahtuman kannalta (Erätuuli & Puurula, 1990). Työrauhahäiriöt ovat useimmiten lieviä sekä ohimeneviä ja ne kuuluvat jokaisen koulun arkeen. Niiden on kuitenkin todettu olevan opettajien jatkuvana huolenaiheena (Ristevirta 2007). Häiriökäyttäytyminen luokahuoneissa on merkittävä haaste oppimiselle kouluissa ja riskitekijä oppilaiden akateemiselle menestykselle (Närhi, Kiiski & Savolainen, 2017). Työrauhahäiriöt vaikeuttavat ongelmakäyttäytyvien oppilaiden oppimista, mutta samalla kaikkien muidenkin luokassa olevien opiskelua (Karhu ym., 2019).

Työrauhahäiriöt ovat monen tasoisia, ja vaihtelevat pienestä pilailusta ja häirinnästä vakavampiin häiriötilanteisiin (Erätuuli & Puurula, 1990). Ongelmat riittävän järjestyksen ylläpitämisessä opetus- ja oppimistilanteissa ovat arkipäivää opettajille (Belt & Belt, 2017). Heille työrauhahäiriöt ovat suuri haittatekijä ja stressin aihe (Karhu ym., 2019) ja opettajat pitävätkin työrauhahäiriötä suurimpana haasteena luokassaan opetustilanteen aikana (Alter & Haydon, 2017). Opettajat usein pelkäävät menettävänsä hallinnan luokassa oppilaiden huonon käytöksen vuoksi (Nie & Lau, 2009). Erityisesti verbaaliset häiriöt, sääntörikkomukset ja tehtävien laiminlyönti ovat merkittävimmät luokan työrauhaa häiritsevät tekijät (Alter & Haydon, 2017). Keskeisempää lienee kuitenkin se, kuinka pian tilanne luokassa tasoittuu ja kokevatko oppilaat olonsa turvalliseksi (Karhu ym., 2019).

Koulun työrauhaan vaikuttavat tekijät voidaan jakaa kahteen pääryhmään: sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin. Työrauhahäiriötä voi Ahon mukaan (Erätuuli & Puurula, 1990) olla verbaaliset häiriöt, kuten puhuminen luvatta, vastaaminen viittaamatta ja kuiskailu. Häiritseviksi tekijöiksi voidaan lukea myös toisia haittaava motorinen toiminta, kuten tuolilla kääntyily tai jaloilla tömistely. Yhtä lailla luokan työrauhaa häiritsevät erilaiset fyysiset kontaktit toisiin oppilaisiin, kuten töniminen ja potkiminen. Melun aiheuttaminen, kuten kynällä naputtelu tai myöhästyminen, heikentävät myös luokan työrauhaa. Työrauhaa häiritsee myös oppilaan tai oppilaiden negatiivinen asenne opettajaa

kohtaan, kuten opettajan pilkkaaminen, nimittely tai arvosteleminen ääneen. (Erätuuli & Puurula, 1990.) Käyttäytymisongelmien on todettu olevan yhteydessä opettajien ja oppilaiden huonompiin vuorovaikutussuhteisiin (Hoffmann ym., 2021).

Ankara kuri on osaltaan lisäämässä työrauhahäiriöitä, kun taas opettajien ja oppilaiden väliset hyvät vuorovaikutussuhteet edistävät hyvän työrauhan säilymistä (Way ym., 2007). On todettu, että oppilaat hyötyvät, kun opettajat toteuttavat positiivisia ja ennakoivia käyttäytymisen tukikäytäntöjä, kuten koulupäivän rakenteen ennakointia, odotetun käyttäytymisen opettamista ja innostavaa opetusta (Simonsen ym., 2019). Lisäksi Simonsen, Firebanks, Briesch, Myers ja Sugai (2008) toteavat, että palautteen antaminen odotetusta käytöksestä sitouttaa aktiivisesti oppilaita asianmukaiseen käytökseen ja näin he samalla tunnistavat paremmin sopimatonta käytöstä sekä osaavat reagoida siihen oma-aloitteisesti. Selkeät käyttäytymisodotukset, niiden noudattamisen seuranta ja käyttäytymiskohtainen kehuminen ovat tehokkaita tapoja häiriökäyttäytymisen vähentämiseksi. Yläkouluissa tehdyissä tutkimuksissa huomattiin, että häiriökäyttäytyminen väheni, kun oppilailta odotettiin selkeästi tiettyä käyttäytymistä ja annettiin myönteistä palautetta odotusten täyttämistä. (Närhi ym., 2017.)

Työrauhahäiriöiden käsittely nähdään osana luokkahuoneenhallintaa (Belt & Belt, 2017). Nien ja Launin (2009) mukaan luokanhallinnan käytännöt eivät ole pysyneet samassa tahdissa opetussuunnitelmien uudistusten kanssa, joissa korostetaan nykypäivänä yhä enemmän oppilaskeskeistä lähestymistapaa (Belt & Belt, 2017). Yleinen lähestymistapa työrauhan vaalimiseen on oppilaiden huonon käytöksen kontrollointi. Nie ja Laun (2009) kuitenkin toteavat, että jos halutaan vastata oppilaiden todellisiin tarpeisiin, olisi painopiste siirrettävä oppilaiden ulkoisesta kontrollista heidän autonomiansa tukemiseen. Luokkahuoneen hallinnan ei siis kuuluisi olla oppilaiden kontrollointia tai täydellisen käyttäytymisen vaatimista (Belt & Belt, 2017).

Luokkahuoneen hallinta monitahoisissa tilanteissa edellyttää ennakoivaa eikä niinkään reaktiivista ajattelua. Proaktiivinen opettaja pystyy ennakoimaan ja ratkaisemaan ongelmatilanteita ennen kuin työrauhahäiriö on käynnissä. Proaktiivisuuden uskotaan kuuluvan myönteinen ilmapiiri, toimivat säännöt ja rutiinit sekä oppimistarpeisiin suuntautuva opetus. Näitä kolmea proaktiivisuuden keskeistä osa-aluetta tuetaan selkeällä ohjauksella ja johdonmukaisuudella. Opettajien tiedoilla, taidoilla, käyttäytymisellä ja asenteilla on keskeinen rooli luokkahuoneen työrauhahäiriöiden asianmukaisessa käsittelyssä. (Belt & Belt, 2017.)

### 3 Tutkimuskysymykset

Tämän pro gradu –tutkielman tavoitteena on selvittää luokanopettajien näkemyksiä positiivisesta pedagogiikasta ja sen käytöstä osana työrauhan tukemista luokkahuoneessa. Tavoitteena on saada tietoa siitä, parantaako positiivisen pedagogiikan käyttö työrauhaa ja kuinka se ilmenee kouluarjessa luokanopettajien kokemana. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, kuinka positiivinen pedagogiikka näkyy luokanopettajien työssä ja luokkahuoneessa. Seuraavilla tutkimuskysymyksillä pyritään saamaan selville, miten luokanopettajat kokevat positiivisen pedagogiikan ja minkälainen rooli sillä on työrauhan edistäjänä:

1. Miten luokanopettajat näkevät positiivisen pedagogiikan ja kuinka se ilmenee heidän opetuksessaan sekä luokkahuoneympäristössä?
2. Millainen merkitys positiivisella pedagogiikalla on luokkahuoneen työrauhaan luokanopettajien näkemysten mukaan?

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä halusimme saada selville, millä tavoin kentällä työskentelevät luokanopettajat käyttävät positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan ja kuinka sen käyttö näkyy luokkahuoneympäristössä. Tutkimuksen tarkoituksena oli saada nimenomaan konkreettisia esimerkkejä positiivisen pedagogiikan sovelluksista luokanopettajilta. Toisella tutkimuskysymyksellä pyrittiin selvittämään, millainen merkitys positiivisen pedagogiikan käytöllä ja työrauhalla on toisiinsa luokanopettajien mukaan. Lisäksi tarkoituksena oli tutkia, millä tavoin positiivisella pedagogiikalla voidaan tukea työrauhaa haastateltavien luokanopettajien omien kokemusten mukaan.

## 4 Tutkimuksen toteutus

Tämä luku käsittelee tutkimuksen tekoon käytettyjä tutkimusmenetelmiä. Ensin käsitellään käytettyä aineistonkeruumenetelmää, siihen johtaneita valintoja sekä haastattelurungon rakentumista. Tämän jälkeen kerrotaan tutkittavista ja niistä tekijöistä, jotka johtivat heidän valintaansa. Sitten käsitellään käytettyä aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Lopuksi esitellään vielä tutkielman eettisiä näkökohtia haastateltavien näkökulmasta.

Tässä tutkielmassa tutkittiin luokanopettajien kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta ja sitä, parantaako sen käyttö luokahuoneen työrauhaa. Tutkielma on tutkimusmenetelmältään laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, ja se toteutettiin vuosien 2022–2024 aikana. Tutkimuksen käytettäväksi metodiksi valittiin laadullinen tutkimus, sillä se on sosiaalisen tutkimuksen muoto, joka korostaa subjektiivisuuden olennaista roolia tutkimusprosessissa. Lisäksi se käyttää enemmänkin verbaalisia kuin numeerisia, tilastollisia lähestymistapoja ja keskittyy ihmisten kokemuksiin sekä tulkintoihin. (Cohen, Manion & Morrison, 2018.) Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja siinä pyritään tyypillisesti ymmärtämään tarkasteltavaa ilmiötä tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden näkökulmasta. Tämä tarkoittaa, että kiinnostus kohdistuu tutkimuskohteena olevien henkilöiden kokemuksiin, ajatuksiin, tunteisiin ja siihen merkitykseen, jonka he antavat tutkimuksen kohteena olevalle asialle. (Puusa, Juuti & Aaltio, 2020.)

### 4.1 Aineistonkeruumenetelmä

Haastattelu on joustava aineistonkeruumenetelmä, joka mahdollistaa aistinvaraisten kanavien laajan käytön (Cohen ym., 2018; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Se on sosiaalinen, ihmisten välinen kohtaaminen, eikä sitä voida pitää pelkkänä tiedonkeruumenetelmänä (Cohen ym., 2018). Etuna sillä on joustavuus, sillä haastattelijan on mahdollista toistaa kysymys uudelleen tai selvittää sanamuotoja. Haastattelija voi myös esittää lisäkysymyksiä, mikäli tähän on tarvetta. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara & Sinivuori, 2009; Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tutkielman haastattelujen tarkoituksena oli kerätä kentältä työskenteleviltä luokanopettajilta kokemuksia ja näkemyksiä liittyen työrauhaan ja positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen. Tämän vuoksi tutkielman aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui haastattelu.

Tiedonkeruumenetelmänä käytettiin avointa teemahaastattelua, jossa edettiin tiettyjen etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien kysymysten varassa. Teemahaastattelujen etuna on, että haastattelija voi tarkentaa ja kysyä syvempiä kysymyksiä perustuen haastateltavien antamiin vastauksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Teemahaastatteluissa korostuvat haastateltavien tulkinnat sekä heidän ilmiöillensä antamat merkitykset (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Avoin teemahaastattelu oli tutkimusaineiston kannalta olennainen valinta, sillä se mahdollisti haastattelukysymysten laatimisen kahden pääteeman kautta, joita olivat työrauha sekä positiivisen pedagogiikan toteuttaminen.

Tutkielman haastattelut toteutettiin syksyn 2023 aikana, jolloin haastateltiin yhdeksää luokanopettajaa ja yhtä erityisluokanopettajaa. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina Zoom-videoviestintäpalvelussa, joka mahdollisti sanallisen sekä visuaalisen viestinnän etäyhteyksin (Creswell & Guetterman, 2021). Kumpikin haastattelija osallistui haastatteluun omalta tietokoneeltaan, mahdollistaen haastattelujen tallennuksen molemmille laitteille. Verkossa tapahtuva haastattelu mahdollisti laajemman ja monipuolisemman otannan, sekä madalsi haastateltavien kynnystä osallistua tutkimukseen.

Ennen haastattelujen aloittamista suunniteltiin haastattelurunko ja haastattelukutsu, joka sisälsi GDPR:n tietosuojaselosteen (engl. *General Data Protection Regulation*) (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023, jatkossa TENK). Haastateltaville lähetettiin kutsu (liite 1), jossa mainittiin tutkimuksen aihe, tarkoitus ja sen toteutus. Tämän jälkeen sovittiin haastatteluajasta sekä lähetettiin haastateltaville haastattelukysymykset, joihin he saivat halutessaan tutustua ennakkoon. Haastattelukysymykset tai aiheet tiedonantajille on suositeltavaa toimittaa hyvissä ajoin ennen haastattelua. Näin varmistetaan, että tiedonantajat voivat valmistautua kysymyksiin, teemoihin tai ainakin haastattelun aiheeseen, mikä edistää haastattelun onnistumista. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Koimme tarpeelliseksi lähettää haastattelukysymykset etukäteen, sillä halusimme, että haastateltavat ehtisivät mahdollisuuksien mukaan tutustua kysymyksiin ja pohtia monipuolisia vastauksia. Osa haastateltavista oli valmistautunut haastatteluun etukäteen ja toi mukanaan muistiinpanot, kun taas osa vastasi kysymyksiin valmistautumatta.

Ennen varsinaisia haastatteluja suoritettiin haastattelurungon esitestausta, jolla varmistettiin kysymysten toimivuus ja ymmärrettävyys. Sen tarkoituksena on testata haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä sekä mahdollisten kysymysten muotoilua. Tämän jälkeen haastattelurunkoa voidaan vielä muuttaa. (Hirsjärvi & Hurme, 2022.) Esitestausta toteutettiin luokanopettajalle, joka

työskentelee tällä hetkellä alakoulussa. Sen avulla varmistettiin, että valitut teemat olivat tutkimuskysymysten kannalta oikeanlaisia sekä se, että haastattelukysymykset oli muotoiltu ymmärrettävästi. Esitestauksen jälkeen ei koettu tarpeelliseksi muokata teemoja tai haastattelukysymyksiä, sillä saimme kattavat vastaukset tutkimuskysymyksiin. Testauksesta saatuja vastauksia ei sisällytetty tutkimusaineistoon.

Tutkimuksen haastattelurunko koostui yhteensä 12 avoimesta kysymyksestä (liite 2).

Haastattelurunko jaettiin kolmeen eri osa-alueeseen, joita olivat taustakysymykset sekä positiivista pedagogiikkaa ja työrauhaa koskevat kysymykset. Taustakysymyksillä kartoitettiin haastateltavien taustoja sekä opettajuuteen liittyviä aiheita. Tämän jälkeen siirryttiin varsinaisiin haastattelukysymyksiin, joilla pyrittiin saamaan tietoa tutkimuskysymyksiin. Haastattelu jatkui kysymyksillä liittyen positiiviseen pedagogiikkaan, sen merkitykseen haastateltavalle ja kuinka hän hyödyntää sitä omassa opetuksessaan. Tämän jälkeen kysyttiin kysymyksiä liittyen työrauhaan ja siihen, kokeeko haastateltava positiivisen pedagogiikan parantavan työrauhaa. Kun kaikki haastattelurungon kysymykset oli kysytty, saivat haastateltavat vielä täydentää vastauksiaan tai kertoa lisää aiheisiin liittyen. Haastattelut vaihtelivat kestoiltaan, mutta keskimääräisesti ne kestivät noin 30 minuuttia.

Kerätty aineisto on laaja ja monipuolinen, sekä antoi kokonaisvaltaisesti tietoa tutkitusta aiheesta. Haastateltavien vastaukset olivat tutkimuskysymysten kannalta kattavia ja saimme vastauksia haluamiimme kysymyksiin. Kysymykset oli muotoiltu selkeästi ja jouduimme toistamaan niitä ainoastaan muutaman kerran, sillä haastateltava halusi lisätä asioita vastaukseensa. Muutama haastateltavista halusi kertoa lisää aiheesta varsinaisten haastattelukysymysten jälkeen. Näimme tämän myönteisenä asiana, sillä näin saatiin vielä enemmän tietoa tutkittavaan aiheeseen liittyen.

Aineistonkeruu haastattelujen muodossa sujui pääosin hyvin. Kahdessa haastattelussa esiintyi kuitenkin teknisiä ongelmia haastattelujen loppupuolella. Toisessa haastattelussa haastateltavalta katkesi ääninyhteys ja toisella haastateltavalla loppui tietokoneesta akku. Nämä tapahtuivat vasta sen jälkeen, kun kaikki haastattelukysymykset oli jo kysytty ja kaikkiin kysymyksiin oli saatu haastateltavilta vastaukset. Molemmilla kerroilla todettiin, että haastateltavat olivat ehtineet vastata kaiken, minkä halusivatkin.

## 4.2 Tutkittavat

Tutkimukseen osallistui yhteensä yhdeksän luokanopettajaa ja yksi erityisluokanopettaja, joilla kaikilla on kokemusta positiivisen pedagogiikan käytöstä omassa työssään. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat työskentelivät haastatteluhetkellä alakouluikäisten oppilaiden opettajina. Haastatteluun osallistumiseen oli kaksi kriteeriä, joita olivat luokanopettajana työskenteleminen ja positiivisen pedagogiikan toteuttaminen. Kyseisillä kriteereillä pystyttiin varmistamaan, että kohderyhmä on oikea, jolloin saatiin myös tarkoin rajattuun aiheeseen vastauksia. Taulukossa 3 on kuvattuna haastateltavien työnimike, tämänhetkinen opetettava luokka-aste sekä työskentelyvuodet. Haastateltavien anonymiteetti on varmistettu nimeämällä heidät taulukkoon numeroilla 1-10.

Taulukko 3. Haastateltavien opettajien tiedot.

Haastateltava	Työnimike	Luokka-aste	Työskentelyvuodet
Opettaja 1	luokanopettaja	1. luokka	16 vuotta
Opettaja 2	luokanopettaja	2. luokka	1 vuosi
Opettaja 3	luokanopettaja	3. luokka	<1 vuotta
Opettaja 4	luokanopettaja	1. luokka	30 vuotta
Opettaja 5	luokanopettaja	5. luokka	<1 vuotta
Opettaja 6	luokanopettaja	5. luokka	9 vuotta
Opettaja 7	luokanopettaja	5. luokka	<1 vuotta
Opettaja 8	luokanopettaja	1. luokka	29 vuotta
Opettaja 9	erityisluokanopettaja	5.–6. luokka	6 vuotta
Opettaja 10	luokanopettaja	1. luokka	30 vuotta

Haastateltavia lähestyttiin käyttämällä sosiaalisen median palveluita, kuten Facebook-ryhmiä ”Huomaa hyvä!” sekä ”Alakoulun aarreaitta”. Molemmat ryhmät koostuvat pääosin luokanopettajista ja niiden jäsenmäärä oli suuri tiedonkeruuhetkellä. ”Huomaa hyvä!” -ryhmän jäsenet ovat kaikki pääosin kiinnostuneita positiivisesta pedagogiikasta. Tämän vuoksi päätimme jakaa haastattelukutsut näissä ryhmissä. Haastattelukutsu jaettiin lisäksi Instagram-mobiilisovelluksessa ja eri koulujen rehtoreita lähestyttiin sähköpostitse. Osa haastateltavista löytyi myös käyttämällä henkilökohtaisia kontakteja. Muutamia haastateltavia löydettiin hyödyntämällä lumipallo-otantaa (engl. *snowball sampling*), jolla tarkoitetaan tapaa, jossa yksi tutkimushenkilö antaa tutkijalle toisen henkilön nimen, joka puolestaan antaa seuraavan henkilön nimen ja niin

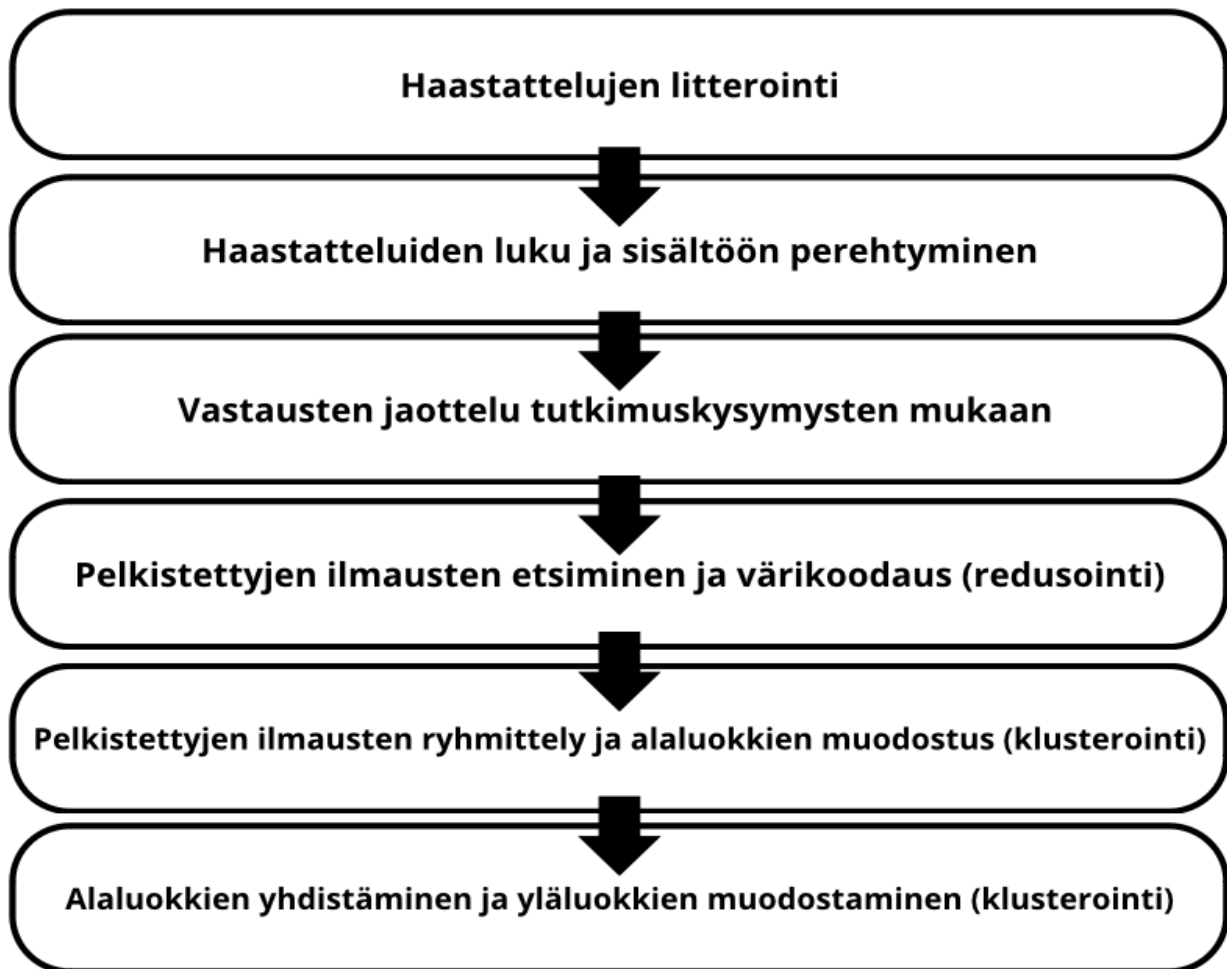


edelleen. Kyseistä menetelmää käytetään varsinkin silloin, kun halutaan löytää tietyn tyyppisiä tutkittavia. (Cohen & Arieli, 2011.) Lumipallo-otannan käyttäminen tutkimuksessa oli välttämätöntä, sillä tutkimukseen osallistujien kriteerit olivat tiukasti määritelty ennen haastattelujen aloittamista.

### **4.3 Aineiston analyysi**

Tässä pro gradu -tutkielmassa aineiston analyysi suoritettiin laadullisella sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää laajasti kaikissa laadullisissa tutkimuksissa. Sen avulla voidaan analysoida erilaisia dokumentteja objektiivisesti ja systemaattisesti sekä järjestää aineisto selkeään ja tiiviiseen muotoon. Eskola on jaotellut analyysin tekoa ohjaavat tekijät. Hän on jakanut sisällönanalyysin edelleen aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriasidonnaiseen analyysiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tutkielmassamme olemme käyttäneet aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jossa teoria pyritään konstruoimaan aineistosta (Eskola, Lähti & Vastamäki, 2018). Aikaisempien havaintojen, tietojen tai teorioiden ei odoteta vaikuttavan analyysin suorittamiseen tai lopputulokseen, sillä analyysi on aineistolähtöinen.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi aloitettiin haastattelujen litteroinnilla, jonka jälkeen litteroidut haastattelut luettiin sekä perehdyttiin niiden sisältöön. Tämän jälkeen vastaukset jaoteltiin tutkimuskysymysten mukaisesti sekä aineistosta etsittiin pelkistetyt ilmaukset, jonka jälkeen ne värikoodattiin (reduointi). Lisäksi haastattelukysymykset ja niistä saadut vastaukset käytiin yksittäin läpi ja niistä värikoodattiin samoja aihepiirejä, joista muodostuivat lopulta aineiston alaluokat (klusterointi). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on kuvattuna kuviossa 1.



Kuvio 1. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet mukaillen Tuomen ja Sarajärven (2018, 91–92) kuviota.

Aineistolähtöistä sisällönanalyysia päädyttiin käyttämään, sillä se sopi tutkimukseen tavoitteisiin ja toteutustapaan ja sitä käytettiin molempien tutkimuskysymysten analysointiin. Aineistolähtöinen analyysi suoritettiin kysymyksille 4-7 ja 8-12. Taulukossa 4 on kuvattuna, kuinka haastatteluiden vastaukset on analysoitu. Siinä edetään alkuperäisilmauksista värikoodaukseen ja tämän jälkeen alaluokkien muodostamiseen ja niistä edelleen yläluokkiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Taulukko 4. Esimerkki aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä.

<b>Haastattelukysymys 7: ”Kuvaile, millä tavoin positiivinen pedagogiikka näkyy opetuksessa. Kerro konkreettisia esimerkkejä.”</b>	
<b>1. Litterointien lukeminen</b>	
”Mä kehun ja kiitän aina.” (Opettaja 1)	
”Mä kehun häntä saman tien siitä, että hyvä että kiva että teit ohjeen mukaan.” (Opettaja 2)	
”Pyrin niinku ohjaamaan oppilaita huomaan niitä omia onnistumisia ja, että semmoista mitkä on vaikka sun vahvuuksia jostain asiasta.” (Opettaja 3)	
”Jatkuvalla positiivisella kehumisella että se on joku peukku tai sitten toiselle riittää se, että olkapäälle.” (Opettaja 9)	
<b>2. Redusointi</b>	
”Mä kehun ja kiitän aina.” (Opettaja 1)	
”Mä kehun häntä saman tien siitä, että hyvä että kiva että teit ohjeen mukaan.” (Opettaja 2)	
”Pyrin niinku ohjaamaan oppilaita huomaan niitä omia onnistumisia ja että semmoista mitkä on vaikka sun vahvuuksia jostain asiasta.” (Opettaja 3)	
”Jatkuvalla positiivisella kehumisella, että se on joku peukku tai sitten toiselle riittää se, että olkapäälle.” (Opettaja 9)	
<b>3. Klusterointi</b>	
<b>Alaluokat</b>	<b>Yläluokat</b>
Oppilaan kehuminen ja kiittäminen	Kehuminen ja positiivinen palaute
Ohjeiden mukaan tekeminen	Kehuminen ja positiivinen palaute
Vahvuuksiin keskittyminen	Vahvuuksien huomaaminen
Konkreettinen ja välitön palaute	Kehuminen ja positiivinen palaute

#### 4.4 Tutkimusetiikka

Tutkimuksessa on noudatettu TENK:in ohjeita ja eettisiä periaatteita. Hyvän tieteellisen käytännön perusperiaatteita ovat tutkimuseettisen ohjeistuksen mukaan rehellisyys, luotettavuus, vastuunkanto sekä arvostus. Tutkimusaineiston käsittely sisältää henkilötietoja, joiden läpikäyntiä ohjaavat vastuullisuus, suunnitelmallisuus ja lainmukaisuus. Tutkijoiden vastuu säilyy koko tutkimuksen elinkaaren ajan. (TENK 2023.) Tutkimukseen osallistuminen on ollut haastateltaville täysin vapaaehtoista. Tietosuojailmoitus on lähetetty haastateltaville haastattelukutsun yhteydessä, joka sisältää tietoa tutkimuksen tietosuojasta ja henkilötietojen käsittelystä.

Ennen haastattelujen aloittamista haastateltaville kerrottiin oikeudesta keskeyttää tai lopettaa haastattelu missä vaiheessa tahansa. Haastateltavien henkilötietoja ja yksityisyyttä kunnioitettiin, sillä aineistoista ei voi käydä missään vaiheessa ilmi haastateltavan henkilöllisyys. Haastateltavien nimet muutettiin litteraateissa sekä itse tutkimuksessa pseudonyymeiksi (Kuula 2011). Tässä tutkimuksessa haastateltavat pseudonymisoitiin termillä ”luokanopettaja” tai ”opettaja”, jonka

lisäksi he saivat kyseisen termin perään numeron. Näillä keinoilla pystyttiin takaamaan ihmisarvon kunnioitus läpi koko tutkimuksen (Kuula 2011). Haastatteluaineistot sekä litterointitiedostot tallennettiin Turun yliopiston käyttämään pilvipalveluun, Seafileen, johon luotiin salasanallinen kansio. Haastattelut nauhoitettiin kahdella tietokoneella, jonka jälkeen haastattelut litteroitiin luottamuksellisesti ja anonyymisti sekä säilytettiin tietokoneilla niin kauan, kunnes ne oli litteroitu.

## 5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esitellään tutkimustulokset tutkimuskysymysten mukaisesti. Ensimmäisessä pääluvussa tarkastellaan haastateltujen luokanopettajien näkemyksiä positiivisesta pedagogiikasta sekä sen käytöstä osana kouluarkea. Lisäksi raportoidaan, missä ja milloin luokanopettajat ovat tutustuneet positiiviseen pedagogiikkaan. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastataan luvussa 5.1, joka koostuu haastattelukysymyksistä 4-7. Toisessa pääluvussa tarkastellaan luokanopettajien kokemuksia koetusta työrauhasta ja sen tukemisesta positiivisen pedagogiikan keinoin. Toiseen tutkimuskysymykseen vastataan luvussa 5.2, joka koostuu haastattelukysymyksistä 8-12.

Päälukujen alle muodostuu alalukuja, jotka käsittelevät aineistosta nousseita teemoja. Tässä luvussa käytetään apuna aineistositaatteja, joiden avulla elävöitetään saatuja tuloksia ja haastateltavien oma ääni pääsee aidosti kuuluviin. Haastateltavista yhdeksän on luokanopettajia ja yksi on erityisluokanopettaja, mutta tässä luvussa heistä käytetään ammattinimikettä ”opettaja” tekstin selkeyden vuoksi.

### 5.1 Opettajien näkemykset positiivisesta pedagogiikasta ja sen käytöstä osana kouluarkea

Tässä pääluvussa kerrotaan, millä tavoin haastatellut opettajat määrittelevät positiivisen pedagogiikan merkityksen osana heidän työtään ja ammatti-identiteettiään. Positiivista pedagogiikkaa toteutetaan eri lähtökohdista, ja se voi näkyä kouluarjessa monin eri tavoin, riippuen opettajasta ja siitä, miten hän itse positiivisen pedagogiikan tulkitsee. Tämän vuoksi haluttiin alkuun kysyä opettajilta, miten he tämän termin ovat sisäistäneet omaan opetukseensa ja mitä se heille merkitsee. Näihin kysymyksiin vastataan alaluvussa 5.1.1. Lisäksi halusimme haastattelujen avulla saada ymmärryksen siitä, millä tavoin opettajat käyttävät positiivista pedagogiikkaa ja miten se on muotoutunut osaksi jokaisen omaa opettajuutta. Alaluvussa 5.1.2 käsitellään haastateltavien opettajien konkreettisia käytäntöjä positiivisen pedagogiikan parissa.

#### 5.1.1 Positiivisen pedagogiikan merkitys ja tarkoitus opettajille

Haastatteluaineistojen perusteella voidaan todeta, että jokaisella opettajalla on oma näkemyksensä positiivisesta pedagogiikasta ja siitä, mitä se heille merkitsee ja tarkoittaa. Opettajat toivat vastauksissaan ilmi omia näkemyksiään ja kokemuksiaan, jota tutkimuksessa haluttiinkin erityisesti

selvittää. Vaikka haastatteluista sai käsityksen siitä, että opettajat näkevät positiivisen pedagogiikan laajana ja moninaisena käsitteenä, jokainen opettaja kuitenkin toteuttaa sitä omista lähtökohdistaan. Termin määrittely koettiin myös osaltaan haastavaksi juuri sen laajuuden ja tulkinnanvaraisuuden vuoksi. Saadut vastaukset olivat kuitenkin monipuolisia ja opettajien oma ääni kuului selkeästi. Tästä huolimatta haastatteluaineistoista pystyi erottelemaan kaksi selkeää teemaa positiivisen pedagogiikan määritelmälle ja käytölle: 1) myönteisyys ja positiivinen asenne koulupäivinä sekä 2) vahvuuksien ja hyvän huomioiminen (taulukko 5). Teemojen muodostaminen oli selkeää, sillä viidestä haastateltavasta jokainen toi esiin ensimmäiseen teemaan liittyviä näkökulmia. Sen sijaan toiset viisi haastateltavaa korostivat positiivisen pedagogiikan käyttöään enemmän vahvuuksien esiin nostamisessa ja positiivisten piirteiden huomioimisessa. Seuraavaksi avataan tarkemmin haastatteluista saatuja tuloksia kahden pääteeman avulla.

### 1) Myönteisyys ja positiivinen asenne koulupäivinä

Opettajat kokivat, että positiivisen pedagogiikan näkyä heidän työssään myönteisenä ja positiivisena asenteena. Sitä luonnehdittiin esimerkiksi toiveikkuutena, positiivisena rohkaisuna, uskona tulvaisuuteen, oppilaiden positiivisena kohtaamisena ja oppilaiden ohjaamisena positiivisen kautta. Yksi opettajista totesi positiivisen pedagogiikan olevan toivoa päästä asioissa eteenpäin, ja että jokainen päivä on uusi päivä. Hän korosti, että tämä on erityisen tärkeää varsinkin, kun opettaa nuoria oppilaita. Lisäksi painotettiin ensisijaisesti hyvien asioiden huomaamista osana koulun arkea.

*”Sana positiivisuus on hirveän semmoinen laaja käsite jollain tavalla, mutta omassa työssä just silleen, että lähestyy asioita lempeällä otteella ja hyvän kautta, että hyvät asiat ensin.”*

*(Opettaja 2)*

Eräs opettajista (Opettaja 9) kertoi kohtaavansa oppilaansa positiivisen kautta ja samalla totesi, että positiivinen kohtaaminen on osana hänen luonnettaan sekä ylipäättään mukana kaikessa vuorovaikutuksessa. Kouluarjen todettiin olevan välillä haastavaa, mutta omalla toiminnalla siitä pyrittiin luomaan mahdollisimman myönteistä. Kaikessa toiminnassa pyrittiin huomaamaan hyvä ja antamaan myönteistä palautetta, kun oppilas onnistuu. Näiden lisäksi yksi opettaja kuvaili omaa arkeaan positiivisen pedagogiikan käyttäjänä seuraavalla tavalla:

*”Mulle se tarkoittaa sitä, että tavallaan se ilmapiiri ja luokkatilanne ja sellainen kohtaaminen ja kaikki mitä siihen koulupäivään liittyy, niin olisi mahdollisimman positiivista.” (Opettaja 1)*

Opettaja 3 kertoi haluavansa olla sellainen opettaja, joka pyrkii oppilaiden ohjaukseen myönteisen kautta. Opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa vältetään jatkuvaa kieltojen ja käskyjen käyttöä. Sen sijaan opettaja korostaa oppilaiden positiivista vahvistamista ja heidän huomioimistaan, erityisesti silloin kun he toimivat ohjeiden mukaisesti.

*”Yritetään ohjata oppilaita positiivisen kautta ja rohkaista positiivisesti. Ei niin, että joka kerta käskyttäisi heitä sanomalla ei tai älä tee näin.” (Opettaja 3)*

## **2) Vahvuuksien ja hyvän huomioiminen**

Moni opettaja koki toteuttavansa positiivista pedagogiikkaa huomioimalla omien oppilaiden, sekä myös muiden ihmisten vahvuudet ja huomata hyvää kaikessa toiminnassa. Opettajat painottivat, että ensin on tärkeää löytää oppilaiden omat vahvuudet ja tämän jälkeen jatketaan niiden huomioimista, hyödyntämistä ja korostamista osana koulun arkea. Opettajien mukaan jokaiselta oppilaalta löytyy vahvuuksia ja juuri positiivisella pedagogiikalla näitä vahvuuksia tuetaan. Eräs haastateltavista (Opettaja 4) korosti positiivisen pedagogiikan merkitystä vahvuuksien löytymisen kautta, sekä hän toi ilmi käsitteitä, jotka hän liittää vahvasti positiivisen pedagogiikan määritelmään.

*”Se merkitsee mulle levollisuutta, rauhaa, kuuntelemista, kuulluksi tulemistä, voimaantumista, vahvuuksien löytymistä, tasapainon etsimistä ja sen löytymistä, pysähtymistä juuri silloin kun luulee, että ei ole aikaa pysähtyä.” (Opettaja 4)*

Yksi opettajista (Opettaja 7) näki kiitollisuuden positiivisen pedagogiikan perustana ja hän koki oman toimintansa tähtäävän oppilaiden kukoistuksen tukemiseen. Hän määritteli positiivisen pedagogiikan enemmänkin tiedeperustaisena opetusmenetelmänä, joka hänen mielestään näkyy monimenetelmäisenä opetuksena.

*”Opetetaan elämäntaitoja - - Ja sitten ehkä sellaisia ydinajatuksia on se hyvän huomaaminen ja vahvuuskasvatus ja itsetunnon vahvistaminen ja sitten myös ryhmän toiminnan tukeminen sitä kautta.” (Opettaja 7)*

Positiivinen pedagogiikka nähtiin osana yleistä asennetta elämään, eikä pelkästään pedagogiikan suuntauksena, jota toteutetaan osana omaa opetusta. Ensin tulisi tunnistaa omat vahvuudet ja taidot, jonka jälkeen käyttää niitä oppimisen ja kehittymisen pohjana. Kouluarjessa tämä näkyy keskittymisenä siihen, mitä oppilaat jo osaavat tai mikä heidän vahvuutensa on. Sen lisäksi haastatteluissa painotettiin vahvuuksien ja osaamisen hyödyntämistä, keskittymättä heikkouksiin.

*”Se on eniten semmoinen asenne elämään, oppimiseen, opettamiseen ja kasvuun. Ehkä semmoinen kasvun asenne, että suhtaudutaan asioihin niin että niissä voi kehittyä ja jokainen voi oppia ja jokaisesta löytyy hyviä asioita ja vahvuuksia.” (Opettaja 6)*

Taulukko 5. Positiivisen pedagogiikan merkitys opettajille.

<b>Myönteisyys ja positiivinen asenne koulupäivinä</b>	<b>Vahvuuksien ja hyvän huomioiminen</b>
Toiveisuus	Vahvuuksien löytäminen
Positiivinen rohkaisu	Vahvuuksien huomioiminen ja korostaminen
Usko tulevaisuuteen	Kiitollisuus
Oppilaiden positiivinen kohtaaminen	Yleinen elämänasenne
Oppilaiden ohjaaminen positiivisen kautta	
Myönteinen palaute	
Oppilaiden rohkaiseminen	

### 5.1.2 Positiivisen pedagogiikan kokemus ja käyttötavat

Haastatteluaineiston perusteella voidaan todeta, että opettajat käyttävät positiivista pedagogiikkaa monipuolisesti. Osalla opettajista oli käytössä konkreettinen lähestymistapa, kun taas osa toteutti positiivista pedagogiikkaa ilman apuvälineitä, enemmänkin opetukseen sisällytettynä. Jokaiselta



opettajalta löytyi useampi konkreettinen käyttötapa eli he eivät tukeutuneet vain yhteen toimintatapaan. Vastaukset olivat hyvin samansuuntaisia, mutta niistä kykeni erottamaan erilaisia lähestymistapoja ja persoonallisia toimintatapoja. Löysimme vastauksista neljä eri teemaa, jotka erottuivat kaikista selkeimmin: 1) kehuminen ja positiivinen palaute, 2) vahvuuksien huomaaminen, 3) positiiviseen pedagogiikkaan keskittyvät ryhmätunnit sekä 4) konkreettiset työvälineet ja materiaalit (taulukko 6).

Haastatteluun osallistuvat opettajat olivat kaikenikäisiä, ja tämä näkyi esimerkiksi heidän positiivisen pedagogiikkansa käytön kokemuksessa. Tutkimuksen kannalta oli välttämättömänä se, että haastateltavilla oli jo aiempaa kokemusta positiivisen pedagogiikan käytöstä, ja että he hyödynsivät sitä työssään edelleen. Neljä haastateltavista opettajista kertoi käyttäneensä positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan vuoden tai alle. Osa opettajista ( $n = 4$ ) oli käyttänyt sitä viidestä kymmeneen vuotta ja kahdella haastateltavalla oli kokemusta sen käytöstä yli 15 vuotta. Useat opettajat totesivat positiivisen pedagogiikan olevan erottamaton osa arkea ja työtä, ja sen vuoksi he kokivatkin käyttäneensä sitä yhtä kauan kuin heillä oli työvuosia takana. Tämä nousi haastatteluissa selkeästi esille, sillä kaikki opettajat eivät tienneet toteuttavansa positiivista pedagogiikkaa ennen kuin saivat kyseiselle pedagogiikalle käsitteen ja näin ollen ymmärsivät hyödyntävänsä sitä omassa työssään.

### **1) Kehuminen ja positiivinen palaute**

Suurin osa haastateltavista ( $n = 7$ ) kertoi, että positiivisen pedagogiikan käyttö näkyy oppilaiden kehumisena, positiivisena palautteena ja kiittämisenä. Positiivista pedagogiikkaa toteutettiin konkreettisesti kehumalla oppilaita, jotka tekivät työtä ohjeiden mukaisesti, ja jätettiin huomioimatta sellaiset oppilaat, jotka eivät tehneet pyydetyllä tavalla. Opettajat kertoivat tämän olevan tehokas tapa luokkahuoneessa. Ne oppilaat, jotka eivät tehneet pyydetysti, huomasivat opettajan kehumisen ja muuttivat omaa toimintaansa pyyntöjen mukaiseksi. Opettajien mielestä tämä kertoi siitä, että oppilaat halusivat itsekin positiivista vahvistusta ja näin ollen muuttivat käytöstään. Tämä osoittautui hyödylliseksi ja aikaa säästäväksi tavaksi, jolla opettajan aikaa ei kulunut enää juurikaan ei-toivotun käytöksen huomioimiseen. Tämä sama menetelmä toistui useamman opettajan ( $n = 4$ ) vastauksessa.

*”Sen sijaan, että mä sanon jollekin, että ota ne kirjat esille niin mä sanon, että hei täällä on osalla jo hienosti kirjat esillä.” (Opettaja 3)*

*”Jos mä haluan luokan hiljaiseksi niin mä kehun niitä, jotka jo ovat siellä hiljaa ja tekevät sitä mitä pitää.” (Opettaja 8)*

*”Mä puhuinkin jo, että peukku ja nimi, sitä mä käytän tosi paljon, että mä annan peukun vaan niille, joilla hommat toimivat, eli jätän tavallaan ne jotka vaikka säätää tai sählää niin mä jätän huomioimatta.” (Opettaja 10)*

Eräs haastateltava (Opettaja 1) korostaa kannustavaa ja rohkaisevaa lähestymistapaa oppilaiden kohtaamisessa. Oppilaiden kiittäminen nousi esille yhtenä positiivisen pedagogiikan opetuskäytänteenä. Kiittämisen aiheita olivat esimerkiksi hyvä työrauha, ohjeiden kuunteleminen ja niiden noudattaminen, sekä parhaansa yrittäminen. Näiden toteuttamisesta oppilaat saivat kiitoksen ja opettajat kokivat kiittämisen olevan erinomainen tapa osoittaa kunnioitusta luokalle.

*”Mä kehun ja kiitän aina, pyrin kannustaa siihen parhaimpaan ja sanoa sen, että yrittää niin se riittää. Sitten totta kai yrittää just siihen missä lapsi on onnistunut ja vaikka ei olisi onnistunutkaan niin sanoin että se riittää, että sä oot yrittänyt ja ensi kerralla mä autan sua.” (Opettaja 1)*

Eräs haastateltavista kertoi, miten hän oppitunnin aikana antaa oppilailleen jatkuvaa positiivista palautetta. Hän koki jokaisen oppitunnin olevan uusi alku, vaikka aikaisempi oppitunti ei olisi ollut tavoitteiden mukainen. Jokainen tunti on ikään kuin uusi mahdollisuus, ja opettaja pyrki antamaan pienistäkin hyvistä teoista positiivista palautetta. Opettaja myös totesi palautteen olevan erilaista eri oppilaille.

*”Se on joko peukkua tai sitten toiselle riittää se että [koskettamalla] olkapäälle annat sen hyvän palautteen, toisille sanoin, toiselle katseella, että se on hyvin monimuotoista, että miten sä pystyt sitä positiivista antamaan siinä tuntityöskentelyssä.” (Opettaja 9)*

## 2) Vahvuuksien huomaaminen

Positiivinen pedagogiikka näkyi haastateltavien opetuksessa ja kouluarjessa myös vahvuuksien huomaamisena. Haastatteluissa nähtiin tärkeänä oppilaiden vahvuuksien löytäminen ja näiden vahvuuksien huomaaminen jatkossa osana koulun arkea. Yli puolet haastateltavista (n = 6) korosti juuri oppilaiden vahvuuksien huomaamista osana positiivisen pedagogiikan toteuttamista. Opettajat pitivät tärkeänä vahvuuksien sanoittamista ja niiden harjoittelemista yhdessä oppilaiden kanssa.

*”Sanottaa asioita ja mainitsee siitä nimellä, että huomaatko tässä, on nyt tätä ja tätä vahvuutta ja sanottaa niitä tilanteita niin sitä teen ihan koko ajan.” (Opettaja 4)*

*”Anna hyvälle sanat niin se on vahvuuskieli, josta Kaisa Vuorinen on markkinoinut eli sanottaa varsinkin noilla pienillä korostuu se, että mä sanon asioita ääneen, mitä mä näen, että hei olitpa ystävällinen tai olipa kauniisti tehty. - - Eli meillä on tällöinen kielivalinta, kun vahvuuskieli.” (Opettaja 10)*

Vahvuuksien huomaamisen pohjana oli käytetty myös luontevahvuustestien antamaa tietoa. Oppilaat olivat tehneet luontevahvuustestit, jotka antoivat opettajalle tärkeää tietoa oppilaiden omista vahvuuksista. Luontevahvuustestien avulla opettaja on käynyt oppilaidensa kanssa vahvuuksia läpi ja näin ollen yhdistänyt vahvuudet oppilaiden omaan elämään.

*”Me ollaan tehty luontevahvuustestit ja opittu oppilaiden kanssa että mitkä on heidän omia vahvuuksiaan ja nyt me käydään niitä vahvuuksia yksitellen läpi tähtitunneilla ja opitaan niistä vahvuuksista koko ajan lisää.” (Opettaja 5)*

Vahvuuksia hyödynnettiin osana kouluarkea, jolloin vahvuus tehtiin näkyväksi osaksi luokkahuonetta ja oppilaiden vuorovaikutusta. Haastateltavat kertoivat hyödyntävänsä valmista materiaalia, jossa eri vahvuudet näkyvät. Vaikka jokainen oli tietoinen käsiteltävästä vahvuudesta, sitä opetettiin huomaamattomasti vähän jokaisessa oppiaineessa. Vahvuuteen pyrittiin myös kiinnittämään huomiota päivittäin. Eräs opettaja kertoi, että syksyn alussa heillä oli viikkovahvuutena muun muassa ystävällisyys, joka näkyi erilaisina tehtävinä oppiaineiden ympärillä.

*”Viikoittain vaihtuva vahvuus, mutta ei se arjessa ihan ehdi vaihtua eli se muotoutuu pikkuhiljaa kuukausittain tai sitten voi useampi vahvuus kulkea samaan aikaan, mutta ne ovat näkyvillä eli viikon vahvuus tai kuukauden vahvuus ja sitten tietoisesti sellaista toimintaa, joka tukee sitten sen vahvuuden harjoittelua tai huomaamista.” (Opettaja 6)*

### **3) Positiiviseen pedagogiikkaan keskittyvät ryhmätunnit**

Muutama haastateltava (n = 3) kertoi toteuttavansa positiivista pedagogiikkaa erilaisten ryhmätuntien kautta, jossa toimintaa ohjaa positiivinen pedagogiikka. Ryhmätuntien määrä vaihteli viikossa yhdestä useampaan kertaan muiden oppiaineiden rinnalla. Näitä tunteja kutsuttiin esimerkiksi sydän- ja tähtitunneiksi. Ryhmätunneilla korostuivat tunne- ja vuorovaikutustaidot, joita harjoiteltiin oppilaiden kanssa tekemällä erilaisia harjoituksia. Oppilaiden omat vahvuudet ja niiden oppiminen olivat tärkeässä roolissa. Tunneilla harjoiteltiin lisäksi hyvän huomaamista niin itsessä, muissa kuin omassa elämässäkin.

*”Meillä on täällä meidän koulussamme sydäntunnit joka luokka-asteella. - - Tällä hetkellä ekaluokan ja tokaluokan sydäntunteja eli yks tunti viikossa käydään näitä tunne- ja vuorovaikutustaitojaharjoituksia heidän kanssaan sitten läpi.” (Opettaja 4)*

*”Me ollaan varattu lukujärjestyksestä kaksi viikkotuntia ihan sitä varten, että voidaan käyttää se näiden positiivisen pedagogiikan tavoitteiden edistämiseen - - Me sanotaan niitä tähtitunneiksi - - Ja siihen liittyy sellaiset tähtivihot, mihin me tehdään harjoituksia ja joka viikko on joku viikkotehtävä tai tavoite mikä on aika usein liittynyt vahvuuksiin - - Sitten myös sitä hyvän huomaamista ollaan harjoiteltu, että mitä hyvää vaikka on viime viikonloppuna tai viikolla tapahtunut - - Ja sitten myös muistaa kehua luokkakavereita.” (Opettaja 7)*

### **4) Konkreettiset työvälineet ja materiaalit**

Yli puolet (n = 6) opettajista kertoi käyttävänsä opetuksessaan sekä kouluarjessaan erilaisia konkreettisia työvälineitä ja materiaaleja positiivisen pedagogiikan tukena. Opettajat kokivat, että konkreettiset työvälineet ja materiaalit tukevat omaa opettajuutta ja positiivisen pedagogiikan käyttöä kouluarjessa. Muutama haastateltava (n = 3) käyttää opetuksessaan ja kouluarjessaan Lotta

Uusitalon ja Kaisa Vuorisen suunnittelemaa Huomaa hyvä! -materiaaleja (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2015; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017; Uusitalo & Vuorinen, 2022). Kahdella haastateltavalla oli myös käytössä Huomaa hyvä! -digipalvelu (Uusitalo & Vuorinen). Näiden avulla tuetaan oppilaita vahvuuksien löytämisessä ja sanoitetaan vahvuuksia. Ne ovat osana eri oppiaineita ja opettajat käyttävät niitä tukena omassa opetuksessaan.

*”Mä käytän Huomaa hyvä! -materiaalia eli meillä on esimerkiksi vahvuusvarispehmolelu - - Se on meidän luokassamme tuolla takana ja se on lähettänyt esimerkiksi meille kirjeen, joka liittyy suomen kielen oppiaineeseen, että se oli täynnä kirjoitusvirheitä, mutta hän halusi innokkaasti lähestyä, vaikka hän ei ihan vielä osaa kirjottaa. Me autettiin sitten sitä korjaamaan sieltä kaikki oikeinkirjoitukseen liittyvät jutut ja vastattiin varikselle.” (Opettaja 6)*

*”Mä aloitin edellisessä koulussa vahvuusvariskorteilla. - - Meillä on koulussa käytössä toi Huomaa hyvä! -palvelu eli digiversio. - - Me käytetään tosi vahvasti sitä digiversiota tuosta positiivisesta pedagogiikasta ja se on ollut tosi hyvä työväline itselle.” (Opettaja 9)*

*”Vahvuushuonetaulu ja tää löytyy sieltä Huomaa hyvä! -sivuilta. - - Tää on ollut ikuisuuden mun luokkani seinällä ja sitten lasten kanssa aina kun tulee uusi ryhmä ja sitten aina säännöllisesti palataan, että mitä kaikkia asioita täällä on sellaisia mitä me käytetään meidän arjessamme.” (Opettaja 10)*

Konkreettiset työvälineet riippuivat opettajan omasta kokemuksesta ja siitä, minkä oli huomannut toimivaksi omalle luokalle. Opettajat ovat luoneet omia sovelluksiaan positiivisen pedagogiikan käyttöön, ja eräs opettajista mainitsikin tehneensä yhteisen projektin, jossa huomioidaan oppilaiden onnistumiset. Jokaisella oppilaalla on oma tavoite yhteiseen projektiin, jossa huomioidaan oppilaiden yksilöllisyys.

*”Meillä kerätään sulkia onnistumisesta tai kun tunnilla onnistuu, niin sitten sä saat sulan ja sitten meillä on tuonne tulossa semmoinen iso varis sulkien myötä ja jokaisella on omat tavoitteet, toisella on se, että sä tuut ajoissa kouluun ja toisella taas se, että sä teet matikan tehtävän.” (Opettaja 9)*

Positiiviseen pedagogiikkaan liittyvät erilaiset vahvuudet ja niiden huomioiminen. Eräs opettaja kertoi, että oppilaille annetaan viikoittain vahvuuteen liittyviä tehtäviä, joissa heidän tulee pohtia, miten tämä kyseinen vahvuus liittyy heidän elämäänsä ja arkeensa. Oppilaat kirjoittavat nämä omat ajatuksensa ylös tähtivihkoihin. Opettajat ovat soveltaneet myös viikoittaista tai kuukausittaista vahvuutta ja kehittäneet erilaisia käytäntöjä sen ympärille.

*”Tällä viikolla on toi kiitollisuus teemana, että pidetään semmoista kiitollisuuspäiväkirjaa. Joka päivä kirjoitetaan kolme asiaa, mistä on kiitollinen.” (Opettaja 7)*

Erilaiset työvälineet osana positiivisen pedagogiikan käyttöä olivat yleisiä. Näillä välineillä pyrittiin luomaan rutiineja luokkaan ja tuomaan positiivisuutta näkyväksi osaksi arkea. Opettajilla oli monipuolisia ja erilaisia sovelluksia positiivisen pedagogiikan käyttöön.

*”Meillä on tällainen kultasiili, joka lähtee koulutaipaleelle, aloittaa koulua ja siellä on herra pöllönkoulu, johon hän sitten menee ja sitten siellä herra pöllön koulussa ei olekaan pulpetteja, vaan siellä on tällaiset arvokivet, joilla lapset istuvat ja tätä kautta on sitten lähdetty käymään näitä arvoja lasten kanssa.” (Opettaja 4)*

*”Me ollaan tehty semmoisia positiivisia viestejä itselle ja toisille. Me on kerätty niitä luokan seinälle näkyviin, jolloin ne näkyy siellä.” (Opettaja 6)*

*”Kellon kilautus. - - Mä kilautan sitä ja kaikki lapset tietää, että nyt kaikki rauhoittuu.” (Opettaja 10)*

Taulukko 6. Opettajien positiivisen pedagogiikan käyttötavat.

<b>Kehuminen ja positiivinen palaute</b>	<b>Vahvuuksien huomaaminen</b>	<b>Ryhmätunnit</b>	<b>Konkreettiset työvälineet ja materiaalit</b>
Oppilaiden kehuminen	Oppilaiden vahvuuksien löytäminen	Positiiviseen pedagogiikkaan keskittyvät ryhmätunnit	Huomaa hyvä! - materiaalit sekä digipalvelu
Positiivinen palaute	Oppilaiden vahvuuksien huomaaminen osana koulunarkea	Tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelua	Viikoittain vaihtuva vahvuus
Oppilaiden kiittäminen		Vahvuuksien harjoittelua	Kiitollisuuspäiväkirja
			Kultasiili
			Kello
			Positiiviset viestit

## 5.2 Työrauhan tukeminen positiivisen pedagogiikan keinoin

Tässä pääluvussa kerrotaan, millä tavoin opettajat kokevat positiivisen pedagogiikan ja työrauhan välisen suhteen ja kuinka työrauhaa voidaan konkreettisesti tukea luokkahuoneessa hyödyntämällä positiivista pedagogiikkaa (taulukko 7). Kaikki haastatteluun osallistuneet opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että työrauhaa voidaan tukea positiivisen pedagogiikan keinoin. Opettajat käyttivät hyvinkin erilaisia keinoja työrauhan luomisessa, mutta useissa vastauksissa toistui rauhoittuminen, kehuminen ja hyvästä toiminnasta kiittäminen. Lisäksi raportoitiin palkintotuntien ja konkreettisten työrauhaa edistävien välineiden käytöstä. Hyvästä käytöksestä palkitseminen nähtiin kuitenkin erottelevana tekijänä. Kun työrauhassa oli puutteita, opettajilla oli käytössä erilaisia keinoja työrauhan tukemiseen ja levottomuuden vähentämiseen. Opettajat raportoivat käyttävänsä oppilaiden osallistamista sekä erilaisia harjoituksia ja välillä keskeyttivät tunnilla tekemisen ja keskustelivat oppilaiden kanssa, mistä levottomuus oppitunnilla johtuu.

### 5.2.1 Positiivisen pedagogiikan keinot työrauhan tukemiseksi

Kaikki tutkimukseen osallistuvat opettajat (n = 10) olivat sitä mieltä, että positiivinen pedagogiikka on tärkeä osa työrauhan luomisessa ja että sen keinoin voi ehdottomasti tukea työrauhaa. Positiivinen ote opetuksessa rakentaa työrauhaa ja sen avulla muodostetut rutiinit tukevat

luokkahuoneen työrauhan rakentumista. Muutama haastateltavista opettajista (n = 3) tarkensi vastaustaan ja totesi, että positiivinen pedagogiikka toimii hyvänä tukijana työrauhan muodostumisessa, mutta se ei kuitenkaan yksinään auta tai ole tae työrauhalle.

*”Kyllähän se välillä vaatii semmoista ei ehkä niin positiivista otetta, että kyllä mä näen, että totta kai sieltä se lähtee rakentumaan työrauha, mutta välillä tarvitaan niitä semmoisia vähän ehkä ei niin positiivisia keinoja.” (Opettaja 1)*

*”Tukea joo, mutta ainakin tällä hetkellä mulla on aika levoton luokka, jotenka pelkästään positiivisella pedagogiikalla siitä hommasta ei tule mitään, mutta tukea ihan ehdottomasti.” (Opettaja 3)*

*”Ei se sillä tietenkään yksin mene, että nyt kun me huomaillaan näitä hyviä juttuja niin sitten se automaattisesti heti jotenkin rauhoittaisi, että kauhea kaaos luokassa ja sitten mä heiluttelen ystävällisyyskorttia niin ei se ihan. - - Eihän sellaiseen mikään taikakeino ole, että tee näin niin saman tien kaikki onnistuu.” (Opettaja 6)*

Opettajat toivat esiin erilaisia tapoja tukea työrauhaa positiivisen pedagogiikan keinoin luokassa oppituntien aikana (taulukko 7). Opettajilla oli käytössä itselleen sekä luokalle sopivia työrauhaa tukevia keinoja ja välineitä. Useampi haastateltava käytti välitöntä palautetta, mikäli luokkahuoneessa toteutui toivottu työrauha. Välitön palaute oli oppilaiden kiittämistä, kehumista ja hyvän toiminnan sekä käytöksen vahvistamista. Samalla pyrittiin vahvistamaan myönteisen palautteen antamista oppilaille.

*”He tietävät, että sitten jos on onnistuttu työrauhassa ja näin niin sitten kyllä mä heti sanon, että huomaatteko te, kun oli tosi kivaa ja kaikkea, että yrittää sitä kautta sitten.” (Opettaja 1)*

*”Jos on tosi hyvä työrauha, niin sitten tota jollain tavalla myös kertoo sen oppilaille niin sitten kyllä mä koen, että se on auttanut myös siinä työrauhassa.” (Opettaja 5)*

*”Huomaa tavallaan sen, ehkä vahvistaa sitä hyvää, että ei aina niin, että nyt sä et ole valmis tai nyt sä puhuit toisen päälle tai jotain vaan kääntäähän niin, että hei katsokaa, että täällä*



*on tosi hienosti valmista. Tai että tässä on hyvää työskentelyrauhaa, että pyritään mekin tähän.” (Opettaja 6)*

Rauhoittuminen, asioiden sanoittaminen ja yhteisen me-hengen luominen luokkaan korostui haastateltavien vastauksissa. Kun opettaja huomioi oppilaat yksilöllisesti, oppilaat kokevat itsensä tärkeiksi ja huomioituiksi luokassa. Opettajat kokivat näiden tekijöiden parantavan luokkahuoneen työrauhaa. Positiivisella otteella ja luottamuksen luomisella koettiin olevan myös merkitystä. Eräs opettajista (Opettaja 3) kuitenkin totesi huomanneensa eron opettamiensa luokkien välillä.

*”Kolmasluokkalaiset on vielä sen verran pieniä, että he haluaa niitä kehuja, että ylemmillä luokilla mä koin, että ei ehkä toimi niin hyvin ja se että, hei täällä yks oppilas viittaa niinku pitääkin, niin se ei enää kannusta niin paljon vanhempia oppilaita.” (Opettaja 3)*

Muita keinoja työrauhan tukemiseen olivat palkintotunnit, joiden aikana harjoiteltiin ryhmäytymistä ja yhdessä toimimista sekä toisten kehumista, kannustamista ja kiittämistä. Palkitsemiskeinot kuitenkin jakoivat mielipiteitä, ja kaksi haastateltavista mainitsikin, etteivät ole hyödyntäneet näitä omassa opetuksessaan. Rauhoittumista käytettiin ennakoivana keinona, jonka todettiin luovan oppilaille sekä opettajalle levollinen aloitus koulu- ja työpäivään. Tähän hetkeen voidaan myöhemmin päivän aikana palata ja muistuttaa rauhallisesta hetkestä luokassa. Opettajat kertoivat myös käyttävänsä konkreettisia työkaluja työrauhan luomisessa. Kyseiset konkreettiset työkalut koettiin hyödylliseksi osaksi positiivisen pedagogiikan käyttöä, ja näin tuotiin oppilaille ilmi heidän onnistumisiaan.

*”Me tosi paljon niin kun valokuvataan, meillä on luokassa oma puhelin niin me valokuvataan onnistumisen hetkiä.” (Opettaja 9)*

*”Meillä on luokassa semmoinen vahvuusaurinko, joka me aina tehdään sen ryhmän kanssa ensimmäisenä ja sitten sinne tulee sateeksi niitä vahvuuksia, joita he niin kun on.” (Opettaja 10)*

Taulukko 7. Työrauhan tukeminen positiivisella pedagogiikalla.

Työrauhasta kehuminen	Luokan omat tavat	Palkitseminen
Oppilaiden kiittäminen	Rauhoittuminen	Palkintotunnit
Oppilaiden kehuminen	Asioiden sanoittaminen	Onnistumisten kuvaaminen
Hyvän vahvistaminen	Yhteisen me-hengen luominen	Erilaiset palkitsemiskeinot
Välitön palaute hyvästä työrauhasta		Vahvuusaurinko

### 5.2.2 Opettajan toiminta levottomassa luokassa

Opettajat rakensivat työrauhaa luokissa käyttäen monipuolisia luokanhallintakeinoja häiriötilanteissa (taulukko 8). Opettajat hyödyntävät erilaisia apuvälineitä, keskustelevat oppilaiden kanssa, ennakoivat tai tekevät harjoituksia työrauhan takaamiseksi luokassa. Jokainen opettaja kertoi käyttävänsä useampaakin erilaista keinoa. Keinot riippuivat tilanteesta ja siitä, mikä levottomaan käyttäytymiseen luokassa on johtanut. Opettajat raportoivat, että ensin on tärkeää selvittää, mikä levottomaan käyttäytymiseen on johtanut ja toimia sitten sen vaatimalla tavalla. Osa opettajista totesi, että samaa keinoa ei voinut käyttää aina, joten oli hyvä olla käytössä monia eri vaihtoehtoja tai käytäntöjä työrauhan takaamiseksi. Useampi opettaja kertoi käyttävänsä levottomassa tilanteessa samankaltaisia toimintatapoja, kuten kehonrytmejä ja ääneen laskemista häiriötilanteissa.

*”Me taputetaan joku rytmi ja sitten he taputtaa sen perässä ja sen jälkeen kun tosi usein se toimii, että sitten sen jälkeen on rauhallista.” (Opettaja 5)*

*”Semmoinen, että laskee viidestä alaspäin nolnaan niin sitten ne oppilaat tietää, että siihen mennessä tai ei sitä nolaa ehkä yleensä sanota, mutta silloin ne tietää, että pitää olla hiljaa.” (Opettaja 7)*

*”Meidän luokassa lasketaan kolmeen ja silloin pitäisi rauhoittua.” (Opettaja 8)*

Apuvälineiden käyttö häiriötilanteissa oli yleistä ja näiden avulla pyrittiin saamaan oppilaiden huomio levottomassa tilanteessa. Muutama opettaja kertoi soittavansa kelloa saadakseen oppilaiden huomion, jolloin oppilaat olivat rutinoituneet rauhoittumaan kuullessaan tutun äänen. Osa opettajista käytti myös erilaisia ajastimia levottomissa tilanteissa, joiden aikana oppilaita pyydettiin tekemään rauhallisesti koulutöitensä ajan loppumiseen saakka. Toiminnanohjaukseen kiinnitettiin myös huomiota, ja opettaja ohjasi oppilaita kuvien avulla tai lyhyillä ohjeilla, jotka olivat esillä taululla. Eräs haastateltavista (Opettaja 1) mainitsi käyttävänsä konkreettisia apuvälineitä, joiden tarkoituksena oli rauhoittaa oppilasta.

*”Voin jollekin laittaa jotain piikkityynyä tai johonkin jotain painopeittoa tai tommoista painojuttua.” (Opettaja 1)*

Lisäksi opettajien työkaluina olivat erilaiset valmiit harjoitukset sekä musiikki. Näitä harjoituksia voidaan kutsua mindfulness-harjoituksiksi, joiden tarkoituksena on opettajien mukaan rauhoittaa luokassa vallitseva tilanne ja samalla tarjota oppilaille aikaa rauhoittumiseen. Lisäksi harjoitukset voivat toimia keskittymisen tukena ja näin ollen opettajien mukaan rauhoittavana elementtinä luokkahuoneessa.

*”Hengitysharjoituksia ja läsnäoloharjoituksia niin, että kerta kaikkiaan vaan kynät pois kädestä ja nyt laita silmät hetkeksi kiinni ja nyt ollaan ihan rauhassa vähän aikaa ja katkaisen sen semmoisen levottomuuden siinä.” (Opettaja 4)*

*”Muutamalla tunnilla oon käyttänyt taustamusiikkia, että on jotain semmoista rauhoittavaa musiikkia ja sitten tavoitteena oppilailla, että ne pystyvät kuulemaan koko ajan sen musiikin, niin sitten he säätelevät itse sitä omaa äänenvoimakkuutta sen mukaan.” (Opettaja 7)*

Opettajat raportoivat joskus muuttavansa oppimisympäristöä niin, että se tukee enemmän työrauhaa. Keinoja voivat olla luokkahuoneesta poistuminen ja eri tilassa tehtävien jatkaminen sekä jumppa- tai kävelytauot. Koulunkäynninohjaaja toimi myös tällaisissa tilanteissa opettajan apuna, jolloin oppilas sai työskennellä kahden kesken ohjaajan kanssa ja luokan työrauha säilyi.

*”Meillä on semmoinen käytäntö, että saa lähteä tekemään tai katkaista toiminnan, jotta sä voit mennä jumppaamaan tai tehdä lenkin pihalla.” (Opettaja 9)*

Moni opettaja korosti positiivisen pedagogiikan käyttöä levottomissa tilanteissa. Kuitenkin muutama heistä totesi, ettei sen hyödyntäminen aina toimi. Joskus häiriötilanteet pääsevät niin pitkälle, että niihin eivät enää auta pelkkä oppilaiden kehuminen tai niiden huomaaminen, jotka tekevät toivotulla tavalla. Positiivisen pedagogiikan käyttäminen työrauhan tukijana riippuu paljolti siitä, minkälainen luokka kyseessä on tai mitkä keinot luokalle parhaiten toimivat.

*”Mä saatan silleen tuohtua siitä ja turhautuu ja sitten sen kautta lähtee komentamaan, huutamaan jotain tällaista ikävää. Se on välillä pakollista, että joskus se ei kerta kaikkiaan auta, että vaikka tekisi kuinka kehonrytmitaputuksia ja hyssyttelyä tai odottaisi ja tuijottaisi niin kauan, että hiljenee.” (Opettaja 2)*

*”Positiivinen pedagogiikka ei ole aina se ensimmäinen keino ja lapset kyllästyvät siihen ja se ei yksinään valitettavasti toimi ainakaan mun ryhmällä.” (Opettaja 3)*

*”Mä en tiedä onko siinä positiivisella pedagogiikalla mitään tekemistä, kun jos on oikein levotonta niin helpostihan sitä sitten karjaisee.” (Opettaja 8)*

Taulukko 8. Opettajan toiminta levottomassa luokassa.

<b>Konkreettiset toimintatavat ja työkalut</b>	<b>Toiminnanohjaus</b>
Rytmin taputtaminen	Tilanteesta poistuminen
Laskeminen	Koulunkäynninohjaajan hyödyntäminen
Piikkityyny ja painopeitto	
Valmiit harjoitukset	
Hengitys- ja läsnäoloharjoitukset	
Rauhoittava musiikki	

### 5.2.3 Positiivisen pedagogiikan merkitys työrauhaan ja sen ilmeneminen

Haastatteluissa kysyttiin opettajilta, parantaako positiivisen pedagogiikan käyttö oman luokan työrauhaa ja mikäli parantaa, niin miten tämä ilmenee käytössä. Enemmistö haastateltavista (n = 8) oli tehnyt selkeitä havaintoja siitä, että positiivisen pedagogiikan käyttö paransi luokkahuoneen työrauhaa. Lisäksi kaikki kymmenen opettajaa olivat yhtä mieltä siitä, että positiivinen pedagogiikka on tehokas työkalu työrauhan tukemiseksi. Opettajien vastauksissa korostui näkemys positiivisen pedagogiikan hyödyistä osana työrauhaa.

*”Joo, kyllä ihan ehdottomasti kyllä.” (Opettaja 4)*

*”On sillä valtava merkitys.” (Opettaja 9)*

*”Kyllä ja paljon.” (Opettaja 10)*

Yksi haastateltavista koki positiivisen pedagogiikan merkityksen työrauhaan niin suureksi, ettei olisi valmis luopumaan hyväksi todetuista keinoista. Oppilaiden tottuessa positiivisen pedagogiikan käyttöön olisi opettajan mielestä todella hankalaa luopua luokassa toimivista käytänteistä. Kaksi opettajaa oli opettanut omaa luokkaansa vasta lyhyen aikaa, eivätkä he osanneet konkreettisesti sanoa, parantaako positiivisen pedagogiikan käyttö oman luokan työrauhaa. Molemmat kuitenkin kokevat positiivisen pedagogiikan hyödylliseksi työvälineeksi.

*”Nyt täytyy kyllä sanoa, että on niin vähän kokemusta, että en oikeen osaa vastata. Välillä joo, ei ollenkaan aina. Riippuu päivästä, riippuu tunnista etenkin ehkä, jos on tosi levotonta niin se ei oo siihen paras keino, että jos tarvii se suurin häly saada pois niin en tukeudu kyseiseen metodiin.” (Opettaja 3)*

*”Mä oon tosi vähän aikaa vasta ollut opettajana. - - Mä itse koen, että se on vaikuttanut. - - Esimerkiksi se, että mä kiitän, sanon ja ohjeistan sitä ja että meillä on ollut niitä tähtitunteja, niin on auttanut siihen ryhmäytymiseen.” (Opettaja 5)*

Haastateltavista kahdeksan kertoi huomanneensa konkreettisia muutoksia luokkansa työrauhassa ja osasivat antaa näistä muutoksista esimerkkejä. He olivat huomanneet positiivisen pedagogiikan käytön edistävän oppilaiden myönteisiä kokemuksia (taulukko 9). Positiivisen pedagogiikan käyttö näkyi oppilaiden kehittyneissä itsesäätelytaidoissa, sillä oppilaat olivat alkaneet huomata oman käytöksen vaikutuksen työrauhaan. Oppilaat ovat myös kokeneet itsensä tärkeäksi sekä löytäneet niin itsestään kuin muistakin vahvuuksia. Positiivisella pedagogiikalla luodaan pohja koko luokan toiminnalle, joten kun oppilaalla on hyvä ja turvallinen olla luokassa niin silloin opettajan mielestä asiatkin toimivat paremmin. Opettajan luonteella koettiin olevan myös merkitystä työrauhan luomisessa. Kun opettaja on rauhallinen ja ystävällinen sekä edistää omalla toiminnallaan levollista ilmapiiriä, on luokassa parempi työrauha.

Opettajat olivat huomanneet positiivisen pedagogiikan käytöllä olevan myönteistä merkitystä oppilaisiin. Opettajat raportoivat, että oppilaiden keskinäiset riitatilanteet ovat olleet vähäisempiä sekä kaveritaidot ovat kehittyneet parempaan suuntaan. Kaikki opettajat huomasivat positiivisella pedagogiikan käytön parantavan opettamansa luokan työrauhaa riippuen opetuskokemuksesta tai työvuosista.

*”Oppilaat ehkä pyrkii kohti sitä sellaista positiivista vahvistusta sillä tavalla, että se ei vaadi enää nykyisin kauhean montaa pyyntöä oppilailta, tavallaan korjaamaan se. Semmoinen väärään suuntaan menevää toimintaa, että yleensä heillä yksi kerta ja se kehu riittää ja se toiminta korjaantuu, että tää on semmoinen iso juttu.” (Opettaja 2)*

*”Itsesäätely ja ryhmätyötaidot on kehittynyt. Ja se on syy ja seuraus, että kun esimerkiksi opettaja, antaa sen pedagogiikan mukaan sitä sellaista kannustavaa palautetta niin se kanssa sitten ruokkii sitä.” (Opettaja 7)*

*”Oppilaan käytös mun mielestä muuttuu. - - Oppilas kokee itsensä tärkeäksi ja hyväksytyksi, vaikka niitä haasteita olisi niin kyllähän semmoinen olo, että hän kuuluu siihen porukkaan, oli mitä tahansa, niin kyllä se sen työrauhan takaa.” (Opettaja 9)*

Taulukko 9. Positiivisen pedagogiikan merkitys työrauhaan.

<b>Hyvän työrauhan ilmeneminen positiivisen pedagogiikan keinoin</b>
Oppilaiden pyrkimys positiiviseen vahvistukseen
Kehitys itsesäätelytaidoissa
Ryhmätyötaitojen kehittyminen
Myönteinen merkitys oppilaan itsetuntoon

## 6 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten positiivinen pedagogiikka näkyy kentällä työskentelevien luokanopettajien opetuksessa. Lisäksi tutkielman avulla haluttiin saada selville parantaako positiivinen pedagogiikka luokkahuoneen työrauhaa luokanopettajien näkemysten mukaan. Tässä luvussa kertaamme tutkimuksen kannalta keskeisimmät tulokset, joita vertaillaan aikaisempiin tutkimuksiin. Tutkimuksessa saatiin selville, että opettajat hyödynsivät positiivista pedagogiikkaa laajasti ja monipuolisesti omassa työssään. Lisäksi haastateltavat opettajat ovat huomanneet positiivisen pedagogiikan parantavan opettamiensa luokkien työrauhaa. Tulosten avaamisen jälkeen käsitellään tutkimuksen eettisyyttä sekä luotettavuutta. Lopuksi pohditaan vielä tutkimuksen hyödyntämismahdollisuuksia ja esitellään mahdollisia jatkotutkimusaiheita, jotta positiivisen pedagogiikan ja työrauhan välistä suhdetta tutkittaisiin jatkossa lisää.

### 6.1 Tulosten tulkinta ja vertailu aiempiin tutkimuksiin

Jokainen haastateltava opettaja raportoi käyttävänsä positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan ja osana kouluarkea. Aineiston perusteella voidaan todeta, että jokaisella opettajalla on oma yksilöllinen näkemyksensä positiivisesta pedagogiikasta ja siitä, mitä se heille tarkoittaa. Kuitenkin vastauksista pystyi erottamaan samankaltaisia määritelmiä positiivisen pedagogiikan käytölle. Näitä olivat myönteisyys ja positiivinen asenne koulupäivinä sekä vahvuuksien ja hyvän huomioiminen. Positiivisen pedagogiikan nähdään saadun aineiston perusteella vaativan aikaa ja kokemusta opettajan työssä, mikä kuvastaa sen laajempaa omaksumista ja ymmärtämistä opetuksessa. Norrish ja kollegat (2013) havaitsivat, positiivisen pedagogiikan toteuttamisen lähteneen siitä, että opettajat ensin omaksuvat positiivisen pedagogiikan käytänteitä itselleen. Tämän jälkeen he pystyvät vasta käyttämään sitä osana omaa opetusta (Norrish ym., 2013).

Opettajat korostivat positiivisen pedagogiikan olevan heille luontainen tapa toimia ilman sen tietoista harjoittamista. He näkevätkin positiivisen pedagogiikan laajempaan elämänasenteena kuin pelkästään pedagogisena menetelmänä. Haastatellut opettajat ovat tutustuneet positiiviseen pedagogiikkaan esimerkiksi koulutusten ja ammattikirjallisuuteen perehtyneisyyden myötä, jonka jälkeen he ovat omaksuneet sen omaan opetukseensa. Aiemmat tutkimuksetkin ovat osoittaneet, että opettajien kouluttautuminen positiivisen pedagogiikan pariin ja myöhemmin sen sisällyttäminen omaan opetukseen on hyödyttänyt oppilaita lisäten elämäntyytyväisyyttä ja myönteistä suhtautumista koulunkäyntiin (Sandholm ym., 2023).



Positiivinen pedagogiikka on monitulkintainen termi (Kern & Wehmeyer, 2021), joten oli mielestämme yllättävää, että aineistosta pystyi erottelemaan kaksi selkeää teemaa määritelmän ympärille. Tämä saattaa kertoa siitä, että opettajat tulkitsevat positiivisen pedagogiikan kuitenkin samoista lähtökohdista ja koulukontekstista. Lisäksi voisi olettaa, että opettajat ovat lukeneet samaa ammattikirjallisuutta ja mahdollisesti käyneet samoilla positiivisen pedagogiikan kursseilla. Voi myös olla mahdollista, että tieteen suuntauksen ollessa vielä nuori määritelmät sen ympärillä ovat samankaltaisia.

Opettajat kuvaavat aineistossa positiivisen pedagogiikan korostavan myönteistä ja positiivista asennetta koulupäivien aikana. Se ilmenee toiveikkuutena, positiivisena rohkaisuna, uskona tulevaisuuteen, oppilaiden positiivisena kohtaamisena sekä oppilaiden ohjaamisena positiivisen vuorovaikutuksen kautta. Noblen ja McGrathin (2015) tutkimuksessa nousee samansuuntainen huomio ilmi, jossa opettajan ja oppilaan välinen positiivinen ja kannustava suhde lisää oppilaan motivaatiota ja sitoutumista koulunkäyntiin. Lempeä ote ja hyvän kautta lähestyminen ovat keskeisiä teemoja ja ne heijastuivat haastateltujen opettajien pyrkimyksessä luoda myönteistä ilmapiiriä ja luokkatilannetta. Noblen ja McGrathin tutkimuksen (2015) mukaan positiivisuuteen keskittyminen kannustaa opettajia tarjoamaan luokassa ja koulussa oppilaille mahdollisuuksia kokea ja vahvistaa positiivisia tunteita, kuten yhteenkuuluvuutta. Positiivisuus kannustaa opettajia myös opettamaan oppilaille etenkin arvoja ja taitoja, joiden avulla he voivat ajatella myönteisesti (Noble & McGrath, 2015).

Opettajat kertoivat käyttävänsä myös oppilaiden ohjaamista ja rohkaisua pyrkien välttämään pelkkää käskyttämistä ja kieltämistä. Opettajat tunnistavat kouluarjen haasteet, mutta pyrkivät omalla toiminnallaan tekemään kouluarjesta mahdollisimman myönteistä. O'Brien ja Bluen (2018) tutkimuksen mukaan myönteisillä tunteilla on keskeinen merkitys yksilön kyvyille sitoutua myönteisesti elämään ja hyvinvoinnin ylläpitämiseen. Lisäksi positiivinen mieliala on yhteydessä paraneviin henkilökohtaisiin voimavaroihin, joka taas on edesauttamassa koulussa oppimista (O'Brien & Blue, 2018). Myönteinen palaute korostuukin opettajien toiminnassa ja he kertoivat pyrkivänsä huomaamaan kaikessa toiminnassa hyvän.

Vahvuuksien ja hyvän huomioimisen teema nousee opettajien vastauksista esiin korostaen positiivisen pedagogiikan merkitystä kouluympäristössä. Keskeistä oli oppilaiden vahvuuksien tunnistaminen ja niiden huomioiminen kouluarjessa. Vuorinen ja kollegat (2021a) havaitsivat tutkimuksessaan vahvuuksien käytöllä olevan yhteys oppilaiden kokemaan onnellisuuteen, joka

edelleen korostaa vahvuuksien käyttämisen tärkeyttä osana koulunkäyntiä. On myös näyttöä siitä, että hyvinvoivat oppilaat menestyvät ja käyttäytyvät paremmin koulussa (Gillman ym., 2014). Aineiston mukaan opettajat näkevät positiivisen pedagogiikan tehokkaana välineenä tukemassa oppilaiden kasvua ja oppimista. Seligamnin ym. (2009) toteuttama positiivisen pedagogiikan tutkimus on osoittanut, että positiivisella pedagogiikalla on myönteinen vaikutus oppilaiden tyytyväisyyteen, oppimiseen sitoutumiseen sekä yhteistyötaitojen kehittymiseen. Vahvuudet nähdään jokaisen oppilaan olennaisena osana, ja positiivisen pedagogiikan avulla näitä vahvuuksia tuetaan jatkuvasti. Leskisenojan ja Uusiautin (2017) toteuttamassa tutkimuksessa oppilaat kokivat, että vahvuuksien havainnointi osana koulunkäyntiä lisäsi heidän kouluviihtyvyyttään.

Aineiston pohjalta saatiin kattava kuva haastateltavien opettajien konkreettisista positiivisen pedagogiikan käytötavoista. Opettajien vastaukset olivat melko samansuuntaisia, mutta niistä kykeni erottamaan erilaisia lähestymistapoja ja yksilöllisiä toimintatapoja. Tämä osoittaa positiivisen pedagogiikan käytön monipuolisuuden ja joustavan soveltamisen opetustyössä. Kernin ja kollegoiden (2015) tutkimuksessa nousi samankaltainen tulos esille, jonka mukaan eri opettajat toteuttavat positiivista pedagogiikkaa hyvin eri tavoin. Pystyimme erottamaan aineistosta selkeästi neljä eri pääteemaa, jotka nousivat opettajien puheissa esiin. Näitä teemoja olivat kehuminen ja positiivinen palaute, vahvuuksien huomaaminen, positiiviseen pedagogiikkaan keskittyvät ryhmätunnit ja konkreettiset työvälineet ja materiaalit.

Ensimmäinen teema korosti oppilaiden kehumista ja positiivisen palautteen antamista. Aikaisemman tutkimuksen mukaan oppilaat kokivat positiivisen ja kannustavan opettajan olevan tärkeä tekijä koulussa viihtymisen kannalta. Oppilaat arvostivat opettajan antamaa rohkaisua ja tukea. (Leskisenoja & Uusiautti, 2017.) Oppilaiden kannustamisen merkitystä korostetaan myös POPS:issa (2014). Epstein, Atkins, Cullinan, Kutash ja Weaver (2008) ovat nostaneet esiin sen, että toivottu käytös lisääntyy, mikäli oppilas saa siitä positiivista vahvistusta. Toinen teema korosti puolestaan oppilaiden yksilöllisten vahvuuksien arvostamista. Kolmas teema korosti sitä, että ryhmätuntien avulla opettajat luovat oppilailleen kannustavan ja yhteisöllisen oppimisympäristön. Leskisenojan ja Uusiautin (2017) tutkimuksessa havaittiin, että opettajien sisällyttäessä positiivisen pedagogiikan teemoja ja siihen liittyviä käytäntöjä osaksi omia oppitunteja, oppilaat kokivat oppimisen mielekkääksi ja samalla tämä lisäsi oppilaiden hyvinvointitaitoja. Neljäs teema tuo esiin opetustyöhön liittyvät konkreettiset työvälineet ja materiaalit, jotka oltiin haastatteluiden perusteella yhdistetty päivittäiseen opetustyöhön. Haastatteluissa kerrottiin, että opetuksessa käytetään erilaisia kannustavia mietelauseita yhtenä osana positiivista pedagogiikka. Oppilaiden koulussa koettuja ilon

tunteita lisäsi seinille ja oviin ripustetut julisteet, jotka sisältävät aforismeja. Oppilaat kertoivat kyseisten aforismien olevan kannustavia ja inspiroivia. (Leskisenoja & Uusiautti, 2017.) Lisäksi aineistossa nousi esille oppilaiden kannustaminen sekä huomion osoittaminen erilaisten leimojen ja tarrojen avulla. Epstein ja kollegat (2008) toteavat ulkopuolisten palkkioiden, kuten tarrojen ja leimojen, olevan nuoremmille alakoululaisille oppilaille tärkeitä asianmukaisen käytöksen vahvistamisen konkreettisia välineitä.

Aineiston perusteella voidaan todeta opettajilla olevan monipuolinen kokemus positiivisen pedagogiikan käytöstä. Jotkut ovat omaksuneet sen käytön vasta hiljattain, kun taas toisille sen käyttö on tuttua monien vuosien ajalta. On huomionarvoista, että osa opettajista kokee sen olevan erottamaton osa työtään, mikä viittaa siihen, että positiivinen pedagogiikka on juurtunut vahvasti osaksi opettajien opetuskäytäntöjä ja he ovat kokeneet sen voimavaraksi omassa työssään. Aiemmat tutkimuksetkin ovat osoittaneet, että positiivisen pedagogiikan käyttö on edistänyt opettajien omaa henkilökohtaista ja ammatillista kasvua sekä vaikuttanut myönteisesti koulun toimintaympäristöön (Sandholm ym., 2023). Näiden havaintojen perusteella voidaan päätellä, että positiivinen pedagogiikka ei ole vain ohimenevä suuntaus, vaan se on saanut vakiintuneen osan opetustyötä ja päässyt monipuolisesti vaikuttamaan opettajien toimintatapoihin.

Kaikilla haastateltavilla opettajilla oli yhtenevä näkemys sen suhteen, että positiivisella pedagogiikalla voidaan parantaa työrauhaa. Opettajat totesivat positiivisen pedagogiikan olevan merkittävä yksittäinen tekijä työrauhan luomisessa. Moni opettaja korosti juuri positiivisen pedagogiikan roolia työrauhan tukemisessa, ja erityisesti välittömän palautteen antaminen nousi esiin keskeisenä ilmiönä siinä, miten työrauhaa voi tukea. Odotetusta käytöksestä saatu palaute sitouttaakin aktiivisesti oppilaita toivottuun käytökseen (Simonsen ym., 2008). Närhen ja kollegoiden (2017) tutkimuksessa nousee esille samanlainen huomio, jonka mukaan käyttäytymiskohtaisella kehumisella on myönteinen vaikutus oppilaiden käyttäytymiseen. Välitön palaute, kuten kiittäminen, kehuminen ja toivotun toiminnan vahvistaminen, näyttää aineiston perusteella olevan tehokkain tapa luoda sekä ylläpitää työrauhaa luokassa. Välittömän palautteen lisäksi opettajat korostivat haastatteluissa oppilaiden yksilöllistä huomioimista, rauhoittumista, oppilaiden tunnekasvatuksen tukemista ja myönteisen ilmapiirin vahvistamista luokahuoneessa. Myönteisen ilmapiirin, jossa kaikki oppilaat tuntevat itsensä tärkeiksi ja arvostetuiksi, on todettu voivan ratkaista monia ongelmia. Tällainen ilmapiiri myös lisää oppilaiden oppimismotivaatiota sekä akateemista menestystä. (Borkar 2016.)

Erilaiset palkintotunnit ja konkreettiset työkalut työrauhan tukemisessa näyttävät olevan hyvinkin monipuolisia lähestymistapoja. Palkitsemiskeinojen voi aineiston perusteella havaita olevan mielipiteitä jakava keino, mikä taas voi viitata opettajien erilaisiin näkemyksiin ja kokemuksiin. Evertson ja Weinstein (2015) ovat tutkimuksessaan myös sitä mieltä, että työrauha ei saa perustua pelkkiin palkintoihin ja rangaistuksiin. Oppilaita tulisi kuitenkin palkita silloin, kun siihen on aihetta (Saloviita 2014). Voidaan siis todeta, että positiivinen pedagogiikka tarjoaa monipuolisen työkalupakin työrauhan edistämiseen, mutta sen tehokkuus riippuu monista eri tekijöistä, kuten oppilasryhmästä tai opetusympäristöstä. Oli mielenkiintoista huomata, että vaikka kaikki opettajat totesivat positiivisen pedagogiikan olevan tärkeä osa työrauhan edistämisessä, muutama opettaja toi esiin myös erilaisen näkemyksen aiheesta; he totesivat, että positiivinen pedagogiikka ei yksinään riitä takaamaan hyvää työrauhaa luokassa. Tästä voi päätellä, että työrauhaan vaikuttavat monet eri tekijät, ja positiivinen pedagogiikka on osa laajempaa kokonaisuutta.

Opettajien käyttämät luokanhallintakeinot vaihtelivat häiriötilanteen mukaan, minkä perusteella voidaan päätellä, että opetustyössä korostuu tarve joustavuudelle ja monipuoliselle osaamiselle. Yksi merkittävistä havainnoista haastatteluiden pohjalta oli se, että opettajat käyttivät useita erilaisia apuvälineitä ja keinoja työrauhan ylläpitämiseksi. Tämän pohjalta voidaan todeta, että opettajat tiedostavat sen, että yksi keino ei välttämättä sovellu kaikkiin tilanteisiin, joissa työrauha on heikko. Aineistossa nousi esille erilaiset mindfulness-harjoitukset, joita toteutettiin osana oppitunteja. Meiklejohn ym. (2012) ovat todenneet tutkimuksessaan, että oppilaiden sosiaaliset taidot, positiivinen mieliala ja itsetunto ovat parantuneet mindfulness-harjoitusten käyttämisen aikana ja sen jälkeen. Lisäksi tutkimuksessa todettiin, että oppilaiden stressi, ahdistus ja väsymys vähenivät (Meiklejohn ym. 2012). Erilaisten apuvälineiden, kuten kellon tai muiden visuaalisten keinojen käyttö, oli myös suosittua haastateltavien keskuudessa, kun pyrittiin kiinnittämään oppilaiden huomio ja rauhoittamaan luokassa meneillään oleva häiriötilanne. Opettajat olivat erilaisin keinoin valmiita mukauttamaan oppimisympäristöä työrauhan edistämiseksi. Näitä keinoja olivat esimerkiksi jumppa- ja kävelytauot sekä yhteistyö koulunkäynninohjaajan kanssa.

Opettajat osaavat käyttää monipuolisesti erilaisia keinoja työrauhan rakentamiseksi luokkaan. POPS:n (2014) mukaan hyvän työrauhan ylläpitämiseksi olisikin tärkeää kehittää toimivia pedagogisia ratkaisuja ja rakentaa luottamussuhde oppilaiden ja opettajan välille. Ennakointi on tärkeä keino työrauhan takaamiseksi, joka myös mahdollistaa opetuksen sujumisen (Levin & Nolan, 2010). Opettajan työssä on keskeistä osata mukautua erilaisiin tilanteisiin ja omata valmius käyttää erilaisia luokanhallintakeinoja. Opettajien käyttämät monipuoliset työrauhan tukemisen keinot

kertovat mahdollisesti siitä, että opettaja pystyy tukemaan luokkahuoneessa mahdollisimman montaa oppilasta. Aikaisemmistakin tutkimuksista on noussut ilmi oppilaita hyödyntävät opettajien erilaiset positiiviset ja ennakoivat tukikäytännöt, joilla pyritään takaamaan työrauhaa luokkahuoneessa (Simonsen ym., 2019).

Kahdeksan opettajaa oli sitä mieltä, että positiivisella pedagogiikalla voidaan parantaa oman luokan työrauhaa. Positiivisen pedagogiikan hyödyt näkyvät oppilaiden kehittyneissä itsesäätelytaidoissa ja kyvyssä ymmärtää oman käytöksen merkitys työrauhaan. Seligmanin ym. (2009) tutkimuksessa nähtiin myös samankaltaisia tuloksia: positiivisen psykologian intervention aikana oppilaiden sosiaaliset taidot paranivat esimerkiksi itsesäätelytaitojen osalta. Opettajat ovat lisäksi tehneet huomioita siitä, että oppilaat kokevat itsensä tärkeäksi osaksi omaa luokkaansa sekä oppilaat ovat alkaneet tunnistamaan omia vahvuuksiaan. Tämän perusteella voidaankin olettaa, että positiivisen pedagogiikan käyttö ei ainoastaan vähennä luokkahuoneessa syntyviä häiriötilanteita, vaan se samalla edistää oppilaiden positiivista minäkuvaa ja sosiaalisia taitoja.

Opettajat huomasivat myönteisiä merkityksiä oppilaiden välisissä suhteissa. Oppilaiden välillä oli vähemmän keskinäisiä riitatilanteita ja kehittyneet kaveritaidot antavat viitteitä siitä, että positiivinen pedagogiikka on myös osana luomassa myönteistä ilmapiiriä luokkaan. Tämä on tärkeä huomio, sillä oppilaiden välillä vallitseva myönteinen vuorovaikutus ja ryhmädynamiikka vaikuttavat olennaisesti koko luokan ilmapiiriin ja työrauhaan. Onkin todettu, että vuorovaikutussuhteet luokkakaverihin (Hawker & Boulton, 2000; Chu ym., 2010) sekä hyvä ilmapiiri ovat yhteydessä oppilaiden hyvinvointiin (Way ym., 2007). Lisäksi Uusitalo-Malmivaara (2012) on tutkimuksessaan todennut, että yleisen sekä kouluun liittyvän onnellisuuden ja sosiaalisten suhteiden välillä on havaittu yhteys.

Positiivinen pedagogiikka on merkittävä työkalu työrauhan edistämisessä luokkahuoneessa. Tämä on linjassa aiemmin tehdyn tutkimuksen kanssa, jossa todettiin, että positiivisen pedagogiikan käyttö on nähty hyödyttävänä erityisesti haastavissa luokkatilanteissa (Sandholm ym., 2023). Sen myönteiset vaikutukset osaltaan heijastuvat oppilaiden sosiaalisiin taitoihin, käytökseen ja itsetuntoon. Muutama haastateltavista opettajista ei vielä kyennyt antamaan konkreettisia havaintoja siitä, parantaako positiivisen pedagogiikan käyttö luokkahuoneen työrauhaa. Tästä voi kuitenkin päätellä, että opettajat kuitenkin näkevät positiivisen pedagogiikan tärkeyden, vaikka pitkäaikaista kokemusta sen käytöstä ei vielä ole.

## 6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkielman aihe on tärkeä ja ajankohtainen, ja se tuo tietoa vasta vähän tutkitusta aiheesta Suomessa, positiivisesta pedagogiikasta. Saadut tulokset eivät ole yleistettävissä pienen otoskoon vuoksi, mutta tutkielma tarjoaa kuitenkin arvokasta tietoa vähän tutkitusta aiheesta. Tutkimus on pyritty toteuttamaan hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen. Seuraavaksi pohditaan tämän tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmaa, jotka osittain kytkeytyvät toisiinsa. Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on tärkeää se, ovatko tutkijat osanneet valita oikeanlaiset ja perustellut lähestymistavat tutkimuksen kannalta. Eettisyyttä arvioidessa on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että tutkija on huomionnut jokaisessa tutkimuksen vaiheessa eettisen näkökulman. (Puusa & Juuti, 2020.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida kriittisesti erilaisten käsitteiden avulla. Tämän tutkielman osalta luotettavuuteen soveltuvia käsitteitä ovat uskottavuus, vakiintuneisuus ja riippuvuus. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tutkielman uskottavuuteen vaikuttavat esimerkiksi tutkimukseen osallistuneiden riittävä kuvaus ja arvioi siitä, onko kerätty aineisto totuudenmukainen. Tutkielmassa on avattu tutkimukseen osallistuneiden haastateltavien taustatietoja ja lisäksi kuvattu saatu aineiston kattavasti, jotta lukija saisi mahdollisimman totuudenmukaisen kuvan kerätystä aineistosta. Tutkimusprosessin aikana tutkimusta ovat tarkastelleet myös tutkijakollegat, jotka ovat arvioineet kirjoitusprosessia ja antaneet palautetta tutkimuksesta. Tämä kertoo vakiintuneisuuden toteutumisesta tutkielmassa. Riippuvuuden osalta tutkimus on toteutettu tieteellisen tutkimuksen toteuttamista ohjaavin periaattein (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tutkielman tekemiseen osallistui kaksi tutkijaa yhden sijasta, ja tämä saattoi vaikuttaa tutkielman luotettavuuteen myönteisesti (Cohen ym., 2018). Molemmat tutkijat osallistuivat aineistonkeruuseen, aineiston litterointiin ja analysointiin sekä tulosten tulkitsemiseen, joka mahdollisesti lisäsi tutkielman luotettavuutta. Yhteistyö ja avoimuus kahden tutkijan välillä oli sujuvaa, ja tämä saattoi olla tutkielman luotettavuutta lisäävä tekijä. Luotettavuutta saattoi myös lisätä se, että haastateltavat saivat haastattelurungon kysymykset tarkasteltavakseen etukäteen. Tämä mahdollisesti lisäsi tutkielman luotettavuutta ja saadun aineiston monipuolisuutta. Kaikki haastateltavat eivät olleet tutustuneet haastattelukysymyksiin etukäteen, mutta tällä ei havaittu olevan merkitystä haastateltavien vastauksissa.

Haastattelun esitestaus koettiin olevan luotettavuutta lisäävä tekijä. Esitestauksen jälkeen olimme tyytyväisiä haastattelurunkoon sekä kysymyksiin, mutta aineistonkeruun jälkeen ja analysoinnin aikana huomasimme kuitenkin pieniä puutteita haastattelurungossa. Taustakysymykset olivat pääosin hyödyllisiä ja antoivat lisätietoa haastateltavista, mutta aineiston analysoinnin aikana huomasimme, että haastattelukysymys ”Minkä kokoisessa koulussa työskentelet?” (kysymys 3) ei ollut hyödyllinen tieto tutkimuksen kannalta. Jätimme tuloksista tämän kyseisen kysymyksen ja siitä saadut vastaukset pois, sillä emme nähneet sen tuovan lisäarvoa tutkimukseen. Haastateltavien innokkuus ja tietämys positiivisesta pedagogiikasta näkyi siinä, että haastateltavat vastasivat jo haastattelun alussa vasta myöhemmin tuleviin kysymyksiin. Pohdimmekin aineistonkeruun jälkeen, että olisiko haastattelukysymykset voineet olla eri järjestyksessä, mutta totesimme kuitenkin, että haastateltavien innokkuus ja tietämys oli vain myönteinen tekijä tutkimuksen kannalta.

Aineiston hankintaprosessin alussa kohdattiin haasteita haastateltavien luokanopettajien löytämisessä. Haastattelut kohdennettiin tietyille luokanopettajaryhmälle ja haastateltavilta edellytettiin positiivisen pedagogiikan käyttöä työssä. Päätimme laajentaa rekrytointipohjaa ja hyödyntää erilaisia viestintäkanavia sekä henkilökohtaisia kontaktejamme. Näin saatiin lopulta koottua monipuolinen haastateltavien ryhmä. Vaikka haastateltavien löytäminen osoittautui odotettua vaikeammaksi, tuli tutkimuksesta kuitenkin monipuolinen ja laadukas.

Tutkimuksen kohteena olivat positiivista pedagogiikkaa toteuttavat luokanopettajat, eli tarkoituksena oli saada vastauksia sellaisilta opettajilta, joilla on tietoa ja kokemusta positiivisesta pedagogiikasta ja sen käytöstä. Tämän vuoksi pohdimmekin, voiko kyseinen kohderyhmä antaa liiankin myönteisiä tuloksia tutkitusta aiheesta. Kaikki haastateltavat opettajat kokivat positiivisella pedagogiikalla olevan merkitystä koulun arkeen. Lisäksi he näkivät, että positiivisen pedagogiikan käytöllä voidaan parantaa luokahuoneen työrauhaa. Kuitenkin voidaan luottaa siihen, että vaikka haastateltavat opettajat käyttävät positiivista pedagogiikkaa, he kykenevät arvioimaan kriittisesti sen vaikutusta työrauhaan, sillä he ovat asiantuntijoita omalla alallaan. Toisaalta tutkimuksen tarkoituksena olikin saada tietoa sellaisilta luokanopettajilta, jotka työskentelevät aktiivisesti positiivisen pedagogiikan parissa ja ovat kiinnostuneita aiheesta.

### 6.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tässä laadullisessa tutkimuksessa tutkittiin luokanopettajien näkemyksiä positiivisen pedagogiikan käytöstä ja siitä, parantaako sen käyttö luokkahuoneen työrauhaa. Aihetta tulisi mielestämme tutkia lisää, sillä koemme positiivisen pedagogiikan olevan keino työrauhaongelmien vähentämiseksi. Lisätutkimusten myötä voitaisiin saada enemmän tietoa aiheesta ja nostaa positiivisen pedagogiikan tärkeys osaksi kasvattajien toimintaa.

Tutkielmassa tutkittiin vain luokanopettajia ja heidän näkemyksiään positiivisesta pedagogiikasta ja työrauhasta. Saman tutkimuksen voisi myös toistaa esimerkiksi oppilaille tai laajentaa tutkimusta yläkoulun tai varhaiskasvatuksen puolelle. Olisikin kiinnostavaa saada oppilaiden ääni kuuluviin ja nähdä, millä tavalla he näkevät positiivisen pedagogiikan osana koulun arkea. Näin saatuja tuloksia voisi verrata toisiinsa ja nähdä, onko oppilaiden ikätasolla tai haastattelujen kohteella ylipäättään merkitystä positiiviseen pedagogiikkaan ja sen käyttöön. Jatkossa aihetta voisi tutkia myös pitkäaikais tutkimuksen muodossa, jossa luokanopettajat, jotka eivät ole ennen tutustuneet positiiviseen pedagogiikkaan, ottaisivat tutkimuksen aikana positiivisen pedagogiikan käyttöön opetuksessaan ja raportoisivat sen mahdollisista hyödyistä. Näin ollen olisi mahdollista saada tutkittua tietoa positiivisen pedagogiikan merkityksistä työrauhaan muiltakin, kuin jo positiivista pedagogiikkaa hyödyntäviltä opettajilta.

Positiivinen pedagogiikka on vielä tuore tieteen suuntaus ja siitä tehdyt tutkimukset ovat vasta päässeet alkuun. Aihetta on tutkittu vasta vähän, joten uudet tutkimukset tarjoaisivatkin uutta ja tärkeää tietoa positiivisesta pedagogiikasta sekä sen soveltamisesta. Uusien tutkimusten myötä voidaankin tarjota arvokasta tutkittua tietoa kentälle kasvattajien tueksi ja samalla edistää positiivisen pedagogiikan kehittymistä. Tämän tutkimuksen myötä positiivinen pedagogiikka toivottavasti herättää entistä enemmän kiinnostusta kasvattajissa, sillä aihe on tärkeä tutkittavaksi. Tarve positiivisen pedagogiikan käytölle kasvaa jatkuvasti, sillä jokaisesta yksilöstä löytyy vahvuuksia – ne täytyy vain ensin oppia tunnistamaan.



## Lähteet

- Allison, L., Waters, L. & Kern, M. L. 2021. Flourishing Classrooms: Applying a Systems-Informed Approach to Positive Education. *Contemporary School Psychology*, 25(4), 395–405.  
<https://doi.org/10.1007/s40688-019-00267-8>
- Alter, P. & Haydon, T. 2017. Characteristics of Effective Classroom Rules: A Review of the Literature. *Teacher Education and Special Education*, 40(2), 114–127.  
<https://doi.org/10.1177/0888406417700962>
- Avola, P., Pentikäinen, V. & Kuusniemi, E.-K. 2022. *Kukoistava kasvatus: positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. Espoo: BEEhappy Publishing.
- Belt, A. & Belt, P. 2017. Teachers' differing perceptions of classroom disturbances. *Educational Research (Windsor)*, 59(1), 54–72. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1262747>
- Borkar, V. N. 2016. Positive school climate and positive education: Impact on students well-being. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7(8), 861.
- Cabanas, E. & González-Lamas, J. 2022. A critical review of positive education: challenges and limitations. *Social Psychology of Education*, 25(5), 1249–1272.  
<https://doi.org/10.1007/s11218-022-09721-7>
- Chu, P. S., Saucier, D. A. & Hafner, E. 2010. Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 624–645. <http://dx.doi.org/10.1521/jscp.2010.29.6.624>
- Clonan, S. M., Chafouleas, S. M., McDougal, J. L. & Riley-Tillman, T. C. 2004. Positive psychology goes to school: Are we there yet? *Psychology in the Schools*, 41(1), 101–110.  
<https://doi.org/10.1002/pits.10142>
- Cohen, N. & Arieli, T. 2011. Field research in conflict environments: Methodological challenges and snowball sampling. *Journal of Peace Research*, 48 (4), 423–435.  
<https://doi.org/10.1177/0022343311405698>

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2018. *Research Methods in Education*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Creswell, J. W. & Guetterman, T. C. 2021. *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Harlow, England: Pearson.
- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D. Kutash, K. & Weaver, K. 2008. Reducing behavior problems in the elementary school classroom. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences. U.S. Department of Education.
- Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eräutuuli, M. & Puurula, A. 1990. *Miksi häiritset minua: Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Evertson, C.M. & Weinstein C.S., 2015. *Classroom Management as a Field of Inquiry*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874783.ch1>
- Fox Eades, J. M., Proctor, C. & Ashley, M. 2014. Happiness in the classroom. Teoksessa S. A. David, I. Boniwell & A. C. Ayers (toim.), *Oxford handbook of happiness*. Oxford: Oxford University Press.
- Fredrickson, B. 2017. Prioritizing Positivity. Coursera course: Positive psychology. The University of North Carolina at Chapel Hill.
- Gilman, R., Huebner E. S. & Furlong, M.J. 2014. Life Satisfaction and Schooling. In *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 200–216). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203106525-18>

- Green, S., Oades, L. & Robinson, P. 2011. Positive education: Creating flourishing students, staff, and schools. In Psych. <https://psychology.org.au/publications/inpsych/2011/april/green>. (Luettu 8.3.2023.)
- Hanson-Peterson, J. 2024. Positive Education at Geelong Grammar School. *Childhood education*, 100(1), 20-27. <https://doi.org/10.1080/00094056.2024.2307852>
- Haravuori, H., Muinonen, E. & Marttunen, M. 2016. *Mielenterveys ja päihdetyön menetelmät opiskeluterveydenhuollossa – Opas arviointiin, hoitoon ja käytäntöihin*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Hawker, D. & Boulton, M. 2000. Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441-455. <http://dx.doi.org/10.1111/1469-7610.00629>
- Heikkinen, A. 2020. ”Jos luokassa on 80 oppilasta, niin totta kai todennäköisyys häiriölle lisääntyy” – asiantuntijan mukaan työrauha paranee kouluissa samoilla keinoilla kuin työpaikoilla. Yle uutiset. <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2020/09/07/jos-luokassa-on-80-oppilasta-niin-totta-kai-todennakoisyys-hairioille-lisaantyy>. (Luettu 16.1.2024.)
- Hiltunen, J., Ahonen, A., Heinonen, N., Kauppinen, H., Kotila, J., Lehtola, P., ... Vettenranta, J. 2023. PISA 2022 ensituloksia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-949-3>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2022. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. & Sinivuori, E. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hoare, E., Bott, D. & Robinson, J. 2017. Learn it, live it, teach it, embed it: Implementing a whole school approach to foster positive mental health and wellbeing through positive education. *International Journal of Wellbeing*, 7(3), 56–71.

- Hoffmann, L., Närhi, V., Savolainen, H. & Schwab, S. 2021. Classroom behavioural climate in inclusive education – a study on secondary students' perceptions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(4), 312–322. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12529>
- Holopainen, P. Järvinen, R. Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Howell, A. J. 2009. Flourishing: Achievement-related correlates of students' well-being. *Journal of Positive Psychology*, 4(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760802043459>
- Hoy, W. K. & Tarter, C. J. 2011. Positive Psychology and Educational Administration: An Optimistic Research Agenda. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 427–445. <https://doi.org/10.1177/0013161X10396930>
- Janhunen, K-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto, yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta.
- Karhu, A., Närhi, V. & Savolainen, H. 2019. Check in-check out intervention for supporting pupils' behaviour: effectiveness and feasibility in Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 34(1), 136–146. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1452144>
- Kern, M. L., Benson, L., Steinberg, E. A. & Steinberg, L. 2016. The EPOCH measure of adolescent well-being. *Psychol. Assess.* 28, 586-597.
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A. & White, M. A. 2015. A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262–271.
- Kern, M. L. & Wehmeyer, M. L. 2021. *The Palgrave Handbook of Positive Education*. Cham: Springer International Publishing AG.
- Khaw, D. & Kern, M. 2014. A cross-cultural comparison of the PERMA model of wellbeing. *Undergraduate Journal of Psychology at Berkeley, University of California*, 10- 23.

- Kiiski, T. & Kärkkäinen, H. 2011. Työrauha kaikille – tukitoimia yläkoulun työrauha-ongelmiin. NMI-bulletin: Niilo Mäki instituutin tiedotteita ja raportteja.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Ladnai, A. S. 2019. Let us dream of positive pedagogy. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(3), 527–538. <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.3.43>
- Lavy, S. 2020. A Review of Character Strengths Interventions in Twenty-First-Century Schools: their Importance and How they can be Fostered. *Applied Research in Quality of Life*, 15(2), 573–596. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9700-6>
- Lehtomäki, S. & Mikkilä-Erdmann, M. 2018. Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. *Prologi*, 14(1), 10–25. <https://doi.org/10.33352/prlg.95927>
- Leskisenoja, E. 2016. *Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Leskisenoja, E. 2017. *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. 2019. *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. & Uusiautti, S. 2017. How to Increase Joy at School? Findings from a Positive-Psychological Intervention at a Northern-Finnish School. *Education in the North*, 24(2), 36–55. <https://doi.org/10.26203/p2aq-3212>
- Levin, J. & Nolan, J. F. 2010. *Principles of classroom management: a professional decision-making model*. Boston: Pearson.

- Linkins, M., Niemic, R. M., Gillham, J. & Mayerson, D. 2015. Through the lens of strength: A framework for educating the heart. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 64–68. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.888581>
- Littman-Ovadia, H., Dubreuil, P., Meyers, M. C. & Freidlin, P. 2021. Editorial: VIA Character Strengths: Theory, Research and Practice. *Frontiers in Psychology*, 12, 653941–653941. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.653941>
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., ... Saltzman, A. 2012. Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness*, 3(4), 291–307. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5>
- Nie, Y. & Lau, S. 2009. “Complementary Roles of Care and Behavioral Control in Classroom Management: The Self-Determination Theory Perspective.” *Contemporary Educational Psychology* 34 (3): 185-194. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1262747>
- Noble, T. & McGrath, H. 2015. PROSPER: A New Framework for Positive Education. *Psychology of Well-Being*, 5(1), 1-. <https://doi.org/10.1186/s13612-015-0030-2>
- Norrish, J. 2015. *Positive education. The Geelong Grammar School Journey*. United Kingdom: Oxford University Press.
- 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.
- Närhi, V., Kiiski, T. & Savolainen, H. 2017. Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Educational Research Journal*, 43(6), 1186–1205. <https://doi.org/10.1002/berj.3305>
- O'Brien, M. & Blue, L. 2018. Towards a positive pedagogy: designing pedagogical practices that facilitate positivity within the classroom. *Educational Action Research*, 26(3), 365–384. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1339620>

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013/1287. 4 §. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>.  
(Luettu 19.11.2023.)

Perusopetuslaki 1998/628. 29 §. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. (Luettu  
17.1.2024.)

Peterson, C. & Seligman, M. E. P. 2004. Character strengths and virtues a handbook and  
classification. Washington, DC: American Psychological Association.

POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96.  
Helsinki: Opetushallitus.

Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki:  
Gaudeamus.

Ramachandram, V. 2016. Positive education and higher achievers' role of positive psychology.  
*Indian Journal of Health & Wellbeing* 7 (8), 848-850.

Ristevirta, J. 2007. Hei pojat lopettakaas nyt – opettajan työrauhavuorot oppitunnilla. Teoksessa L.  
Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*.  
Helsinki: Gaudeamus, 241–260.

Saloviita, T. 2014. *Työrauha luokkaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sandholm, D., Simonsen, J., Ström, K. & Fagerlund, Å. 2023. Teachers' experiences with positive  
education. *Cambridge Journal of Education*, 53(2), 237–255.  
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2022.2093839>

Scherzinger, M. & Wettstein, A. 2019. Classroom disruptions, the teacher–student relationship and  
classroom management from the perspective of teachers, students and external observers: a  
multimethod approach. *Learning Environments Research*, 22(1), 101–116.  
<https://doi.org/10.1007/s10984-018-9269-x>

- Seligman, M. E. P. & Csíkszentmihályi, M. 2000. Positive Psychology: An Introduction. *The American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. 2009. Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*.  
<https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Seligman, M. E. P. 2011. *Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. & Sugai, G. 2008. Evidence-based Practices in Classroom Management: Considerations for Research to Practice. *Education & Treatment of Children*, 31(3), 351–380. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0007>
- Simonsen, B., Freeman, J., Swain-Bradway, J., George, H. P., Putnam, R., Lane, K. L., ... Hershfeldt, P. 2019. Using Data to Support Educators' Implementation of Positive Classroom Behavior Support (PCBS) Practices. *Education & Treatment of Children*, 42(2), 265–290. <https://doi.org/10.1353/etc.2019.0013>
- Suldo, S. M., Thalji, A. & Ferron, J. 2011. Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual factor model. *Journal of Positive Psychology*, 6(1), 17-30.  
<http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2010.536774>
- Swinson, J. & Harrop, A. 2012. *Positive Psychology for Teachers*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge, Web.
- THL. 2022. Hyvinvointi. <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi>. (Luettu 11.9.2023.)
- THL. 2023. Lasten ja nuorten hyvinvointi - Kouluterveyskysely 2023: Tytöistä yli kolmannes ja pojista joka viides kokee terveydentilansa keskinkertaiseksi tai huonoksi.
- Trogen, T. 2020. *Positiivinen kasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.



Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*.

Kustannusosakeyhtiö: Tammi.

TENK 2023. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)

Uusitalo-Malmivaara, L. 2012. Global and School-Related Happiness in Finnish Children. *Journal of Happiness Studies*, 13(4), 601–619. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9282-6>

Uusitalo, L. & Hautakangas, M. 2023. *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Uusitalo-Malmivaara, L. & Lehto, J. E. 2013. Social Factors Explaining Children's Subjective Happiness and Depressive Symptoms. *Social Indicators Research*, 111(2), 603–615. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0022-z>

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2015. *Huomaa hyvä! -toimintakortit*. PS-kustannus.

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2017. *Huomaa hyvä! Vahvuusvariksen bongausopas*. PS-kustannus.

Uusitalo, L. & Vuorinen, K. 2019. *Huomaa hyvä! -oppilaskortit*. PS-kustannus.

Uusitalo, L. & Vuorinen, K. 2022. *Vahvuusvaris-käsinukke*.

Uusitalo, L. & Vuorinen, K. Julkaisuvuotta ei ole saatavilla. *Huomaa hyvä! -digipalvelu*. <https://fi.seethegood.app>. (Luettu 20.1.2024.)

Uusitalo-Malmivaara, L., Vuorinen, K. & Erikivi, A., 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.

Vuorinen, K. 2024. *Kaiken takana on tutkittu tieto ja vuosien pioneerityö Suomessa*. <https://kaisavuorinen.com/huomaa-hyva/> (Luettu 4.2.2024.)

- Vuorinen, K., Hietajärvi, L. & Uusitalo, L. 2021a. Students' Usage of Strengths and General Happiness are Connected via School-related Factors. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5), 851–863. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1755361>
- Vuorinen, K., Pessi, A. B. & Uusitalo, L. 2021b. Nourishing Compassion in Finnish Kindergarten Head Teachers: How Character Strength Training Influences Teachers' Other-Oriented Behavior. *Early Childhood Education Journal*, 49(2), 163–176. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01058-0>
- Way, N., Reddy, R. & Rhodes, J. 2007. Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40(3-4), 194-213. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9143-y>
- Weber, M., Wagner, L. & Ruch, W. 2016. Positive Feelings at School: On the Relationships Between Students' Character Strengths, School-Related Affect, and School Functioning. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 341–355. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9597-1>
- White, M. A. 2016. Why won't it Stick? Positive Psychology and Positive Education. *Psychology of Well-Being*, 6(1), 2–2. <https://doi.org/10.1186/s13612-016-0039-1>
- WHO. 2023. Promotion well-being. <https://www.who.int/activities/promoting-well-being>. (Luettu 11.9.2023.)
- WHO. 2011. Health promoting schools. [http://www.who.int/school\\_youth\\_health/gshi/hps/en/index.html](http://www.who.int/school_youth_health/gshi/hps/en/index.html). (Luettu 8.2.2023.)
- Yrttiaho, R. & Posio, S. 2021. *Opettajan hyvinvointikirja: Positiivisen psykologian työkaluja työhyvinvoinnin tueksi*. Jyväskylä: PS-kustannus.

## Liitteet

### Liite 1. Haastattelukutsu

Hei sinä positiivista pedagogiikka toteuttava luokanopettaja!

Olemme kaksi 5. vuoden luokanopettajaopiskelijaa Turun yliopiston Rauman kampukselta ja olemme tekemässä Pro gradu -tutkielmaa positiivisesta pedagogiikasta. Tarkemmin tutkimme positiivisen pedagogiikan vaikutusta työrauhaan, sekä konkreettisia opetuskäytänteitä.

Keräämme tutkimusaineiston teemahaastatteluilla ja tutkimukseen etsimme ensisijaisesti luokanopettajia, jotka toteuttavat positiivista pedagogiikkaa työssään. Mikäli tunnistat itsesi tästä kuvauksesta ja haluaisit jakaa omia kokemuksiasi positiivisen pedagogiikan parissa, niin haastattelisimme sinua mielellämme!

Haastattelut on tarkoitus suorittaa 2023 syksyn aikana, ja ne toteutetaan etänä Zoom-sovelluksen välityksellä. Haastattelut nauhoitetaan ja nauhoitteet tuhotaan litteroinnin jälkeen.

Jos olet kiinnostunut osallistumaan haastatteluun, niin ota meihin yhteyttä sähköpostitse (sähköpostiosoite) ja etsitään sopiva aika haastattelun järjestämiselle.

Tässä vielä tietosuojailmoitus: (seafire-osoite)

Terveisin,

Kati Tuuppa ja Patricia Vainio

## Liite 2. Haastattelukysymykset

Taustakysymykset:

1. Kuinka pitkään olet työskennellyt luokanopettajana?
2. Millä luokalla työskentelet?
3. Minkä kokoisessa koulussa työskentelet?

Kysymykset liittyen positiiviseen pedagogiikkaan:

4. Mitä sana positiivinen pedagogiikka merkitsee/tarkoittaa sinulle?
5. Miten ja missä olet tutustunut positiiviseen pedagogiikkaan?
6. Kuinka pitkään olet toteuttanut positiivista pedagogiikkaa urallasi?
7. Kuvaile, millä tavoin positiivinen pedagogiikka näkyy opetuksessasi. Kerro konkreettisia esimerkkejä.

Kysymykset liittyen työrauhaan:

8. Koetko että työrauhaa voi tukea positiivisen pedagogiikan keinoin?
9. Miten voit tukea työrauhaa positiivisen pedagogiikan keinoin?
10. Jos/Kun luokassasi on levotonta, miten toimit?
11. Oletko huomannut positiivisella pedagogiikalla olevan vaikutusta opettamiesi luokkien työrauhaan?
12. Jos koet, niin millä tavoin? / Jos et koe, niin miten huomaat sen?
13. Halutako täydentää vastauksia tai tuleeko vielä jotain mieleen mistä haluaisit kertoa?