



Simuna-Turpeinen Anni

*”Koska täähän ei ulotu vain tänne työhön, mutta ulottuu ihan kaikkeen, ja muuttaa sun koko mindsetin.”*

Positiivisen kasvatuksen merkitys ja toteutus opettajien kertomana

Pro gradu- tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

Luokanopettajakoulutus

2024

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Positiivisen kasvatuksen merkitys ja toteutus opettajien kertomana (Anni Simuna-Turpeinen)

Pro Gradu -tutkielma, 50 sivua, 1 liitesivu

Helmikuu 2024

---

Viimevuosina kasvatustieteiden keskustelussa ja tutkimuksissa on noussut esiin huoli lasten ja nuorten hyvinvoinnista ja kouluviihtyvyydestä. Tutkimuksissa on havaittu, että positiivinen kasvatustoimii lasten ja nuorten hyvinvointia kohentavana pedagogisena keinona. Tässä tutkielmassa tutkin sitä, millaisia merkityksiä opettajat antavat positiiviselle kasvatukselle ja miten he sitä toteuttavat.

Tutkimuskohteena oli neljä opettajaa, joilta kerättiin tutkimusaineisto teemahaastattelun avulla. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin. Analyysin perusteella muodostui seitsemän yläluokkaa: *hyvinvointi*, *arvomaailma*, *oppimisen hyödyt*, *työhyvinvointi*, *oppilaan kohtaaminen*, *lähtökohtana opettaja itse* sekä *käytännön toimet*. Neljä ensimmäistä yläluokkaa ilmaisevat opettajien antamia merkityksiä positiiviselle kasvatukselle ja kolme viimeistä liittyvät positiivisen kasvatuksen toteuttamisen tapoihin.

Analyysissa muodostunutta seitsemää merkitysten ja käytännön toimien yläluokkaa tarkasteltiin suhteessa tutkimuskirjallisuuteen, ja niille löytyi aiemmasta tutkimustiedosta tukea. Sekä tämän tutkimuksen aineiston että aiemman tutkimuksen mukaan positiivisella kasvatuksella saavutetaan paras hyöty, jos sitä toteutetaan systemaattisesti, ja sen toteuttamiseen osallistuu koko kouluyhteisö. Positiivisen kasvatuksen kohteena eivät ole pelkästään oppilaat, vaan siitä hyötyvät oppilaiden ohella myös opettajat ja muu koulun henkilöstö. Positiiviselle kasvatukselle annettiin myös merkitys työhyvinvointia parantavana asiana, ja sen nähtiin tuovan opetus-työhön lisää merkityksellisyyttä. Positiivisen kasvatuksen käytännön ytimeksi muodostuivat tutkimuskirjallisuuden ja tämän tutkimuksen aineiston mukaan oppilaan kohtaaminen sekä hänessä olevan hyvän huomaaminen ja vahvistaminen.

Avainsanat: positiivinen kasvatustoimii, positiivinen pedagogiikka, hyvinvointi, kouluhyvinvointi

# Sisältö

<b>1 Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2 Hyvinvointi ja kouluhyvinvointi</b> .....	<b>7</b>
2.1 Hyvinvointi .....	7
2.2 Kouluhyvinvointi .....	10
<b>3 Positiivinen pedagogiikka</b> .....	<b>13</b>
3.1 Juuret positiivisessa psykologiassa.....	13
3.2 Mitä on positiivinen pedagogiikka? .....	16
3.3 Positiivinen pedagogiikka ja sen toteuttaminen .....	17
<b>4 Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>21</b>
4.1 Aineiston keruu .....	21
4.2 Aineiston analyysi .....	22
4.2.1 Analyysin vaiheet eriteltynä.....	22
4.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	25
4.3.1 Haastatteluiden eettisyys ja luotettavuus.....	25
4.3.2 Aineiston analysoinnin ja raportoinnin luotettavuus.....	26
<b>5 Mitä positiivinen kasvatukseen merkitsee opettajille ja miten sitä voi toteuttaa?</b> .....	<b>28</b>
5.1 Opettajien antamia merkityksiä positiiviselle kasvatukselle .....	28
5.1.1 Hyvinvointi .....	28
5.1.2 Arvomaailma .....	29
5.1.3 Oppimisen hyödyt .....	30
5.1.4 Työhyvinvointi .....	31
5.2 Miten opettajat toteuttavat positiivista kasvatusta käytännössä?.....	33
5.2.1 Oppilaan kohtaaminen .....	33
5.2.2 Lähtökohtana opettaja itse .....	34
<b>6 Yhteenveto: hyvinvoinnin arvomaailma positiivisen kasvatuksen lähtökohtana</b> .....	<b>38</b>
6.1 Positiivinen kasvatukseen hyvinvoinnin arvomaailmana .....	38
6.2 Omat arvot käytännön lähtökohtana.....	41
<b>7 Pohdinta</b> .....	<b>44</b>
<b>Lähteet</b> .....	<b>46</b>

# 1 Johdanto

Pro gradu -tutkimukseni aiheena on opettajien antamat merkitykset positiiviselle kasvatukselle. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisin keinoin opettajat toteuttavat positiivista kasvatusta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus [OPH], 2016) linjataan, että jokainen koulun aikuinen on vastuussa oppilaiden hyvinvoinnin edistämisestä. Tässä tutkielmassa haastateltujen opettajien mukaan positiivinen kasvatus tarjoaa tähän yhden vaihtoehdon.

*”Se oikeasti toimii, jos sitä tehdään oikealla tavalla. Eli me voimme muuttaa lapsen ja nuoren elämän kulkua aivan ratkaisevalla tavalla, ja kun tosiasia on se, että myöhemmän elämän hyvinvointi rakennetaan nuoruusiässä, niin se, että me tehdään oikeita asioita niinä ratkaisevina vuosina, niin sillä voi olla todellakin elämänpituiset vaikutukset sen lapsen tai nuoren elämään.”*

Yllä oleva lainaus aineistosta kiteyttää positiivisen kasvatuksen tarjoaman potentiaalin. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että positiivisella kasvatuksella on systemaattisesti ja järjestelmällisesti toteutettuna lasten ja nuorten hyvinvointia kohentavia vaikutuksia (Green ym., 2021; Hietajärvi ym., 2020). Myös haastattelemani opettajat kertoivat huomanneensa, että positiivisella kasvatuksella on myönteistä vaikutusta oppilaisiin.

Tässä tutkielmassa ydinkäsitteinä toistuvat muun muassa positiivinen psykologia, positiivinen kasvatus ja positiivinen pedagogiikka. Positiivista psykologiaa voidaan pitää kahden viimeisen käsitteen lähtökohtana – suurena sateenvarjona, jonka alle positiivinen kasvatus ja positiivinen pedagogiikka asettuvat (mm. Norrish ym., 2013; Seligman ym., 2009). Positiiviseen psykologiaan viitattiin haastatteluissa esimerkiksi elämäntapana ja laajempaan viitekehyksenä. Positiivinen pedagogiikka on teoriakirjallisuudessa määritelty positiivisen psykologian teorian ja ideologian tuomisena osaksi kouluarkea (mm. Norrish ym., 2013; Seligman ym., 2009). Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä avaan positiiviseen pedagogiikkaan liittyen myös luontevahvuuskasvatuksen käsitettä, sillä luontevahvuudet ovat yksi yleisimmistä kouluissa käytetyistä positiivisen pedagogiikan sisällöistä. Luontevahvuudet sekä niiden tunnistaminen ja hyödyntäminen oppilaiden arjessa nousivat esiin myös tutkimukseni haastatteluaineistossa.

Usein tutkimuskirjallisuudessa käytetään positiivisen pedagogiikan käsitettä. Tässä tutkimuksessa päädyin kuitenkin useimmin viittaamaan positiivisen pedagogiikan sisältöihin ja sen toteuttamiseen positiivisena kasvatuksena, sillä pidän sitä ikään kuin positiivisen psykologian ja positiivisen pedagogiikan käsitteiden yhdistelmänä. Sana *pedagogiikka* tarkoittaa Siljanderin (2016) mukaan opettamisen tapaa, ja se mielestäni rajaa liiaksi positiivisen kasvatuksen mahdollisuuksia. Positiivinen kasvatusta on opetustyön lisäksi myös paljon muuta. Se on tämän tutkimuksen tutkimusaineiston mukaan esimerkiksi oppilaan kohtaamista ja hyvän huomaamista ja sen vahvistamista. Se on arvomaailma, joka heijastuu kaikkeen toimintaan koulun arjessa – koko kouluyhteisössä.

Muita tutkimukseni ydinkäsitteitä ovat hyvinvointi ja kouluhyvinvointi. Viimevuosina koulusta koskevassa keskustelussa on toistunut huoli lasten ja nuorten heikentyvästä hyvinvoinnista. Tämä huoli on todellinen, sillä tuoreimman kouluterveyskyselyn (Terveyden ja hyvinvoinninlaitos [THL], 2023) mukaan yli kolmannes tytöistä ja viidennes pojista kokevat terveydentilansa keskinkertaiseksi tai huonoksi. Hyvinvoinnin ja kouluhyvinvoinnin käsitteet liittyvät olennaisesti positiiviseen kasvatukseen, sillä yksi sen päätavoitteista on lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukeminen (Leskisenoja, 2016; Norrish, 2015b). Ne muodostuivat myös tutkimukseni aineiston mukaan tärkeiksi käsitteiksi, sillä jokainen haastatelluista opettajista kertoi positiivisen kasvatuksen merkitsevän lasten, nuorten ja opettajan itsensä hyvinvointia ja sen kohentamista.

Tätä tutkimusta varten haastattelin neljää opettajaa, jotka kokevat itse toteuttavansa positiivista kasvatusta työssään. Haastattelut suoritettiin teemahaastatteluin ja aineiston analyysi toteutettiin sisällönanalyysinä. Haastatteluiden tavoitteena oli ensisijaisesti selvittää, millaisia merkityksiä opettajat antavat positiiviselle kasvatukselle ja millaisin keinoin sitä voi toteuttaa. Haastatteluissa kysyttiin edellä mainittujen seikkojen lisäksi myös sitä, miten positiivisen kasvatuksen toteuttaminen on vaikuttanut opettajien työskentelyyn sekä sitä, millaisia hyötyjä tai mahdollisia haasteita opettajat näkevät positiivisessa kasvatuksessa (ks. Liite 1).

Omalla tutkimuksellani haluan tuoda lisää näkyvyyttä positiivisen kasvatuksen merkitykselle ja sen toteuttamisen keinoille sekä sille potentiaalille, minkä se pitää sisällään. Tarkastelen tutkimuksessani positiivista kasvatusta myös kriittisesti, ja otan huomioon esimerkiksi tuoreimmat tutkimukset, joissa on havaittu positiivisen kasvatuksen tulevaisuuden kannalta merkittäviä seikkoja. Green ja kollegat (2021) toteavat, että monet koulut ovat epäileväisiä joko taloudellisista tai muista syistä tuomaan positiivisen kasvatuksen sisältöjä laajemmin koko kouluyhteisön

tasolle, ja useimmiten kouluissa toteutetaan positiivista kasvatusta esimerkiksi teemapäivien tai yksittäisten lyhyiden ajanjaksojen ajan. Greenin ja kollegojen (2021) mukaan tällaisella lyhytaikaisella positiivisen kasvatuksen toteuttamisella ei saavuteta niitä hyötyjä, joita systemaattinen, jatkuva ja koko koulu yhteisön ideologiaan ulottuva työskentely saisi aikaan. He kertovat huomanneensa, että koulut saattavat esimerkiksi kutsua koulun ulkopuolisen positiivisen kasvatuksen asiantuntijan pitämään opetushenkilöstölle työpajaa positiivisesta kasvatuksesta, mutta siellä opitut asiat harvoin siirtyvät osaksi jokapäiväistä koulutyötä (Green ym., 2021). Edellä mainitun lisäksi nostan tässä tutkielmassa esiin positiivisen psykologian ja positiivisen pedagogiikan yksilökeskeisyyteen kohdistuvaa tutkimuksellista kritiikkiä. On tärkeää huomioida, että myös positiivisella kasvatuksella on rajoitteensa, ja sillä ei voida korjata laajempia yhteiskunnallisia haasteita ja rakenteita. Jotkin yksilön ongelmat eivät todellisuudessa ole yksilön itsensä korjattavissa, vaan niiden korjaaminen vaatisi laajempia yhteiskunnallisia toimia (Heikkinen ym., 2021; Brunila ym., 2021).

Tällaiset havainnot on tärkeää saattaa kasvattajien tietoisuuteen, ja lisätä tietoa siitä, millaiset positiivisen kasvatuksen käytännöt on todettu lasten ja nuorten hyvinvoinnin näkökulmasta toimiviksi. Green ja kollegat (2021) tuovat esiin, että koulun johdolla on tärkeä rooli koulujen ilmapiirin kehittäjinä, ja jotta positiivisen kasvatuksen sisällöt saataisiin toimivaksi ja systemaattiseksi osaksi koulu yhteisöjen arvomaailmaa, koulun johtohenkilöstön tulisi asettaa tavoitteita, kehittää strategiaa, jolla tavoitteet tuodaan käytäntöön, tehdä moniammatillista yhteistyötä sekä arvioida ja reflektoida positiivisen kasvatuksen eteen tehtyjä toimenpiteitä. Positiivisen kasvatuksen toimivan ja tehokkaan käytännön luominen vaatii siis työtä ja toimia. Erityisenä haasteena onkin Greenin ja kollegojen (2021) mukaan se, että ilman koulun johdon roolia ja strategista ja suunniteltua työtä, positiivisen kasvatuksen käytännön toteuttaminen saattaa muodostua opettajien työjärjestykseen ylimääräiseksi ja kuormittavaksi työksi.

Tutkimukseni ensisijaisena tavoitteena on lisätä tietoa siitä, millaisia merkityksiä opettajat antavat positiiviselle kasvatukselle ja miten positiivista kasvatusta voi toteuttaa.

Tutkimuskysymykseni ovat:

- 1) Millaisia merkityksiä opettajat antavat positiiviselle kasvatukselle?
- 2) Miten opettajat toteuttavat positiivista kasvatusta?

## 2 Hyvinvointi ja kouluhyvinvointi

Lasten ja nuorten hyvinvointi herättää huolta, ja tuoreimman kouluterveyskyselyn (THL, 2023) mukaan yli kolmannes tytöistä ja viidennes pojista kokevat terveydentilansa keskinkertaiseksi tai huonoksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan oppilaiden kasvatustyö ja hyvinvoinnin edistäminen kuuluvat jokaiselle koulun aikuiselle työtehtävästä riippumatta. Opettaja voi edistää opetusryhmänsä oppimista ja hyvinvointia erilaisilla pedagogisilla ratkaisuilla (OPH, 2016).

### 2.1 Hyvinvointi

Hyvinvoinnin käsitteen määritelmä vaihtelee Janhusen (2013) mukaan kulloisenkin yhteiskuntarakenteen ja eletävän ajanjakson mukaisesti. Suomessa hyvinvoinnin käsite on usein kytkeytynyt meneillään olevan ajanjakson kansallisia ja kansainvälisiä virtauksia mukailevaksi. Siinä missä 1960-luvun lopulta 1970-luvun puoliväliin saakka hyvinvoinnin käsitteessä keskityttiin muun muassa ihmisen ulkoisiin elinoloihin, nykyään huomio kiinnittyy ihmisen subjektiiviseen hyvinvointiin ja käyttäytymiseen. (Janhunen, 2013.) Useissa hyvinvoinnin määritelmässä terveys, elämänlaatu ja hyvinvointi rinnastuvat toisiinsa (Konu, 2002).

Hyvinvoinnin ja onnellisuuden käsitteet ovat moniulotteisia ilmiöitä ja siten hyvin haastavia yksiselitteisesti määritellä. Hyvinvoinnin tieteellisessä traditiossa käsite jaotellaan usein kahdella tavalla. Subjektiivisella hyvinvoinnilla tarkoitetaan ihmisen omaa arviota hyvinvoinnistaan ja myönteisten ja kielteisten tunteiden määrästä. (Diener, ym. 1999; Leskisenoja & Sandberg, 2019.) Toinen, erityisesti filosofisen tradition tapa selittää hyvinvointia on eudaimonistinen näkemys, jonka mukaan elämää ei voi rakentaa pelkästään myönteisten kokemusten varaan. Tämän kannan mukaan aito onni saavutetaan elämällä hyveellistä elämää. (Leskisenoja & Sandberg, 2019.)

Subjektiiviseen hyvinvointiin liittyvät tutkimukset keskittyvät yleensä ihmisen elämän kokonaisvaltaiseen arviointiin, vaikka se sisältääkin arvioita myös esimerkiksi elämään tyytyväisyydestä, kiinnostuksesta ja sitoutumisesta, negatiivisista ja positiivisista tunteista sekä tyytyväisyydestä ihmissuhteisiin ja terveyteen (Diener, 1984). Subjektiivista hyvinvointia käsittelevien

tutkimusten tärkein tavoite on ollut ihmisten elämän parantaminen (Diener & Ryan 2009). Subjektiiivinen hyvinvointi voidaan nähdä myös synonyymina positiiviselle mielenterveydelle (Ruggeri ym., 2020). Se on myös lähellä onnellisuuden käsitettä (Waltzer, 2017). Positiivisella mielenterveydellä tarkoitetaan ihmisen hyvinvoinnin tilaa, jossa yksilö voi toteuttaa omia kykyjään, pystyy selviytymään normaaliin elämään kuuluvasta stressistä sekä voi työskennellä tuottavasti ja pystyy antamaan oman panoksensa yhteisölleen (Ruggeri ym., 2020).

Kun hyvinvoinnin käsitettä tarkastellaan positiivisen psykologian näkökulmasta, on otettava huomioon professori Martin Seligmanin PERMA-teoria. PERMA-teoria muodostuu viidestä hyvinvoinnin osa-alueesta. Sen mukaan hyvinvointi rakentuu myönteisistä tunteista (Positive feelings), sitoutumisesta (Engagement), ihmissuhteista (Relationships), merkityksellisyydestä (Meaning) ja saavuttamisesta (Accomplishment). (Seligman, 2011.) Myöhemmin alkuperäiseen teoriaan on lisätty terveyden (Health) osa-alue (Norrish ym., 2013). PERMA-H-teorian hyvinvoinnin osa-alueita on käytetty pohjana esimerkiksi positiivisen kasvatuksen luokkakäytänteiden luomisessa (Leskisenoja, 2016).

PERMA+H-teorian ensimmäisellä osa-alueella, *myönteisillä tunteilla*, tarkoitetaan onnellisuuden, mielihyvän ja mukavuuden tunteita. Niitä tunteita kokiessa ihmisestä tulee joustavampi, luovempi ja avoimempi, ja nämä tekijät edistävät muun muassa tehtävissä suoriutumista ja ongelmanratkaisua. Teorian toinen osa-alue, *sitoutuminen*, merkitsee sitä, että yksilö kykenee uppoutumaan häntä kiinnostavaan tehtävään ja saavuttaa siten niin sanotun flow-tilan. Tällöin yksilö hyödyntää omia vahvuuksiaan ja kykyjään täysipainoisesti, ja usein menettää myös ajan-tajun. Tehtävään sitoutuminen ja flow-tilan saavuttaminen tuottaa yksilössä myös mielihyvän ja onnellisuuden tunteita. Teorian kolmas osa-alue, *ihmissuhteet*, ja niistä saatava tuki kasvattavat ihmisen resilienssiä, ja ovat niin ollen ensisijainen keino vastoinkäymisistä palautumiseen. Ihminen saa sosiaalisista suhteista ja vuorovaikutuksesta voimavaroja vastoinkäymisien kohtaamiseen, ja siitä syystä sosiaalisia suhteita ja yhteisöllisyyttä pidetään positiivisen psykologian ytimenä. Teorian neljännellä osa-alueella, *merkityksellisyydellä*, tarkoitetaan ihmisen omaa subjektiivista näkemystä siitä, että hän itse sekä hänen elämänsä on arvokasta ja merkityksellistä. Viidennellä osa-alueella, *saavuttamisella*, tarkoitetaan omien henkilökohtaisten tehtävien ja tavoitteiden täyttymistä. Myöhemmin teoriaan lisätyllä *terveyden* osa-alueella tarkoitetaan muita hyvinvointiin liittyviä sisältöjä, kuten liikuntaa ja ravitsemusta. (Kern ym., 2014; Leskisenoja, 2016; Seligman, 2011; Norrish ym., 2013.)



Esimerkiksi Kern & kollegat (2014) tutkivat PERMA-teorian osa-alueita erillisinä hyvinvoinnin mittareina eräässä australialaisessa koulussa. Tulosten mukaan, oppilaiden hyvinvointi on moniulotteinen käsite, joka sijoittuu sekä positiiviselle että negatiiviselle puolelle mielenterveyden janalla. Positiivisella puolella todettiin yhteyksiä PERMA-teorian myönteisten tunteiden, sitoutumisen, ihmissuhteiden sekä saavuttamisen osa-alueilla. Teorian merkityksellisyyden osa-alueen todettiin osittain limittyvän ihmissuhteiden osa-alueen kanssa. Kaiken kaikkiaan PERMA-teorian osa-alueita voidaan tutkimuksen mukaan pitää relevantteina hyvinvoinnin mittareina. (Kern ym., 2014.)

Hyvinvoinnin käsite on hyvin moniulotteinen, ja sitä voidaan tarkastella myös psyykkisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Psyykkinen hyvinvointi voidaan määritellä Ryffin (1989) teorian mukaisesti muodostuvan kuudesta osa-alueesta. Psyykkinen hyvinvointi koostuu 1. *autonomiasta* (autonomy), 2. *ympäristön hallinnasta* (environmental mastery), 3. *henkilökohtaisesta kasvusta* (personal growth), 4. *myönteisistä ihmissuhteista* (positive relations with others), 5. *elämän tarkoituksellisuudesta* (purpose in life) ja 6. *itsensä hyväksymisestä* (self-acceptance) (Ryff, 1989). Yksilön kokiessa hyvinvointia näillä kaikilla osa-alueilla, hän pystyy kehittymään ihmisenä, luomaan uusia ihmissuhteita, päättämään omista asioistaan sekä ajattelemaan myönteisesti itsestään ja elämästään (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995). Ryffin teorian taustalla ovat muun muassa Eriksonin teoria yksilön psykososiaalisesta kehityksestä, Maslowin teoria itsensä toteuttamisesta ja Rogersin teoria hyvin toimivasta ihmisestä (fully functioning person) (Ryff & Singer, 2008).

Appelqvist-Schmidlechnerin ja kollegojen (2016) mukaan psyykkisen hyvinvoinnin voidaan nähdä toisaalta myös kuvaavan mielenterveyden tilaa. Mielenterveys ei ole staattinen tila, vaan se muokkautuu koko elämänkaaren aikana persoonallisen kehityksen mukana. Uudemman näkemyksen myötä mielenterveyttä on alettu tarkastelemaan aiemman kaksinapaisen käsityksen sijaan kahtena erillisenä dimensiona, joissa mielen hyvin- ja pahoinvointi muodostavat omat haaransa. Ennen ajateltiin, että mielen hyvin- ja pahoinvointi sijoittuvat saman janan vastakkaisiin päihin, ja toisen toteutuminen sulkisi toisen kokonaan pois. Kahden jatkumon malli antaa tilaa positiivisen mielenterveyden kehittämiseksi ja hyödyntämiseksi voimavarana. (Appelqvist-Schmidlechner ym., (2016.)

Appelqvist-Schmidlechner ja kollegat (2016) nostavat myös esiin positiivisen mielenterveyden käsitteen haastavuuden. He käyttävät Vaillant (2012) seitsenjakoista määritelmää, jossa positiivinen mielenterveys jaetaan Ryffin (1989) teorian tavoin eri osa-alueisiin. Vaillant (2012) seitsemän positiivisen mielenterveyden osa-alueita ovat: 1) normaalius, 2) kyvyt, mahdollisuudet ja vahvuudet, 3) kypsyys, 4) positiiviset tunteet, 5) tunneäly ja sosiaalinen kyvykkyys, 6) subjektiivinen hyvinvointi sekä 7) pärjäävyys ja sopeutumiskyky (resilienssi). Samoin kuin Ryffin teoriassa, myös Vaillant näkee, että jokainen seitsemästä osa-alueesta on tärkeä, jotta yksilö voi kokea positiivista mielenterveyttä (Ryff, 1989; Vaillant, 2012). Positiivisen mielenterveyden käsite voidaan vetää yhteen toteamalla, että sen moninaisille määritelmille yhteistä on sen tunnustaminen voimavaraksi, jota voi ja kannattaa kehittää ja hyödyntää. Positiivinen mielenterveys toimii resurssina elämän haastavissa tilanteissa, ja vaikka haasteet jättäisivätkin jälkensä, niin positiivisen mielenterveyden tuoma resilienssi edistää trauman jälkeistä palautumista. (Appelqvist-Schmidlechner ym., 2016.)

## **2.2 Kouluhyvinvointi**

Koulujen rooli lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukijana kasvaa koko ajan (Norrish, 2015a; Kern ym., 2014). Lasten hyvinvointi ja kouluhyvinvointi kulkevat rinnakkain (Hietajärvi ym., 2020). Aikuisiän henkisen hyvinvoinnin perusta rakentuu jo lapsuus- ja nuoruusiässä, ja hyvinvoivasta lapsesta kasvaakin todennäköisesti myös hyvinvoiva aikuinen. Toisaalta vastaavasti myös lapsuudessa koetut mielenterveydelliset haasteet heijastuvat aikuisikään saakka. (Leskisenoja & Sandberg, 2019.) Näin ollen koululla on kotien ohella aivan ylivoimainen mahdollisuus toimia hyvinvointia edistävänä instituutiona.

Hyvinvointia tuottavia sisältöjä tulisi opettaa kouluissa kolmesta syystä: vasta-aineena masennukselle, kasvattamaan tyytyväisyyttä elämään sekä avustamaan oppimista ja luovaa ajattelua. Taitoja, jotka kasvattavat lapsen resilienssiä, positiivisia tunteita ja sitoutumista voidaan opettaa ja oppia. (Seligman ym., 2009.) Waters (2011) esittelee hyvinvointikasvatukselle kaksi perustetta: 1) oppiminen ja 2) mielenterveys. Oppimisen perustetta tukee tutkimustieto, jonka mukaan hyvinvoinnilla ja akateemisella menestyksellä on yhteys. Lasten ja nuorten mielenterveyden lisääntyneet haasteet on laajasti tunnistettu ilmiö, ja koulujärjestelmällä nähdään nyt olevan opetus- ja kasvatustyön lisäksi tehtävä hyvinvoinnin tukijana. (Waters, 2011.) Koulu kokoaa

ikäluokat yhteen, ja siten se tarjoaa yhden tehokkaimmista alustoista lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukemiseen (Norrish ym., 2013; Waters, 2011; Kern ym., 2014). Koulu voi vaikuttaa monin tavoin sekä välittömästi että välillisesti lapseen ja lapsen elinoloihin. Fyysistä hyvinvointia koulu edistää esimerkiksi tarjoamalla ilmaisen koululounaan. (Minkkinen, 2015.)

Kouluhyvinvointi voidaan Minkkisen (2015) mukaan määritellä paikkasidonnaiseksi hyvinvoinnin osa-alueeksi. Kouluhyvinvoinnin käsitettä voi tarkastella esimerkiksi Konun ja Rimpelän (2002) kehittämän koulun hyvinvointimallin avulla. Sen osa-alueita ovat opetus ja koulutus, oppiminen sekä oppilaiden hyvinvointi. Oppilaiden hyvinvointi on jaettu neljään ulottuvuuteen: 1. koulun olosuhteet, 2. sosiaaliset suhteet, 3. itsensä toteuttamismahdollisuudet sekä 4. terveydentila. (Konu & Rimpelä, 2002.) Koulun olosuhteiden käsitteeseen sisältyvät esimerkiksi koulun ympäristö, koulutilat, opetuksen järjestely, välitunnit, lukujärjestys, ryhmäkoot, turvallisuus ja rangaistukset. Sosiaalisia suhteita kuvaavat muun muassa oppimisilmapiiri, koulun johtaminen, koulun henkilökunnan ja oppilaan välinen suhde, koulukiusaaminen sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö. Itsensä toteuttamismahdollisuuksiin lukeutuvat työn merkitys ja arvostus sekä mahdollisuus itsetunnon kehittämiseen, palautteeseen, kannustukseen ja vaikuttamiseen. (Minkkinen, 2015; Konu & Rimpelä, 2002.)

Terveyden ja hyvinvoinninlaitoksen (2021) kouluterveyskyselyssä todettiin, että suuri osa kyselyyn vastanneista lapsista ja nuorista kokivat olevansa tyytyväisiä elämäänsä. Osa kyselyn tuloksista vaatii kuitenkin tarkempaa tarkastelua. Kyselyn mukaan noin 75 % peruskoulun 4.–5.- luokkalaisista lapsista kertoivat viihtyvänsä koulussa, mutta 8.–9.-luokkalaisista vain hieman yli puolet raportoivat samoin. (THL, 2021). Tuoreimmassa vuoden 2023 kouluterveyskyselyssä todettiin, että elämään tyytyväisten peruskoulun 8. ja 9. luokkalaisten oppilaiden osuus oli hieman pienentynyt verrattuna edelliseen vuoden 2021 kyselyyn (THL, 2023). Perusopetuksen 4. ja 5. luokkalaiset ovat yleisemmin tyytyväisiä elämäänsä kuin 8. ja 9. luokkalaiset. Kolmasosa 8. ja 9. luokkalaisista tytöistä ja viidesosa saman ikäisistä pojista kokee terveydentilansa keskinkertaiseksi tai huonoksi. Koulunkäynnistä pitävien osuus laski hieman vuoden 2021 kyselyn tuloksiin verrattuna muilla paitsi ammattiin opiskelevilla. (THL, 2023.)

Myös kansainvälisissä tutkimuksissa on huomattu, että oppilaiden subjektiiviset arviot ja kokemukset heidän kouluviihtyvyydestään vaikuttavat myös heidän elämänlaatuunsa (Tian ym., 2014).

Lasten ja nuorten kouluhyvinvointiin vaikuttavat useat eri tekijät. Kouluhyvinvointiin voi vaikuttaa sitä heikentävästi myös esimerkiksi koulutyön haastavuus ja heikko minäpystyvyyden tunne. (Holopainen ym., 2020.) Etenkin tyttöjen itsetuntoa ja kouluhyvinvointia tulisi vahvistaa tukemalla koulutyötä sekä tarjoamalla psykologista tukea (Holopainen ym., 2020). Tobian ja kollegojen (2018) tutkimuksessa selvisi, että kouluhyvinvointiin liittyy voimakkaita sukupuolten välisiä eroavaisuuksia. Tyttöillä todettiin olevan parempi suhde opettajiin, mutta heikompi suhtautuminen koulutyöhön kuin pojilla. Eroavaisuuksia todettiin myös liittyen oppilaiden ikään ja luokka-asteeseen. Peruskouluikäiset lapset näyttäisivät voivat paremmin koulussa kuin toisen asteen opiskelijat. Peruskoulussa kouluhyvinvointia kohentavat oppimisen taidot. Toisen asteen opiskelijoiden kouluhyvinvointia kohentaa hyvät arvosanat ja negatiivisesti siihen vaikuttaa käyttäytymisen haasteet. Vanhemmat ja opettajat raportoivat niiden oppilaiden, jotka kokevat heikkoa kouluhyvinvointia, kokevan myös enemmän huolestuneisuutta, syyllisyyden tunteita sekä jännittyneisyyttä. (Tobia ym., 2018.)

### 3 Positiivinen pedagogiikka

Positiivinen pedagogiikka on kasvanut yhä tunnetummaksi pedagogiseksi suuntaukseksi viimeisen vuosikymmenen aikana. Positiivisen pedagogiikan juuret ovat positiivisessa psykologiassa, joka alun perin syntyi kliinisen psykologian ongelmakeskeisen otteen vastakohtaksi. Positiivisen psykologian perustana on ajatus, jossa vahvuuksien ja hyvinvoinnin rakentaminen ja tukeminen ennaltaehkäisevästi nähdään yhtä tärkeänä kuin jo olemassa olevien haasteiden ratkominen. Positiivinen pedagogiikka on siis tämän ajatuksen tuomista osaksi koulun arkea ja koulutyötä.

#### 3.1 Juuret positiivisessa psykologiassa

Psykologian tutkimus on kautta aikojen keskittynyt ihmisen psyykkisten ongelmien tutkimiseen ja ratkaisuun. Tämän kliinisen psykologian haaran lisäksi positiivisen psykologian tutkimus on yleistynyt viimeisen kolmen vuosikymmenen aikana. Positiivinen psykologia haastaa mallia, jossa keskitytään mielenterveyden haasteiden hoitoon, ja sen sijaan kannustaa yksilöitä tutkimaan, mitä he voisivat tehdä elääkseen merkityksellisempää elämää. (Leskisenoja, 2016; Norrish, 2015b.)

Vahvuuksiin keskittyminen on tärkeä perusta psykologisesti hyvälle elämälle (Peterson & Seligman, 2004). Vahvuuden käsitteeseen liitetään paljon laadullisia kysymyksiä. Onko vahvuus yksilön yksittäinen ominaisuus vai koostuuko se useammasta osasta? Onko vahvuus vain jotain olemassa olevaa, vai voiko sitä opetella? Miten vahvuus kehittyy? Positiivisen psykologian tutkimuskenttä pyrkii vastaamaan tämän tyylisiin kysymyksiin. (Peterson & Seligman, 2004.)

Positiivisen psykologian teorian ja käytännön tavoitteena on keskittyä vahvistamaan elämän hyviä puolia sekä onnellisuutta (Seligman, 2002; Kern & Wehmeyer, 2021). Yksilön tasolla positiivisessa psykologiassa on kyse positiivisista (subjektiivisista) kokemuksista, kuten onnellisuudesta. Myös tulevaisuuteen liittyvät optimistiset odotukset sekä usko ja toivo linkittyvät positiiviseen psykologiaan. (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, 2002.) Olennaista on myös ymmärtää, että hyvinvointi ei ole pelkästään psyykkisen pahoinvoinnin puuttumista (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Nämä seikat kuvailevat etenkin positiivisen psykologian

tutkimuskentän *ensimmäistä aaltoa*, jossa keskityttiin kehittämään toisenlainen, positiivinen tapa, käsitellä psyykkisiä haasteita (Kern & Wehmeyer, 2021).

Positiivisen psykologian *toinen aalto* sai alkunsa tyytymättömyydestä ensimmäisen aallon tutkimustuloksiin. Huomattiin, että tutkimukset keskittyivät keinoihin, joilla pystyttiin rakentamaan väliaikaisesti positiivisia emootioita. Laajemmin ja pysyvämmiin elämää koskeva vaikutus jäi tutkimuksissa saavuttamatta, ja positiivisten tunteiden ylikorostaminen häivytti negatiiviset tunteet. Ensimmäisen aallon tutkimuksissa havaittiin esimerkiksi, että jotkut elämän onnellisimmista kokemuksista nousivat nimenomaan negatiivisista tunteista. Jotta ihminen voi kokea olevansa onnellinen, hänen on ensin koettava negatiivisia tunteita. Toisen aallon tutkimukset keskittyivät kriittisesti tutkimaan sitä, mitä positiivisuus ja negatiivisuus tarkoittavat, ja tutkimus on ottanut käänteen suuntaan, joka tutkii laajemmin hyvinvoinnin eri ulottuvuuksia. (Kern & Wehmeyer, 2021.)

Positiivista psykologiaa on kolmen vuosikymmenen aikana ehditty tutkia monipuolisesti erilaisissa konteksteissa, erilaisilla ryhmillä, ja yhdistettynä erilaisiin käytäntöihin. Vuosien varrella tutkimuskentällä on törmätty haasteisiin, ja yksi suurimmista tutkimusta edistävästä voimista ovat olleet koulut. Luokkahuoneissa kokoontuu monimuotoisia ryhmiä, jotka koostuvat keskenään erilaisista yksilöistä. Paljon tutkitut ja usein toistetut tutkimustulokset eivät välttämättä toimikkaan sellaisenaan koulun kontekstissa, jossa ryhmät ovat keskenään erilaisia ja ryhmän sisällä on oppilaita erilaisista taustoista. Yksi oppilas hyötyy jostain, joka aiheuttaa haastavia tunteita toiselle. Positiivisen psykologian *kolmannen aallon* tutkimukset ovat etsimässä vastauksia siihen, miten positiivisen psykologian käytäntö saataisiin hyödyttämään ihmisiä riippumatta heidän taustastaan. (Kern & Wehmeyer, 2021.)

Positiivisen psykologian keskeisimmäksi tutkimuskohteeksi muodostuivat heti alussa onnellisuus sekä vahvuuksien tunnistaminen ja tutkiminen (Seligman, 2002). Nämä ulottuvuudet ovat kulkeneet positiivisen psykologian tutkimuksissa mukana aina tähän päivään saakka, mutta lähestymistapa on saadun tutkimustiedon valossa kehittynyt. Positiivisen psykologian tieteenala toimii perinteisen psykologian rinnalla ikään kuin muistuttamassa vakiintunutta kliinisen psykologian tutkimusta siitä, että psykologian tieteenalan tutkimus kehittyi edelleen. Positiivisen psykologian teemat eivät ole uusia, vaan niitä on tutkittu niin kauan kuin ihmismielestä on osattu olla kiinnostuneita. (Seligman, 2002.)

Positiivista psykologiaa ja pedagogiikkaa on myös kritisoitu esimerkiksi sen vuoksi, että se keskittyy liikaa positiivisuuteen. Kritiikin mukaan positiivinen psykologia jättää huomioimatta ihmisten taustan ja ympäristötekijät, jotka vaikuttavat ihmisen psyyken ja käytöksen takana. Usein positiivisessa psykologiassa painotetaan ihmisen omaa myönteisen asenteen merkitystä, ja sitä, että ihminen pystyy mihin vain, kunhan vain uskoo itseensä. Tällainen ajattelu on kerännyt osakseen kritiikkiä. (Brunila, 2021; Ojanen, 2015.) Toisaalta esimerkiksi juuri positiivisen psykologian tuoreimmat, kolmannen aallon tutkimukset, pyrkivät etsimään vastauksia siihen, miten positiivisen psykologian kenttää saataisiin laajennettua siten, että se hyödyttäisi kaikkia ihmisiä taustasta riippumatta (Kern & Wehmeyer, 2021).

Myös Heikkinen ja kollegat (2021) toteavat, että pelkästään yksilöihin keskittyvien toimenpiteiden sijaan esimerkiksi kouluväkivallan ja koulupudokkuuden kaltaisten ilmiöiden ratkaisu vaatii laajempaa yhteiskunnallista tarkastelua. He kertovat, että koulujen kehittämisessä tulisi hyödyntää enemmän monitieteellistä, esimerkiksi psykologista-, sosiologista- ja historiallista tutkimusta, eikä keskittyä liikaa yksilöön. Myös Brunila ja kollegat (2021) nostavat esiin positiivisen psykologian yksilökeskeisyyden, ja sen, että jokaisella ihmisellä ei ole tasavertaisia mahdollisuuksia vaikuttaa heidän elämässään ilmeneviin haasteisiin. Esimerkiksi rakenteellinen rasismi tai köyhyys eivät ole yksilön ratkaistavissa, vaan ne vaatisivat ratketakseen laajempia yhteiskunnallisiin rakenteisiin liittyviä muutoksia.

Gordon (2006) puolestaan kirjoittaa, kuinka esimerkiksi kehumisesta ja myönteisestä arvioinnista voi joissain tapauksissa olla enemmän haittaa kuin hyötyä. Gordonin (2006) mukaan kehuminen on yksi tyypillisimmistä vuorovaikutuksen kompastuskivistä. Kehuminen voi aiheuttaa kielteisen minäkuvan omaavassa oppilaassa päinvastaisen reaktion, mitä opettaja on kehumisella tavoitellut. Vastaavasti tilanteessa, jossa opettaja ei huomioikaan oppilasta tai anna hänelle totuttua huomiota, voi heikon itsetunnon omaava oppilas kokea sen loukkaavana tai merkkinä siitä, että oppilaan työskentely tai toimintatapa ei miellyttänyt opettajaa. Ajan myötä tällaiset oppilaat voivat tulla ikään kuin riippuvaisiksi opettajan huomiosta ja tilannesidonnaisista kehuista, jolloin jopa hetkellinen huomion puute voi aiheuttaa oppilaassa negatiivisia huononmuuden tunteita. Mikäli oppilas on tottunut positiiviseen otteeseen ja esimerkiksi kehumiseen, kehumisen tai muun positiiviseksi koetun huomion hetkellinen puute voi johtaa oppilaan heikentyneeseen itsetuntoon. (Gordon, 2006.)

### 3.2 Mitä on positiivinen pedagogiikka?

Pedagogiikalla tarkoitetaan opettamisen tapaa, jonka taustalla ovat oppimiseen ja opettamiseen liittyvät ilmiöt. Usein opettajan käyttämät pedagogiset ratkaisut heijastavat opettajan omia arvoja oppilaille. (Siljander, 2016.)

Positiivisen pedagogiikan perustavanlaatuisena tavoitteena on, että koko kouluyhteisö olisi hyvinvoiva ja *kukoistava* (Norrish ym., 2013). Kukoistamisen käsite (flourish) toistuu usein positiivisen psykologian ja positiivisen pedagogiikan määritelmässä. Huppertin (2015) mukaan kukoistaminen on yhdistelmä hyvinvointia ja hyvin toimimista. Hyvin toimiminen vaatii ihmiseltä ympäristön aktiivista tarkkailua ja itsesäätelyn harjoittelua. Nämä taidot auttavat ihmisiä tekemään parempia päätöksiä ja kasvattavat resilienssiä. Kukoistamisessa ei ole kuitenkaan kyse pelkästään hyvinvoinnista ja onnellisuudesta, vaan niiden vastapainoksi tarvitaan myös negatiivisia kokemuksia. (Huppert, 2015.)

Positiivinen pedagogiikka on positiivisen psykologian periaatteiden soveltamista opetus- ja kasvatustoimintaan. Positiivinen pedagogiikka siis yhdistää positiivisen psykologian tieteellisen tiedon sekä ajanmukaiset opetuskäytänteet. (Norrish ym., 2013; Seligman ym., 2009; Leskisenoja & Sandberg, 2019; Leskisenoja, 2016.) Positiivinen pedagogiikka ei ole Arguís-Reyn (2021) mukaan täysin itsenäinen ja eristynyt ”liike”, vaan sillä on vahvoja yhteyksiä esimerkiksi sosiaali-emotionaaliseen oppimiseen (social-emotional learning SEL), kansalaistaitoihin (civic education) sekä luonnekasvatukseen (character education). Osa positiivisen pedagogiikan sisällöistä voi siis olla kasvattajille tuttuja muiden sisältöjen kautta, ja ne voivat jo olla osa luokkahuonetoimintaa. Etenkin sosiaali-emotionaalinen oppiminen muodostaa merkittävän perustan positiiviselle pedagogiikalle, mutta positiivinen pedagogiikka tarkastelee laajemmin muun muassa psykososiaalisten taitojen integroimista muihin osa-alueisiin, kuten onnellisuuden, fyysiseen terveyteen sekä moraaliin. (Arguís-Rey, 2021.)

Positiivista pedagogiikka voi ottaa mukaan kouluarkeen eri tavoin riippuen tilanteesta ja käytävissä olevasta ajasta. Pääosin positiivinen pedagogiikka kulkee koulussa joko projektiluontoisesti tai säännöllisemmin integroituna lukujärjestykseen. Positiivinen pedagogiikka voi näkyä luokan lukujärjestyksessä esimerkiksi erillisinä aihepiiriin liittyvinä oppitunteina tai perus-



tavanlaatuisena ja jokapäiväisenä koko koulun kattavana asenteena. (Leskisenoja, 2016.) Molemmilla tavoilla on hyötynsä ja haittansa, ja mahdollisesti hyödyllisintä olisi yhdistää molempia tapoja (Arguís-Rey, 2021).

Positiivinen pedagogiikka täydentää perinteisten tietojen ja taitojen opettamista tuoden niiden rinnalle muun muassa hyvinvointi- ja luontevahvuuskasvatuksen. Onkin tärkeää huomata, että positiivinen pedagogiikka toimii koulussa täydentävänä mallina. Se ei kilpaile akateemisten tavoitteiden kanssa eikä korvaa niitä. Se on luotu täydentämään perinteisen koulun asettamia tavoitteita. (Leskisenoja, 2016; Leskisenoja & Sandberg, 2019.)

### **3.3 Positiivinen pedagogiikka ja sen toteuttaminen**

Positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen opetuksessa voidaan tiivistää kahteen pääperiaatteen: 1) lasta pyritään kannustamaan vahvuuksien ja tunteiden tunnistamisessa sekä oman elämän havainnoinnissa ja 2) lapselle annetaan mahdollisuus sekä jakaa että dokumentoida omia kokemuksiaan ja tunteitaan muille. Tavoitteena on, että lapsi oppisi itse havainnoimaan omaa elämäänsä ja vahvuuksiaan sekä tunnistamaan omia myönteisiä tunteitaan. (Kumpulainen ym., 2015.) Luontevahvuuksien tunnistaminen ja nimeäminen ovat keinoja, joiden avulla vahvuuksia voidaan tuoda konkreettisesti näkyviin koulussa. Vahvuuksien tunnistamisen tarkoitus on vahvistaa lapsen itsetuntoa sekä vahvuuksien tunnistamisen kautta opetella tunnistamaan ja kehittämään omia hyviä puoliaan. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 2017.) Koulussa voidaan selvittää esimerkiksi oppilaiden ydinvahvuuksia, joilla tarkoitetaan niitä luontevahvuuksia, jotka tuntuvat lapsesta eniten omilta, ja joita oppilas hyödyntää usein toiminnassaan sekä saa niiden käyttämisestä iloa (Leskisenoja, 2017, Peterson & Seligman, 2004).

Luontevahvuuksia voidaan käsitellä esimerkiksi Petersonin ja Seligmanin (2004) VIA (*Values in action*)-luontevahvuusluokittelun avulla. VIA luo mahdollisuuden luontevahvuuksien mittaamiseen sekä niistä keskustelemiseen (Peterson & Seligman, 2004). VIA-luokittelu perustuu ajatukseen, jonka ytimenä on *hyve*. Kuusi ydinhyvettä (virtues) ovat viisaus ja tieto, rohkeus, inhimillisyys, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja henkisyys. Nämä edellä mainitut

ydinhyveet ovat universaalisti arvostettuja eri uskonnoista ja filosofioista riippumatta. (Park & Peterson, 2009; Peterson & Seligman, 2004; Seligman & Lång, 2008.)

Luonteella (character) tarkoitetaan moraalisesti arvostettujen persoonan ominaisuuksien joukkoa, joita on pidetty arvokkaana kautta historian kulttuurista toiseen (Park ja Peterson, 2008). Hyvä luonne muodostuu positiivisten luonteenominaisuuksien joukosta, ja ne tulevat esiin niin ajatuksissa, tunteissa kuin käyttäytymisessäkin (Park & Peterson, 2008). Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016) mukaan, luonne koostuu persoonallisuuden ja temperamentin yhdistelmästä. Olennaista on huomata, että siinä, missä temperamentti on synnynnäinen tapa reagoida asioihin, luonnetta voi kasvattaa ja kehittää eteenpäin (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017).

Luonteenvahvuudet (character strenghts) ovat olennainen osa hyveiden saavuttamisessa (Park & Peterson, 2008) Esimerkiksi viisauden hyve on mahdollista saavuttaa luonteenvahvuuksien kuten luovuuden ja uteliaisuuden myötä (Peterson & Seligman, 2004). Luonteenvahvuudet toimivat koko elämän mittaisen terveyden kehittymisen perustana, ja ne tutkitusti suojaavat yksilöä, ehkäisevät ja vähentävät ongelmia ja luovat edellytyksiä täydelle kukoistamiselle (Park & Peterson, 2008).

Peterson ja Seligman (2004) muodostivat seuraavat luonteenvahvuudet: luovuus, uteliaisuus, avarakatseisuus, oppimisen ilo, näkökulmanottokyky, urheus, sinnikkyys, rehellisyys, eloisuus/innokkuus, rakkaus, ystävällisyys, sosiaalinen älykkyys, yhteistyökyky, reiluus, johtajuus, anteeksiantavuus, vaatimattomuus, harkitsevaisuus, itsesäätely, kauneuden ja erinomaisuuden arvostaminen, kiitollisuus, toiveikkuus, huumorintaju ja hengellisyys. Jokainen luonteenvahvuus yhdistyy johonkin kuudesta ydinhyveestä (Peterson & Seligman, 2004).

<b>Hyveet</b>	<b>Luonteenvahvuudet</b>
Viisaus	Luovuus, uteliaisuus, avarakatseisuus, oppimisen ilo, näkökulmanottokyky
Rohkeus	Urheus, sinnikkyys, rehellisyys, eloisuus/innokkuus
Inhimillisyys	Rakkaus, ystävällisyys, sosiaalinen älykkyys
Oikeudenmukaisuus	Yhteistyökyky, reiluus, johtajuus
Kohtuullisuus	Anteeksiantavuus, vaatimattomuus, harkitsevaisuus, itsesäätely
Henkisyys	Kauneuden ja erinomaisuuden arvostaminen, kiitollisuus, toiveikkuus, huumorintaju, hengellisyys

Taulukko 1, Petersonin ja Seligmanin (2004) VIA-luokittelu Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2017, s. 15) mukaan.

Luonteenvahvuuskasvatusta voidaan konkreettisesti toteuttaa esimerkiksi Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016) *Huomaa Hyvä!* -materiaalin avulla, josta löytyy harjoituksia luonteenvahvuuksien tunnistamisen avuksi. Internetistä löytyy myös Petersonin ja Seligmanin (2004) kokoama VIA-luonteenvahvuuskysely, johon vastaamalla on mahdollista selvittää omat ydinvahvuudet.

Positiivisen pedagogiikan yhtenä lähtökohtana on myös lapsen osallistumisen ja kasvuympäristön merkityksen ymmärtäminen osana oppilaan hyvinvointia (Kumpulainen ym., 2015; Leskisenoja, 2017). Lapsi tulisi nähdä aktiivisena ja vaikuttavana tekijänä ympäristössään (Kumpulainen ym., 2015). Oppilaiden osallisuus voidaan nähdä joko aktiivisena osallistumisena työskentelyyn ja toimintaan tai mahdollisuutena vaikuttaa yhteiseen päätöksentekoon. Kun lapsi saa kokemuksen osallisuudesta, koulunkäynnin merkityksellisyys vahvistuu, joka lisää myönteisiä tunteita ja viihtyvyyttä. (Leskisenoja, 2017.)

Positiivisesta pedagogiikasta saa suurimman hyödyn silloin, kun opettaja sitoutuu toimintamalliin täyspainoisesti ja ottaa sen osaksi jokapäiväistä toimintaa. Opettajan omalla toiminnalla, vuorovaikutuksella ja esimerkillä on iso merkitys toimintatapojen omaksumisessa. Kun oppilaat saavat opettajan toiminnasta esimerkkiä, he pystyvät helpommin sisäistämään uudet toimintamallit ja toimimaan myös itse niiden mukaisesti. (Järvilehto, 2014; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016.)

## 4 Tutkimuksen toteutus

### 4.1 Aineiston keruu

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisin keinoin, ja millaista positiivista kasvatusta kouluissa tällä hetkellä tehdään sekä millaisia merkityksiä opettajat antavat positiiviselle kasvatukselle. Tarkoitukseni ei ollut tuottaa koko positiivisen pedagogiikan käsitettä yleistävää kuvausta ilmiöstä, vaan esitellä konkreettisia esimerkkejä siitä, millaista sen käytäntö voi koulu maailmassa olla. Laadullinen tutkimus vastaa parhaiten tämän kaltaisen tutkimuksen tavoitteisiin (Miles & Huberman, 1994; Mason, 1996).

Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi puolistrukturoidun teemahaastattelun. Se soveltuu tutkimukseeni, sillä sen avulla on mahdollista selvittää esimerkiksi haastateltavan tulkintoja aiheeseen liittyen vuorovaikutuksellisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastattelu on tiedonkeruumenetelmänä ainutlaatuinen, sillä siinä ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan henkilön kanssa. Aineiston keräämisen joustavuus on haastattelututkimuksen suurin etu. (Hirsjärvi ym., 2013.) Puolistrukturoiduissa teemahaastatteluissa kysymykset on usein laadittu etukäteen, ja tietyt keskeiset etukäteen sovitut teemat ja niihin liittyvät tarkentavat kysymykset johtavat teemahaastattelua. Tässä tutkimuksessa teemahaastatteluun valitut teemat perustuvat tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Haastattelussa on oleellista kerätä mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta asiasta. Tämän vuoksi on perusteltua antaa haastattelukysymykset tai ainakin haastatteluaiheet haastateltaville etukäteen. Metodologisesti teemahaastattelussa nostetaan esille ihmisten tulkintoja asioista, heidän antamiaan merkityksiä eri asioille sekä merkitysten syntymistä vuorovaikutuksessa. Teemahaastattelu avaa mahdollisuuden tarvittaessa tarkentaa kysymystä ja saada tarkkaa tietoa siitä, miten ilmiö käsitetään. Sen avulla on mahdollista saavuttaa varsinaisten, kirjoitettujen kysymysten ulottumattomissa oleva tieto. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Teemahaastattelu antaa haastateltavalle mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, miten ja millaisena tieto tulee tuotetuksi (Mason, 1996).

Kaikki neljä haastateltavaa ovat minulle entuudestaan tuttuja opettajia, joiden tiesin tavalla tai toisella toteuttavan positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan. Pyrin valikoimaan haastateltaviksi opettajiksi sellaisia henkilöitä, joiden tiesin toteuttavan positiivista pedagogiikkaa keskenään erilaisin tavoin. Kaksi haastateltavista ovat keskenään työpari, ja toteuttavat positiivista

pedagogiikkaa yhdessä, yksi haastateltavista on opiskellut positiivista psykologiaa työn ohella, ja yksi haastateltavista on entinen luokanopettaja, joka opetusurallaan toteutti hyvin tavoitteellisesti ja järjestelmällisesti omia positiivisen pedagogiikan harjoitteitaan.

## 4.2 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi on toteutettu kvalitatiivisesti hyödyntäen Bergin ja Lunen (2013) ja Tuomen ja Sarajärven (2018) kuvausta laadullisesta analyysistä. Aineiston analyysissä on otettu huomioon kritiikki sisällönanalyysia kohtaan. Sisällönanalyysiä analyysimenetelmänä on Salo (2015) mukaan kritisoitu esimerkiksi siitä syystä, että se käsittelee aineistoa sitä kvantifioiden vaikka tehtäisiin kvalitatiivista tutkimusta. Aineiston kvantifioiminen on esimerkiksi toistettujen sanojen määrän laskemista aineistosta ja niiden merkittävyyden arviointia toistumistiheyden mukaan (Salo, 2015). Pyrin ottamaan tämän huomioon esimerkiksi aineistoa karsiessani, ja arvioin pelkän toistuvuuden lisäksi myös sitä, tulkitsinko haastateltavan itse kokevan asian merkityksellisenä.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) sekä Berg ja Lune (2013) tunnistavat laadullisesta analyysistä kolme vaihetta: 1) pelkistäminen (reduointi), 2) luokittelu (klusterointi) ja 3) käsitteellistäminen (abstrahointi). Analyysin ensimmäisessä vaiheessa tehdään reduointi. Siinä luettavaan tai käsiteltävään muotoon järjestetty aineisto pelkistetään analyysiyksiköihin. (Berg & Lune, 2013; Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tätä vaihetta seuraa klusterointivaihe, jossa luokitellaan analyysiyksiköt alaluokkiin sen mukaan, onko niissä keskenään yhteneviä tai erottavia piirteitä. Alaluokista muodostetaan yläluokkia, ja ne nimetään niiden sisältöä kuvaavilla käsitteillä. Tuomi ja Sarajärvi (2018) käyttävät edellä kuvatusta vaiheesta nimeä abstrahointi, eli käsitteellistäminen. Abstrahointivaiheessa on tavoitteena muokata aineisto käsitteellistämisen avulla sellaiseen muotoon, jossa sitä voidaan käyttää vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Abstrahointia jatketaan yhdistelemällä luokkia niin pitkään kuin se tutkimuksen sisällön kannalta on tarpeellista ja mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Berg & Lune, 2013).

### 4.2.1 Analyysin vaiheet eriteltyinä

Ensimmäisenä suoritin aineiston reduoinnin. Kuuntelin nauhoitetut haastattelut useampaan kertaan, ja tämän jälkeen tein litteroinnin, eli kirjoitin ylös kaiken puhutun sellaisenaan. Säilytin

tekstissä ensimmäisessä vaiheessa myös kaikki tauot, epäröinnit ja painotukset. Macluren (2013) mukaan aineiston analysoinnin päämääränä on etäännyttävä aineistosta, ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä laajemmin ja käsitteellisellä tasolla. Kaiken tämän lähtökohtana voidaan pitää tarkkaa tutustumista ja uppoutumista aineiston yksityiskohtiin (Maclure, 2013). Luin aineistoni useampaan kertaan, ja koen, että se toimi hyvin etäännyttävänä keinona.

Varsinainen analyysi alkoi siitä, että karsin aineistosta täytesanoja (esimerkiksi ”niinku” ja ”tota”), mutta jätin aineistoon kaiken merkityksellisenä pitämäni seikat, kuten jotkut tauot tai puheenpainotukset. Karsin aineistosta myös kaikki nimitiedot ja muut haastateltavan anonymiteettiin vaikuttavat tiedot. Tämän jälkeen aloin jakamaan aineistoa analyysiyksiköihin. Analyysiyksikkö voi Bergin ja Lunen (2013) mukaan olla esimerkiksi sana, lause, katkelma tai ajatuskokonaisuus, jonka kautta tutkija analysoi tekstin merkityksiä. Aineistoni analyysiyksiköt ovat haastateltavan sanomia lauseita tai ajatuskokonaisuuksia. Kokosin lopulta analyysiyksiköt allekkain Word-tiedostoon. Analyysiyksiköitä kertyi haastatteluista melko paljon, joten suoritin karsimista kahden muodostamani kriteerin avulla. Pyrin siihen, että en karsisi aineistoa liikaa, jotta analyysi pysyisi mahdollisimman aineistolähtöisenä. Kriteerini olivat: 1) liittyikö asia tutkimuksen teemoihin ja 2) nousiko asia toistuvasti aineistossa esiin ja painottiko haastateltava asiaa toistuvasti. Karsinnasta huolimatta analyysiyksiköitä oli yhteensä 16 sivun verran, ja osa niistä oli pitkiä ajatuskokonaisuuksia.

Seuraavaksi siirryin luokittelemaan analyysiyksiköitä alaluokkiin. Luokittelu alkoi luontevasti vertailemalla analyysiyksiköitä keskenään, ja etsien niistä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Samankaltaisista analyysiyksiköistä muodostin nimettyjä alaluokkia.

Jotta aineistoa voidaan hyödyntää tutkimuskysymyksiin vastaamisessa, se täytyy järjestää tiettyyn muotoon. Tätä Berg ja Lune (2013) kutsuvat koodaamiseksi. Koodaaminen ei ole analyysimenetelmänä sidottu mihinkään tiettyyn kvalitatiiviseen metodiin, vaan sitä voidaan sisälönanalyysin lisäksi käyttää muissakin metodeissa (Maclure, 2013). Koodaamiseen on kuitenkin suhtauduttava myös kriittisesti, esimerkiksi aineiston kvantifointiin tai näennäistutkimukseen lipsumatta (Salo, 2015; Maclure, 2013).

Analyysin kolmannessa vaiheessa aloitin aineiston abstrahoinnin, eli koodaamisen. Abstrahointivaiheessa aineisto pyritään käsitteellistämään sellaiseen muotoon, jossa sitä voidaan käyttää vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Käsitteellistäminen toteutetaan alaluokkia yhdistellen ja vertaillen, jolloin niistä muodostuu yläluokkia. (Berg & Lune, 2013.) Tässä tutkimuksessa ylä-

luokkia muodostui lopulta yhteensä seitsemän. Selvensin analyysiyksiköiden sisältöä tarkemmin kysymällä kysymyksen ”mitä analyysiyksiköstä ilmenee suhteessa tutkittavaan teemaan?”. Taulukoin jokaisen yläluokan siten, että taulukosta ilmenee analyysiyksikön suhde tutkittavaan teemaan ja yläluokkaan.

Merkitykset/ alaluokat	H1	Mitä ilmenee?	H2	Mitä ilmenee?	H3	Mitä ilmenee?	H4	Mitä ilmenee?
Hyvinvointi	<i>Ehkä ensinnä hyvinvointi. Henkinen, fyysinen. Vahvuudet. Sosiaaliset suhteet ehkä siihen lisäksi.</i>	Haastateltava mainitsee hyvinvoinnin eri ulottuvuuksia.  Vastaa tutkimuskysymyksen 1.	<i>Siitä tulee ensimmäisenä mieleen, on sana hyvinvointi. Ja ajattelen, että se kaikkein tärkein asia on se hyvinvoinnin edistäminen, mutta ei missään nimessä vaan oppilaan hyvinvoinnin edistäminen vaan koko kouluyhteisön hyvinvoinnin edistäminen</i>  <i>Nyt on laajennettu se näkökulma niin, että se on se koko kouluyhteisö ja voidaan ajatella, että siihen kuuluu siis myös perheet. Siihen voidaan jopa ajatella kuuluvan jotakin koulun sidosryhmiä ja muita, että se on aika laaja se näkökulma. Ja nyt myös ymmärretään se, että tää ei saa olla liian semmoista yksilöllisen hyvinvointikompetenssin vahvistamista, vaan tää kolmas aalto nyt tuo sen näkemyksen, että tää onkin hyvin tällöinen systeeminen tää hyvinvoinnin luonne. Eli tää rakentuu täällä muiden ihmisten kanssa kollektiivisena tuotteena, ja meidän pitää huomioida se.</i>	Haastateltava mainitsee hyvinvoinnin edistämisen tärkeyden.  Vastaa tutkimuskysymyksen 1.  Haastateltava mainitsee yhteisöllisen hyvinvoinnin.  Vastaa tutkimuskysymyksen 1.  Haastateltava mainitsee yhteisöllisen hyvinvoinnin.  Vastaa tutkimuskysymyksen 1.	<i>No ilo. Semmoinen turvallinen tila. Ja semmoinen positiivinen ja hyväksyvä ilmapiiri.</i>	Haastateltava mainitsee osa-alueita, joista hyvinvointi koostuu.  Vastaa tutkimuskysymyksen 1.	<i>Vahvuuksien tunnistaminen. Hyväksyntä, yksilöllisyys.</i>	Haastateltava mainitsee osa-alueita, joista hyvinvointi koostuu.  Vastaa tutkimuskysymyksen 1.

Taulukko 2, hyvinvoinnin analyysiyksiköiden suhde tutkittavaan teemaan.

Yläluokkien muodostamisen jälkeen ne nimetään niitä mahdollisimman hyvin ja tarkasti kuvaavalla käsitteellä. Tämän tutkimusaineiston yläluokiksi muodostuivat 1. hyvinvointi, 2. arvomaailma, 3. oppimisen hyödyt 4. työhyvinvointi, 5. oppilaan kohtaaminen, 6. lähtökohtana opettaja itse ja 7. käytännön toimet. Yhdistelyä tulee jatkaa niin kauan, että aineisto on mahdollisimman tiiviissä muodossa, eivätkä luokat ole enää keskenään yhdistettävissä. Koska yläluokkia muodostui vain seitsemän, koin, että aineisto oli jo tiiviimmässä mahdollisimmassa



muodossa, enkä lähtenyt enää muodostamaan yläluokista pääluokkia. Aineiston luokittelun viimeisessä vaiheessa luokat muodostavat tutkimuksen tuloksen, jota tarkastellaan tutkimuskysymysten mukaan (Berg & Lune, 2013).

Luokittelu ei vielä itsessään ole vastaus tutkimuskysymyksiin (Salo, 2015). Aineiston laadullisen analyysin on kritisoitu usein tuottavan vain luokitteluja, ja olevan enemmänkin aineiston uudelleenjärjestämistä varsinaisen tieteellisen analysoinnin sijaan. Tulosten kirjoittamisen jälkeen tuloksia tulee vielä käsitellä teoreettisen viitekehyksen valossa. (Berg & Lune, 2013.)

### **4.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus**

Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus on otettu huomioon useassa vaiheessa. Koska valitsin haastateltavat itse, on mahdollista, että sillä on tutkimuksen luotettavuuden kannalta vaikutusta lopputulokseen. Toisaalta ottaen huomioon tutkimukseni tavoitteet, oli tärkeää, että haastateluun osallistuvat opettajat soveltuvat vastaamaan tutkittavaan aiheeseen liittyviin kysymyksiin. Lisäksi pyrin valitsemaan haastateltavaksi henkilöitä, joiden tiesin omaavan keskenään erilaiset näkökulmat positiiviseen kasvatukseen. Otannassa voisi huomioida useamman muuttujan esimerkiksi kasvattamalla haastateltavien määrää. Samalla voisi pyrkiä monipuolistamaan haastateltavien joukkoa esimerkiksi ottamalla haastateltavien valinnassa huomioon heidän mielipiteensä koskien positiivista kasvatusta. Tutkimuksen kannalta voisi olla antoisaa, jos aineistosta löytyisi esimerkiksi henkilö, joka selkeästi kritisoi positiivisen kasvatuksen sisältöjä ja tarpeellisuutta.

#### *4.3.1 Haastatteluiden eettisyys ja luotettavuus*

Haastateltavilla saattaa olla pyrkimys kuvata toimintaansa kaunistellen, tai yritys esittää asiat kuten ne yleisen ilmapiirin mukaisesti kuuluu esittää. Tämä nähdään ongelmana erityisesti ammattietiikan sitomilla viranhaltijoilla, kuten luokanopettajilla tai lääkäreillä. (Alastalo & Åkerman, 2010.) Alastalo ja Åkerman (2010) kutsuvat ilmiötä ammatillisuusmuuriksi. Haastateltavana oleva opettaja ei välttämättä esimerkiksi kertoisi avoimesti, ettei pidä lapsista tai että inhoaisi työtään tai esimiehiään. Olen ottanut ammatillisuusmuurin mahdolliset vaikutukset huomioon, ja pyrkinyt korostamaan haastateltaville heidän anonymiteettiään ja haastattelujen luonteen luotettavuutta. Olen myös pyrkinyt viestittämään haastateltaville, että olen kiinnostunut

heidän aidosta näkemyksestään, eikä haastattelukysymyksiin ole oikeita tai vääriä vastauksia. Ammatillisuusmuurin vaikutusta haastatteluvastauksiin ei kuitenkaan voida sulkea pois.

Tutkimuksessani olen ottanut huomioon seikkoja, jotka parantavat tutkimuksen eettisyyttä. Ennen haastattelun alkamista, pyysin aina luvan nauhoitukseen. Äänityksen alussa kävin vielä läpi nauhoitusluvan sekä tutkijan muut eettiset velvollisuudet, kuten anonymiteetin säilyttämisen kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Korostin haastateltaville, että heillä oli missä tahansa tutkimuksen vaiheessa mahdollisuus esittää kysymyksiä haastattelua tai tutkimusta koskien. Haastateltavien anonymiteetin säilytin poistamalla tekstistä kaikki tiedot, jotka mahdollisesti vaikuttaisivat tunnistamiseen, sekä säilyttämällä haastateltavien yhteystiedot ja koulut salassa. Näillä edellä mainituilla toimilla voidaan vaikuttaa tutkimuksen etiikkaan parantavasti (Lichtman 2013; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009).

#### *4.3.2 Aineiston analysoinnin ja raportoinnin luotettavuus*

Laadullinen analyysi on aina tutkijan tulkintaa (Mason, 1996). Myös Salo (2015) kritisoi luokittelua esimerkiksi siitä, että usein kategorioita värittää tutkijan ennakko-olettamukset tai ne ovat jo valmiiksi luotuja. Tällöin tutkittava aihe voi käsitteellistyä valmiiden ja tutkijan kehittämien, ei aineistosta todellisesti nousseiden käsitteiden ja näkökulmien kautta. Tämän välttämiseksi tutkijan tulee omia ennakko-oletuksia kyseenalaistaa ja reflektoida todella kuunnella aineistoa, ja luokitella sitä tarkasti analyysiyksiköiden yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia pohtien. Myös aineiston mahdollinen karsiminen tulee tehdä huolellisesti perustellen. (Salon, 2015.)

Tutkija ei voi yhdenkään tutkimusmetodin kautta päästä suoraan haastateltavan mieleen eikä siten voi tismalleen tavoittaa haastateltavan täsmällistä ajatusta. Aineiston analyysi on aina tutkijan tulkintaa tutkittavasta ilmiöstä, ja aineisto toimii tulkinnan välineenä. (Salon, 2015.) Laadullisen analyysin heikkoutena onkin sen tulkinnanvaraisuus; on olemassa vaara, että tutkija ei pysty tulkitsemaan aineistoa objektiivisesti, tai lukija ei kykene seuraamaan tutkijan tekemiä tulkintoja esimerkiksi puutteellisen raportoinnin vuoksi. Toisaalta kirjoitetun ulkopuolelle jää aina paljon pohtimista ja pysähtymistä sekä aineiston kokoamista ja tulkitsemista sekä käsitteilyä. Väistämättä osa prosessista jää lukijalle aina tavoittamattomaksi. (Salon, 2015.)

Tutkijan tulee aina sitoutua aineiston huolelliseen ja totuudenmukaiseen tulkintaan ja raportointiin sekä aineiston tarkoituksenmukaiseen käsittelyyn (Lichtman, 2013). Olen käsitellyt aineistoa perusteellisesti lukien sen useaan kertaan jokaisen analyysivaiheen jälkeen. Nämä seikat lisäävät tulkinnan läpinäkyvyyttä ja siten myös tutkimuksen luotettavuutta (Huusko & Paloniemi, 2006).

## **5 Mitä positiivinen kasvatusta merkitsee opettajille ja miten sitä voi toteuttaa?**

Tutkimuskysymykseni olivat:

- 1) Millaisia merkityksiä opettajat antavat positiiviselle kasvatukselle?
- 2) Miten opettajat toteuttavat positiivista kasvatusta?

Tutkimuksen perusteella opettajat antavat positiiviselle kasvatukselle useita merkityksiä. Positiivinen kasvatusta ja positiivinen kasvattajuus merkitsivät opettajille etenkin hyvinvointia ja sen edistämistä. Sen lisäksi haastatteluissa korostui positiivisen kasvattajuuden yhteys opettajan omaan arvomaailmaan. Opettajat korostivat myös positiivisen kasvatuksen hyötyjä oppilaiden oppimiseen sekä opettajien omaan työhyvinvointiin.

Tutkimuksessa selvisi, että positiivista kasvatusta toteutetaan kouluissa monella eri tavalla. Positiivisen kasvatuksen käytännön lähtökohdaksi näyttää haastatteluiden perusteella olevan oppilaan kohtaaminen, ja se, että opettaja perustaa käytännön toimet aidolle halulle ja kiinnostukselle, joka lähtee hänestä itsestään. Opettajat listasivat useita erilaisia käytännön toimia positiivisen kasvatuksen toteuttamiseksi. Positiivisen kasvatuksen käytäntö näyttää kouluissa esimerkiksi kehumisen kulttuurina, kehollisen kokemuksen korostamisena ja systemaattisina, suunnitelmallisina sekä laajamittaisina oppimiskokonaisuuksina.

### **5.1 Opettajien antamia merkityksiä positiiviselle kasvatukselle**

#### *5.1.1 Hyvinvointi*

Aineiston perusteella haastateltavat liittivät positiivisen kasvatuksen ja hyvinvoinnin vahvasti toisiinsa. Jokainen neljästä haastateltavasta mainitsivat hyvinvoinnin käsitteen liittyvän positiiviseen kasvatukseen. Haastateltavat mainitsivat hyvinvoinnin käsitteen joko suoraan tai kuvailamalla jotain hyvinvoinnin osa-alueita.

Kaksi muuta haastateltavaa eivät mainitse hyvinvoinnin käsitettä suoraan puhuttaessa positiivisesta kasvatuksesta. He tuovat kuitenkin haastattelussa esiin hyvinvointiin liittyviä aiheita,

kuten ilon, turvallisen tilan ja hyväksynnän. Heistä toinen mainitsee myös vahvuuksien tunnistamisen.

Haastateltava nostaa positiivisen kasvatuksen tärkeimmäksi seikaksi koko kouluyhteisön hyvinvoinnin edistämisen:

*”Siitä tulee ensimmäisenä mieleen sana hyvinvointi. Ja ajattelen, että se kaikkein tärkein asia on se hyvinvoinnin edistäminen, mutta ei missään nimessä vaan oppilaan hyvinvoinnin edistäminen vaan koko kouluyhteisön hyvinvoinnin edistäminen.”* (H2).

Haastateltava viittaa haastattelussa kouluyhteisön hyvinvointia koskevaan tutkimukseen:

*”Nyt on laajennettu se näkökulma niin, että se on se koko kouluyhteisö ja voidaan ajatella, että siihen kuuluu siis myös perheet. Siihen voidaan jopa ajatella kuuluvan jotakin koulun sidosryhmiä ja muita, että se on aika laaja se näkökulma. Ja nyt myös ymmärretään se, että tää ei saa olla liian semmoista yksilöllisen hyvinvointikompetenssin vahvistamista, vaan tää kolmas aalto nyt tuo sen näkemyksen, että tää onkin hyvin tämmöinen systeeminen tää hyvinvoinnin luonne. Eli tää rakentuu täällä muiden ihmisten kanssa kollektiivisena tuotteena, ja meidän pitää huomioida se.”* (H2).

Haastateltava kuvaa positiivista kasvatusta sateenvarjokäsitteeksi, jonka alle mahtuu valtavasti eri asioita ja osa-alueita. Hän toteaa, että positiiviseen kasvatukseen kuuluvat esimerkiksi vahvuudet ja hyvinvoinnin PERMA-teorian eri osa-alueet. Haastateltavan mukaan positiivinen kasvatusta on monialainen ilmiö.

### 5.1.2 Arvomaailma

Kysyttäessä, mitä haastateltavilla tulee mieleen sanasta positiivinen kasvatusta tai positiivinen pedagogiikka, kaksi haastateltavista toivat esiin seikkoja, jotka yhdistävät positiivisen kasvatusta selkeästi haastateltavien omaan arvomaailmaan. He totesivat positiivisen kasvatusta ja positiivisen kasvattajuuden lähtevän heidän omista arvoistaan, ja että positiivinen kasvatusta ei olisi ylipäänsä mahdollista ilman, että se olisi heihin ikään kuin sisään rakennettuna ominaisuutena tai kiinnostuksena.

Haastateltava käyttää haastattelussa usein käsitettä positiivinen psykologia, ja avaa haastattelussa taustaansa. Haastateltava yhdistää positiivisen psykologian omaan arvomaailmaansa, ja

antaa positiiviselle pedagogiikalle merkityksen konkreettisina asioina. Haastateltava myös toteaa positiivisen psykologian olevan ikään kuin sateenvarjo, jolla on suojaava vaikutus. Myös teoreettisesti positiivinen psykologia voidaan nähdä sateenvarjokäsitteenä, jonka alle esimerkiksi positiivinen pedagogiikka asettuu.

Haastateltava korostaa positiivista psykologiaa osana hänen jokapäiväistä elämäänsä. Haastateltava kokee, että positiivinen psykologia on hänen elämäntapansa, jota hän toteuttaa myös työn ulkopuolella.

*”Vähän niinku mun poikakin, kun se siis pelaa jalkapalloa, ja hän jotenkin sanoi, että se jalkapallo pitää olla elämäntapa, ja mä jotenkin näen tän positiivisen psykologian samanlaisena, että ei silleen, että mä toteutan sitä täällä jotenkin erillisenä omasta itsestä, vaan että se on tavallaan minun elämäntapa.” (H1).*

Toinen haastateltava kuvaa positiivisen kasvatuksen merkitystä itselleen suurena pedagogisena rakkautena oppilaita kohtaan. Haastateltava kertoo myös kokevansa, että positiivisella kasvatuksella voidaan saada suuria hyvinvointia kohentavia muutoksia aikaan, jos sitä toteutetaan oikein ja ratkaisevina vuosina:

*”Se oikeasti toimii, jos sitä tehdään oikealla tavalla. Eli me voimme muuttaa lapsen ja nuoren elämän kulkua aivan ratkaisevalla tavalla, ja kun tosiasia on se, että myöhemmän elämän hyvinvointi rakennetaan nuoruusiässä, niin se, että me tehdään oikeita asioita niinä ratkaisevina vuosina, niin sillä voi olla todellakin elämänpituiset vaikutukset sen lapsen tai nuoren elämään.” (H2).*

Haastateltava kertoo, että opetustyö sai lisää merkityksellisyyttä positiivisen kasvattajuuden myötä:

*”Että nyt mä en enää opetakaan jotakin tiedollisia asioita, vaan mä opetan oikeasti elämisen taitoja, ihmisenä olemisen taitoja, ihmisiksi olemisen taitoja ja siihen tuli niin valtava semmoinen merkityksellisyys.” (H2).*

### 5.1.3 Oppimisen hyödyt

Haastateltavista kolme mainitsivat haastatteluissa, että positiivisella kasvatuksella on myös oppimista edistäviä vaikutuksia. Yksi haastateltavista kertoi huomanneensa, että kun kaikilla on luokassa hyvä olla, niin oppiminenkin edistyy paremmin. Haastateltava ilmaisee ajatelleensa,

että oppilaille on tärkeää antaa tilaa näyttää osaamista ja vahvuuksiaan. Kun oppilaat saavat ilmaista itseään, se lisää haastateltavan mukaan heidän motivaatiotaan koulutyötä kohtaan, mikä taas on yhteydessä oppimiseen.

Toinen haastateltava mainitsee, että positiivinen kasvatus on myös sisäänkirjoitettuna perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, ja että positiivinen kasvatus on yksi opettajan työkaluista. Haastateltavan mukaan positiivinen kasvatus luo parhaan perustan oppimiselle.

Kolmas ja neljäs haastateltava muodostavat työparin, ja haastattelin heitä yhtäaikaisesti. He täydensivät vastauksissaan toinen toisiaan, ja toinen haastateltavista kuvasi positiivisen kasvatuksen tarkoittavan hänelle muun muassa positiivista ja hyväksyvää ilmapiiriä. Hänen työparinsa totesi näiden kahden seikan luovan luokkaan turvallisen ilmapiirin, joka on yhteydessä parempaan oppimiseen.

#### 5.1.4 Työhyvinvointi

Positiivisen kasvatuksen vaikutus opettajien työhyvinvointiin nousi korostetusti esiin haastateluissa. Jokainen neljästä haastateltavasta mainitsivat toistuvasti positiivisella kasvatuksella olevan myönteinen vaikutus heidän omaan työssä jaksamiseensa.

Haastateltava kertoo, että molemmin puoleinen kunnioitus opettajan ja oppilaan välillä pohjaa positiiviseen psykologiaan, ja että tämä on yhteydessä parempaan työssäjaksamiseen.

Toinen haastateltava on kokenut pitkän tien positiivisen kasvatuksen tutkimuksen parissa, ja kertoo väitöskirjatutkimuksestaan, joka muutti ratkaisevasti hänen työhyvinvointiaan. Analyysiyksikkö on varsin pitkä, mutta koen sen tutkimuksen kannalta arvokkaaksi, joten käytän sitä kokonaisuudessaan. Pidän kyseistä analyysiyksikköä työhyvinvoinnin yläkäsitteen kannalta arvokkaana, sillä haastateltava kuvaa siinä voimakkaasti, miten viihtyi työssään ja koki vahvaa työn imua:

*”--- mä tein vuoden ajan kutosluokassa tutkimusta. Ja se oli niin huikea vuosi, että mä joka perjantai olin niin surullinen, kun pitää jäädä pois koulusta kahdeksi päiväksi, ja kun oli syyslomaa edeltävä perjantai, niin mä muistan, että mä itkin luokassa, että mun pitää pärjätä viikko ilman näitä oppilaita ja tätä mun työtä, niin se kuvaa sitä aivan mieletöntä työnimua mikä oli. Ja se ei ole vähentynyt periaatteessa mihinkään. Totta kai se on nyt vähän muuttanut muotoaan, että mä edelleenkin uskon aivan vankkumatta tähän asiaan, ja kun on saanut nähdä omissa*

*oppilaissa, mitä tapahtuu, kun tätä (positiivista pedagogiikkaa) käyttää, niin se on vaan entistään ruokkinut sitä uskoa.” (H2).*

Kysyin haastateltavalta lisäkysymyksenä, että minkä asioiden hän uskoo olevan yhteydessä tähän voimakkaaseen työn imuun ja hyvinvoinnin kokemukseen. Haastateltava kertoi kohtaavansa usein epäilystä, kun hän kertoo muille omasta työssä viihtymisestään. Haastateltava kertoi analysoineensa itsekin kyseistä asiaa, ja tulleen siihen lopputulokseen, että työhyvinvoinnin kohenemisen taustalla vaikutti hyvinvoinnin PERMA-teorian osa-alueiden todeksi eläminen:

*”Niin jouduin paljon siis analysoimaan, kun se tuntui niin epätodelliselta, ja mä päädyin siihen, että mä elin silloin sen vuoden aikana - ja nykyisinkin - niin todellakin sitä PERMA-teoriaa todeksi. Että mulla oli ne kaikki paketit siellä. Mulla oli se myönteiset tunteet, mulla oli ihan mieletön flow, aivan älyttömän hyvät ihmissuhteet omiin oppilaisiin. Sitten oli vahvuudet käytössä, valtava merkityksellisyyden kokemus. Sitten ne onnistumisen kokemukset siitä, kun huomasi että ”hei tää toimii”. Niin sen on täytynyt lähteä siitä, että se hyvinvointi, se työhyvinvointi, se ponnahti kattoon kertaheitolla.” (H2).*

Nykyisessä työtehtävässään haastateltava kouluttaa opetushenkilöstöä. Hän kertoo, että henkilöstön työhyvinvointi on avainasemassa positiivisen kasvatuksen toteuttamisessa, sillä ainoastaan hyvinvoivat ja omat vahvuudet tuntevat aikuiset voivat uskottavasti siirtää positiivisen kasvatuksen oppeja lapsille.

Haastateltava kertoo, että positiivinen kasvattajuus ulottuu myös hänen työnsä ulkopuoliseen elämään, ja on vaikuttanut hänen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiinsa:

*”-- koska täähän ei ulotu vain tänne työhön, mutta ulottuu ihan kaikkeen ja muuttaa sun koko mind setin. Sen, miten sä ajattelet elämää, ja miten sä ajattelet toisista ihmisistä. Miten sä kohtaat ihmisiä, muuttaa ihan kaiken. Niin ei tän mahtavampaa asiaa ole!” (H2).*

*”Alusta lähtien, huolimatta siitä, mikä oli se ammatinvalinnan peruste, niin kyllä siinä alkoi mulle aivan uusi elämä, että tuli semmoinen olo, että hei, tätä mä oon etsinyt koko mun elämäni. Tää on se mun juttu ja mähän roihahdin liekkiin siellä aivan satasella.” (H2).*

Myös kolmas haastateltava mainitsee, että positiivinen kasvattajuus ja positiiviseen keskittyminen ovat voimavaroja, jotka vaikuttavat omaan hyvinvointiin. Haastateltava kertoo myös, että



hänen ja hänen työparinsa välinen positiivinen vuorovaikutus näkyy opetuksessa ja näyttää oppilaille esimerkkiä.

Myös neljäs haastateltava kertoo positiivisella kasvatuksella olevan myönteistä vaikutusta omaan hyvinvointiin:

*”Ja niinku plussana tässä, niin se oma hyvinvointi, että olisihan se raskasta olla kuluma kurtussa tässä monta kymmentä vuotta.” (H4).*

## **5.2 Miten opettajat toteuttavat positiivista kasvatusta käytännössä?**

### *5.2.1 Oppilaan kohtaaminen*

Haastateltavat kuvaavat oppilaan kohtaamisen olevan yksi positiivisen kasvatuksen muodoista, ja he pitävät sitä tärkeänä. Haastateltava kertoo huomanneensa, että oppilaan hyvien puolien sanoittaminen ja läsnä oleva kohtaaminen toimii.

Myös toinen haastateltava mainitsee oppilaan kohtaamisen tärkeänä seikkana. Lisäksi haastateltava kertoo positiivisen vuorovaikutuksen ja hyvän huomaamisen ulottuvan oppilaiden lisäksi myös laajemmin työyhteisöön:

*”Mä pidän myös hyvin tärkeänä sitä kohtaamista, että miten me se toinen ihminen kohdataan. Ei pelkästään se oppilas, vaan nyt myös kollega, ja miten me etsitään sitä hyvää siitä toisesta. Miten me otetaan semmoiset silmälasit, että me katsotaan tätä maailmaa semmoisten positiivisten toiveikkaiden silmälasien kautta.” (H2).*

Haastateltava peilaa rehellisesti positiivisen pedagogiikan aiheuttamaa muutosta omassa toiminnassaan ja arvomaailmassaan. Haastateltava kertoo huomanneensa selkeän muutoksen toimintatavoissaan positiivisen kasvattajuuden omaksumisen myötä. Ennen hän näki haasteelliset oppilaat nimenomaan heidän haasteidensa kautta, mutta nykyään hän on oppinut ymmärtämään hyvän huomaamisen ja oppilaassa olevan hyvän vahvistamisen merkityksen:

*”No kyllä se on muuttanut mun suhtautumista oppilaisiin. Mä oon monta kertaa miettinyt uraani ennen tätä positiivista pedagogiikkaa, että ”voi miten väärin mä oon toiminut”. Että*

*kun ne on ollut vaikka hyvin haasteellisia oppilaita, niin miten mä oon ajautunut siihen tilanteeseen, että mä oon nähnyt niissä oppilaissa vain ne ongelmat ja ne haasteet, ja kuten tiedämme, niin se mihin keskitytään niin se lähtee runsastumaan. Niin sitten on jo ajautunut siihen pisteeseen, että toivoo, että voi kun olisi joskus sairas niinku se oppilas, että se lähtee ihan vinoon. Ja nyt näiden viimeisen 10 vuoden aikana ajatellut, että kun olisi silloin ollut tää tieto, että mun tehtävä on aikuisena etsiä lapsista kaikki se hyvä, ja niin kauan penkoo, että sieltä löytyy se, ja lähtee sitten sitä vahvistamaan, niin se on ollut varmaan se suurin asia.” (H2).*

### *5.2.2 Lähtökohtana opettaja itse*

Jokainen neljästä haastateltavasta pitää omaa asennettaan ja arvomaailmaansa tärkeänä perustana positiivisen kasvatuksen toteuttamiselle. Kaksi haastateltavista totesivat, että positiivista kasvatusta ei voi toteuttaa ilman, että se tulee ikään kuin luontevasti osana omaa persoonaa. Ensimmäinen haastateltava kuvaa pedagogisen rakkauden olevan positiivisen pedagogiikan vaatimus.

Toinen haastateltava neuvoo, että positiivisen kasvatuksen toteuttaminen uskottavasti vaatii sen, että aloittaa omasta itsestään. Opettajan on tärkeää pohtia, mikä itsestä tuntuu hyvältä ja toimivalta, ja sen jälkeen siirtää nämä havainnot osaksi positiivisen kasvatuksen käytäntöä.

### *5.2.3 Käytännön toimet*

Jokainen haastateltavista listaa useita käytännön keinoja, joilla he toteuttavat positiivista kasvatusta. Ensimmäinen haastateltava kertoo, että olemalla itse rehellinen oppilaiden edessä esimerkiksi omista haasteistaan myös oppilaat uskaltavat näyttää tunteensa sekä oppivat osoittamaan myötätuntoa.

*”Yks tyttö tuli sitten sanomaan jälkeensä, että tiedätkö, mä haluan tulla antaa halin, ja niinku jotenkin silloin oli semmoinen olo vaan, että ai vitsi, että tämmöisen tunnelman mä haluan tänne, että jokainen kokee – ja että ne (oppilaat) ei ajattele, että mä oon mitenkään super henkilö tai niinku että aikuisetkin on tavallaan esimerkki siitä, että meillä on vaikeampia hetkiä.” (H1).*

Haastateltava mainitsee myös sen, kuinka positiivisten asioiden huomaaminen ja tiedostaminen on paljon haastavampaa kuin negatiivisten asioiden huomaaminen. Haastateltava kuvaa hyvän huomaamisen vaativan työtä. Käytännön toimena haastateltava kertoo, kuinka hän pyrkii kannustamaan oppilaita iloitsemaan onnistumisista. Haastateltava on huomannut, että iloitseminen

kehollisesti, esimerkiksi käyttämällä ääntä tai taputtamalla itseä olkapäälle, saa aikaan hyvinvoinnin tunnetta.

Haastateltava kertoo vieneensä hyvän huomaamisen periaatteen Wilma-järjestelmään, ja hän laittaa oppilaille enimmäkseen positiivisia Wilma-merkintöjä. Haastateltava kertoo huomanneensa, että tämä kannustaa ja ohjaa oppilaita oikean suuntaiseen toimintaan, sillä positiivinen palaute tulee lähes välittömästi ja konkreettisesti oppilaan luettavaksi:

*”Ja sitten myös se yksilöllinen palaute, jos siihen ehtii. Eihän sitä aina ehdi, mutta koen sen tosi tärkeänä. No sitten mä oon ajatellut tällöisiä - no siis tietenkä kaikki plussamerkinnet. Mä tosi harvoin laitan häiritsevän käytöksen (Wilma-merkinnän) tai jonkun, että mä enemmän sen kautta näen, että se plussa ruokkii.” (H1).*

Toinen haastateltava kertoo tärkeästä havainnosta, jonka mukaan positiivista kasvatusta on mahdollista toteuttaa tavalla, jolla ei ole mitään hyvinvointivaikutuksia.

*”--- että mitä tehdään, kun ei koulu kukoistakaan, eli kun ikään kuin toteutetaan positiivista pedagogiikkaa, mutta ei saavutetakaan mitään hyvinvointivaikutuksia. Se on nyt todettu kansainvälisesti, että näin voi tapahtua, että ei tule mitään - aivan nollavaikutus sillä tekemisellä, ja se jotenkin hirveästi pysäytti minut. Vaan sitä selvitin, niin mä totesin, että täähän on tosi akuutti asia myös meille Suomessa.” (H2).*

Haastateltava mainitsee, että silloin tällöin tehtävät vahvuus- tai tunnetaitoharjoitukset eivät ole sellaista positiivista kasvatusta, jota se voisi parhaimmillaan ja tehokkaimmillaan olla. Haastateltava kannustaakin kasvattajia olemaan tarkkoina siitä, että emme kuvittele saavuttavamme positiivisen kasvatuksen hyötyjä toiminnalla, jolla ei ole todettu tehoa. Haastateltava kertoo huomanneensa, että parhaan hyödyn positiivisella kasvatuksella saavuttaa, jos se on suunniteltua ja systemaattista.

*”Ja pitää olla kasvattajina ihan mielettömän tarkkoja siitä, että me ei vaivuta sellaiseen harhaan, että hei, nyt mä tässä kovasti edistän lapseni tai lasteni, oppilaiden, hyvinvointia, enkä oikeasti edistäkään.” (H2).*

Entisessä työtehtävässään luokanopettajana haastateltava kertoi toteuttaneensa positiivista kasvatusta monipuolisesti ja osana jokapäiväisiä luokkakäytänteitä. Positiivisen kasvatuksen sisällöt näkyivät luokan arjessa teoriaopetuksena ja sen tuomien oppien soveltamisena osana jokapäiväistä arkea. Lisäksi kouluvuoteen kuului hyvinvointitaitojen opettelua sekä esimerkiksi

vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitojen harjoittelua. Haastateltava kuvailee positiivisen kasvatuksen sisältöjä muun muassa työskentelyn taidoiksi sekä ihmisenä olemisen taidoiksi.

Myös toinen haastateltava mainitsee luontevahvuuksien olevan viikoittaisena osana kouluarkea. Hän kertoo, että heidän luokkassaan käsitellään yhtä luontevahvuutta viikossa ja tehdään siihen liittyviä tehtäviä, joita seurataan opettajien toimesta päivittäin. Haastatteluissa mainittiin, että positiivisen pedagogiikan sisällöt, kuten vuorovaikutustaidot, tunnetaidot ja vahvuudet, olivat yhtä tärkeinä osa-alueina mukana kouluarjessa kuin akateemiset oppiaineet:

*”Ja niihin kohdennettiin aivan yhtä systemaattisesti kuin sitten vaikka matikan murtolukuihin.”* (H2).

Tärkeimpänä seikkana haastateltava painottaa positiivisen kasvatuksen systemaattisuutta ja toistuvuutta. Haastateltavan mukaan, ainoastaan systemaattisella toiminnalla saavutetaan positiivisen kasvatuksen hyödyt. Haastateltava kertoo uudesta projektistaan, jossa hän pyrkii saamaan aiemmin toimiviksi todetut positiivisen kasvatuksen luokkakäytänteet osaksi kokonaista koulu yhteisöä hyvinvointiopetuksen opetussuunnitelman avulla. Projektin myötä positiivisen kasvatuksen sisältöjä ja hyvinvointitaitoja aletaan opettamaan jokaiselle luokka-asteelle yhden oppitunnin verran viikossa.

Kolmas haastateltava mainitsee konkreettisina keinoina muun muassa positiivisen vuorovaikutuksen kehumisen kulttuurina sekä onnistumisten sanoittamisen:

*”Että semmoinen toisten nostaminen tulisi semmoiseksi arkipäiväiseksi jutuksi.”* (H3).

Haastateltava mainitsee, että onnistumisen sanoittamisessa on tärkeää olla mahdollisimman tarkka, jotta oppilas ymmärtää, mikä hänen toiminnassaan oli onnistunutta. Haastateltava kokee hyvän huomaamisen olevan yleensä helppoa, mutta kertoo tilanteista, joissa esimerkiksi opettaja huomaa haastavasti käyttäytyvän oppilaan kaipaavan positiivista palautetta, ja erityisesti tällöin opettajan on tarpeen vahvistaa oppilaasta löytyvää hyvää.

Haastateltavan mielestä on tärkeää, että etenkin niiden oppilaiden kohdalla, joista opettajalla on herännyt esimerkiksi huoli, opettaja muistaisi sanoittaa ensisijaisesti positiivisia asioita:

*”--- että jos vaikka tulee aina myöhässä kouluun, niin olisi silleen, että hei, ihana kun tulit. Että se on se tärkein juttu.”* (H3).

Haastateltava kertoo huomanneensa, että kehumisella on valtava voima. Hän mainitsee tilanteen, jossa opettaja kehuu yhden oppilaan toimintaa, ja pian opettaja huomaa, että opettajan kehumia toiminta leviää. Haastateltavan työpari kertoo, että negatiivisten asioiden sanoittamisen sijaan hyvän käytöksen näkyväksi tekeminen kannustaa jokaista oppilasta toimimaan oikean suuntaisesti. Käytännön esimerkkinä haastateltava mainitsee tilanteen, jossa opettaja odottaa oppilaiden löytävän omille paikoilleen. Opettaja piirtää taululle sydämen, johon hän alkaa kirjoittaa niiden oppilaiden nimiä, jotka ovat jo toivotun lailla paikoillaan. Hyvän huomaamisesta ja sen näkyväksi tekemisen voimasta loputkin oppilaat hakeutuvat nopeammin paikoilleen.

Haastateltava mainitsee, että positiivisen kasvatuksen toteuttamista helpottaa se, että ei rajoita opetusta jonkin tietyn opetusmateriaalin käyttöön. Positiivista kasvatusta voi toteuttaa monella eri tavalla ja monin eri materiaalein.

*”Ja ne nimet, jos ajatellaan näitä (luonteen)vahvuuksia, kauneuden arvostaminen ja mitä niitä on, niin kyllähän me sanotaan, että voiko on kauniita - että ”ihana, kun sä huomaat näitä kauniita asioita”, että sen voi sanoa niin monella tavalla.” (H4).*

Neljäs haastateltava mainitsee jälleen tärkeäksi seikaksi positiivisen vuorovaikutuksen ja esimerkin voiman. Haastateltava korostaa myös aikuisten välisellä vuorovaikutuksella olevan merkittävä vaikutus oppilaiden käytökseen, sillä oppilaat ottavat mallia aikuisista. Opettajat antavat omalla käytöksellään mallin oppilaille. Haastateltava kannustaa myös opettajia itseään näyttämään esimerkkiä, ja etsimään toisista hyvää:

*”Voi myös itsekkin pistää semmoiset vahvuus- ja kehuksit vähän päähän, että mistä asiasta mä vois nyt kehua.” (H4).*

## **6 Yhteenveto: hyvinvoinnin arvomaailma positiivisen kasvatuksen lähtökohtana**

Opettajat antavat positiiviselle kasvatukselle merkityksiä, jotka kaikki liittyvät hyvinvointiin sekä opettajan omaan arvomaailmaan. Muodostin näistä havainnoista johtopäätöksen, että positiivisen kasvatuksen ytimenä on hyvinvointia korostava arvomaailma. Tutkimuksesta kävi myös ilmi, että hyvinvointi ja sen eri ulottuvuudet muodostavat oleellisen osan haastattelemini opettajien omia arvoja.

Positiivisen kasvatuksen käytäntö taas saa lähtökohtansa vahvasti opettajan omista arvoista. Tutkimuksessa ilmeni, että kaksi tutkimuskysymystäni olivat oikeastaan luontevasti yhteydessä toisiinsa. Opettajat antoivat haastatteluissa positiiviselle kasvatukselle ydinmerkityksen hyvinvoinnin arvomaailmana, joka taas toimii positiivisen kasvatuksen käytännön lähtökohtana.

### **6.1 Positiivinen kasvatus hyvinvoinnin arvomaailmana**

Tutkimuksesta selvisi, että opettajat antavat positiiviselle kasvatukselle merkityksiä esimerkiksi hyvinvoinnin ja työhyvinvoinnin osa-alueilla. Näiden lisäksi omiksi osa-alueiksi muodostuivat opettajan oma arvomaailma sekä oppilaan kohtaaminen.

Aineiston perusteella haastateltavat liittyvät positiivisen kasvatuksen ja hyvinvoinnin vahvasti toisiinsa. Haastatteluissa nousi esiin henkisen ja fyysisen hyvinvoinnin sekä vahvuuksien lisäksi sosiaaliset suhteet osana positiivista kasvatusta. Myös Konu ja Rimpelä (2002) yhdistävät sosiaaliset suhteet ja lapsen hyvinvoinnin kehittämässään koulun hyvinvointimallissa, jossa sosiaaliset suhteet mainitaan yhtenä lapsen hyvinvoinnin ulottuvuutena. Myös haastatteluissa esiin noussut turvallisuuden tunteen kokeminen mainitaan Konun ja Rimpelän (2002) koulun hyvinvointimallissa osana koulun olosuhteiden käsitettä, joka on yksi oppilaan hyvinvoinnin osa-alueista.

Yhdeksi tärkeäksi seikaksi hyvinvoinnin osa-alueella muodostui koko kouluyhteisön hyvinvoinnin edistäminen. Tämä on linjassa myös tuoreen tutkimustiedon kanssa. Esimerkiksi Kern ja Wehmeyer (2021) kirjoittavat positiivisen psykologian kolmannen aallon tutkimuksista, jotka pyrkivät etsimään vastausta esimerkiksi siihen, miten positiivisen psykologian käytäntö

kouluissa saataisiin palvelemaan suurempia ihmisryhmiä, yhteisöjä, riippumatta heidän taustoistaan.

Myös vahvuuksien tunnistaminen liittyy vahvasti hyvinvoinnin käsitteeseen. Vahvuudet voidaan tässä yhteydessä yhdistää luonteenvahvuuden käsitteeseen. Parkin ja Petersonin (2008) mukaan luonteenvahvuudet toimivat koko elämän mittaisen terveyden kehittymisen perustana, ja niiden tunnistaminen ja hyödyntäminen muun muassa suojaavat yksilöä sekä ehkäisevät ja vähentävät erilaisia ongelmia. Luonteenvahvuuskasvatus on myös yksi esimerkki positiivisen pedagogiikan toteuttamisesta koulussa (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 2017; Leskisenoja, 2017). Luonteenvahvuuksia voidaan käsitellä koulussa esimerkiksi Petersonin ja Seligmanin (2004) VIA (*Values in action*) -luonteenvahvuusluokittelun avulla. Luonteenvahvuuskasvatuksen tueksi on luotu runsaasti opetusmateriaalia. Opetusmateriaalin avulla voidaan harjoitella esimerkiksi luonteenvahvuuksien nimeämistä ja tunnistamista.

Positiivinen kasvatus osana opettajien arvomaailmaa näkyi aineistossa esimerkiksi yhden haastateltavan aitona kokemuksena ja uskomuksena siitä, että positiivisella kasvatuksella voidaan saada suuria hyvinvointia kohentavia muutoksia aikaan, jos sitä toteutetaan oikein ja ratkaisevina vuosina. Haastateltavan kokemusta positiivisen kasvatuksen toimivuudesta ja tarpeellisuudesta tukevat myös Leskisenoja ja Sandberg (2019), jotka toteavat, että aikuisiän hyvinvointi rakentuu jo lapsuudessa ja nuoruudessa. Hyvinvointikasvatuksen tarpeellisuutta perustellaan Watersin (2011) mukaan esimerkiksi oppimisen ja mielenterveyden kohentumisen kautta. Oppimisen perustetta tukee tutkimustieto, jonka mukaan hyvinvoinnilla ja akateemisella menestyksellä on yhteys (Waters, 2011). Myös kolme haastateltavaa mainitsivat haastattelussa positiivisella kasvatuksella olevan oppimista edistäviä vaikutuksia.

Oppimisen ja hyvinvoinnin lisäksi positiivisen kasvatuksen tarpeellisuutta perusteltiin aineistossa sillä, että se on sisäänkirjoitettuna perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Haastattelussa nousi esiin yleinen uskomus siitä, että positiivinen kasvatus olisi jotain opetussuunnitelman ulkopuolista lisätyötä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2016) mukaan oppilaiden kasvatustyö ja hyvinvoinnin edistäminen kuuluvat jokaiselle koulun aikuiselle työtehtävästä riippumatta. Opettaja voi edistää opetusryhmänsä oppimista ja hyvinvointia erilaisilla pedagogisilla ratkaisuilla (OPH, 2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ollessa opettajaa velvoittava asiakirja, jokaisen opettajan täytyy tavalla tai toisella edistää oppilaidensa hyvinvointia, ja positiivisen kasvatuksen sisällöt tarjoavat tässä tutkimuksessa haastateltujen opettajien mukaan tähän yhden vaihtoehdon.

Positiivinen kasvattajuus lisäsi yhden haastateltavan kertoman mukaan opetustyön merkityksellisyyttä. Pidän tätä tärkeänä ja merkittävänä nostona. Merkityksellisyyden tunne syntyi haastateltavan kertoman mukaan siitä, että hän ei enää opettanut ainoastaan akateemiset tavoitteet täyttäviä sisältöjä, vaan niiden lisäksi koulupäivät täyttyivät elämisen- ja ihmisenä olemisen taitojen opettamisesta. Haastateltava kokee itse nämä sisällöt tärkeiksi. Haastateltava mainitsee myös myöhemmin aineistossa positiivisen kasvatuksen tuoman muutoksen omassa arvomaailmassaan ja esimerkiksi oppilaan kohtaamisessa.

Haastateltava kertoi, että positiivisen kasvattajuuden myötä hänen on ollut ikään kuin helpompi kohdata oppilaat tavalla, jolla heistä jokaisesta löytyy jotain hyvää, jota opettajan tehtävä on lähteä vahvistamaan. Hyvän huomaamisessa ja sen vahvistamisessa kiteytyy positiivisen kasvatuksen ydin. Norrishin ja kollegoiden (2013) mukaan positiivisen pedagogiikan perustavanlaatuisena tavoitteena on, että koko kouluyhteisö olisi hyvinvoiva ja *kukoistava*. Huppert (2015) mainitsee *kukoistamisen* olevan yhdistelmä hyvinvointia ja hyvin toimimista. Haastateltavan mainitsemien elämisen- ja ihmisenä olemisen taitojen opettaminen sekä oppilaan kohtaaminen tavalla, joka vahvistaa hänessä olevaa hyvää, ovat hyvinvoinnin ja hyvin toimimisen osa-alueiden kautta yhteydessä kukoistamiseen.

Positiivisen kasvatuksen vaikutus työhyvinvointiin nousi haastatteluissa esiin korostetusti, sillä jokainen neljästä haastateltavasta mainitsi positiivisella kasvatuksella olevan työhyvinvointia kohentavaa vaikutusta. Työhyvinvointia kohentaviksi seikoiksi mainittiin esimerkiksi kunnioitus opettajan ja oppilaan välillä, hyvän huomaaminen oppilaissa ja kollegojen kesken sekä positiivinen mielentila. Aineiston perusteella voidaan todeta, että opetushenkilöstön työhyvinvointi on avainasemassa positiivisen kasvatuksen toteuttamisessa. Tätä tukee myös Martin Seligmanin ja hänen tiiminsä tekemä työ australialaisessa Geelong Grammar School -koulussa, jossa he loivat niin sanotun *whole school approach*-periaatteen. Nimensä mukaisesti kyseessä on ajatus, jonka mukaan positiivisella kasvatuksella saavutetaan paras hyöty, jos sen toteuttamiseen osallistuu koko yhteisö. Whole school approach edellyttääkin ensin opetushenkilökunnan kouluttamista ja sitouttamista, ja vasta sitten seuraa tiedon siirtäminen oppilaille. (Green ym., 2021.)



## 6.2 Omat arvot käytännön lähtökohtana

Haastatteluissa opettajat ilmaisivat, että positiivisen kasvatuksen tulee lähteä opettajasta itseltään ja opettajan oma arvomaailma tulee olla sellainen, joka tukee positiivisen kasvatuksen käytänteitä. Tätä havaintoa tukee myös tuore tutkimustieto, jonka mukaan positiivinen kasvatusta on vaikuttavinta, kun siihen sitoutuu koko yhteisö, eikä se ole vain suunnattu oppilaisiin tai yksilöllisesti oppilaaseen (Green ym., 2021; Kern & Wehmeyer, 2021). Tämä on yhteydessä myös whole school approach -ajatuksen, jonka mukaan opetushenkilöstön tulee olla koulutettua ja sitoutunutta positiiviseen kasvattajuuteen ennen kuin oppeja voidaan siirtää oppilaille (Green ym., 2021).

Aineiston mukaan, opettajat pitävät tärkeänä positiivisen kasvatuksen osa-alueena oppilaan läsnä olevaa kohtaamista. Haastateltava kertoi huomanneensa, että oppilaan läsnä oleva kohtaaminen sekä oppilaasta löytyvän hyvän huomaaminen ja sanoittaminen ovat toimivia keinoja toteuttaa positiivista kasvatusta käytännössä. Oppilaassa olevan hyvän huomaamista voi toteuttaa käytännössä esimerkiksi luontevahvuuskasvatuksen avulla. Vahvuuksien tunnistamisen tarkoitus on vahvistaa lapsen itsetuntoa sekä vahvuuksien tunnistamisen kautta opetella tunnistamaan ja kehittämään omia hyviä puoliaan. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 2017.)

Aineistossa nousi esiin myös muita esimerkkejä hyvän huomaamisesta ja tilanteista, joissa haastateltavat kertoivat oppilaan kohtaamisella olevan positiivista vaikutusta muun muassa oppilaan käyttäytymiseen. Pidän tärkeänä nostona aineistosta haastateltavan antamaa esimerkkiä tilanteesta, jossa oppilas, josta opettajalla on herännyt huoli, toivotetaan koulusta myöhästyesään lämpimästi tervetulleeksi kouluun eikä moitita ensimmäisenä myöhästymisestä. Toinen haastateltava antoi käytännön esimerkin hyvän huomaamisesta keinona haastavan käyttäytymisen ohjaamiseen. Haastateltava kertoi tilanteesta, jossa on ohjeistanut oppilaita esimerkiksi hakemaan kirjan ja istumaan sen jälkeen omalle paikalleen. Osa oppilaista kykenee suorittamaan annetun tehtävän nopeasti, mutta osa saattaa harhautua puuhaamaan muuta. Haastateltava kertoi, että hän piirtää taululle sydämen, ja alkaa kirjoittaa sen sisälle niiden oppilaiden nimiä, jotka ovat jo omilla paikoillaan, ja tämän huomattuaan loputkin oppilaat haluavat tulla positiivisesti huomatuiksi ja hakeutuvat ripeästi paikoilleen.

Mielestäni näissä esimerkeissä kiteytyy positiivisen kasvatuksen ja hyvän huomaamisen voima. Näen näillä käytännön esimerkeillä yhteyden Seligmanin (2011) PERMA-teorian *ihmissuhteiden* ja *merkityksellisuuden* osa-alueisiin. Kun opettaja kohtaa lämpimästi ja välittävästi oppi-

laan, josta hänellä on herännyt huoli, oppilaan saama tuki heidän välisestään positiivisesta vuorovaikutussuhteesta voi kasvattaa esimerkiksi Norrishin ja kollegoiden (2013) mukaan oppilaan resilienssiä, ja tukea häntä selviämään mahdollisista vastoinkäymisistä. Se, että oppilaan läsnäolo koulussa huomioidaan positiivisella tavalla, vahvistaa oppilaan omaa subjektiivista näkemystä siitä, että hän itse sekä hänen elämänsä ovat arvokasta ja merkityksellistä (Kern ym., 2014; Leskisenoja, 2016; Seligman, 2011; Norrish ym., 2013).

Haastatteluissa nousi esiin myös positiivisen kasvatuksen saama kritiikki ja tuoreet havainnot, joiden mukaan positiivista kasvatusta voidaan toteuttaa tavoilla, joilla ei tosiasiallisesti ole lainkaan positiivisia vaikutuksia esimerkiksi lasten ja nuorten hyvinvointiin. Haastateltava kertoi huomanneensa, että silloin tällöin tehtävät vahvuus- tai tunnetaitoharjoitukset eivät ole sellaista positiivista kasvatusta, jota se voisi parhaimmillaan ja tehokkaimmillaan olla. Havainto on tärkeä, ja se muodostaakin mielenkiintoisen tutkimusaiheen tulevia tutkimuksia ajatellen. Yksi haastateltava piti tärkeänä sitä, että positiivinen kasvatus ja sen käytänteet kulkevat systemaattisesti mukana läpi kouluvuoden, ja että ainoastaan tällä tavalla voitaisiin saavuttaa positiivisen kasvatuksen hyödyt. Tätä väitettä tukee esimerkiksi Järvilehdon (2014) ja Uusitalo-Malmivaaaran ja Vuorisen (2016) näkemykset, joiden mukaan positiivisesta pedagogiikasta saa suurimman hyödyn silloin, kun opettaja sitoutuu toimintamalliin täyspainoisesti ja ottaa sen osaksi jokapäiväistä toimintaa.

Positiivisen kasvatuksen käytännön lähtökohtana näyttää aineiston perusteella olevan kuitenkin opettajan omat arvot. Haastateltavat ilmaisivat, että positiivisen kasvatuksen toteuttaminen on mahdotonta, jos ei itse koe sitä omaksi ”jutukseksi” tai samaistu positiivisen psykologian arvo maailmaan. Yksi haastateltava mainitsi myös pedagogisen rakkauden olevan positiivisen kasvatuksen vaatimus. En löytänyt positiivisen kasvatuksen tutkimuskirjallisuudesta yksiselitteisiä viitteitä siitä, että opettajan täytyisi olla ydinolemukseltaan tiettyihin raameihin sopiva toteutukseen positiivista kasvatusta. Kuitenkin esimerkiksi Green ja kollegat (2021) toteavat whole school approach -ajatuksessaan, että opettajien tulee olla sitoutuneita sekä koulutettuja positiiviseen kasvatukseen. Heidän tulee myös itse kokea positiivisen kasvatuksen sisällöt toimiviksi, jotta he voivat opettaa niitä uskottavasti lapsille (Green ym., 2021). Näen nämä kuitenkin opettajina ja ikään kuin ulkoapäin tulevana seikkoina, eivätkä ne välttämättä liity opettajan omaan persoonaan. Tulkitsin haastateltavien opettajien näkemykset sen mukaisiksi, että myös sisäsyntyisestä vahvasta pedagogisesta rakkaudesta sekä positiivisen asenteen ulottumisesta työn lisäksi muillekin elämän osa-alueille olisi positiivisen kasvatuksen toteuttamisessa hyötyä.

Haastateltavat totesivat myös, että nämäkin taidot ovat opeteltavia, ja niissä voi halutessaan kehittyä.

## 7 Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia merkityksiä positiivista kasvatusta toteuttavat opettajat antavat positiiviselle kasvatukselle sekä millaisin keinoin he sitä toteuttavat. Tutkimuksessa selvisi, että tutkimuskysymykset olivat luontevasti yhteydessä toisiinsa, ja positiivisen kasvatuksen merkityksen muodostaa opettajien oma arvomaailma, jonka ytimenä on hyvinvointi ja sen eri ulottuvuudet. Opettajien oma hyvinvoinnin arvomaailma taas toimii positiivisen kasvatuksen käytännön lähtökohtana ja edellytyksenä.

Haastatteluihin valikoitui neljä opettajaa, jotka itse kokevat toteuttavansa positiivista kasvatusta työssään. Osa haastatelluista toteuttaa positiivista kasvatusta systemaattisemmin ja tutkimusperustaisemmin kun osa taas mieltää positiivisen kasvatuksen enemmän ideologiaksi ja ikään kuin rennommaksi ja huumorin siivittämäksi työtavaksi. Tällainen varieteetti haastatelluissa toi tutkimukseen luotettavuutta, sillä haastatelluiden omat näkemykset positiivisesta kasvatuksesta ja sen merkityksestä olivat osin vaihtelevia. Toisaalta haastatelluiden valikointia voidaan pitää tutkimuksen luotettavuutta rajoittavana tekijänä, sillä heidän jokaisen voi olettaa suhtautuvan lähtökohtaisesti myönteisesti positiiviseen kasvatukseen ja positiiviseen pedagogiikkaan. Tutkimukseni tulokset ovat kuitenkin yhteneväisiä aiemmin saavutetun tutkimustiedon kanssa, ja pidän sitä tutkimuksen luotettavuuden ja merkittävyyden kannalta hyvänä asiana.

Positiivisen kasvatuksen tulevaisuuden kannalta on tärkeää jatkaa tutkimuksen tekemistä, ja kiinnittää huomiota etenkin tuoreisiin havaintoihin siitä, että positiivisella kasvatuksella ei aina ole mitään hyvinvointia kohentavia vaikutuksia. Jatkossa positiivisen kasvatuksen tutkimusta voisi ohjata tutkimaan myös sitä, millaisia edellytyksiä nykykoulun haasteet luovat positiivisen kasvatuksen toteuttamiselle. Kuten Heikkinen ja kollegat (2021) sekä Brunila ja kollegat (2021) totesivat, koulua kehitettäessä tulisi yksilön haasteiden sijaan ottaa yhteiskunnalliset seikat laajemmin huomioon. On tärkeää tiedostaa, että myös positiivisen kasvatuksen ilmiöllä on rajoitteensa, ja sen ei tarvitse pystyä ratkaisemaan kaikkia ongelmia. Ja kuten todettua, on olemassa haasteita, joita yksilön ei ole mahdollista ratkaista. Positiivisen kasvatuksen näkökulmasta voisi tulevaisuutta ajatellen pohtia esimerkiksi sitä, luovatko yhteiskunnan luomat koulutuksen haasteet, kuten esimerkiksi kasvavat ryhmäkoot ja koulutuspoliittiset leikkaukset todenmukaisia ja realistisia edellytyksiä toteuttaa positiivista kasvatusta.

Myös tuoreimmat tutkimustulokset kannustavat tarkastelemaan olemassa olevia positiivisen kasvatuksen sisältöjä kriittisesti, ja yksi haastattelukysymyksistäni pyrki kartoittamaan, koki-  
vatko haastateltavat opettajat positiivisella kasvatuksella olevan jotain haittoja. Yksikään haas-  
tateltavista ei maininnut positiivisella kasvatuksella olevan varsinaisia haittoja, mutta he lista-  
sivat joitain sen toteuttamiseen liittyviä haasteita. Tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat  
kertoivat esimerkiksi arjen kiireellisyyden olevan oppilaan kohtaamisen haasteena. He ilmaisi-  
vat, että koulun arki on todellisuudessa ajoittain hyvin hektistä ja kuormittavaa, ja jokaisen op-  
pilaan yksilöllinen kohtaaminen ei aina ole mahdollista. Toisaalta siitä huolimatta, että tutki-  
mukset ovat osoittaneet positiivisen kasvatuksen olevan toimivinta systemaattisesti ja toistu-  
vasti toteutettuna (Green ym., 2021), tämän tutkimuksen haastatteluista nousi esiin kannustavia  
kommentteja siitä, että pienetkin teot riittävät.

On myös tärkeää huomioida, että koulu on lopulta vain yksi osa lapsen ja nuoren arkea, ja ko-  
deilla on edelleen suuri kasvatusvastuu. Positiivisen kasvatuksen tutkimuksessa on siirrytty vai-  
heeseen, jossa positiivisen kasvatuksen ja sen hyvinvointivaikutusten merkitystä tarkastellaan  
yhä suurempien yhteisöjen näkökulmasta (Kern & Wehmeyer, 2021). Tällöin myös se, mitä  
esimerkiksi kodeissa tapahtuu, nousee merkitykselliseksi. Koulun rooli lapsen hyvinvointikas-  
vattajana voidaan nähdä myös hyvin rajoittuneena. Lapsi ja nuori viettää koulussa määrätyn  
ajan viikosta, ja lopun ajan hän viettää jossain muualla. Ryhmäkokojen kasvaessa opettajien on  
yhä haastavampaa kohdata jokainen lapsi ja nuori yksilöllisesti. Uskon, että positiivisen kasva-  
tuksen käytännön – esimerkiksi hyvän huomaamisen ja positiivisen vuorovaikutuksen – ulotta-  
minen laajemmin osaksi lapsen elämää toisi vielä laajemmat hyvinvointivaikutukset. Tosiasia  
kuitenkin on, että jokaisella lapsella ei ole sellaista kotia, jossa tämä olisi mahdollista, ja siitä  
syystä kouluinstituution rooli lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukijana ja rakentajana on merkit-  
tävä.

Uskon, että koulutuksen kentällä on tulevaisuudessakin tilaa positiiviselle kasvatukselle ja sen  
eri ulottuvuuksille. Maailma elää jatkuvassa muutoksessa – ahdistavassakin sellaisessa – ja hy-  
vinvointitaidoilla tulee olemaan jatkossa entistä enemmän arvoa. Huolimatta siitä, kokeeko  
opettaja positiivisen kasvatuksen aiheet omakseen vai ei, mielestäni on tärkeää pitää ajoittain  
haastavassakin kouluarjessa mielessä yksi positiivisen kasvatuksen ydinajatuksista: *se, mihin  
keskitymme, kasvaa*. Me aikuiset voimme itse päättää, mitä haluamme lapsissa ja nuorissa vah-  
vistaa.

## Lähteet

- Alastalo, M. & Åkerman, M. (2010). Asiantuntijahaastattelun analyysi: faktojen jäljillä. Teoksessa Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.
- Appelqvist-Schmidlechner, K., Nordling, E., Solin, P., Tamminen, N. & Tuisku, K. (2016). Mitä on positiivinen mielenterveys ja kuinka sitä mitataan? *Suomen Lääkärilehti*, 24/2016 vsk 71, s. 1759–1764. [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/230006/SLL242016\\_1759.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/230006/SLL242016_1759.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Arguís-Rey, R. (2021). Positive education in practice. Teoksessa Kern, M. & Wehmeyer, M. (toim.) *The Palgrave Handbook of Positive Education*. The Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3>
- Berg, B. L. & Lune, H. (2013). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences: Pearson New International Edition*. Pearson Education UK.
- Brunila, K., Vainio, S. & Toiviainen, S. (2021). The Positivity Imperative as a Form of Cruel Optimism. Theme number of Youth, Education and the Ethos of Vulnerability in Uncertain Times. *Journal of Applied Youth Studies*. <https://link.springer.com/article/10.1007/s43151-021-00047-3>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin* 95, 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Diener, E. & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391–406. <https://doi.org/10.1177/008124630903900402>
- Gordon, T. (Suom. Savolainen, M.). (2006). Toimiva koulu. Lasten Keskus / LK-kirjat.
- Green, S., Leach, C. & Falecki, D. (2021). Approaches to Positive Education. Teoksessa Kern, M. & Wehmeyer, M. (toim.) *The Palgrave Handbook of Positive Education*. The Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3>
- Heikkinen, H., Kaukko, M., Nikkola, T. & Saari, A. (2021). Kasvatusta ilman kehyksiä. *Kasvatus*, 4/2021. <https://journal.fi/kasvatus/article/view/112368/66045?acceptCookies=1>
- Hietajärvi, L., Vuorinen, K. & Uusitalo L. (2020). Students' Usage of Strengths and General Happiness are Connected via School-related Factors, *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1755361>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2013) Tutki ja kirjoita. Bookwell Oy.

- Holopainen, L., Waltzer, K., Hoang, N. & Lappalainen, K. (2020). The Relationship between Students' Self-esteem, Schoolwork Difficulties and Subjective School Well-being in Finnish Upper-secondary Education, *International Journal of Educational Research* 104 (2020) 101688. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101688>
- Huppert, F. (2015). Flourishing and positive education. Teoksessa J. Norrish. (toim.) *Positive Education: The Geelong Grammar School Journey*. Oxford University Press.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173
- Janhunen, K. (2013). Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Kopijyvä Oy. [https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/11943/urn\\_isbn\\_978-952-61-1021-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/11943/urn_isbn_978-952-61-1021-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Järvilehto, L. (2014). Hauskan oppimisen vallankumous. PS-kustannus.
- Kern, M., Waters, L., Adler, A. & White, M. (2014). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology* 10(3), 262–271. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>
- Kern, M. & Wehmeyer, M. (2021). Introduction and Overview. Teoksessa Kern, M. & Wehmeyer, M. (toim.) *The Palgrave Handbook of Positive Education*. The Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3>
- Konu, A. (2002). Oppilaiden hyvinvointi koulussa. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67186/951-44-5445-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Konu, A. & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79–87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2015). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. (2016). Vuosi koulua, vuosi iloa. [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. [https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62568/Leskisenoja\\_Eliisa\\_ActaE198\\_pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62568/Leskisenoja_Eliisa_ActaE198_pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Leskisenoja, E. (2017). Positiivisen pedagogiikan työkalupakki. PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. PS-kustannus.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. SAGE Publications.

- Maclure, M. (2013). The wonder of data. Teoksessa Coleman, R. & Ringrose, J. (toim.) *Deleuze and Research Methodologies*. Edinburgh University Press.
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. Sage publications.
- Miles, M.B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded source book*. Sage publications.
- Minkkinen, J. (2015). Lapsen hyvinvointimalli: Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa. [Väitöskirja Tampereen yliopisto]. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/97204/978-951-44-9822-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Norrish, J., Williams, P., O'Connor M. & Robinson, J. (2013). An Applied framework of Positive Education. *International Journal of Wellbeing* 3 (2), 147–161. <https://www.internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/250/358>
- Norrish, J. (2015a). Geelong Grammar School: Four Brave Steps. Teoksessa J. Norrish. (toim.) *Positive Education: The Geelong Grammar School Journey*. Oxford University Press.
- Norrish, J. (2015b). The Fift Brave Step: Positive Education. Teoksessa J. Norrish. (toim.) *Positive Education: The Geelong Grammar School Journey*. Oxford University Press.
- Ojanen, M. (2015). Positiivisen psykologian kritiikki. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. 113–134. PS-kustannus.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.). Viitattu 25.11.2023. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Park, N. & Peterson, C. (2009). Strengths of character in schools. *Handbook of positive psychology in schools*. Routledge.
- Peterson, C. & Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook of classification*. Oxford University Press.
- Ruggeri, K., Garcia-Garzon, E., Maguire, Á., Matz, S. & Huppert, F. A. (2020). Well-being is more than happiness and life satisfaction: a multidimensional analysis of 21 countries. *Health Qual Life Outcomes* 18(192). <https://doi.org/10.1186/s12955-020-01423-y>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology* 57 (6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D. & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology* 69 (4), 719. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>



- Ryff, C. D. & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of happiness studies* 9 (1), 13–39. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10902-006-9019-0>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). Menetelmäopetuksen tietovaranto Kvali-MOTV, kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja.
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbacka, R. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen*. Tampereen yliopistopaino.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. (2002). Positive Psychology. Teoksessa Snyder, C. R. & Lopez, S. (toim.) *Positive Psychology*. Oxford University Press.
- Seligman, M. (Suom. Lång, M). (2008). Aito onnellisuus: Positiivisen psykologian keinoin täyteen elämään. Art House.
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions, *Oxford Review of Education Vol. 35, No. 3, pp. 293–311*. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Simon & Schuster.
- Siljander, P. (2016). Systemaattinen johdatus kasvatustieteisiin. Otava.
- Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. (2021). *Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2021*. Haettu 5.1.2022 osoitteesta <https://thl.fi/fi/tilastot-ja-data/tilastot-aiheittain/lapset-nuoret-ja-perheet/lasten-ja-nuorten-hyvinvointi-kouluterveyskysely>
- Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. (2023). *Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2023*. Haettu 25.11.2023 osoitteesta <https://thl.fi/fi/tilastot-ja-data/tilastot-aiheittain/lapset-nuoret-ja-perheet/lasten-ja-nuorten-hyvinvointi-kouluterveyskysely>
- Tian, L., Chen, H. & Huebner, S. (2014). The Longitudinal Relationships Between Basic Psychological Needs Satisfaction at School and School-Related Subjective Well-Being in Adolescents. *Social Indicators Research*, 119(1), 353–372. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0495-4>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Uudistettu laitos. Kustannusosakeyhtiö Tammi

- Tobia, V., Greco, A., Steca, P., & Marzocchi, G. M. (2018). Children's Wellbeing at School: A Multi-dimensional and Multi-informant Approach. *Journal of Happiness Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9974-2>
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2017). Huomaa hyvä! Vahvuusvariksen bongausopas. PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016). Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. PS-kustannus.
- Vaillant, G. E. (2012). Positive mental health – is there a cross-cultural definition? *World Psychiatry*, 11(2), 93–99. <https://doi.org/10.1016/j.wpsyc.2012.05.006>
- Waltzer, K. (2017). Rikoksen uusijan elämänkulku: hyvinvoinnin ja syrjäytymisen polut. [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. [https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/18803/urn\\_isbn\\_978-952-61-2596-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/18803/urn_isbn_978-952-61-2596-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Waters, L. (2011). 'A Review of School-Based Positive Psychology Interventions,' *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75–90. <https://doi.org/10.1017/9781316339275.021>

## **Liite 1**

Teemahaastattelua ohjaavat kysymykset

1. Mitä ajatuksia/sanoja mieleesi tulee sanasta positiivinen pedagogiikka?
2. Millaisia vaikutuksia positiivisella pedagogiikalla on ollut omaan työskentelyysi?
3. Kuvaile positiivisen pedagogiikan vahvuuksia ja hyötyjä sekä haittoja ja haasteita.
4. Mitä ovat omat vahvuutesi positiivisena kasvattajana? Missä haluaisit kehittyä?
5. Miten käytännössä toteutat positiivista pedagogiikkaa?

+Miten neuvoisit opettajaa, joka haluaisi aloittaa positiivisen pedagogiikan luokassaan? Haluaisitko vielä kertoa jotain, jota en hoksannut kysyä?