



Klasila Tarleena & Koivukangas Laura

“Se on mun työtapa ja se on mun filosofia, ja siellä on mun pedagogiikka” – Opettajien kertomuksia positiivisen pedagogiikan toteuttamisesta.

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus
2017

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Se on mun työtapa ja se on mun filosofia, ja siellä on mun pedagogiikka” - Opettajien kertomuksia positiivisen pedagogiikan toteuttamisesta. (Tarleena Klasila & Laura Koivukangas)

Pro gradu -tutkielma, 80 + 10 sivua, 1 liitesivu

Heinäkuu 2017

Tämän pro gradun tarkoituksena on kuvata narratiivisuuden keinoin luokanopettajien kertomuksia positiivisen pedagogiikan toteuttamisesta. Positiivinen pedagogiikka keskittyy oppilaan luontevahvuuksiin sekä voimavaroihin. Pedagogiikan pyrkimyksenä on ennaltaehkäistä ongelmia sekä parantaa yksilön oppimista ja hyvinvointia positiivisuuden kautta. Tutkielman tavoitteena on saada syvempi ymmärrys positiivisen pedagogiikan käytännön toteuttamisesta sekä löytää ideoita muille tästä opetus- ja kasvatussuuntauksesta kiinnostuneille. Tutkimuskysymyksenä on: 1. Mitä opettajat kertovat positiivisen pedagogiikan toteuttamisesta peruskoulussa?

Tutkimusaineisto on kerätty kolmelta positiivista pedagogiikkaa toteuttavalta peruskoulun opettajalta helmikuussa 2017. Aineisto koostuu kahdesta kerronnallisesta teemahaastattelusta sekä yhdestä kerronnallisesta kirjoitelmasta. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat kattavasti perehtyneet positiiviseen pedagogiikkaan ja toteuttaneet sitä useamman vuoden ajan. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysillä, jossa ensin aineisto redusoidtiin eli pelkistettiin yksittäisiksi ilmaisuiksi, sen jälkeen klusteroitiin eli ilmaisut käsiteltiin ja ryhmiteltiin teemojen mukaan, ja viimeiseksi aineisto abstrahoidtiin eli muodostettiin pääteemat.

Positiivisen pedagogiikan toteuttamisessa keskeiseksi nähtiin luontevahvuuksien etsiminen, ja niiden pedagoginen hyödyntäminen. Opettajat pitivät tärkeänä myös resilienssin vahvistamista, jonka he määrittivät sisäisen puheen, onnistumisten, kasvun asenteen ja minäpystyvyyden kautta. Vuorovaikutuksen kehittämisen avulla opettajat rakensivat turvallista ilmapiiriä, joka lisäsi vahvuuksien kehittämistä ja harjoittelemista. Opettajat kuvasivat useita harjoitteita, joiden kautta näitä keskeisiä taitoja pystytään käytännössä harjoittelemaan. Vahvuuskielen käyttö sekä opettajan oma esimerkki nähtiin tärkeänä oppilaiden omaksuessa positiivista ajattelutapaa. Positiivista pedagogiikkaa opettajat toteuttivat integroiden sekä teematuntien, -päivien ja -viikkojen muodossa. Opettajat kokivat pedagogiikan toteuttamisen vahvistavan myös omaa opettajuutta ja hyvinvointia.

Luotettavuutta vahvistavia tekijöitä ovat tutkielmassa tutkijatriangulaatio sekä aineistotriangulaatio. Tutkielma pyrkii myös vahvistettavuuteen eli tehdyt ratkaisut avataan selkeästi lukijalle, jolloin pystytään arvioimaan tutkijoiden tekemää päättelyä. Tulokset eivät ole sellaisenaan yleistettävissä, vaan ne toimivat näkökulmana avaamassa positiivisen pedagogiikan käytännön toteuttamista. Narratiivisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkittavien kertomukset pääsevät kuuluviin. Jatkotutkimuksissa olisi tärkeää saada kattavampaa käytännön tietoa aiheesta. Erityisesti olisi mielenkiintoista tutkia positiivisen pedagogiikan vaikutuksia sosioekonomiseen asemaan sekä kiusaamisen ehkäisemiseen.

Avainsanat: Luontevahvuudet, positiivinen pedagogiikka, resilienssi, vuorovaikutus

Sisältö

1	JOHDANTO	6
2	POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA TEOREETTISESSA KONTEKSTISSA	8
2.1	Positiivisen pedagogiikan tausta positiivisessa psykologiassa.....	8
2.2	Positiivinen pedagogiikka kasvatus- ja opetusmenetelmänä	11
2.2.1	<i>Luonteenvahvuudet ja hyveet</i>	14
2.2.2	<i>Resilienssi ja kasvun asenne</i>	15
2.2.3	<i>Ihmissuhteet: vuorovaikutus ja yhteisön voimavara</i>	18
2.3	Positiivisen pedagogiikan menetelmiä.....	20
2.4	Tutkimuksen keskeiset käsitteet tiivistetysti.....	22
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	24
3.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys.....	24
3.2	Narratiivisuus metodologiana	25
3.3	Aineiston hankkiminen ja tutkimusmenetelmät	26
3.3.1	<i>Tutkittavien taustat</i>	29
3.4	Aineiston analyysinä sisällönanalyysi	30
3.5	Tutkijan positio.....	35
4	TULOKSET: OPETTAJIEN KERTOMUKSIA POSITIIVISESTA PEDAGOGIIKASTA	37
4.1	Luonteenvahvuudet opetuksessa.....	37
4.1.1	<i>Luonteenvahvuuksien etsiminen ja pedagoginen hyödyntäminen</i>	38
4.1.2	<i>Vahvuuskieli vahvuuksien sanoittamisen tukena</i>	43
4.2	Resilienssi osana positiivista pedagogiikkaa	46
4.2.1	<i>Oppilaan myönteinen sisäinen puhe</i>	47
4.2.2	<i>Minäpystyvyyden vaikutus oppilaan itsensäätelyyn</i>	49
4.2.3	<i>Onnistumisten tuottaminen ja tavoitteet</i>	51
4.3	Ihmissuhteet ja yhteisöllisyys positiivisessa pedagogiikassa.....	52
4.3.1	<i>Vuorovaikutus ja arvostava kohtaaminen</i>	53
4.3.2	<i>Positiivinen palaute vuorovaikutuksessa</i>	57
4.3.3	<i>Kodin ja koulun välinen yhteistyö</i>	61
4.4	Positiivinen pedagogiikka opettajan näkökulmasta	64
4.4.1	<i>Positiivinen pedagogiikka osana opettajuutta</i>	64
4.4.2	<i>Opettajien valintoja ja vaikuttamisen mahdollisuuksia</i>	66
4.4.3	<i>Työhyvinvointia positiivisen pedagogiikan toteuttamisesta</i>	68
5	LOPPUTARKASTELU JA PÄÄTELMÄT	70
5.1	Tutkimustulosten tarkastelua	70
5.2	Eettisyys ja luotettavuus	73
5.3	Pohdinta	77
6	LÄHTEET	83
LIITE 1	93

1 JOHDANTO

Positiivinen pedagogiikka on laajaa kiinnostusta herättänyt, uusi kasvava suuntaus niin kasvatustieteissä kuin kasvatuskäytännössä. Suuntauksessa keskitytään positiivisiin asioihin, tunteisiin ja vahvuuksiin, joiden avulla kehitetään puuttuvia taitoja sekä kohdataan haasteita (Baumgardner & Crothers, 2014, 2-3; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009, 293-309; Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen, 2015, 225). Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastelemme, miten opettajat ovat toteuttaneet kyseistä pedagogiikkaa ja millaisia kokemuksia heillä on siitä kerrottavanaan. Tavoitteenamme on tuoda positiivista pedagogiikkaa kasvatuksesta sekä opetuksesta kiinnostuneiden ihmisten tietoisuuteen sekä laajentaa tutkimuskertomusten kautta näkökulmaa kyseisen pedagogiikan toteuttamisesta. Tutkimuskohteeksi valitsimme positiivista pedagogiikkaa harjoittavia peruskoulun opettajia, sillä heidän kautta avautuu mahdollisuus saada kertomuksia käytännön kokemuksista sekä pedagogiikan mahdollisista vaikutuksista. Koska opettajilla on ensisijainen vaikutusmahdollisuus koululuokassa (Nurmi, 2009, 39), annamme opettajien äänen kuulua tässä tutkimuksessa ja ne muodostavat tutkimuksen lähtökohdan.

Positiivisen ajattelun kehittäminen sekä sen hyödyntäminen pedagogisin keinoin kiinnostaa meitä molempia. Kirjoitimme kandidaatintyön kirjallisuuskatsauksena positiivisesta pedagogiikasta, jolloin perehdyimme kattavasti siitä tehtyihin suomalaisiin ja kansainvälisiin tutkimuksiin sekä valmiiseen kirjallisuuteen. Haluamme pro gradu -tutkielman myötä saada syvemmän ymmärryksen positiivisen pedagogiikan käytännön toteuttamisesta sekä kuulla opettajien kertomuksia kyseisen pedagogiikasta harjoittamisesta. Vahvuusperustainen opetus on yksi positiivisen pedagogiikan toteuttamisen muodoista, josta toivomme saavamme opettajien kertomuksia. Tutkielman tarkoituksena on perehtyä opettajien kertomuksiin positiivisen pedagogiikan toteuttamisesta. Tutkimustehtävästä asetimme seuraavan tutkimuskysymyksen: *1. Mitä opettajat kertovat positiivisen pedagogiikan toteuttamisesta peruskoulussa?*

Tutkielman alussa avataan positiivisen pedagogiikan keskeisimmät lähtökohdat sekä käsitteet. Teoriaosuus vahvistaa tieteellistä pohjaa käytännön kontekstin tarkastelulle ja kertomusten ymmärtämiselle. Positiivinen pedagogiikka määritellään tutkielmassa aiempiin tutkimuksiin nojaten heti alkuun, jotta lukija kykenee hahmottamaan kyseisen pedagogiikan teoriassa ennen empiriaan siirtymistä. Teoreettisen viitekehyksen jälkeen tutkielmassa siirrytään

kertomaan yksityiskohtaisesti tutkimuksen toteutuksesta eli perustellaan valittu metodologia, aineiston hankintamenetelmät sekä analysointimenetelmät, jotta tutkimus olisi luotettava sekä tarpeen tullen myös toistettavissa. Tutkielman toteutuksen kuvauksen yhteydessä kerrotaan erilaisten tutkimusmetodien soveltamisesta sekä tutkijan positiosta, jossa tuodaan näkyväksi tutkijoiden ennakkokäsitykset sekä lähtökohdat tutkimukseen. Neljännessä osiossa kuvataan saatuja tuloksia aineistolähtöisesti ja nostetaan esille opettajien kertomuksia positiivisen pedagogiikan toteuttamisesta. Tulososiossa tuloksia käsitellään sidoksittain teorian kanssa, jolloin teoria on vahvistamassa opettajien kertomuksia. Lopuksi vielä päätelmässä kootaan yhteenveto tärkeimmistä tuloksista sekä tarkastellaan tutkimuksen eettisiä kysymyksiä ja luotettavuuteen vaikuttavia asioita. Samassa osiossa on vielä lopuksi omaa pohdintaa, jossa saatuja tuloksia tarkastellaan kriittisesti sekä tuodaan oma näkökulma esille ja liitetään johtopäätökset yhteiskunnalliseen tilanteeseen.

2 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA TEOREETTISESSA KONTEKSTISSA

Positiivinen pedagogiikka on muodostunut positiivisesta psykologiasta, joka on kiinnostunut ihmiseen, ryhmiin ja yhteisöihin suotuisasti vaikuttavista prosesseista ja olosuhteista. Positiivisen psykologian tarkoituksena on kohdistaa vallitsevia ajatus- ja toimintamalleja ongelmakeskeisyyden sijaan myönteisiin ominaisuuksiin, tunnetiloihin sekä voimavaroihin. (Baumgardner & Crothers, 2014, 3; Seligman ym. 2009, 293-309; Ojanen 2014, 10; Kumpulainen ym. 2015, 225.) Nämä edellä mainitut asiat toimivat lähtökohtina myös positiivisessa pedagogiikassa, jota voidaan kutsua positiivisen psykologian opetus- ja kasvatussuuntaukseksi. Niiden lisäksi positiivisessa pedagogiikassa korostetaan positiivista psykologiaa enemmän tunteiden, tapahtumien ja asioiden merkityksellisyyttä yksilön hyvinvointiin (Kumpulainen ym. 2015, 225).

Positiivisen psykologian lisäksi positiivisen pedagogiikan teoria muodostuu sosiokulttuurisesta näkemyksestä (Kumpulainen & Renshaw 2007, 110), joka korostaa oppimisen ja kehityksen emotionaalista, sosiaalista sekä kulttuurista perspektiiviä (Vygotsky, 1978, 88-91). Vygotskyn (1978, 90) mukaan opetuksen tulee olla kehityksen edellä. Positiivisen pedagogiikan opetuksessa korostuu lasten näkökulma, hyvinvointi sekä merkityksen anto, jolloin esille nousee oppimisen sosiaalinen ja kulttuurinen kehitys. Haasteiden ja vaikeuksien sijaan keskitytään voimavaroihin ja tuodaan esille oppimisen ilo sekä sisäinen motivaatio. Oppilaan kokemusmaailmaa havainnoidaan sekä dokumentoidaan yhdessä ja siten luodaan pohjaa yhteisöllisyydelle, vuorovaikutukselle sekä osallisuudelle. (Kumpulainen ym. 2015, 225.)

2.1 Positiivisen pedagogiikan tausta positiivisessa psykologiassa

Positiivinen psykologia on syventynyt tutkimaan erityisesti ihmisen luontevahvuuksia sekä kykyjä (Ojanen 2014, 10; Baumgardner & Crothers, 2014, 3; Seligman, 2008, 9; Räsänen 2014, 154). Siinä huomio kohdistuu yksilön parhaimpiin ominaispiirteisiin ja niiden tiedostamiseen lisäten samalla hyvinvointia (Seligman, 2008, 10-12; Boniwell & Ryan, 2012, xiv). Positiivisen psykologian tarkoituksena on tällä tavoin ennaltaehkäisevästi vaikuttaa yksilöiden ongelmien syntymiseen sekä hyvinvoinnin lisäämiseen, jonka seurauksena

pyritään positiivisen ja negatiivisen ajattelun ihanteelliseen tasapainoon (Seligman & Pawelski, 2003, 159-162; Uusitalo-Malmivaara, 2015, 18-20; Hefferon & Boniwell, 2011, 2). Positiivinen psykologia perustuu vuosikymmeniä sitten esitettyyn ajatukseen, jonka mukaan hyvinvointiin tarvitaan muutakin kuin pahoinvoinnin poistaminen. (Jahoda, 1958; Ojanen, 2014, 12-13; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 20.) Tutkimuksen kohteiksi nousevat yksilön persoonallisuuden piirteet, elämänvalinnat, elämäntapahtumat sekä sosiokulttuuriset kokemukset, joihin vaikuttavat yksilölliset kokemukset omista vahvuuksista, onnellisuudesta, terveydentilasta sekä elämän merkityksellisyydestä. (Räsänen, 2014, 156; Hefferon & Boniwell, 2011, 3). Ennaltaehkäisevää toimintaa on kuitenkin myös perinteisessä psykologiassa, joten on syytä avata ennaltaehkäisy kolme eri tasoa. Primaaripreventio on ennaltaehkäisevää toimintaa, jota toteutetaan ennen kuin sille on tarvetta tai ongelma on ehtinyt muodostua. Sekundaaripreventio pyrkii estämään sairauden tai ongelman pahentumisen ja tertiaaripreventio puolestaan tarkoittaa kuntouttamista ja hoitoa. (Savola & Koskinen-Ollonquist, 2005, 15.) Positiivisen psykologian voidaan katsoa kuuluvan primaariprevention tasolle, kun taas perinteinen psykologia kuuluu sekundaari prevention tasolle. Silloin keskitytään poistamaan ongelman syy ja ennaltaehkäistään sen pahentumista. (Diener, 1984, 543; Seligman, 2008, 8-9; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, 12-13; Räsänen, 2014, 154; Ojanen, 2014, 15; Hefferon & Boniwell, 2011, 2). Tertiaaripreventiota edustaa puolestaan psykiatrinen hoito (Savola & Koskinen-Ollonquist, 2005, 15).

Perinteisen psykologian kritisointi johti jo 1980 -luvulla ratkaisukeskeisen menetelmän syntymiseen, jonka tarkoituksena oli yksilön tarpeiden kuunteleminen sekä subjektiivinen kohtaaminen (Berg & Rauss, 1998, 57-59, 80-82; Lipponen, 2015, 200). Ratkaisukeskeisyys pohjautuu sosiaaliseen konstruktionismiin, jossa hyvinvoinnin nähdään koostuvan toiminnasta ja kertomuksien kautta hahmottuvasta todellisuuden ymmärryksestä. Sen vuoksi ratkaisukeskeisyydessä ei nojauduta kaiken selittävään teoriaan. (Lipponen, 2015, 205; Furman, 1990, 90-91.) Ratkaisukeskeisyydessä pyritään ratkaisutodellisuuteen, jolloin ongelmat tiedostetaan niihin sen enempää pureutumatta (de Shazer, 1995, 11, 97-98). Positiivisessa psykologiassa puolestaan keskitytään kokonaisteorian luomiseen, joka pohjaa aikaisempiin tutkimuksiin, suuriin aineistoihin sekä pitkällä aikavälillä toimiviksi todettuihin tuloksiin (Lipponen, 2015, 202-204; Berg & Rauss, 1998, 58; Hoyt & Berg, 1998, 314-315). Molemmat suuntaukset pyrkivät samaan tavoitteeseen, vaikka menetelmät sekä toimintatavat ovat erilaisia. Ratkaisukeskeisyyden tavoin positiivinen psykologia painottaa suuntautumaan

tulevaisuuteen, välttämään ongelmien diagnosointia sekä nostaa esiin elämän myönteisyyttä. (Bannink & Jackson, 2011, 8-10.)

Positiivista psykologiaa on puolestaan kritisoitu positiivisuuden ylikorostamisesta sekä lupailusta enemmän kuin se pystyy tarjoamaan. (Hefferon & Boniwell, 2011, 222-223; Burkeman, 2012, 4-6). Positiivinen psykologia ei kuitenkaan tavoittele positiivista ideologiaa tai optimistisuutta, sillä se voi luoda liian voimakkaan erottelun negatiiviseen sekä positiiviseen ajatteluun (Ojanen, 2015, 129-130). Positiivisen ajattelun liiallinen korostaminen voi olla kausaalisesti jopa tuhoisaa, jos ihminen ei kykene suhteuttamaan omaa toimintaansa elämän realiteetteihin (Räsänen, 2014, 158; Ojanen, 2014, 23-27; Held 2004, 15-18; Burkeman 2012, 8; Schumaker 2007, 42; Bruckner, 2011, 129). Tutkimussuuntauksena positiivinen psykologia on vielä uusi, jolloin pitkän aikavälin vaikutuksia on mahdotonta tietää. Suuntauksen soveltaminen on siten vielä haastavaa, mutta kasvatustieteissä ei pyritä luomaan absoluuttisia totuuksia. (Ojanen, 2015, 119-123, 129-131; Baumgardner & Crothers, 2014, 10-11; Diener, 2011, 9.) Osan tutkijoiden (mm. Kristjansson, 2012) mukaan positiivinen psykologia on kehitelty aiempien filosofien ajatusten pohjalta täysin uudeksi tutkimusalaksi, jonka vuoksi suuntauksen ei nähdä kunnioittavan aiempaa historiaa. Positiivinen psykologia suhtautuu kuitenkin avoimesti entisaikojen filosofien ajatuksiin ja monet suuntauksen keskeiset ajatukset ovat jopa 2000 tai 3000 vuoden takaa. Uutena tutkimussuuntauksena positiivista psykologiaa ei ole kuitenkaan kehitelty korvaamaan jo olemassa olevia psykologian aihepiirejä, vaan tarkoituksena on kartuttaa perinteistä ongelmakeskeistä psykologian tutkimusta. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 21; Ojanen, 2015, 14; Baumgardner & Crothers, 2014, 11; Diener, 2011, 10.)

Hyvinvoivassa yhteiskunnassa on ollut tilausta positiiviselle psykologialle. Yhteiskunnat ovat vaurastuneet teollistumisen myötä, jolloin yksilöille on tullut mahdollisuus elää laadukasta elämää (Diener, 2011, 8). Yksilökeskeisessä kulttuurissa ihmiset ovat osoittaneet tarvitsevansa enemmän tutkimuksia siitä, miten rakentaa jatkuvaa hyvinvointia sekä menestyä elämässä. Nykyajan koulututtuneilla yksilöillä nähdään olevan vaikutusmahdollisuuksia ympäröivään maailmaan sekä muihin yksilöihin, sillä he pystyvät vastaamaan terveen yhteiskunnan rakentamisesta. (Diener, 2011, 8-9.) Uuden tutkimussuuntauksen luominen on siten ollut ajankohtaista sekä luonnollista. (Diener, 2011, 7-11; Seligman, 2008, 10-11; Räsänen, 2014, 157-161.)

2.2 Positiivinen pedagogiikka kasvat- ja opetusmenetelmänä

Pedagogiikka on opetuksen järjestämisen tapa, johon vaikuttaa sen taustalla olevat kasvatukselliset periaatteet (Hellström, 2008, 296). Se voidaan määritellä myös kasvatukseksi, jonka kohteena ovat kokonaisvaltaisesti opettamiseen sekä oppimiseen liittyvät ilmiöt (Siljander, 2016, 20). Positiivinen pedagogiikka on yksi opetuksellinen sekä kasvatuksellinen suuntaus (Kumpulainen ym. 2015, 231; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 9), jota voidaan toteuttaa jo päiväkodissa ja jatkaa koulumaailmassa oppimisen sekä subjektiivisen kasvun tukena. Sen tavoitteena on syventää oppilaan tietoisuutta omista kyvyistään, nostaa esille yksilön vahvuudet sekä auttaa lapsia ja nuoria saavuttamaan paras mahdollinen potentiaalinsa (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 10; Seligman, 2011, 84-89). Seligmanin (2011, 84-89) mukaan keskeisempiä opetettavia ja vahvistettavia tekijöitä ovat vahvuudet, resilienssi, kiitollisuus, positiiviset tunteet, positiiviset ihmissuhteet sekä merkitysten luominen ja antaminen. Positiivisen pedagogiikan tarkoituksena on ennaltaehkäisten sekä mahdollistaen pyrkiä luomaan vahvaa mielen joustavuutta, joka säilyy jatkuvana sekä toipumiskykyisenä elämän vastoinkäymisissäkin. Koulu voi mahdollistaa oppilaalle positiivisia kehityskulkuja pitkälle tulevaisuuteen, jos siellä pyritään antamaan positiivista vuorovaikutusta, kannustavaa palautetta sekä tukemaan ihmisenä kasvamista. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 10-13.)

Positiivisessa pedagogiikassa painottuu positiivisuus, jota avataan seuraavaksi. Positiivisuus määritellään käsitteenä toivon, optimismin sekä myönteisten tunnekokemusten kautta (Uusitalo-Malmivaara, 2015, 21). Positiivisilla tunteilla sekä fyysisellä hyvinvoinnilla on nähty olevan yhteys, joka selittyy kiertäjähieron ja stressisäätelyn korrelaatiolla (Kok, Coffey, Cohn, Catalino, Vacharkulksemsuk, Algoe, Brantley & Fredrickson, 2013, 1124-1125). Sosiaalisissa tilanteissa positiiviset tunnetilat vaikuttavat autonomisen hermoston kautta kehoa rentouttaen, jolloin myönteisiä emootioita tuntevat yksilöt kehittävät sosiaalisia tilanteita helpommin kuin negatiivisia tunteita kokevat (Sajaniemi & Mäkelä, 2015, 138-139; Uusitalo-Malmivaara, 2015, 21). Positiivisuutta ei kuitenkaan voi määritellä negatiivisuuden kautta, sillä positiivisten emootioiden kokeminen ei välttämättä poista kielteisiä tunteita. Molemmat emootiot voivat olla yhtäaikaaisesti läsnä, toinen tunne voi olla hallitsevampi tai tunteet voivat myös toisinaan olla neutraaleja. (Martela, 2015, 35; Seligman 2002, 211.)

Positiiviset tunteet nähdään positiivisessa pedagogiikassa oppimisen voimavaroina ja niiden kautta yksilön on helpompi omaksua uutta tietoa, uudenlaisia näkemyksiä sekä kyetä

arvioimaan omaa käyttäytymistään (Kumpulainen ym. 2015, 229). Tunteiden tunnistaminen, jakaminen sekä dokumentointi auttavat oppilaan kokonaisvaltaista oppimista sekä hyvinvointia (Cohn ym. 2009, 363; Laajasalo, 2016, 158). Lähtökohtaisesti yksilön ajatellaan olevan kykenevä vaikuttamaan itse tunnetilaansa sekä muuttamaan sitä tarpeen tullen (Fredrickson & Kurtz, 2011, 37). Tällaisesta käyttäytymisestä käytetään Suomessa termiä ”sisäinen puhe”, jolla on merkitystä yksilön mielialaan sekä käsitykseen itsestään. Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016, 49) mukaan sillä on merkitystä, miten suhtautuu itseensä ja puhuuko itselle armollisesti vai keskittykö aina muuttamaan väärin menneeseen tehtävään usean oikean vastauksen sijaan.

Positiivinen pedagogiikka lähtee siitä ajatuksesta, että lasten hyvinvointi sekä oppiminen rakentuvat eri toimintaympäristöjen ja lasten välisessä kanssakäymisessä (Kumpulainen ym. 2013, 212). Lasta kannustetaan jakamaan, tarkastelemaan ja dokumentoimaan omaa elämäänsä yhdessä toisten lasten, huoltajien sekä opettajien kanssa (Kumpulainen ym. 2015, 228). Positiivisessa pedagogiikassa huomio kohdistuu niihin kykyihin ja tilanteisiin, jotka tuovat lapselle hyvää oloa sekä suotuisaa kehitystä. Negatiivisia asioita ei kuitenkaan suljeta pois lapsen elämästä, vaan vastoinkäymiset sekä haasteet nähdään kehitystä edistävinä ja niitä tarkastellaan positiivisesta näkökulmasta. Tällöin lasta opetetaan tunnistamaan tunteensa, käsittelemään niitä sekä selviämään vastoinkäymisistä. (Hefferon & Boniwell, 2011, 2; Kumpulainen ym. 2015, 228.) Vahvuuksiin perustuvassa pedagogiikassa tutkitaan myönteisiä tunne-, luonne- ja käyttäytymistaitoja sekä kykyjä, jotka vahvistavat tunnetta omasta osaamisesta ja syventävät suhdetta toisiin ihmisiin. Näiden kautta kehittyy myös stressinsietokyky sekä subjektiivinen resilienssi, ja lapsi pystyy kasvattamaan itsetuntemustaan sekä kehittämään omaa persoonallisuuttaan. (Räsänen, 2014, 185.)

Vahvuuksien tunnistaminen sekä niiden pedagoginen hyödyntäminen ovat keskeisiä positiivisen pedagogiikan lähtökohtia (Seligman, 2011, 89; Kumpulainen ym. 2015, 230; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 35). Lasten ainutlaatuisuus sekä erilaisuus tuodaan esille vahvuutena sekä rikkautena, jotka kehittyvät arjen merkityksellisissä vuorovaikutussuhteissa. Oppilaat harjoittelevat sosiaalisia taitoja käyttäessään myös omien vahvuuksien hyödyntämistä. Positiivisen sekä kannustavan vuorovaikutuksen kautta voidaan luoda yhteisöllisyyttä sekä turvallinen ilmapiiri, jossa pystytään kehittämään itseään, jakamaan kokemuksia sekä kohtaamaan haastaviakin tilanteita. (Karppinen & Pihlava, 2016, 120-122.) Vahvuuksiin tutustuminen voidaan aloittaa perehtymällä vahvuussanastoon, jonka jälkeen niitä voidaan tunnistaa yhdessä sekä keskustella niiden merkityksestä kouluarjessa.

Lasten vahvuuksien tunnistamisen seurauksena lapsi oppii luottamaan omiin kykyihinsä sekä huomaamaan onnistumisen kokemuksia, jotka vahvistavat hänen myönteistä käsitystä itsestään. (Kumpulainen ym. 2015, 230; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 36.) Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen mukaan (2016, 36) vahvuuksia voidaan käydä läpi erillisillä luontenvahvuustunneilla, niitä voidaan integroida osaksi jokaista oppituntia tai sisällyttää opetukseen näitä molempia tapoja.

Positiivinen pedagogiikka sopii hyvin myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen (Park & Peterson, 2009, 73; Lappalainen & Sointu, 2013, 7-8; Uusitalo- Malmivaara & Vuorinen, 2016, 63-66). Erityistä tukea tarvitseva oppilas voi tuntea huonommuutta, jos häntä arvioidaan pelkästään koulusaavutusten perusteella. Sen vuoksi myös opettajan voi olla haasteellista löytää oppilasta erityisesti kiinnostavia asioita sekä hänen vahvuuksiaan. (Park & Peterson, 2009, 73.) Positiivisen pedagogiikan vahvuusperustaista opetusta soveltaen opettajan on mahdollista tarkastella oppilasta vahvuuksien näkökulmasta, jolloin oppilaan hyvät puolet korostuvat. Oppilaan vahvuudet löydettyään opettaja voi rakentaa oppilaasta paremman kuvan itselleen ja keskittyä lapsen hyvien puolien korostamiseen. (Park & Peterson, 2009, 73; Uusitalo- Malmivaara & Vuorinen, 2016, 64-65.) Erityisopetuksessa voi usein korostua liikaa ongelmakeskeisyys, jolloin oppilas tiedostaa omat heikkoutensa sekä osaamattomat asiansa (Park & Peterson, 2009, 74-75; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 63). Positiivisen pedagogiikan avulla opettajalla on kuitenkin mahdollisuus luoda positiivisempi ja rakentavampi lähtökohta oppilaan tarkasteluun. Sen pohjalta on myös helpompi alkaa rakentaa opetusta ja pohtia oppilaan tuen tarpeita vahvuuksien näkökulmasta (Uusitalo- Malmivaara & Vuorinen, 2016, 65-66).

Peruskoulun uusi opetussuunnitelma painottaa vuorovaikutuksen ja itsetuntemuksen kehittymisen merkitystä yksilön hyvinvoinnille. Opetussuunnitelmassa korostetaan jokaisen oppilaan kasvun ja kehityksen tarpeiden huomioimista. (Opetushallitus, 2016, 15, 18-19.) Opetus- ja kulttuuriministeriön (2010, 76) mukaan se mahdollistuu, jos koulu yhteisö on valmis toimimaan monipuolisemman oppimisympäristön voimavaroja apuna käyttäen sekä yhteisöllisyyttä vaalien. Peruskoulun tehtäväksi on määritelty valmiuksien antaminen jatko-opintoihin, ohjaaminen lapsen vahvuuksien löytämiseen sekä suuntautuminen myönteisesti tulevaisuuteen oppimisen keinoin (Opetushallitus, 2016, 18–20). Opetuksen järjestämisessä huomio tulee suunnata lasten tarpeisiin, vahvuuksiin sekä edellytyksiin, joita pystytään tukemaan kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä (Opetushallitus, 2016, 27, 34). Positiivinen

pedagogiikka vastaa näihin vaatimuksiin ja sen vuoksi yksilön vahvuuksiin perustuva opetussuuntaus on ajankohtainen ja pedagogisesti perusteltu toimintatapa.

2.2.1 Luontenvahvuudet ja hyveet

Vahvuudet ovat universaaleja, jokaisessa kulttuurissa arvostettuja, luonteenpiirteitä. Se määritellään kykynä, ajattelutapana tai tunteena, jonka harjoittaminen tuottaa optimaalisen tuloksellisuuden sekä toimivuuden (Räsänen, 2014, 160). Hyveellä puolestaan tarkoitetaan vahvuuksista rakentuvaa kokonaisuutta sekä ihmisen moraalisesti arvostettavaa ominaisuutta. Sen avulla yksilö kykenee suoriutumaan kykyä vastaavasta tehtävästä suotuisasti. (Räsänen, 2014, 166-168; Uusitalo-Malmivaara, 2015, 64-65.) Eläminen hyveiden mukaan tuottaa onnistumisen kokemuksia sekä mielihyvää (Ojanen, 2014, 121). Hyveajattelu johtaa juurensa jo muinaisten filosofien ajoille, ja positiivinen pedagogiikka nostaa hyveajattelun jälleen opetuksen keskiöön tavoitellessaan luontenvahvuuksia kehittävää opetusta (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 28-29). Tässä tutkielmassa puhutaan luontenvahvuuksista, jonka tarkoituksena on painottaa vahvuuksien olevan jaksoittain esiintyvä psykologinen ominaisuus, jota voidaan kehittää.

Martin Seligmanin (2008, 162) mukaan aikaisempien filosofien ajatusten yhtenäisyys osoittaa, että ihminen on moraalinen eläin. Hän on tutkinut yhdessä Christopher Petersonin kanssa eri uskonnoissa sekä kulttuureissa esiintyviä hyveitä ja määrittänyt niiden pohjalta kuusi perushyvettä: kohtuullisuus ja itsehillintä, inhimillisyys ja rakkaus, transkenttisyys eli henkisyys, tieto ja viisaus, urheus ja rohkeus, sekä oikeudenmukaisuus, jotka tunnustetaan läpi historia lähes jokaisessa kulttuurissa sekä eri uskonnoissa ja filosofioissa (Peterson & Seligman, 2004, 93; Seligman, 2008, 162, 169-170). Petersonin ja Seligmanin (2004, 143) mukaan hyveet eivät ole suhteellisia, sillä missään kulttuurissa ei halveksuta näitä ominaisuuksia. Ääriolosuhteissa voi kuitenkin ilmetä joitain poikkeuksia, mutta silloin hyvää elämää ei nähdä itsetarkoituksena. (Peterson & Seligman, 2004, 143; Seligman, 2008, 162, 169-170.) Nämä ääritapaukset poissulkien ihminen pyrkii saavuttamaan onnellisuuden sekä hyvän elämän, joka määritellään sen aitouden, mielekkyyden, miellyttävyyden sekä kokonaisvaltaisuuden mukaan (Räsänen, 2014, 185; McDowell, 1997, 147-148). Hyve tulee siis nähdä laajana kokonaisuutena, jonka sisällä on erilaisia luontenvahvuuksia. Sen vuoksi

hyvettä käyttämällä tulee samalla harjoittaneeksi siihen kuuluvia luontevahvuuksia. (Baumgardner & Crothers, 2014, 219; Seligman & Peterson, 2004, 96.)

Vahvuudet muodostuvat omasta ajattelutavasta sekä arvostuksesta, joiden pohjalta ihmisen parhaimmat sisäiset ominaisuudet pääsevät esille. Biswas-Dienerin (2010, 20) mukaan vahvuus näkyy siellä, missä yksilö kokee parhaiten onnistuvansa sekä kehittyvänsä ja mistä hän saa intoa sekä onnea. Vahvuuksia ei kuitenkaan määritellä lahjakkuuden kautta, sillä ne eivät lahjakkuuden tavoin vertaile yksilöä suhteessa oletettuun normaaliuteen. Koulussa on olennaista puhua lahjakkuuden sijaan vahvuuksista sekä niiden kehittämisestä, jolloin oppilas kykenee ymmärtämään oppimisen vaatiman työmäärän. (Räsänen, 2014, 177, 186-187.) Cliftonin ja Harterin (2003, 9) mukaan vahvuuksien kehittämiseen tulisi keskittyä enemmän kuin heikkouksien parantamiseen, jos haluaa saavuttaa enemmän. Gallup Organization (2002) -kyselyssä selvisi, että työntekijän käsitykset työpaikan johtajasta sekä työpaikasta olivat huomattavasti myönteisempiä, jos työntekijä koki johtajan keskittyvän hänen vahvuuksiinsa. Työpaikalle kaivattiin positiivista ilmapiiriä sekä tilaisuuksia, joissa yksilöiden vahvuudet sekä lahjakkuudet tulivat esille ja niitä pystyttiin kehittämään. (Clifton & Harter, 2003, 10.)

2.2.2 Resilienssi ja kasvun asenne

Resilienssi tarkoittaa ihmisen kykyä sopeutua traumaattiseen kokemukseen, menetykseen tai vastoinkäymiseen kehittäväällä tavalla (Norrish 2015, 154; Lahti, 2015, 330; Räsänen, 2014, 212; Baumgardner & Crothers, 2014, 61). Resilienssi voidaan määritellä myös sinnikkyytensä, jonka avulla ihminen pystyy sopeutumaan vaikeuksiin sekä palautumaan niistä mukautuvasti (Räsänen, 2014, 212-215; Lahti, 2015, 330; Norrish, 2015, 155). Sitä ei kuitenkaan voida nähdä ainoastaan luontevahvuutena, sillä resilienssi on myös eteenpäin tähtäävää toimintaa sekä opeteltavissa olevaa kykyä (Rutter, 1991, 190; Cefai, 2008, 22). Lavretskyn (2014, 2) mukaan ihmisen psyykkiset ja biologiset tekijät sekä ympäristö muokkaavat resilienssin määrää sekä laatua. Resilienssi on myös itsesäätelyn ja joustavuuden suhteesta kertova tekijä sekä moniulotteinen ominaisuus, jota kokemukset muokkaavat (Baumgardner & Crothers, 2014, 61-63; Masten, Cutuli, Herbers & Reed, 2011, 126-127).

Resilienssi voidaan nähdä siten yksilön toipumiskykyisyytenä, joka kehittyy yksilö arkisissa toiminnoissa erilaisten kasvattavien kokemusten kautta (Baumgardner & Crothers, 2014, 66-

67). Sitä ei tule kuitenkaan ymmärtää itseisarvona, vaan ikään kuin välineenä onnellisuuteen sekä selviytymiseen (Masten ym. 2011, 118-119). Jokainen yksilö kohtaa elämässään vastoinkäymisiä, kriisejä tai menetyksiä, jonka seurauksena tarvitaan joustavaa resilienssiä. Voimakkaan myönteisen resilienssin omaava ihminen luottaa, että asiat järjestyvät vastoinkäymisistä huolimatta ja hän kykenee hiljalleen palautumaan kriisiä edeltäneeseen tilaan. (Räsänen, 2014, 214-215; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 40-42.) Resilienssi voidaan määritellä myös vahvuudellisena voimavarana, jota yksilöt voivat tietoisesti kehittää vastoinkäymisten yhteydessä. Vaikeuksia kohdatessa yksilö kuitenkin tarvitsee riittävästi opastusta sekä tukea, jotta hänen itseluottamuksensa sekä resilienssi voivat kehittyä. (Baumgardner & Crothers, 2014, 63; Masten ym. 2011, 126-129.)

Tutkimusten mukaan joustavan resilienssiä omaavat lapset ja nuoret pärjäävät paremmin haasteissa ja heidän ennako-odotuksensa selviytymisestä ovat paremmat nykyhetkessä sekä tulevaisuudessa (Seligman ym. 2009, 293-309; Seligman, 2011, 81-83; Masten ym. 2011, 119; Lavretsky, 2014, 2-6). Martin Seligman, Randal Ernst, Jane Gillham, Karen Reivich ja Mark Linkins (2009) tutkivat resilienssin sekä positiivisen psykologian vaikutuksia lasten ja nuorten hyvinvointiin kattavassa "Positive education: Positive psychology and classroom interventions" –tutkimuksessa. Tutkimuksessa kouluille kehitettiin kaksi ohjelmaa: the Penn Resiliency Program (PRP) ja the Strath Haven Positive Psychology Curriculum (Positiivinen psykologia). Ensimmäisessä ohjelmassa paneuduttiin resilienssin vahvistamiseen ja toinen ohjelma perustui positiivisen psykologian laajempaan käytännön tutkimiseen. Tutkimukseen osallistui erilaisista taustoista tulevia 8-22 vuotiaita lapsia sekä nuoria (N = 3000). PRP -ohjelmassa oppilaat ohjattiin suhtautumaan todenmukaisesti sekä joustavasti haasteisiin ja heille opetettiin rentoutumista, itsevarmuutta, luovuutta, päätöksenteko- ja ongelmanratkaisukykyä, jotka olivat vahvistamassa resilienssiä. Tuloksia verrattiin kontrolliryhmään ja havaittiin, että PRP –ohjelman osallistujien hyvinvointi oli lisääntynyt, toivottomuus, masennus sekä ahdistus lieventyneet ja mahdollisesti myös käyttäytymisen ongelmat kuten rikollisuus ja väkivalta olivat vähentyneet. Tutkimuksesta voidaan todeta, että PRP –ohjelman vaikutukset olivat positiivisia oppilaiden hyvinvoinnille. (Seligman ym. 2009, 293-309; Seligman, 2011, 81-83.)

Resilienssi on luontainen sekä yleinen reaktio traumaattiseen kokemukseen, mutta vahvan resilienssin omaavat yksilöt pystyvät käyttämään sitä hyödykseen nopeammassa palautumisessa sekä mukautuvassa sopeutumisessa. Lasta kasvattava aikuinen voi kehittää

tilanteita, joissa lapsi saa vuorovaikutuksellisessa toiminnassa harjaannuttaa resilienssiään. Lapsen toipumiskyky tulee esille hänen kanssaan toimivien henkilöiden interaktion kautta. Ihmissuhteilla ja niissä tapahtuvalla vuorovaikutuksella voidaan vaikuttaa lapsen vahvan resilienssikyvyn kehittymiseen. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 42.)

Positiiviseen pedagogiikkaan kuuluu olennaisesti myös kasvun asenne, jolla on yhteyttä vahvaan positiiviseen resilienssikykyyn (Masten ym. 2011, 120; Leskisenoja, 2016, 48). Yhdysvaltalainen tutkija Carol Dweck on luonut kasvun asenteen teorian ja tutkinut lahjakkuutta, asenteita sekä selitysmalleja. Hän seurasi 1960-luvulla Martin Seligmanin tekemiä useita eläinkokeita, joissa huomattiin eläinten lakkaavan yrittämästä toistuvien epäonnistumisten jälkeen. (Dweck, 2010, 16; Seligman, 1972, 407.) Seligman nimesi silloin tämän tilan opituksi avuttomuudeksi ja käsite on edelleen voimassa (Seligman, 1972, 407; Maier & Seligman, 2016, 349). Siirtyessään tutkimaan oppilaita Dweck teki löydöksen, jonka vuoksi osa oppilaista jatkoi vaikeuksista huolimatta. Tutkimuksista selvisi, että taustalla oli olennaisesti vaikuttamassa sisäinen puhe, millaisia selityksiä oppilaat kertoivat itselleen epäonnistumisia kohdatessaan. Sen sijaan oman lahjakkuuden epäileminen ohjasi todennäköisemmin luovuttamiseen. (Dweck, 2010, 16-17.) Näiden tutkimusten pohjalta hän määritteli sekä kasvun asenteen että muuttumattomuuden asenteen oppilaita.

Kasvun asenne on käyttäytymisen ja suhtautumisen tapa, joka näyttäytyy haasteita kohdatessa ja resilienssi puolestaan ilmaisee todennäköisyydestä selviytyä näistä vastoinkäymisistä. Sen vuoksi vastoinkäymisiä kohdatessa kasvun asenteen omaavalla oppilaalla on myös vahva resilienssi. Tällainen oppilas kykenee itsesyytösten ja omien epäkohtien sijaan olemaan armollinen ja ymmärtää vallitsevien olosuhteiden merkityksen antamalla itselleen luvan olla keskeneräinen. (Dweck, 2010, 55; Dweck, 2012, 8-10; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 56.) Kasvun asenteen oppilas on valmis ottamaan haasteita sekä kohtaamaan eteenpäin tulevat ongelmat, sillä he eivät pelkää epäonnistumista. Sen sijaan he pyrkivät löytämään ratkaisuja, vahvistamaan omaa luonnettaan sekä kehittämään itseään vastoinkäymisten kautta. Kasvun asenne luo uskoa itseensä ja oppilas pääsee lopulta asettamiinsa tavoitteisiin oikeanlaisten menetelmien sekä sopivan harjoituksen kautta. (Dweck, 2012, 8-10.) Kasvun asenne ilmenee lyhyellä aikavälillä tehtävistä suoriutumisenä, mutta pidemmällä aikavälillä se helpottaa keskeisesti elämässä eteen tulevien vastoinkäymisten kohtaamista (Dweck 2010, 19; Harter, 1998, 1-8; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 57). Kasvun asenteen ylläpito vaatii ymmärryksen siitä, että aina on keinoja päästä eteenpäin, vaikka välillä elämässä on vaikeita aikoja. (Dweck 2010, 19; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 57-58.)

Dweckin mukaan kasvun asenteen vastakohtana on muuttumattomuuden asenne, jossa ei uskalleta ottaa riskiä vaan halutaan varmistaa kulissin ylläpitäminen (Dweck, 2010, 16-18; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 55). Muuttumattomuuden asenteen oppilas ajattelee, että hän ei kuitenkaan kykene vaikuttamaan omiin kykyihinsä ja oppilas voi pitää itseään osaamattomana eikä siten uskalla edes yrittää. Tällainen oppilas voi menettää monta tilaisuutta oman potentiaalinsa saavuttamiseen sekä itsensä kehittämiseen, sillä muuttumattomuuden asenteen mukaan esitetyn illusion ylläpitäminen nähdään olennaisemmaksi kuin riskin ottaminen sekä uuden asian oppiminen. (Dweck, 2010, 17; Räsänen, 2014, 213; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 55; Masten ym 2011, 119.) Todellisuudessa muuttumattomuuden ja kasvun asenne eivät välttämättä ole niin eroteltavissa olevia, ja ne voivat vaihdella erilaisista tilanteista johtuen.

2.2.3 Ihmissuhteet: vuorovaikutus ja yhteisön voimavara

Positiivisen pedagogiikan keskeisenä lähtökohtana on ajatus siitä, että lasten oppiminen ja hyvinvointi rakentuvat vuorovaikutuksen kautta (Kumpulainen ym. 2013, 212; Cohn, Fredrickson, Brown, Mikels & Conway, 2009, 363-366). Sosiaalisella vuorovaikutuksella tarkoitetaan ihmisten välistä kanssakäymistä erilaisissa ympäristöissä. Sosiaaliset ärsykkeet kasvattavat ja kehittävät meitä toimimaan yhteisössä ja sen jäsenenä. (Kauppila, 2006, 19.) Ihmisellä on myös sisäänrakennettu tarve rakastaa ja tulla rakastetuksi, kohdatuksi ja arvostetuksi omana itsenään, ja tämä kaikki tapahtuu vuorovaikutuksessa (Peterson, 2006, 249). Positiivisessa pedagogikassa puhutaan myönteisestä vuorovaikutuksesta ja myönteisistä ihmissuhteista sekä niiden kehittämisestä (Lipponen, 2015, 214). Myönteisellä vuorovaikutuksella tarkoitetaan viestintää, joka on toista huomioivaa ja kannustavaa. Suurin osa tästä viestinnästä on sanatonta viestintää, missä korostuu aito halu olla ystävällinen toiselle. Arvostavassa kohtaamisessa on tärkeää puhua omista tunteista, toisen käyttäytymisen ruotimisen sijaan. Tunteet ovat aina oikeutettuja aitoja kokemuksia, mutta niihin vaikuttavia syitä ja niiden aiheuttamia reaktioita yhdessä tarkastelemalla opitaan niitä vähitellen ymmärtämään. (Mattila, 2008, 18.)

Ystävällisyyden osoittaminen muita ihmisiä kohtaan tuo iloa sekä antajalleen että vastaanottajalle. Tämän pitäminen tärkeänä arjessa auttaa myös suhtautumaan vastoinkäymisten sattuessa. Myönteiset tunteet ja kokemukset luovat yhteisöllisyyttä ja turvan

tunnetta oppilaiden keskuuteen. (Seligman, 2011, 20.) Toisaalta oppilaan käyttäytyessä odotusten tai ohjeiden vastaisesti, tulisi ongelmaan keskittymisen sijaan kohdentaa huomio opeteltaviin ja kehitettäviin taitoihin. Silloin oppilas ei kokisi tulleeaksi arvostelluksi persoonan vuoksi ja samalla pystyttäisiin säilyttämään myönteinen sävy keskustelutilanteessa. (Park & Peterson, 2009, 73-74.)

Vuorovaikutus sekä keskinäiset suhteet ovat luomassa luokan ilmapiiriä. Cohenin, McCaben, Michellin ja Pickerallin (2009, 182) mukaan ilmapiiri perustuu ihmisten kokemuksille kouluelämästä, ja se heijastelee normeja, tavoitteita, arvoja, ihmisten välisiä suhteita sekä organisatorisia rakenteita. Se vaikuttaa myös keskeisesti oppimiseen sekä hyvään kasvuun (Karppinen & Pihlava, 2016, 120). Myönteisten ihmissuhteiden rakentaminen oppilaiden välillä on helpompaa, kun on avoin ilmapiiri ja tunne yhteisöllisyydestä. Koivulan (2013, 20) mukaan yhteisöllisyydellä tarkoitetaan ihmisten kokemusta yhteisöön kuulumisesta niin, että yhteisö vastaa yksilön tarpeita sekä se koetaan merkitykselliseksi. Yhteisöllisyys synnyttää sosiaalista pääomaa ja se kasvaa luottamuksellisessa sekä turvallisessa ilmapiirissä. Tämä kokonaisuus vahvistaa luokan me- henkeä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Kumpulainen ym. 2015, 228-231.) Yhteisöllisyyden sekä sosiaalisten suhteiden kehittäminen luovat pohjaa oppilaiden positiiviselle interaktiolle, kokemusten jakamiselle sekä niiden yhteiselle tarkastelulle (Kumpulainen ym. 2015, 229). Positiivisessa pedagogiikassa korostetaan juuri asioiden ja tunteiden jakamista sekä niistä keskustelemista. Niiden kautta lapsi kokee pätevyyttä, onnistumista ja merkityksellisyyttä yhteisössä, mitkä vahvistavat lapsen itsetuntoa ja osallisuutta ryhmässä. Turvallisessa sosiaalisessa ympäristössä lapsi uskaltaa jakaa omat ajatuksensa sekä kokemuksensa, ja siten kehittää itseään sekä omia vahvuuksiaan. (Karppinen & Pihlava, 2016, 120-122.)

Opettajan toiminnalla on paljon vaikutusta siihen, millaiseksi oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus sekä suhdeverkosto muodostuvat luokassa (Wentzel, Russell & Baker, 2014, 268). Järvilehdon (2014, 167) mukaan yhteisöllisyys tulisi nähdä luokassa voimavarana, minkä luomisessa opettaja on keskiössä. Opettajan on tärkeä jakaa myös omia kokemuksiaan sekä näyttää ja sanoittaa tunteitaan. Oman persoonan esille tuominen näyttää lapsille, että heilläkin on lupa tuntea, kokea ja olla juuri niin kuin tuntuu. (Järvilehto, 2014, 167.) Opettajan oma niin verbaalinen kuin nonverbaalinenkin toiminta antavat lapsille esimerkin siitä, kuinka toiset ihmiset kohdataan ja miten heille puhutaan (Harper & McCluskey, 2003, 165). Kohtaamisen ja vuorovaikutuksen taitoja myös harjoitellaan luokassa konkreettisilla tehtävillä sekä valitsemalla oppimisen muodoksi yhteistoiminnallisia ja oppilaskeskeisiä

menetelmiä. Näihin liittyy oleellisesti toisten auttaminen ja kannustaminen sekä keskinäinen tietojen ja tehtävien jakaminen, jotta päästään yhteiseen tavoitteeseen. Oppilaat tulevat harjoitelleeksi vuorovaikutuksen taitoja opeteltavan sisältöasian ohessa. Yhteistoiminnallinen oppimisen on tutkittu lisäävän myönteistä sosiaalista vuorovaikutusta sekä positiivisempia suhteita oppilastovereihin. (Luckner & Pianta, 2011, 257-261; Noble & McGrath, 2016, 46.)

2.3 Positiivisen pedagogiikan menetelmiä

Positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen on useita eri menetelmiä, joiden pohjalta opettaja voi lähteä suunnittelemaan opetusta. Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö ja Lipponen (2015, 231-235) ovat kuitenkin kehittäneet suomalaisen koulukontekstiin sopivan menetelmän, jonka he tiivistävät kasvatus- sekä opetustyössä tehtävään kolmeen periaatteeseen. Ensimmäisen periaatteen mukaan lasta tulee kannustaa omien elämäkokemusten havainnointiin sekä tunteiden ja vahvuuksien tunnistamiseen (Kumpulainen ym. 2015, 232). Lapselle annetaan mahdollisuus observoida elämäänsä ja löytää vahvuuksiaan, jotta hän voisi kehittää niiden avulla itseään sekä tunnistaa omat yksilölliset hyvinvointilähteensä. Näillä hyvää oloa sekä iloa tuottavilla lähteillä tarkoitetaan asioita, jotka saavat yksilön luottamaan omiin kykyihinsä, itseensä sekä tuntemaan itsensä hyväksytyksi. (Kumpulainen ym. 2015, 232; Räsänen, 2014, 186.)

Vahvuuksien, tunteiden ja kokemusten ymmärtämisessä sekä sanallistamisessa opettajien ja huoltajien rooli on tärkeä. Aikuisen antaman tuen ja palautteen lisäksi myös lasten vertaissuhteilla on merkitystä ja se tulee esille sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Yksilön subjektiiviseen hyvinvointiin sekä kasvuun tarvitaan myönteisiä tunteita, jotka lisäävät hänen mahdollisuuttaan kokea hyvinvointia myös tulevaisuudessa (Fredrickson & Kurtz, 2011, 39; Cohn, Fredrickso, Brown, Mikels & Conway, 2009, 365; Räsänen, 2014, 214). Tästä kerrotaan esimerkiksi Fredricksonin, Mancuson, Braniganin ja Tugaden (2000) tutkimuksessa, jossa kokeellisesti tutkittiin opiskelijoiden sydämen reagoitukykyä ja toipumisen kestoa erilaisissa tunnetiloissa koko tutkimuksen ajan. Opiskelijoille annettiin tehtäväksi suunnitella sekä toteuttaa puheenvuoro, jonka valmisteleminen aiheutti jokaisessa osallistujassa voimakkaita negatiivisuuden tunteita. He kokivat annetun ajan riittämättömäksi ja ajattelivat, etteivät saa puhetta valmiiksi. Ennen puheen esitystä opiskelijoille esitettiin erilaisia videoleikkeitä, joiden tarkoituksena oli herättää vaihtelevia tunnetiloja. Negatiivisen video ajateltiin herättävän surua, positiivisen tyytyväisyyttä ja neutraalin ei ollut tarkoitus

aiheuttaa mitään poikkeavia tunteita. Tutkimuksessa havaittiin, että jokaisen opiskelijan verenpaine sekä syke olivat nousseet merkittävästi puhetta tehtäessä, mutta positiivisen videon nähneet toipuivat ahdistuksen tunteesta negatiivisen sekä neutraalin videon katselleita nopeammin. Opiskelijat, jotka olivat kiinnittäneet huomiota positiivisiin mielikuviin, toipuivat ahdistuksesta 20 sekuntia nopeammin kuin muiden kontrolliryhmien jäsenet. Tämä ilmentää pitkittyneiden negatiivisten tunteiden huonontavan yksilön fyysistä terveyttä, kun taas myönteiset tunteet voivat vastaavasti olla kehittämässä yksilön hyvinvointia (Fredrickson & Kurtz, 2011, 38). Positiivisten mielikuvien luominen on tarpeellista ja niiden harjoittelu aloitetaan tunteiden sekä kokemusten tunnistamisella, jota positiivisen pedagogiikan ensimmäinen periaate kuvastaa.

Toisessa periaatteessa lapselle tulisi tarjota tilaisuuksia emootioiden sekä kokemusten dokumentointiin (Kumpulainen ym. 2015, 232). Lapsen ajatellaan olevan aktiivinen toimija, joka kykenee osallistumaan omien tunnetilojensa sekä erilaisten kokemustensa tallentamiseen (Fredrickson & Kurtz, 2011, 35). Tällä tavoin lasta osallistaessa vältetään passiivisesta reagoitumista sekä rutiininomaisesta toistamisesta ja annetaan hänelle eväitä muuttaa käytäntöjään, sosiaalisia suhteitaan sekä ympäristöään (Kumpulainen ym. 2010, 23; Zipin, 2009, 320). Tarkoituksena on myös saada lapsi pohtimaan yhdessä vertaistensa kanssa hänelle keskeisiä asioita ja valmistamaan niistä visuaalisia tuotoksia (Rosebery, Ogonowski, DiSchino & Warren, 2010, 324). Dokumentointia voidaan toteuttaa lasten kanssa piirtäen, kirjoittaen, äänitteinä, videoina tai valokuvina, jolloin lapsen tärkeään hetkeen voidaan palata myöhemmin ja keskustella siitä yhteisesti (Rosebery ym. 2010, 324; Zipin, 2009; 317, 320). Osallisuuden kokemusta voidaan vielä vahvistaa kokoamalla visuaaliset tuotokset kaikkien nähtäville, jolloin lapset voivat keskustella myös oppitunnin ulkopuolella omista kokemuksistaan (Kumpulainen ym. 2015, 233; Rosebery ym. 2010, 325.) Lasten tunteiden käsittely voi olla helpompaa dokumentoinnin avulla, sillä he eivät välttämättä vielä kykene sanallisesti ilmaisemaan omia kokemuksiaan tai tunteitaan (Opetushallitus, 2005, 19-20, 26).

Kolmannen periaatteen mukaan lapsi tarvitsee mahdollisuuksia elämäkokemusten jakamiseen, vuorovaikutukseen sekä yhteiseen merkityksen antoon (Kumpulainen ym. 2015, 233). Lapselle tulisi tarjota mahdollisuus kokemustensa jakamiseen, joka tapahtuu yhteisen keskustelun kautta. Siten pystytään vahvistamaan lapsen ryhmään kuuluvuuden ja yhteisöllisyyden tunnetta. Aikuisilta sekä vertaisiltaan saama myötätuntoinen hyväksyntä, arvostava kiinnostus, kuuleminen sekä osallistuva läsnäolo kasvattavat lapsen itseluottamusta, luovat turvallisen ilmapiirin sekä kehittävät uusia itsesäätelytaitoja. (Karpainen & Pihlava,

2016, 120, 125.) Räsänen (2014, 186) mukaan jakaessaan tilanteitaan lapsi kokee lisäksi pätevyyttä ja onnistumista, mitkä tukevat lapsen rohkeutta ottaa riskejä, heittäytyä sekä sietää pettymyksenkin tunteita myös tulevaisuudessa. Suotuisissa olosuhteissa kokemusten jakaminen toisille ja niistä yhdessä keskusteleminen vahvistavat lasta sekä hänen oppimistaan. (Räsänen, 2014, 186.)

2.4 Tutkimuksen keskeiset käsitteet tiivistetysti

Positiivinen pedagogiikka on lähtöisin positiivisesta psykologiasta, jonka tarkoituksena on tutkia ihmisen kykyjä sekä luontevahvuuksia (Ojanen 2014, 10; Baumgardner & Crothers, 2014, 3; Seligman, 2008, 9). Positiivinen pedagogiikka nostaa esille tilanteet ja kyvyt, jotka tuottavat lapselle suotuisaa kehitystä ja positiivisia tunteita. Luontevahvuudet ja hyveet nousevat keskeiseen rooliin positiivista pedagogiikkaa toteutettaessa, sillä niiden löytäminen sekä pedagoginen hyödyntäminen ovat positiivisen pedagogiikan lähtökohtia. (Seligman, 2011, 89; Kumpulainen ym. 2015, 230; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 35.)

Vahvuudet nähdään maailmanlaajuisena, jokaisessa kulttuurissa esiintyvänä, luonteenpiirteenä. Räsänen (2014, 160) mukaan vahvuudet voivat ilmetä kykynä, ajattelutapana tai tunteena, joka tuottavaa parhaimman tuloksellisuuden sekä toimivuuden. Hyveet määritellään puolestaan laajempina kokonaisuutena, joka pitää sisällään useita vahvuuksia. Niiden avulla ihminen pystyy suoriutuman kykyä vastaavasta tehtävästä hyvin ja hyveiden mukainen elämä tuottaa mielihyvää sekä onnistumisen kokemuksia. (Räsänen, 2014, 166-168; Uusitalo-Malmivaara, 2015, 64-65; Ojanen, 2014, 121.) Tässä tutkielmassa painotetaan luontevahvuuksia, joiden ajatellaan olevan yksilön kehitettävissä olevia jaksoittaisia psykologisia ominaisuuksia.

Positiivisessa pedagogiikassa nostetaan esille myös resilienssi, jolla tarkoitetaan yksilön kykyä sopeutua vastoinkäymiseen, traumaattiseen kokemukseen tai menetykseen kasvattavalla tavalla (Norrish 2015, 154; Lahti, 2015, 330; Räsänen, 2014, 212; Baumgardner & Crothers, 2014, 61). Resilienssin avulla ihminen kykenee sopeutumaan erilaisiin vaikeuksiin ja palautumaan niistä joustavasti (Räsänen, 2014, 212-215; Lahti, 2015, 330; Norrish, 2015, 155). Resilienssiä ei tule nähdä vain luonteenpiirteenä, sillä resilienssi on tulevaisuuteen pyrkivää ja opeteltavissa olevaa kykyä, jota pystytään tietoisesti harjoittelemaan vastoinkäymisiä kohdatessa (Rutter, 1991, 190; Cefai, 2008, 22). Vaikeuksia kohdatessaan yksilö tarvitsee joustavaa resilienssikykyä, jonka avulla kykenee hiljalleen

palautumaan traumaa edeltäneeseen tilaan. (Räsänen, 2014, 214-215; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 40-42.) Vahvaan positiiviseen resilienssikykyyn on yhteydessä kasvun asenne, joka kuuluu myös keskeisesti positiiviseen pedagogiikkaan (Masten ym. 2011, 120; Leskisenoja, 2016, 48). Kasvun asenne määrittää käyttäytymisen sekä suhtautumisen tapana, joka ilmenee vastoinkäymisiä kohdatessa. Resilienssi puolestaan näyttää todennäköisyyden selvitä näistä tilanteista. Vahvan resilienssin omaavalla oppilaalla on siten myös kasvun asenne. (Dweck, 2010, 55; Dweck, 2012, 8-10; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 56.)

Vuorovaikutus ja ihmissuhteet ovat keskeisessä merkityksessä positiivisen pedagogiikan toteuttamisessa (Kumpulainen ym. 2013, 212). Vuorovaikutuksen kautta lapsi oppii ja hänen hyvinvointinsa rakentuminen mahdollistuu (Cohn ym. 2009, 363-366; Karppinen & Pihlava, 2016, 120). Sen kautta lapsi myös välittää tunteita, tulee kohdatuksi ja kohtaa ympärillä olevia ihmisiä (Peterson, 2006, 249). Positiivisessa pedagogiikassa kehitetään myönteistä vuorovaikutusta, millä tarkoitetaan viestintää, joka kannustaa sekä huomioi toista ja on lähtökohtaisesti ystävällistä ja rakentavaa (Lipponen, 2015, 214; Mattila, 2008, 18). Myönteisen vuorovaikutuksen sekä ihmissuhteiden kautta rakennetaan turvallista ilmapiiriä luokkaan, missä on lupa yrittää, onnistua sekä epäonnistua. Silloin kokemusten jakaminen ja uusien taitojen opettelu on oppilaille helpompaa. (Kumpulainen ym. 2015, 229; Karppinen & Pihlava, 2016, 120-122.)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksen lähtökohtana on kerronnallinen ote, jossa yksittäisten opettajien kertomukset saavat suuren roolin. Metodologiana on narratiivisuus, joka antaa tutkittaville mahdollisuuden kertoa vapaasti positiivisen pedagogiikan käytännön toteutuksesta. Aineisto on hankittu narratiivisin menetelmin: kahta opettajaa on haastateltu teemoitellusti positiivisen pedagogiikan käyttämisestä ja yksi opettaja on kirjoittanut vapaamuotoisen kirjoitelman, jossa pohjana on toiminut samat teemoitellut kysymykset kuin haastatteluissa. Aineisto on analysoitu aineistolähtöisesti sisällönanalyysin avulla. Metodologia, metodit, analysointi sekä tutkijan positio on esitelty seuraavassa osiossa tarkemmin.

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys

Tutkimustehtävänäme on selvittää opettajien kertomuksia positiivisen pedagogiikan toteuttamisesta. Tieteelliseen taustaan perehtymisen jälkeen on mielenkiintoista tietää, mikä oikeasti toimii, ja miten eri tavoin tätä pedagogiikkaa voidaan toteuttaa. Tutkimuksen kautta tavoitteena on löytää ideoita muille opettajille sekä itsellemme positiivisen pedagogiikan harjoituksista ja käytännön soveltamisesta. Tavoitteena on myös saada syvempi ymmärrys positiivisen pedagogiikan toteuttamisen erilaisista mahdollisuuksista sekä kehittää omaa pedagogista ammatillisuutta. Tutkimuksen avulla saamme tärkeää tietoa pedagogiikan toimivuudesta jatkotutkimuksia varten ja positiivista pedagogiikkaa toteutettavien opettajien ääni pääsee kuuluviin.

Tutkimustehtävästä muodostimme seuraavan tutkimuskysymyksen:

1. Mitä opettajat kertovat positiivisen pedagogiikan toteuttamisesta peruskoulussa?

Aineiston analyysin myötä tarkensimme lisäksi seuraavat alakysymykset:

- 1.1 Miten luontevahvuuksia voidaan hyödyntää pedagogisesti?
- 1.2 Miten oppilaan resilienssiin voidaan vaikuttaa?
- 1.3 Miten vuorovaikutus ja yhteisöllisyys näkyvät positiivisessa pedagogiikassa?
- 1.4 Mitä positiivinen pedagogiikka edellyttää opettajalta?

3.2 Narratiivisuus metodologiana

Tässä tutkielmassa lähdemme toteuttamaan kvalitatiivista tutkimusta, sillä tarkoituksena on ilmiön tutkiminen: opettajien kertomat kokemukset positiivisen pedagogiikan toteuttamisesta. Laadullinen tutkimus tavoittelee tutkittavan ilmiön ymmärtämistä, jonka kautta sitä voidaan alkaa teoretisoida. Positiivisen pedagogiikan kokonaisvaltainen ymmärtäminen sekä määrittely vaativat laadullista kuvausta tutkittavasta asiasta. Kvalitatiivinen tutkimus on joustavaa, joten tutkimusongelma voi muokkautua prosessin mukana. Löydetyt tulokset ovat itsessään tärkeitä riippumatta niiden alkuperäisestä tarkoituksesta. (Kananen, 2015, 41-46, 70-73; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 17-19, Metsämuuronen, 2003 162, 167.) Tutkielman metodologiaksi valikoitui narratiivinen tutkimus, sillä tarkoituksena on tutkia yksittäisten ihmisten jäsentämiä kokemuksia. Tutkielmassa ei pyritä yleistettävyyteen, joten narratiivisen tutkimuksen subjektiiviset kokemukset ovat riittäviä tutkimuksen validiteetin kannalta. Yksittäiset kertomukset voivat olla merkityksellisiä, sillä ne tuovat perspektiivin kokemukseen. (Erkkilä, 2005b, 196-198; Erkkilä, 2005a, 139.)

Narratiivinen tutkimus jaetaan usein kertomusten tutkimiseen tai tutkimukseen, jonka tarkoituksena on tuottaa kertomuksia (Polkinghorne, 1995, 9-12). Käsitteenä narratiivisuus määritellään usealla eri tapaa kirjallisuudessa eikä siihen ole yhtä ainoaa vakiintunutta käsitettä. Synonyymina käytetään suomenkielisissä lähteissä kerronnallisuutta tai tarinallisuutta (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, 189; Ropo & Huttunen, 2013, 10; Hänninen, 2002, 15; Kujala, 2008, 14). Lähestymistapana narratiivisuus tarkoittaa suuntausta, jossa kertomukset huomioidaan tiedon rakentajina (Hänninen, 2002, 15; Heikkinen, 2010, 143). Narratiivisuuden avulla pyritään pääsemään selville kokonaisuudesta yhdistelemällä tiedon eri osia. Narratiivinen ajattelu on ihmiselle luontaista, ja ympäröivää todellisuutta tuotetaan narratiivisten selitysten kautta. (Erkkilä, 2005b, 22-23.) Narratiivisella tutkimuksella tavoitellaan ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä subjektiivisten kokemusten kautta keskittymällä ihmisen luontaiseen kerronnallisuuteen (Louhela, 2012, 55). Se ei kuitenkaan ole yksittäinen teoria tai metodologia, sillä kerronnallisuudella voidaan tarkoittaa myös aineiston käsittelytapaa, sen luonnetta tai ihmisten tapaa jäsentää kokemuksiaan (Lichtman, 2012, 95-96, 248; Polkinghore, 1995, 11-12; Heikkinen, 2010, 142).

Narratiivinen tutkimusaines voi olla kertomus tai sitten tutkimus itsessään tuottaa kertomusta ympäröivästä maailmasta (Bruner, 1986, 11-12; Polkinghorne, 1995, 8-10; Tolska, 2002, 22-23; Heikkinen, 2010, 143). Kerronnallisuudessa kertomus ilmaisee aina kokemuksen, jonka

syvyys määrittelee kerronnallisuuden tason (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, 191-192). Tässä tutkielmassa tarkastellaan opettajien käsityksiä ja kertomuksia lähestytään narratiivisella tavalla, jolloin tarkoituksena ei ole tuottaa kertomusta vaan pikemminkin tutkia heidän kertomiaan käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkielmassa pyritään opettajien kertomusten kautta saamaan ymmärrystä koulun kontekstissa toteutettavasta pedagogisesta suuntauksesta. Tutkijoina emme pysty määrittelemään tai johdattelemaan ilmiötä ulkoapäin tavoitellessamme luotettavaa tutkimusaineistoa. Narratiivinen lähestymistapa antaa haastateltaville kertoa vapaamuotoisesti ja kerronnallisesti positiivisen pedagogiikan käytännön toteutuksesta. (Kujala, 2008, 14-15; Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, 189.)

Lopputuloksen kannalta tässä tutkimuksessa ei ole tärkeää, millä tavoin he siitä kertovat. Aineiston analyysissä ei ole otettu huomioon esimerkiksi äänenpainoja eikä taukoja, sillä ne eivät nouse keskeiseksi tässä tutkimuksessa. Tavoitteenamme ei ole kuvata positiivista pedagogiikkaa yleensä, vaan nostaa esille kyseistä pedagogiikkaa käyttäneiden opettajien kertomuksia sen toteuttamisesta. Erkkilän (2005b, 199-201) mukaan narratiivisuuden avulla pystytään nostamaan esille erilaisia positiivisen pedagogiikan toteuttamisen tapoja sekä opettajien subjektiivisia kokemuksia. Narratiivinen tutkimus antaa mahdollisuuden kuunnella, tutkia, löytää, ymmärtää, havaita sekä analysoida opettajien merkityksellisiä ja ainutlaatuisia kokemuksia.

3.3 Aineiston hankkiminen ja tutkimusmenetelmät

Positiivinen pedagogiikka on tullut Suomeen vasta tämän vuosikymmenen puolella, joten tieteellistä tutkimusta on vielä vähän (Ojanen, 2015, 119). Etenkin käytännön toteuttamista ei ole toistaiseksi tutkittu tarpeeksi ja pidempiaikaiset tutkimustulokset ovat aiheen tuoreuden vuoksi olleet mahdottomia toteuttaa. (Ojanen, 2014, 23-24; 2015, 129.) Tämän vuoksi koimme tarvetta tutkia positiivista pedagogiikkaa käyttäneiden opettajien kokemuksia käytännön toteutuksesta. Aineiston keruu osoittautui kuitenkin haastavaksi, sillä kyseistä pedagogiikkaa harjoittaneita opettajia oli vaikea löytää. Kokeilimme useita eri kanavia, joista saimme lopulta tietoomme positiivista pedagogiikkaa käyttäneitä opettajia. Lähestyimme opettajia sähköpostitse ja saimme kolmelta opettajalta vastauksen, joista kaksi halusi puhelinhaastattelun ja kolmas oli valmis kertomaan kokemuksistaan kirjoitelman muodossa.

Prosessin edetessä huomasimme, että aineistoa kerääntyi valtavasti jo kahdesta puhelimen välityksellä tehdystä haastattelusta. Kolmas aineisto nosti esille kuitenkin vielä kirjoitelman muodossa yhden opettajan kokemukset, mikä osoittautui tutkimuksen validiteetin kannalta tarpeelliseksi.

Aineistonkeruu onnistui hyvin puhelinhaastattelulla, sillä saimme heti alussa luotua tilanteesta luontevan sekä vapaan. Puhelinhaastattelut ovat perusteiltaan samanlaisia kuin kasvokkain tapahtuva haastattelu (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 64), mutta osallistujat eivät ole fyysisesti samassa tilassa. Ilmeiden sekä eleiden lukeminen on siten mahdotonta, mikä voi vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Emme kuitenkaan olleet kiinnostuneita siitä, miten tutkittavat kertovat kokemuksistaan. Sen vuoksi tässä tutkimuksessa haastattelut oli mahdollista toteuttaa puhelimen välityksellä, jolloin saimme selville, mitä opettajat tuovat esille positiivisen pedagogiikan käytännön toteuttamisesta. Haastateltavien saaminen oli myös vaikeaa, ja eripuolille Suomea matkustaminen olisi tuonut hyötyyn nähden turhan suuria kustannuksia. Nämä tekijät puolsivat myös etähaastattelun valintaa. Puhelinhaastatteluissa osallistujilla voi olla lisäksi pienempi kynnys lähteä mukaan tutkimukseen sekä kertoa avoimesti kokemuksistaan täysin anonymina etäisyyden vuoksi (Tiittula, Rastas & Ruusuvuori, 2005, 266). Puhelinhaastattelujen etuna on myös se, että luottamuksen rakentaminen tapahtuu pääosin ennen haastattelutilanteen alkamista. Haastatteluissa voidaan siten siirtyä lähes suoraan alkutietojen jälkeen itse haastatteluun, jolloin pystytään minimoimaan kasvokkain tapahtuvan kohtaamisen haasteet. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 64-65; Tiittula, Rastas & Ruusuvuori, 2005, 265-267.)

Tutkimuksen kannalta oli oleellista saada kerronnallista aineistoa. Kerronnallinen aineisto voi muodostua kielellisestä puheesta, ei -kielellisestä kommunikaatiosta tai kirjoitetusta tekstistä (Kujala, 2008, 17) ja tässä tapauksessa se koostui ensimmäisestä ja viimeisestä vaihtoehdosta. Kerronnallisuuteen pyrkiessämme lähetimme ennakkoon pohdittavaksi kysymykset, jolloin tutkittavat pystyivät rauhassa valmistautumaan haastatteluun. Lisäksi painotimme ennen haastattelun alkua toivovamme kerronnallisia vastauksia konkreettisilla esimerkeillä, mutta sanoimme kaikkien kertomusten olevan meille arvokkaita. Tutkittavat saivat siis kertoa vapaamuotoisesti omista kokemuksistaan ja nostaa heidän mielestään tärkeitä asioita esille. Haastattelut olivat vapaamuotoisia sekä aktiivisia, ja kerronnallisen haastattelun tapaan tavoitteena oli saada kerättyä aineistoksi opettajien kertomuksia sekä niistä nousevia subjektiivisia kokemuksia. Kerronnallisessa haastattelutilanteessa tutkija pyytää kertomuksia,

jättää tilaa kertomiselle sekä esittää kysymyksiä, joihin voi vastata kertomuksilla. Haastateltavat pyrkivät vastaamaan kertomuksilla ja vuorovaikutuksen onnistumisen kertoose, miten haastateltava saadaan kertomaan omista kokemuksistaan haastattelutilanteessa. (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, 191-192; Kujala, 2008, 18-19.) Haastattelun molemmat osapuolet esittivät haastattelujen aikana kysymyksiä, mikä kertoo haastattelun aktiivisuudesta. Molemmista haastatteluista saimme kerättyä odotettua enemmän tutkimusaineistoa, sillä vuorovaikutus toimi ja haastateltavat kertoivat avoimesti omista kokemuksistaan.

Kerronnallinen haastattelu toteutettiin teemahaastattelun mukaisesti, joka sijoittuu avoimen haastattelun sekä lomakehaastattelun väliin. Haastattelussa oli valmiiksi määritellyt kaikille samat teema-alueet ja alustavat kysymykset lähetettiin ennen haastattelutilannetta tutkittaville. Kysymysten järjestys sekä tarkka muoto vaihtelivat, ja haastattelusta pyrittiin luomaan mahdollisimman luonnollinen sekä vapaa tilanne. Ennalta määritetyt teemat pyrittiin kuitenkin käymään läpi kaikkien tutkittavien kanssa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 208.) Teemahaastattelun toteuttaminen vaatii laajaa perehtyneisyyttä teoriaan sekä tutkittavaan ilmiöön, jotta olennaiset teemat pystytään nostamaan esille. Kysymysten tarkan muotoilun lisäksi tutkittavat tulee valita harkinnanvaraisesti. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 58-59.) Päädyimme haastattelemaan opettajia, jotka olivat käyttäneet opetuksessaan positiivista pedagogiikkaa ja osasivat kertoa siten omista kokemuksistaan. Emme edellyttäneet tutkittavilta kuitenkaan laajaa perehtyneisyyttä aiheeseen, mutta jokainen tutkittavista oli tutustunut aiemmin kattavasti kyseisen pedagogiikan teoriaan. Haastatteluissa on olennaista, miten tutkijat kykenevät tulkitsemaan haastatteluja sekä kokoamaan tuloksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 207). Haastattelutilanteissa kertomuksen muotoutumiseen liittyvät useat tekijät, kuten haastateltavan muisti sekä halu kertoa asioista. Ne eivät kuitenkaan vaikuta tutkimuksen pätevyYTEEN, sillä narratiivista tutkimusta tehtäessä ne ovat sen hetkisiä subjektiivisia kertomuksia haastateltavien kokemuksista. (Erkkilä, 2005a, 47.)

Tämän tutkimuksen vapaa kirjallinen kirjoitelma toimii narratiivisena tutkimusaineistona, sillä se perustuu positiivista pedagogiikkaa toteuttavan opettajan subjektiiviseen kerrontaan omista kokemuksistaan. Kirjoitelman lähtökohtana toimivat samat teema-alue jaottelut kuin haastatteluissa (liite 1), jotta tutkimuksen analysointi sekä saatujen tulosten vertailu olisi mahdollista. (Heikkinen, 2010, 148-149; Hänninen, 2010, 163-164.) Valmiiden teema-alueiden määrittämisen tarkoituksena oli helpottaa tutkittavan vapaata kirjoittamista sekä ohjata tutkimusta vastaamaan laadittuun tutkimustehtävään. Kirjoitelmassa tutkittavien

ohjaaminen on kuitenkin näennäistä, sillä he eivät ole kirjoitustilanteessa vuorovaikutuksessa tutkijoiden kanssa. Tämän interaktion puuttuminen voi olla haaste, sillä tutkijat eivät siten pysty kysymään välissä tarkentavia kysymyksiä. Kirjoitelmassa tutkittava voi myös karsia kertomuksestaan pois sellaisia asioita, jotka eivät hänen mielestään sovi kertomuksen juoneen. (Polkinghore, 1995, 16.) Tutkimusaineistona kirjoitelma pitää sisällään sen lähtöoletuksen, että tutkittavat pystyvät kirjoittamaan kokemuksistaan kertomusta. Sen vuoksi haasteeksi voi nousta tutkittavien ikä sekä kirjallinen kyvykkyys. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 84.) Tässä tutkimuksessa tutkittavat on kuitenkin valittu harkinnanvaraisesti ja nämä seikat on otettu jo tutkimuksen alussa huomioon. Tutkimusaineistona käytetty vapaa kirjoitelma eroaa tutkimushaastatteluista jo muodoltaan, sillä tutkittava on kirjoittanut tekstit itse ja nostanut esille vain merkitykselliseksi kokemiansa asioita. Vapaassa kirjoitelmassa on tiivistetty selkeästi olennaisimmat asiat, mikä helpottaa tulosten teemoittelussa. Toisaalta siitä ei ole luettavissa yhtä paljon sanojen taustalla olevia merkityksiä kuin haastatteluista, sillä kirjoitettu teksti on valmiiksi harkittua ja muotoiltua.

Aineiston keräämisen jälkeen analysoiminen alkoi litteroinnilla, joka tapahtui sanatarkalla kuvauksella puhutusta kielestä. Tutkimuksen kannalta olennaista ei ollut tehdä tarkempaa litterointia, vaan annoimme enemmän tilaa analysoinnissa sille, mitä opettajat kertoivat kokemuksistaan. Litteroinnin tukena käytimme puhelimen ”Music Speed Changer” - mobiilisovellusta, jonka avulla hidastimme puheen temmon kirjoitusnopeuteen. Tämä toimi hyvin ja tällainen litterointi sujui nopeasti sekä suhteellisen vaivattomasti. Litteroitua tekstiä käsiteltiin sisällönanalyysillä, jossa aineistoon tarkasti perehtymisen jälkeen pystyimme keräämään tutkimuksen kannalta olennaisimmat asiat lähempään tarkasteluun.

3.3.1 Tutkittavien taustat

Tutkittavilla on kaikilla omanlainen koulutustausta sekä työkokemus ja opettavat luokat ovat erilaisia. Sen vuoksi tutkimustulosten kannalta on tärkeä hieman avata opettajien taustoja kuitenkin pitäen heidät anonyymeina. Opettaja 1 on tutustunut positiiviseen pedagogiikkaan neljä vuotta sitten ja hän on perehtynyt kollegansa kautta positiivisen pedagogiikan teoriaan. Isoimpana muutoksena hän pitää positiivisen pedagogiikan koulutusta, johon osallistui yhdessä luokkansa kanssa. Siellä kouluttaja oli laatinut selkeät sabluunat, joiden pohjalta toteutettiin kerran viikossa luontevahvuustunti. Opettaja 1 on sittemmin vaihtanut koulua ja opettaa nyt neljäsluokkalaisia sekä toimii kielenopettajana kuudesluokkalaisille.

Koulutustaustana Opettaja 1:llä on luokanopettajakoulutus ja sivuaineena johtaminen sekä liikunta. Hänellä on kahdeksan vuoden työkokemus luokanopettajana.

Opettaja 2 on käynyt luokanopettajakoulutuksen ja myöhemmin halunnut kehittää itseään opiskelemalla ratkaisukeskeiseksi neuropsykiatrisesti valmentajaksi. Hän opettaa toisluokkalaisia ja on toiminut myös erityisopettajana sekä yläkoulussa kuvaamataidon aineenopettajana. Opettaja 2 on halunnut kerätä erityisopettajan töitä tehdessään kokemusta yleisopetukseen ja kokee saaneensa sieltä paljon hyötyä. Myöhemmin hän on osallistunut myös täydennyskoulutuksessa ratkaisukeskeiseen koulutukseen ja siellä ollessaan tutustunut positiiviseen psykologiaan, jonka sovelluksena myös positiiviseen pedagogiikkaan. Opettaja 2:n mukaan ratkaisukeskeisyydessä sekä positiivisessa pedagogiikassa on paljon yhtäläisyyksiä, jotka täydentävät toisiaan. Opettaja 2 on toteuttanut positiivista pedagogiikkaa syvemmin muutaman vuoden ajan ja hän on toiminut opettajana yli kaksikymmentä vuotta.

Opettaja 3 on tutustunut positiiviseen pedagogiikkaan erityisopettajan opintojen yhteydessä sekä ratkaisukeskeisessä koulutuksessa noin kuusi vuotta sitten. Koulutustaustana Opettaja 3:lla on luokanopettajakoulutus sekä erityisopettajakoulutus. Tällä hetkellä hän toimii yhtenäiskoulussa erityisopettajana, jossa opettaa jaksottaisesti eri-ikäisiä pienryhmiä. Hänellä on työkokemusta opettajana toimimisesta kymmenen vuotta.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat vapaaehtoisesti perehtyneet positiiviseen pedagogiikkaan koulutuksen tai opintojen kautta. Opettajat ovat kiinnostuksensa vuoksi ottaneet käyttöönsä positiivisen pedagogiikan osaksi opetustaan ja toteuttaneet sitä jo muutamia vuosia. Tutkittavien eriliset taustat voivat näkyä kertomuksissa ja aineiston analysointia tehdessä totesimme, että opetettavat ryhmät, erityisesti ikäjakauma sekä oppilaiden lukumäärä, vaikuttivat opettajien käyttämiin menetelmiin ja opetuksen toteuttamiseen.

3.4 Aineiston analyysina sisällönanalyysi

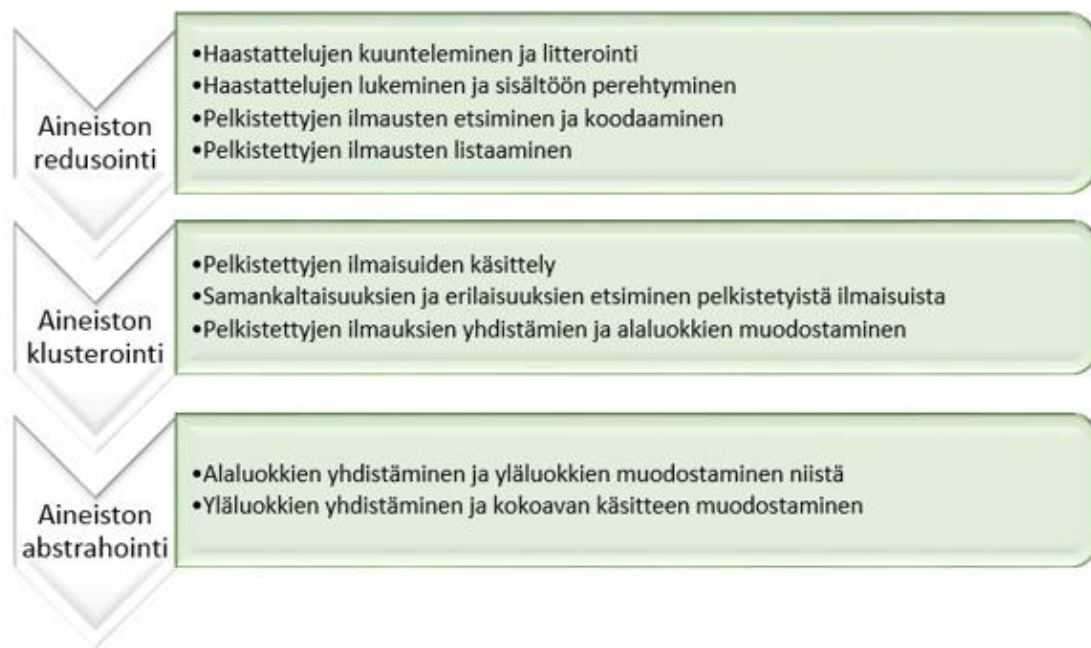
Laadullisessa aineiston analyysissä kaikille muodoille tyypillistä on aineiston järjestely, pilkkominen ja uudelleen yhdisteleminen tulkintaa varten (Syrjälä, 2005, 367). Valitsimme tähän tutkimukseen aineiston analyysimenetelmäksi sisällönanalyysin, sillä tavoitteenamme

on saada aineistosta selville, mitä opettajat kertovat positiivisesta pedagogiikasta ja tähän näkökulmaan rajattuna sisällönanalyysin kautta saamme parhaiten vastauksia tutkimuskysymykseen. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan soveltaa monin eri tavoin lähes kaikkiin laadullisiin tutkimuksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2010, 91), jolloin se antaa meille tarvittavaa vapautta analyysin soveltamiseen tutkimustehtävä huomioiden. Pohdimme myös narratiivisen analyysin vaihtoehtoa. Narratiivisessa analyysissä tutkimusaineiston analyysi alkaa kuitenkin vahvasti jo haastattelutilanteessa (Czarniawska, 2004, 13-15; Kujala, 2008, 35-32), mikä ei ole meidän tutkimuksen kannalta oleellista. Silloin kun tehdään narratiivista tutkimusta siitä näkökulmasta, että tarkastellaan miten ihmiset kertovat aiheesta, on oleellista tulkita kertojaa jo haastatteluhetkellä (Czarniawska, 2004, 15). Tässä tutkimuksessa keskitymme taas siihen, mitä opettajat kertovat, jolloin haastattelun aikainen analyysi ei ole olennaista.

Analyysin muotona tutkimuksessamme on narratiivisen tutkimuksen perinteen mukaan aineistolähtöinen analyysi (Hänninen, 2002, 34). Lähdemme siis aineistosta käsin etsimään keskeiset teemat ja olemme avoimia sille, mitä aineisto meille kertoo. Analyysiyksiköt etsitään aineistosta, ja sen jälkeen peilaamme niitä vasta teoriaan. Tutkimuksessa on kuitenkin myös teoriaohjaavan analyysin viitteitä. Teorian osuus koko tutkimuksessamme on vahva, sillä aihe on tuoreutensa vuoksi melko tuntematon ja vaatii avaamista. Lisäksi tutkimustehtävän kannalta on tärkeää antaa lukijalle mahdollisimman monipuolinen kuva ilmiöstä, mihin aineisto ei itsessään pelkästään pysty. Teoria on taustalla analyysiä tehdessä, mutta analysoimme aineiston täysin aineistosta käsin ja rakennamme sen pohjalta myös esitettävät tulokset.

Aineistolähtöinen analyysi voidaan jakaa karkeasti kolmeen vaiheeseen: 1. aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2. aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3. aineiston abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Kuckartz, 2016, 153-161; Tuomi & Sarajärvi, 2002, 110). Seuraavassa taulukossa esitetään käyttämämme aineistolähtöinen analyysi vaihe vaiheelta. Taulukon pohjalla on käytetty Tuomen ja Sarajärven (2002, 111) kuvausta analyysin toteuttamisesta, ja siitä olemme muotoilleet näkyville käyttämämme analyysin ja sen vaiheet.

Taulukko 1. Aineistolähtöisen analyysin toteuttaminen. (Sovel. Tuomi & Sarajärvi, 2002, 111.)



Aineiston analyysi alkoi aineiston redusoinnin eli pelkistämisen ensimmäisen vaiheen mukaan litteroimalla aineisto. Litterointi tarkkuudeksi meille riitti sanatarkka kuvaus puhutusta vuorovaikutuksesta. Litteroinnin tarkkuus määräytyy tutkimustehtävän kautta (Ruusuvoori, 2010, 424-425), eikä se meillä edellyttänyt tämän tarkempaa litterointia. Litteroinnin jälkeen tutustuimme aineistoon, perehdyimme sisältöön ja karsimme tutkimuksen kannalta tarpeettoman aineiston pois. Tämän jälkeen tutkimme aineistoa korostaen sieltä värien avulla pelkistettyjä ilmaisuja keskeisistä huomioista sekä listasimme nämä viereiseen sarakkeeseen. Tästä on seuraavaksi esimerkkikuva.

<p>* Kyllä, just se et miten me yhteisönä, miten ne muut siinä ympärillä voi auttaa, niitä jotka vielä harjoittelee sitä. Sit tosi paljon onnistumisia nostetaan ylös, ihan et mä sanotan niitä, kun joku tekee jonku pienenki ystävällisen teon, et huomasitteko mitä hyvää siitä tuli ja kohottaa niitä ja sit teemapäivien ja teemaviikkojen tai hyvinvointiin tai hyvään ilmapiiriin liittyviä teemoja nostetaan paljon siellä esiin, koko luokkaa palkitaan yksilöitten kautta, ja sit saahaan hyvää arvostusta sieltä. Sitte vahvuuksia, niitä mietitään, lähetään ensin niin ku pohtimaan mitä kukakin oppilas tykkää tehdä, mitä on harrastuksia, mistä innostuu, ja mitä taitoja siellä</p>	<p>Yhteisön voimavara</p> <p>Esimerkki: yksittäisten onnistumisten esiin nostaminen ja yksilöiden arvostus</p> <p>Esimerkki: vahvuudet ja niiden esiin tuominen</p>
--	---

Kuva 1. Näyte aineiston redusoinnista.

Ensimmäisessä sarakkeessa on litteroitu aineisto ja toisessa sarakkeessa pelkistetyt ilmaiset kyseisestä huomiosta. Aineistoa analysoitaessa käytimme apuna värejä. Prosessin edetessä samankaltaisia pääteemoja alkoi esiintyä useammin, ja vähitellen ne saivat omia värejä koodeikseen. Värit vakiintuivat ja lopussa kävimme vielä kaikki aineistot uuden värikoodauksen avulla läpi. Vihreä väri liittyy positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen ja harjoitteisiin. Sininen väri puhuu vuorovaikutuksesta sekä yhteisöllisyydestä. Punainen väri puolestaan symboloi opettajan roolia ja ajatuksia. Tämän lisäksi käytimme keltaista väriä, jolla nostimme näiden kategorioiden ulkopuolella olevia oleellisia asioita. Korostuskynällä on nostettu asian pelkistetty ydin ja muuttamalla fontin väriä, asiaa on vielä täsmentää.

Redusoinnin jälkeen siirryimme klusteroinnin eli ryhmittelyn vaiheeseen. Ensin etsimme aineistosta pääteemoja ja kokosimme taulukkoon eri opettajien kertomukset kustakin temasta käyttäen litteroitua tekstiä. Tämän jälkeen otimme jatkokäsittelyyn pelkistetyt ilmaukset ja kokosimme niitä värikoodauksen pääteemojen alle. Näistä etsimme alateemat, joihin vielä luokittelimme ilmaukset.

Vihreä: Positiivisen pedagogiikan toteuttaminen, harjoitteet

Opettaja1	Opettaja2	Opettaja3
<p>Miten ymmärrät pos.pedan?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Myönteinen, kannustava -myönteinen puhe <ul style="list-style-type: none"> ->positiiviset asiat -onnistumisten nosto -vahvuusanasto -tavoite taulu (tiedolliset, taidolliset ja vahvuudet) -opettaa hymyilemään 	<p>Miten ymmärrät pos.pedan?</p> <ul style="list-style-type: none"> -myönteinen -vahvuuksiin pohjautuva -sama pohja kuin ratkaisukeskeisyydessä -monitahoinen ja –tasoinen -kaikessa vuorovaikutuksessa -taitopuutteet, kehittäminen -opettaja avoin kuunteleva 	<p>Miten ymmärrät pos.pedan?</p> <ul style="list-style-type: none"> -vahvuudet, myös opetuksessa -oppilaat yksilöinä -pos. kohdennettu palaute -jokaiselle omat tavoitteet (pienryhmä), palautetta näistä -jokaisessa oppilaassa on

Kuva 2. Esimerkki pelkistettyjen ilmaisuiden ryhmittelystä pääteemojen ja opettajien mukaan.

Tämän jälkeen jatkoimme klusterointia etsimällä aineistosta samankaltaisuuksia. Käytimme tässäkin apuna värejä, mutta värit eivät symboloi muuten kuin erottaen samankaltaisuudet toisistaan. Samankaltaisuuksia yhdistelemällä kiteytimme vielä alaluokat kuvaamaan teemoja. Näistä vaiheesta seuraavaksi esimerkki:

Positiivisen pedagogiikan harjoitteet ja toteuttaminen:

Pos. pedan ymmärrys		
<ul style="list-style-type: none"> -Myönteinen, kannustava -myönteinen puhe <ul style="list-style-type: none"> ->positiiviset asiat -onnistumisten nosto -vahvuusanasto -tavoite taulu (tiedolliset, taidolliset ja vahvuudet) -opettaa hymyilemään -VIA –luontevahvuustesti -viis plus yks palaute -aidon tiimin tunnusmerkit <ul style="list-style-type: none"> -> ryhmätöihin positiivista puhetta 	<ul style="list-style-type: none"> -myönteinen -vahvuuksiin pohjautuva -sama pohja kuin ratkaisukeskeisyydessä -monitahoinen ja –tasoinen -kaikessa vuorovaikutuksessa -taitopuutteet, kehittäminen -opettaja avoin kuunteleva aikuinen -lapsi tekee parhaansa -vahvuudet arjessa, käyttö -hyvinvointi, ilo -arvostava kohtaaminen -onnistumisien, vaikeiden tilanteiden nostaminen, sanottaminen 	<ul style="list-style-type: none"> -vahvuudet, myös opetuksessa -oppilaat yksilöinä -pos. kohdennettu palaute -jokaiselle omat tavoitteet (pienryhmä), palautetta näistä -jokaisessa oppilaassa on hyvää -huonon käytöksen katsomien sormien läpi

YHTEENVETOA:

- myönteisyys
- onnistumiset
- vahvuudet
- positiivinen palaute

Kuva 3. Pelkistettyjen ilmaisujen ryhmittely sekä alaluokkien muodostaminen

Viimeisenä vaiheena on abstrahointi, jossa alaluokista vielä kootaan mahdollisimman suuria ja kuvaavia yläluokkia. Alaluokat ryhmittelimme ensin omiin aihepiireihinsä, joista sitten muodostimme yläluokat. Saimme abstrahoinnin tuloksena neljä suurta yläluokkaa: luonteen vahvuudet, resilienssi, ihmissuhteet ja yhteisöllisyys sekä opettajan näkökulma. Näistä lopulta hioutuivat tutkimusten tulosten pääotsikot ja alaotsikot.

3.5 Tutkijan positio

Laadullisen tutkimuksen tulisi olla hypoteesitonta, joten tutkijoiden oma näkemys tulee kirjoittaa auki lukijalle. Tutkijoiden lähtökohdat sekä näkökulmat voivat olla alitajuisesti vaikuttamassa siihen, miten aineistoja ymmärretään sekä tulkitaan. (Raatikainen, 2006, 100-101; Erkkilä, 2005a, 137.) Positiivinen pedagogiikka on meidän käsityksemme mukaan vaikuttamassa positiivisesti opettajien ja oppilaiden hyvinvointiin sekä parempiin oppimistuloksiin. Suhtaudumme positiiviseen pedagogiikkaan myös lähtökohtaisesti myönteisenä asiana ja haluamme tällä tutkimuksella tuoda uutta pedagogista suuntausta enemmän alan tietoisuuteen. Pyrimme suhtautumaan ennakkokäsityksiimme kriittisesti koko tutkimuksen ajan. Tutkimus tehdään parityönä, joka on parantamassa tutkielman luotettavuutta. Tutkijatriangulaatiota ja aineistotriangulaatiota hyödyntävässä tutkimuksessa tekstiä pystytään jatkuvasti tarkastelemaan kriittisesti useat näkökulmat huomioiden (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 143-145; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 233; Kananen, 2015, 359). Aiheen muotoilusta lähtien omia ennakko-oletuksia tulee pohtia, sillä ne voivat vaikuttaa koko tutkimuksen lopputulokseen. Jatkuva kriittinen tarkastelu on siten ensiarvoisen tärkeää luotettavan tutkimustuloksen saavuttamisessa. (Hallamaa, Lötjönen, Launis & Sorvali, 2006, 98; Tuomi & Sarajärvi, 2002, 403.)

Kandidaatin tutkielmaa työstäessämme huomasimme, että positiivinen pedagogiikka keskittyi lähinnä vahvuuksiin ja voimavaroihin sekä niiden esiin nostamiseen. Aiemmistä kansainvälisistä ja suomalaista tutkimuksista ei löytynyt konkreettisia käytännön työvälineitä, joiden avulla positiivista pedagogiikkaa olisi voinut lähteä toteuttamaan. Tutkielmaa tehdessä kuitenkin ymmärsimme, että positiivinen pedagogiikka tulee käsittää välineiden sijaan kasvatuksellisenä suuntauksena. Pro gradu -tutkielmassa tarkoituksena on opettajien

kokemusten lisäksi etsiä konkreettisia esimerkkejä, joita opettajat ovat kokeneet hyväksi positiivista pedagogiikkaa toteuttaessaan. Lisäksi tutkimustehtävän kannalta on tärkeää kuulla, mitä opettajat kertovat positiivisen pedagogiikan toteuttamisen merkityksestä itselleen sekä oppilailleen.

Aiheen rajauksen sekä tulosten analysoinnin voi nähdä tutkimuksessa eettisenä kannanottona, sillä tutkimusaineistosta analysoimme vain tutkimustehtävän kannalta oleelliset asiat. Tutkijan tehtävänä on kuitenkin lopulta itse ratkaista, mitkä tilanteet valitaan tarkempaan analysointiin ja mitä tarkastellaan vähemmän. Tutkijan ääni voi siten näkyä painokkaasti tutkimusaineiston rajauksessa ja analysoinnissa. (Häkkinen, 2006, 211-212; Erkkilä, 2005a, 137; Raatikainen, 2006, 101; Tuomi & Sarajärvi, 2002, 126-127.) Aiheen valinnassa sekä tutkimustehtävän muotoilussa tulee väistämättä esille tutkijoiden eettinen näkemys sekä hypoteettinen lähtökohta (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 126). Tämän vuoksi aiemmin esitellyt tutkijoiden ennakkokäsitykset on erityisen olennaista tuoda esille.

4 TULOKSET: OPETTAJIEN KERTOMUKSIA POSITIIVISESTA PEDAGOGIIKASTA

Tutkittaviksi valittiin opettajia, jotka ovat toteuttaneet positiivista pedagogiikka opetuksessaan. Tutkimuksessa positiivista pedagogiikkaa ei kuitenkaan määritelty ennakkoon tutkittaville, vaan heille annettiin vapaus kertoa, miten he sen ymmärtävät. Kaikki opettajat painottivat vahvuuksia sekä niiden pedagogista hyödyntämistä. Positiivisten asioiden, arvostavan kohtaamisen sekä onnistumisten tärkeys liitettiin vahvasti positiiviseen pedagogiikkaan. Samoin yksilöiden vahvuuksien etsiminen, niiden sanoittaminen vahvuuskieltä hyödyntäen sekä vahvuuksien monipuolinen käyttö koettiin kuuluvan positiiviseen pedagogiikkaan. Seuraava suora lainaus kuvaa tätä asiaa.

Punanen lanka on tos koko opetuksessa ja sitä oon koettanu sanottaa, et myönteinen puhe synnyttää positiivisia asioita, et kiinnitetään huomiota niihin positiivisiin asioihin, onnistumisiin, niihin asioihin mitkä toimii hyvin, ja sanoitetaan niitä asioita, et sitte tuodaan se vahvuussanasto vahvasti sinne luokkaan – ja ylipäättänsä se lasten arvostava kohtaaminen. Opettaja 1.

Tulososio jakautuu aineiston analyysin abstrahoinnin kautta saatujen yläluokkien perusteella neljään lukuun. Nämä ovat siis tutkimuksen aineistosta saadut keskeisimmät teemat. Ensiksi kuvaamme luonteenvahvuuksia osana opetusta. Seuraava luku puolestaan käsittelee resilienssiä sisäisen puheen, minäpystyvyyden sekä onnistumisten tuottamisen kautta. Kolmannessa luvussa avataan ihmissuhteita ja yhteisöllisyyttä osana positiivista pedagogiikkaa. Viimeisessä luvussa keskitytään tuloksiin, jotka liittyvät opettajuuteen sekä opettajan valintojen ja vaikuttamisen mahdollisuuksiin.

4.1 Luonteenvahvuudet opetuksessa

Luonteenvahvuuksia hyödyntävässä opetuksessa on tarkoituksena suunnata huomio yksilön vahvuuksiin ja kasvattaa lapsen itsetuntemusta sekä minäkäsitystä. Tietoisuus vahvuuksista tarkoittaa niiden säätelyä, jolloin yksilö tietoisesti pohtii omien vahvuksiensa edellytyksiä. (Kumpulainen ym, 2015, 230; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 29, 80, 82-83.)

Tässä osiossa käsitellään vahvuuksien etsimistä sekä niiden tietoista harjoittelua. Tutkittavat opettajat nostivat esille vahvuuskielen, jonka avulla voidaan sanoittaa oppilaiden luontevahvuuksia sekä huomioida arkisia positiivisia tilanteita. Luontevahvuuksia voidaan löytää erilaisin menetelmin, kuten valmista vahvuustestiä käyttämällä tai harjoitteisiin syventymällä. Näitä on esitelty tarkemmin seuraavaksi.

4.1.1 Luontevahvuuksien etsiminen ja pedagoginen hyödyntäminen

Kaikki opettajat painottivat oppilaiden luontevahvuuksien etsimistä sekä löydettyjen vahvuuksien tietoista harjoittelua. Luontevahvuuksien etsiminen nähtiin keskeisenä osana positiivisen pedagogiikan toteuttamista. Heidän mukaansa jokaisen oppilaan tulisi oppia löytämään omat luontevahvuutensa sekä käyttämään niitä hyödykseen eri oppitunneilla, sillä vaikutukset ovat positiivisia oppimisen, hyvinvoinnin, itsetunnon, ihmissuhteiden sekä yleisen ilmapiirin kannalta. Luontevahvuuksien tiedostaminen auttaa yksilöä kehittämään itselleen autonomisempaa toimintakykyä, rohkeampaa vastuullisuutta sekä tilannehallintaa (Räsänen, 2014, 176). Hotulaisen ym. (2015, 271) tekemän tutkimuksen mukaan vahvuuksien tiedostamisella sekä niiden pedagogisella hyödyntämisellä on yhteyttä koulumotivaatioon, koulumenestykseen sekä koulutukseen sitoutumiseen. Tätä tutkimusta ovat tukemassa useat kansainväliset tutkimukset (Proctor, Maltby & Linlye, 2009, 153-169; Biswass-Diener, Kashan & Minhas, 2011, 106-118; Epstein, 2003, 289-299; Geldhof ym. 2013, 163-176).

Luontevahvuuksien löytämiseen opettajat olivat käyttäneet erilaisia menetelmiä. Osa opettajista oli käyttänyt opetuksessaan soveltuvin osin Petersonin ja Seligman (2004) kehittämää VIA –vahvuusmittaria, joka on tarkoitettu lasten ja nuorten luontevahvuuksien kartoitukseen. Kysely sisältää 120 väitettä ja pidempi versio 240 erilaista väitettä, josta saadaan tulokseksi viisi perusvahvuutta. Lasten versiossa on 96 väitettä ja kieli on muokattu lapsille ymmärrettävämmäksi. (Uusitalo-Malmivaara, 2015, 73-74; Ojanen 2014, 114.) Suomen VIA- vahvuusmittariin on lisätty kaksi suomalaista ominaisuutta: sisu ja myötätunto, jotta mittari soveltuisi suomalaiseen koulumaailmaan (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 34; Pessi, 2015, 182-183, 193-195; Lahti, 2015, 336-337). Oppilas voi alkaa havainnoimaan vahvuusmittarista saamiaan viittä perusvahvuutta omasta käyttäytymisestään. Opettajat olivat oppilaiden kanssa yhteisesti tutustuneet vahvuustestissä oleviin vahvuuksiin, jotta oppilaat ymmärtäisivät vahvuudet sekä osaisivat tietoisesti käyttää niitä hyödykseen

esimerkiksi oppitunnilla kokemissaan haasteissa. Yksi opettajista oli tutustunut luontevahvuuksiin yksi vahvuus kerrallaan ja käynyt lukuvuoden aikana kaikki vahvuudet läpi sekä toteuttanut integroiden jokaiselle viikolle omat harjoitteensa luontevahvuuksiin liittyen, kuten seuraavasta sitaatista ilmenee.

Meillä oli joka viikko yksi vahvuus käsittelyssä, niitä on 24 siinä VIA vahvuustestissä, mut me ollaan valittu sieltä 18, jotka on tällaisia mitkä käsitellään lukuvuoden aikana - - ja sit niitä kerrataan. Oon koittanu tänä vuonna vetää sen osaksi koko viikon toimintaa, et se on tavallaan kaikilla tunneilla läsnä. Opettaja 1.

Yksi opettajista oli VIA-testin sijaan kokeillut harjoitetta, jossa oppilaat saivat itse miettiä vahvuuksia. Heidän tuli löytää asioita, joissa olivat mielestään hyviä sekä vahvuuksia, joita toiset olivat heissä kehuneet. Vahvuuksien keksiminen voi kuitenkin olla haastavaa, jolloin opettajan tulee tuntea oppilasta ja auttaa häntä pääsemään alkuun kertomalla oma havaintonsa oppilaan vahvuudesta. Tästä esimerkki seuraavaksi.

Oppilaat miettivät kolme asiaa, joissa ovat mielestään hyviä ja kolme asiaa, joissa ovat muiden mielestä hyviä. Kun heitä auttaa alkuun kertomalla jonkun asian, jonka itse heissä näkee vahvuutena, alkavat he keksiä näitä itekin. Opettaja 3.

Järvilehto (2014, 166) sekä Uusitalo- Malmivaara ja Vuorinen (2016, 95-96) painottavat myös oppilastuntemuksen tärkeyttä. Heidän mukaansa opettajan tulee olla tietoinen opetusmenetelmistään sekä tuntea oppilaansa, jotta pystyy pohtimaan niiden soveltuvuutta omaan oppilasryhmäänsä. Tehtävää voidaan vielä täydentää kotona, jolloin lapset saavat kuulla myös huoltajiensa positiiviset huomiot.

Opettajien mukaan vahvuuksiin keskittyvä opetus lähtee liikkeelle siitä, että tiedostetaan jokaisessa olevan vahvuuksia sekä kehittämisen alueita. Heikkouksien sijaan yksi opettajista on ottanut käyttöönsä Ben Furmanin (2003, 11; 2012, 82-83) käsitteen ”puuttuvat taidot”, jota pystytään kehittämään vahvuuksien avulla. Furmanin (2012, 82-83) mukaan olennaista on tiedostaa jo puhuessaan, miten ilmaisee lapsen heikkoudet ja ajatteleeko sen puuttuvana sekä kehitettävänä taitona vai heikkoutena. Uusitalo- Malmivaara sekä Vuorinen (2016, 69) painottavat myös taitopuhetta ongelmapuheen sijaan. Taitopuutteet nousevat kaikkien

opettajien mukaan herkästi esille kouluarjessa. Sen vuoksi on tärkeää pyrkiä tietoisesti kohti vahvuuksien esille nostamista ja kehittää niiden kautta puuttuvia taitoja. Opettajien mielestä on olennaista päästä kouluarjessa käyttämään vahvuuksia sekä saamaan niistä energiaa, sillä haasteissa rypeminen on raskasta sekä lapselle että aikuiselle. Seuraava sitaatti kuvaa tätä asiaa.

Mä puhun puuttuvista taidoista ja liikeharjoittelusta ja sitten niistä onnistumisista. Opettaja 2.

Luontenvahvuuksiin tutustuminen voidaan aloittaa myös esimerkiksi vahvuuskeskusteluilla, joissa opettaja ikään kuin haastattelee oppilaan kiinnostuksen kohteita sekä vapaa-ajan harrastuksia. Sen kautta voidaan pohtia yhdessä, mitä taitoja harrastukseen tarvitaan ja millaisia vahvuuksia harrastaessa esiintyy. Sen jälkeen keskustellaan opettajan kanssa yhteisesti, miten näitä vahvuuksia voitaisiin hyödyntää pedagogisesti. Kaikissa opettajien aineistoissa esiintyy sama järjestys, jonka mukaan alussa pyritään löytämään omat luontenvahvuudet sekä tunnistamaan niitä omassa käytöksessään. Vasta tämän jälkeen tutustutaan tarkemmin vahvuuksiin, niiden ominaisuuksiin ja harjoitteluun vahvuus kerrallaan. Yhden opettajan mukaan sen voisi aloittaa vahvuuksista, jotka ovat erityisen tärkeitä oppimisen kannalta, kuten seuraavasta sitaatista ilmenee.

Vahvuudet käsitellään tämän jälkeen yksi kerrallaan aloittaen tärkeimmästä eli itsesäätelystä ja siitä sitten sinnikkyyteen, myötätuntoon, ystävällisyyteen ja niiden kautta muihin vahvuuksiin. Opettaja 2.

Myös Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016, 97) mukaan opetuksessa kannattaa lähteä liikkeelle voimavahvuuksista, joita ovat sinnikkyys, itsesäätely sekä myötätunto.

Vahvuuksien löytämisen sekä niiden tutustumisen jälkeen vahvuudet tulevat esille jokapäiväisessä kouluarjessa. Opettaja nostaa onnistumisia ylös sekä sanoittaa oppilaille tilanteita ja niissä käytettäviä vahvuuksia. Samalla voidaan yhdessä pohtia, miten tilanne muodostui, mitä se vaati ja mitä se antoi. Osa opettajista oli pitänyt myös erillisiä luontenvahvuustunteja, jolloin koko oppitunti käytettiin vahvuuksien harjoitteluun positiivista pedagogiikkaa hyödyntäen. Erilaiset vahvuuksia, hyvinvointia sekä myönteistä ilmapiiriä korostavat teemapäivät sekä -viikot oli koettu toimiviksi sekä hyödyllisiksi.

Erillisten vahvuustuntien lisäksi opettajat näkivät mahdollisuuden kokonaisvaltaiseen integroimiseen jokaiselle oppitunnille. Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016, 84) mukaan positiivista pedagogiikkaa voidaan toteuttaa lyhyinä tuokioina, mutta parhaimman lopputuloksen saamiseksi opettajan tulisi osata integroida sitä jokapäiväiseen kouluarkeen sekä luokassa tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Opettajien mukaan luontenvahvuuksien tutustumisen seurauksena niitä pystytään hyödyntämään pedagogisesti, jolloin oppilaalla on mahdollisuus vahvuuksiaan käyttämällä helpottaa omaa oppimistaan sekä parantaa vuorovaikutustaan luokassa.

Sit tosi paljon onnistumisia nostetaan ylös, ihan et mä sanotan niitä, kun joku tekee jonku pienenki ystävällisen teon, et huomasiitko mitä hyvää siitä tuli.
Opettaja 2.

Yksi opettajista oli käyttänyt onnistumisten esille nostamiseen sekä vahvuuksien tunnistamiseen vahvuuskukka -harjoitetta, joka oli mukana jokaisella oppitunnilla. Olennaista on oppitunnin lopuksi käydä yhteisesti läpi vahvuudet, joita tunnilla tarvittiin. Lapset voivat sen kautta ymmärtää, miten paljon erilaisia vahvuuksia oppimiseen sekä myönteiseen ilmapiiriin tarvitaan. Jokaisen oppilaan vahvuudella on käyttöä.

Hyvä harjoitus on tämmönen vahvuuskukka, jossa on tiettyjä vahvuuksia, mitä sovitaan, ja ne on sit seinällä sen kukan varressa ja sit siihen ikään kuin oppilaat saa käydä viemään sen tunnin aikana sinne vahvuuksia, että mitä vahvuuksia on käytetty. Ja sit katsotaan, että mitkä vahvuudet sen tunnin aikana kukki.
Opettaja 1.

Vahvuuksien opettelussa tärkeäksi nähtiin myös kotitehtävien anto luontenvahvuuksista. Opettaja pystyy tällä tavoin näyttämään, että pitää luontenvahvuuksiin tutustumista sekä käyttämistä yhtä tärkeänä kuin esimerkiksi muita oppiaineita.

Sit on hirveen tärkeä että annetaan näistä vahvuuksista myös läksyä - - tavallaan heti niinku oppilaiden silmissä - - äikässä ja matikassa annetaan läksyä niin annetaan myös vahvuuksista läksyä, niin se on tärkeä juttu.
Opettaja 1.

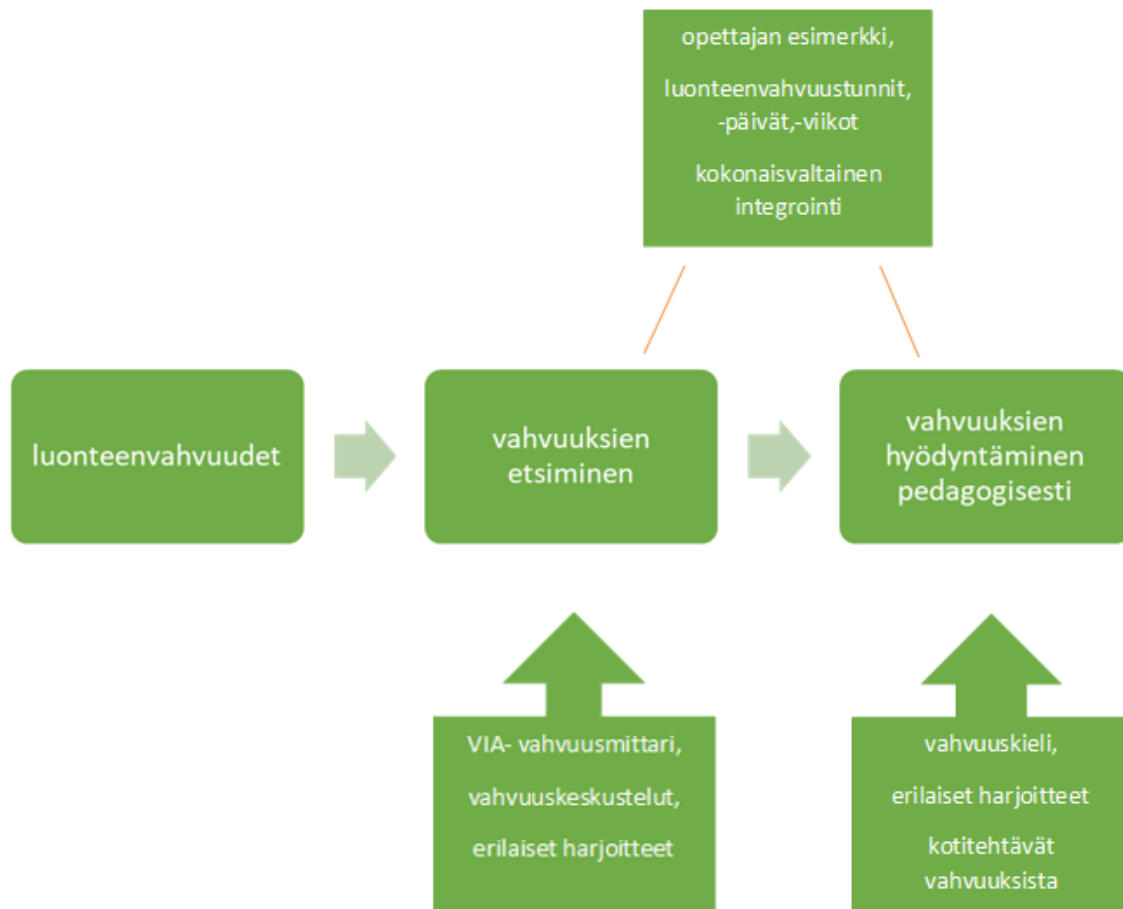
Kotitehtäviä voi olla monenlaisia, mutta opettajien mukaan olennaista on tehdä oppikirjan sijaan toiminnallisia pohtimistehtäviä. Yksi opettajista oli sinnikkyys -luonteenvahvuutta läpi käydessään käskenyt oppilaiden haastatella isovanhempia tai muuta läheistä kysymällä elämässä eteen tulleista tilanteista, jotka ovat vaatineet erityistä sinnikkyyttä. Haastattelujen lisäksi mainittiin myös oppimispäiväkirjat sekä muita pohtimistehtäviä, joissa verkostoiduttiin juttelemaan myös huoltajien kanssa luonteenvahvuuksista.

Tämä vaatii myös tämmösiä harjoitteita kotona, et sehän on paljo sitä et ne pohtii jotain asioita, et ne oppilaat asettaa itselleen vaikka jonku taidon että missä ne haluaa kehittyä ja sit miettii että mitä hyötyy niille on siitä et ne oppii tämän taidon. Opettaja 1.

Luonteenvahvuuksien tiedostaminen auttaa oppilasta löytämään itselleen myös sopivan oppimistyylin. Opettajan on hyvä siten tiedostaa nämä oppilaiden erilaiset vahvuudet oppitunteja suunnitellessaan. Jos oppilaan viisi perusvahvuutta ovat esimerkiksi ystävällisyys, ryhmätyötaidot, myötätunto, luovuus ja uteliaisuus, niin opettajan tulisi välillä suunnitella oppitunnille ryhmässä tehtäviä harjoitteita. Silloin oppilas saa oppitunnin aikana mahdollisuuden kokea onnistumisia. Seuraavana on opettajan esimerkki vahvuuksien hyödyntämisestä.

Kuulemalla oppiva lukee kappaleet ääneen ja nauhoittaa ne puhelimellaan, josta kuuntelee kotona tehdessään läksyjä tai harjoitellessaan kokeeseen. Tekemällä oppivalla on paljon toiminnallisia tehtäviä. Opettaja 3.

Seuraavaksi esitetään kuviossa, miten luonteenvahvuuksista edetään niiden pedagogiseen hyödyntämiseen. Vahvuuksia voidaan opettajien mukaan etsiä VIA- vahvuusmittarilla, vahvuuskeskusteluilla sekä erilaisilla muilla harjoitteilla. Luonteenvahvuuksien pedagoginen hyödyntäminen vaatii onnistumisten sanoittamista vahvuuskieltä käyttäen. Monipuolisilla harjoitteilla sekä kotitehtävillä saadaan oppilas ymmärtämään niiden tärkeys omaan oppimiseen sekä kaikkeen vuorovaikutukseen. Tutkittavien mukaan kokonaisvaltaisella integroinnilla tai luonteenvahvuustunneilla, -päivillä, -viikoilla voidaan vahvuuksia hyödyntämistä harjoitella ja opettajan esimerkillä on vahvuuksien esille nostamisessa suuri rooli.



Kuvio 1. Positiivisen pedagogiikan vahvuusperustainen opetus koostuu vahvuuksien etsimisestä sekä hyödyntämisestä.

4.1.2 Vahvuuskieli vahvuuksien sanoittamisen tukena

Opettajat pitivät erityisen tärkeänä vahvuuskielen tietoista käyttämistä sekä sen opettamista oppilaille. Luontevahvuuksien yhteydessä opettajan tehtävänä on sanoittaa erilaisia tilanteita sekä niissä esiintyviä vahvuuksia. Vahvuuksien sanoittamista kutsutaan vahvuuskieleksi, jolloin yksittäisiä positiivisia asioita sekä onnistumisia nostetaan esille jokapäiväisessä kouluarjessa.

Sit tosi paljon onnistumisia nostetaan ylös, ihan et mä sanotan niitä, kun joku tekee jonku pienenki ystävällisen teon, et huomasiitteko mitä hyvää siitä tuli. - -

Jos tulee turhautumisia siellä luokassa, nii sitte sanotetaan vielä et hei mitä tässä voi nyt tehdä ja mitä vahvuutta voi käyttää. Opettaja 2.

Myös Uusitalo-Malmivaaran sekä Vuorisen (2016, 70-71) mukaan vahvuusperustaisessa opetuksessa tulisi ensimmäisenä tutustua vahvuuskieleen erilaisten harjoitteiden avulla. Haasteita kohdatessaan opettaja voi opettaa lapsia sanoittamaan, miten toimia tilanteessa ja mitä vahvuuksia voi siinä kohden käyttää selvitäkseen vaikeuksista. Vahvuuskielen opittuaan lapsi kykenee välttämään turhautumisia sanoittamalla omia tuntemuksiaan, käyttämällä tarvittavia vahvuuksia sekä samalla parantamaan omaa vuorovaikutustaan ja oppimistaan. Vahvuuskielen opettelun kautta yksilön on mahdollista käyttää vahvuuksiaan itsensä sekä toisten ihmisten parhaaksi, sillä oman käyttäytymisen positiivinen tutkiskelu heijastuu myös ympäröiviin ihmisiin. Tärkeää olisi vahvuuskielen automatisoituminen, jolloin lapsi oppisi spontaanisti käyttämään vahvuussanastoa puheessaan. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 38; 71.)

Yksi opettajista oli käyttänyt vahvuussanaston opettamisen apuvälineenä vahvuus- sekä tavoitetauluja, jotka olivat olleet esillä luokan seinällä ensimmäisestä koulupäivästä lähtien. Oppilaiden kanssa oli pohdittu oppitunnin alussa yhteisiä tiedollisia sekä taidollisia tavoitteita ja sanoitettu vahvuuksia, jotka olivat oppitunnilla tarpeellisia. Siten oppilaat tietävät, mitä vahvuuksia käyttämällä pystytään saavuttamaan asetetut tavoitteet ja havainnoimaan niiden esiintymistä oppitunnin aikana.

Mä oon ite käyttäny semmosta tavoitetaulua, missä on tiedollisia ja taidollisia tavoitteita, että on aina myös tuotu luonteenvahvuudet mukaan, että aina tunnin alussa mietitään, että mitkä on tunnin tavoitteet ja mistä luonteenvahvuuksista on hyötyä tuon tavoitteen saavuttamisen kannalta. Opettaja 1.

Luonteenvahvuuksien sanoittamisen lisäksi oppilaiden tulisi oppia käyttämään vahvuuskieltä vertaissuhteiden vuorovaikutuksessa antamalla positiivista palautetta luokkatovereilleen sekä havainnoida heissä esiintyviä vahvuuksia. Opettajien mukaan esimerkiksi ryhmäjaossa voi käyttää apuna vahvuuksia, jolloin oppilaat tietoisesti pohtivat ryhmäläistensä luonteenvahvuuksia.

Ja ku he oivaltaa, että hei nää jutut on mun vahvuuksia, niin kyllä ne oikeesti lähtee niihin nojaamaan - - esimerkiksi ku me tehdään ryhmätöitä niin sit mietitään, että tehdään ryhmät vähän niinku vahvuuksien mukaan, että sopikaa vastuualueet sen mukaan, että mitkä on teidän vahvuuksia. Opettaja 1.

Uusitalo- Malmivaara ja Vuorinen (2016, 185-186) ovat myös luoneet harjoitteen, jonka avulla voidaan pienryhmissä tutustua jäsenten vahvuuksiin sekä käyttää vahvuuskieltä ryhmäläisten vahvuuksia pohtiessa. Heidän mukaan harjoitteessa voidaan kirjoittaa paperille ryhmän jäsenten luonteenvahvuudet, pohtia niiden yhtymäkohtia, muodostaa vahvuuskimppuja, nimetä ryhmä vahvuuksien mukaan sekä lopuksi valita ryhmäläisten roolit niiden perusteella. Tarkoituksena on, että jokainen oppilas pääsisi työskentelemään omilla vahvuusalueillaan ryhmän parhaaksi.

Vahvuuskielen käyttö on kouluarjen lisäksi hyödyllistä myös tulevaisuuden kannalta. Koulu voi positiivisella palautteella, kannustavalla vuorovaikutuksella sekä ihmisenä kasvamisen vahvistamisella tukea yksilön myönteistä edistymistä myös vastaisuudessa. (Uusitalo- Malmivaara & Vuorinen, 2016, 10-13.) Osan opettajien mukaan heidän tehtävänä on lapsen kokonaisvaltainen vastuunotto ja hyvä pohjan luominen tulevaisuuden työelämää varten. Luonteenvahvuuksien sanoittaminen sekä vahvuuskielen siirtäminen nähdään tulevaisuuden kannalta olennaisena asiana.

Mä uskon, että tää tulee olemaan sellasta, että ne lapset tulee pärjäämään hyvin työelämässä, sillä ne saa siihen just oppia. Nykyään kaikki työ on sellasta tiimityötä, että harvemmin tehään enää sellast itsenäistä tekemistä. Opettaja 1.

Opettajat olivat myös saaneet huoltajilta paljon myönteistä palautetta vahvuuskielen opettamisesta heidän lapsilleen ja oppilaat olivat sanoittaneet onnistumisia myös kotona.

Tosi paljon on tullu hyvää palautetta siitä, että lapsilla on tullu ihan uutta kieltä kotiin. Että ne puhuu niistä vahvuuksista ja ne puhuu niistä taidoista. Opettaja 2.

Vahvuuskielen käytön lisäksi opettajat ovat vanhempainillassa nostaneet esille positiivisen pedagogiikan sekä kertoneet, miten se näyttäytyy heidän luokassaan. Osa opettajista oli toivonut huoltajien tarkkailevan lapsensa kehittymistä sekä lähettävän opettajalle näitä myönteisiä huomioita. Tällä tavoin opettaja oli pystynyt antamaan lapselle positiivista palautetta sekä sanoittamaan vahvuuskieltä käyttäen kotona tapahtuvaa kehitystä sekä onnistumisia.

Jos joku on vaikka pystynyt sisaruksen kanssa toimiin hyvin, että ei oo ollu riitoja pitkiin aikoihin, nii sit oon sitä hyödyntäny että hei tällaista viestiä tulee, että onpa hienoa että ootta tällain pystyny kehittyyn. Opettaja 1.

4.2 Resilienssi osana positiivista pedagogiikkaa

Resilienssi kuuluu olennaisena osana positiivisen pedagogiikan vahvuusopetukseen, jonka tarkoituksena on kasvattaa lapsille sopeutumiskykyä elämän haasteiden varalle (Dweck, 2012, 7; Masten, Cutuli, Herbers & Reed, 2011, 126; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 40). Luontenvahvuuksiin keskittyvässä opetuksessa lasta opetetaan havainnoimaan ja arvioimaan toimintaansa sekä tunteitaan, sillä tietoisuus avaa mahdollisuuksia toiminnan muuttamiselle. Oppilaiden tulisi saada välineitä haasteiden käsittelyyn sekä tukea aikuisilta ja vertaisiltaan, jotta he voisivat opetella uusi keinoja sekä vahvistaa resilienssiä ja myönteistä kasvun asennetta. (Masten, Cutuli, Herbers & Reed, 2011, 126; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 40.)

Opettajat puhuivat tutkimusaineistossa useassa kohdassa resilienssistä, mutta käyttivät erilaisia käsitteitä sitä kuvatessaan. Seuraavassa kuviossa on osoitettu, miten tutkittavien mukaan resilienssi muodostuu itsesäätelystä, minäpystyvyydestä, sisäisestä puheesta sekä onnistumisista.



Kuvio 2. Resilienssi tutkittavien määritelmän mukaan.

Opettaja 1 puhui paljon *"vahvemmasta itsetunnosta"*, *"kasvaneesta halusta yrittää ja suoriutua hyvin"* ja *"työnteon kulttuurista"*. Opettaja 2 puolestaan kertoi luovuttamisen vastakohtaksi *"sinnikkyden ja itsesäätelyn"* sekä *"myönteisen sisäisen puheen"* ja Opettaja 3 käytti laajasti käsitteitä *"minäpystyvyys"* sekä *"itsetunto"*. Resilienssin sijaan opettajat siis painottivat mieluummin konkreettisia asioita. Edellä mainittuja käsitteitä käyttäessään he kertoivat sisäisen puheen voimasta, minäpystyvyyden kehittämisestä sekä onnistumisten tuottamisesta. Sisäinen puhe, itsehillintä, pystyvyys, näkemyksellisyys, myötätunto, oppimisen halu ja toiveikkuus korreloivat suoraan vahvan resilienssin kanssa (Räsänen, 2014, 214-215).

4.2.1 Oppilaan myönteinen sisäinen puhe

Yksilön myönteisellä sisäisellä puheella on merkitystä resilienssissä, sillä se vaikuttaa positiivisesti ajatuksiin, asenteisiin sekä tulevaisuuden odotuksiin (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 40). Sen vuoksi negatiivisuus tulisi kohdata positiivisuudella, joka kehittää

siten myös resilienssiä. Vahvan resilienssin avulla ihminen kokee enemmän myönteisiä tunteita, jonka vuoksi negatiivisiin tunteisiin on helpompi sopeutua. (Ojanen, 2014, 48-52; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 40-41, 49-50.) Sisäinen puhe näkyi vahvasti myös jokaisen opettajan aineistossa. Yksilön myönteisellä sisäisellä puheella on heidän mukaansa merkitystä oppilaan oppimisen, positiivisten ajatusten sekä tulevaisuuden näkymien kannalta. Opettajien mielestä sisäiseen ääneen pystyi tietoisesti vaikuttamaan ja he olivat käyttäneet siihen useita erilaisia menetelmiä. Yksi opettajista nosti esille positiivisen pedagogiikan pioneerin Ilona Boniwellin (2012) kehittänyt papukaijat, joilla voidaan harjaannuttaa myönteistä sisäistä puhetta. Hän oli tulostanut kuvan tummasta sekä värikkästä papukaijasta, joista tummempi kuvasi negatiivista ja värikäs positiivista sisäistä ääntä. Jos opettaja tietää lasten kohtaavan haasteita tulevalla oppitunnilla, ottaa hän käyttöön papukaijat, joiden avulla tunnustetaan jo etukäteen hankalat tilanteet. Samalla pohditaan, miten niistä voi selvitä myönteisen sisäisen puheen avulla. Tämä harjoite auttaa lasta tunnistamaan oman tunteensa ja ajatuksensa, jonka jälkeen siihen on mahdollista vaikuttaa tietoisesti. (Boniwell & Ryan, 2012, xiii.) Seuraavassa sitaatissa opettaja kuvaa näiden papukaijojen käyttöä.

Tummempi papukaija on se, joka rupee sieltä sit huutelemaan, että mä en osaa, tää on tylsää, ei tuu mitää ja niin edelleen. Ja sit aina jos joku puhuu tämmöstä - - niin sit mietitään jo niinku etukäteen, että mitäs ajatuksii vois nyt tulla, että täytyy vähän pinnistellä. Opettaja 2.

Negatiivisten ajatukset sekä asenteet voi harjoitusten avulla muuttaa positiivisiksi, sillä yksilöillä on kyky vaikuttaa tietoisesti sisäiseen puheeseensa (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 40-41, 49-50; Ojanen, 2014, 48-52). Ajatusten tietoisella kehittämisellä nähtiin olevan vaikutusta oppimiseen sekä oppilaan sinnikkyuteen. Oppilaat olivat ymmärtäneet oppimiseen liittyvän usein myös negatiivisia tunteita sekä turhautumista. Opettajat pitivät tärkeinä, että tunteiden tunnistamista opetellaan ja harjoitellaan pääsemään yli vaikeista tilanteista, ajatuksista sekä puhutaan itselle niissäkin tilanteissa myönteisesti.

Jotku vaan sietää sitä heikommin ja sitä taitoo pitää harjotella, että tunnistaa sen tunteen, mutta että ei jää sen tunteen ja ajatuksen vangiksi - - että miten voin jatkaa, että se on varmasti monin tavoin hyödyttänyt sitä oppimistakin. Opettaja 2.

4.2.2 Minäpystyvyyden vaikutus oppilaan itsesääteilyyn

Minäpystyvyys rakentuu Albert Banduran (1977, 191-193) mukaan uskomuksista, joita yksilöllä on hänen kyvyistään. Nämä uskomukset puolestaan vaikuttavat yksilön motivaatioon, itsesääteilyyn, kiinnostukseen ja toimintaan. Vahvan minäpystyvyyden avulla on mahdollista saavuttaa enemmän kuin objektiivisesti olisi edes mahdollista. Bandura (1994, 73; 1997, 116) on luonut minäpystyvyysteorian, jossa yksilön toimintaa voidaan arvioida affektiivisesti, kognitiivisesti, motivaationaalisesti ja valintaprosessien kautta. Minäpystyvyyden vahvistaminen on olennainen osa yksilön kehittymisen kannalta ja sen avulla pieni lapsi muodostaa käsityksensä itsestään oppijana. Sen vuoksi on tärkeää, että opettaja on tukemassa lapsen pystyvyyden tunteen kehittämisessä.

Sisäisen puheen tavoin opettajat korostivat useaan kertaan oppilaan itsetunnon sekä minäpystyvyyden kehittämistä. Jokainen opettaja mainitsi yhtenä tärkeimpänä positiivisen pedagogiikan myönteisenä vaikutuksena oppilaan itsetunnon kasvun ja sitä kautta minäpystyvyyden kehittymisen. Vahvuuksien esiin nostamisella, onnistumisten kokemuksilla sekä positiivisella palautteella nähtiin olevan suuri vaikutus oppilaiden itsetuntoon. Yksi opettajista nosti esille konkreettisia esimerkkejä, joihin kiteytyy oppilaan itsetunnon parantumisen jälkeinen minäpystyvyyden tunne. Opettajien mukaan positiivisen pedagogiikan menetelmillä pystytään vaikuttamaan oppimisen lisäksi vahvasti myös oppilaan tulevaisuuden odotuksiin.

9.luokkalainen oppilas tuli luokkaani eikä osannut yhtään sanoa, mihin aikoo peruskoulun jälkeen - - Parin viikon jälkeen hän tuli eräänä aamuna kouluun ja kysyi, mitä lastenhoitaja tienaa, koska halusi ehkä lastenhoitajaksi. Hän alkoi sen jälkeen suunnitella jatko-opintoja ja sen vuoksi myös panostaa koulunkäyntiin. Opettaja 3.

Toisen oppilaan kotoa tuli 5 viikon jälkeen viestiä, että heidän lapsensa on täysin erilainen. Hän oli kotona levollinen, ystävällinen, oma-aloitteinen ja halusi aloittaa uuden harrastuksen. Opettaja 3.

Haastateltavien opettajien mukaan on tärkeää näyttää esimerkkiä tunteiden ilmaisemisesta sekä omien kokemusten kertomisesta. Oppilaat oppivat siten tunteiden esille tuomista sekä ymmärtävät, että se on luonnollinen osa ihmisyyttä. Tunteiden näyttämisessä tulee kuitenkin harjoitella itsesäätelyä, joka koettiin olennaiseksi osaksi koulumaailmassa. Itsesäätelyn opettelu auttaa toisten huomioimisessa, ryhmätyötaitojen hallinnassa sekä oppimisessa, sillä oppilaan kärsivällisyyden nähtiin kasvavan sen myötä.

Mä kerron mun omista kokemuksista, että jos mä harjottelen jotain uutta, niin ne näkee että myös aikuiset on ihan samas tilanteessa - - Itsesäätelyn korostaminen myös siinä oppimisessa, on ihan varmasti vaikuttanut siihen, että tosi tosi harvoin tulee enää sellasia tilanteita, että oppilas pistää ihan hanskat tiskiin. Opettaja 2.

Myös Järvilehdon (2014, 167) ja Uusitalo-Malmivaaran sekä Vuorisen (2016, 13) mukaan lapset tarkkailevat jatkuvasti aikuisen tekemisiä ja oppivat esimerkkien kautta. Heidän mukaansa opettajalla on suuri rooli tunteiden näyttämisessä, sanoittamisessa ja omana persoonana toimimisessa, sillä se välittää oppilaille luvan tuntea ja kokea niin kuin parhaalta tuntuu.

Opettajan luottamuksen osoittaminen nähtiin myös tärkeänä osana lapsen minäpystyvyyden kokemisessa. Positiivinen palaute ja yksilöön luottaminen tuottavat onnistumisen tunteita, mikä puolestaan vahvistaa mielihyvän sekä ilon tunteita (Hotulainen, Lappalainen & Sointu, 2016, 265). Jokaisessa tutkimusaineistossa on mainittu opettajan luottamuksen näyttämisen myönteisestä vaikutuksesta positiivisen palautteen sekä oppilaan kykyihin uskomisen avulla. Kun opettaja uskoo oppilaisiin, näyttäytyy se heidän mukaansa suoranaisesti oppimistuloksissa, minäpystyvyydessä sekä yleisessä ilmapiirissä. Yksi opettajista nostaa esille suomalaisten opettajien Juho ja Tanja Norrenan kehittämän ”Luottamuksen kehä” - opetuskäytännön, joka korostaa oppilaiden luottamusta itseensä sekä opettajan luottamusta heihin. Opettajan mukaan luottamuksen kehä –menetelmällä voidaan harjoitella lapsen minäpystyvyyttä sekä vastuunottamista ja sen avulla opettajalla on mahdollisuus luoda uskoa lapseen. Menetelmä perustuu kolmeen sisäkkäiseen kehään, joista muodostuu kaavio. Jokainen kehä tarkoittaa jotain työskentelyn tasoa, johon on liitetty omat vastuunsa sekä vapautensa. Oppilaan tulee näyttää opettajalle, että hän kykenee työskentelemään vastuullisesti ensimmäisellä tasolla tavoitteidensa mukaisesti. Sen jälkeen oppilas voi siirtyä

toiselle kehälle eli uudelle tasolle, joka tuo mukanaan enemmän vastuuta sekä vapauksia toimia hyväksi kokemallaan tavalla. Luottamuksen kehä –menetelmä on toimiva etenkin luokassa, jossa on useita erilaisia oppimistyyliä. Oppilas saa valita itselleen parhaan oppimistavan, jos kykenee ottamaan vastuuta ja uskomaan itseensä sekä kykyihinsä. (Opettaja 3.)

4.2.3 Onnistumisten tuottaminen ja tavoitteet

Vahvuuksien ohella opettajat painottivat onnistumisia sekä niiden tietoista tuottamista oppilaille. Yksilön tunnistaessa omat vahvuutensa, kykenee hän käyttämään niitä tietoisesti omaksi edukseen ja kokemaan onnistumista sekä kehitystä (Hefferon & Boniwell, 2011, 2-4; Seligman, 2011, 84-89; Baumgardner & Crothers, 2014, 3; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 10). Kumpulaisen ym. (2015, 230) mukaan vahvuuksien tunnistamisen seurauksena lapsi luottaa omiin kykyihinsä sekä huomaa onnistumisia, jotka puolestaan vahvistavat positiivista käsitystä itsestään. Tutkittavien opettajien mukaan jokainen oppitunti tulisi suunnitella niin, että oppilailla olisi mahdollisuus kokea useita onnistumisen kokemuksia. Se ei kuitenkaan heidän mukaansa tarkoita haastavien tehtävien välttämistä, sillä suurimmat onnistumisen kokemukset saadaan nimenomaan kehittymisestä. Opetussuunnitelmassa painotetaan itsearviointin merkitystä ja sitä kautta onnistumisten sekä vahvuuksien tunnistamista (Opetushallitus, 2016, 49). Tärkeää on opettajana nostaa onnistumisia ylös siinä hetkessä, missä niitä tapahtuu. Sen myötä oppilaat oppivat itsekin havainnoimaan omia sekä toisten onnistumisia sekä sanoittamaan niitä. Jokainen oppilas onnistuu tutkittavien mukaan jollain tavalla jokaisella oppitunnilla. Heidän mielestään se on kiinni omasta viitseliäisyydestä, kuinka paljon näitä tilanteita havainnoi ja miten on valmis antamaan niistä palautetta.

Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016, 145) kehitelemä ”onnistumisen puu” –harjoite oli koettu toimivaksi ja sen avulla pystyttiin harjoittelemaan esimerkiksi myönteistä sisäistä puhetta. Onnistumisen puuta rakennettiin yhdessä ja oppilaat saivat joka päivä kirjoittaa puun lehtiin asioita, joissa päivä oli sujunut hyvin. Onnistumisen käsitettä ei määritelty tarkasti, vaan oppilaat saivat kerätä kaikkia päivän aikana tapahtuneita positiivisia asioita, joissa kokivat myönteisiä tunteita tai kehitystä. Tärkeää oli onnistumisten esiin nostaminen sekä niiden yhteinen läpikäyminen koulupäivän lopuksi. Myös Uusitalo-Malmivaaran sekä

Vuorisen (2016, 165) mukaan olennaista on yhdessä tutkia onnistumisia sekä pohtia, mistä kaikista oppilaat voivat olla kiitollisia tekemiensä huomioiden perusteella. Myönteisten asioiden esille nostaminen auttaa näkemään pieniäkin hyviä hetkiä koululuokassa.

Opettajien mukaan olennaista on kiinnittää huomio niihin asioihin, mitkä toimivat ja sen lisäksi pyrkiä sanoittamaan sellaisia tilanteita mahdollisimman paljon. Oppimistulosten sijaan opettajat kehottivat ”*kiinnittämään enemmän huomiota siihen, että jokainen tekee töitä kovasti ja kaikki lapset tekis samalla tahdilla töitä*” (Opettaja 1) sekä oppilaan kehittymiseen, jolloin onnistumisia löytyy jokapäiväisessä kouluarjessa. Sen myötä oppilaat ovat opettajien mukaan olleet kiinnostuneita sekä motivoituneita ikään kuin tutustumaan itseensä sekä kehittämään omia taitojaan, jolloin onnistumisten esiin nostaminen vaikuttaa suotuisasti myös oppimistuloksiin. Erityisen tärkeänä opettajat näkivät pienten onnistumisten esille nostamisen sekä yrittämään kannustamisen haasteista huolimatta. Heidän mukaansa kärsivällisyys palkitaan, kun yrittämisen jälkeen esiin nousee onnistumisia, ja ”*sit pääsee heti sanomaan, että hyvä, sä et luovuttanut, vaan sä yritit*” (Opettaja 2).

4.3 Ihmissuhteet ja yhteisöllisyys positiivisessa pedagogiikassa

Tutkimuksen haastatteluissa opettajat nostivat hyvin vahvasti vuorovaikutuksen ja sosiaalisen kontekstin osaksi positiivista pedagogiikkaa. Positiivisen pedagogiikan pääajatus on löytää voimavaroja vahvuuksista (Baumgardner & Crothers, 2014, 3; Seligman ym. 2009, 293-309; Ojanen 2014, 10; Kumpulainen ym. 2015, 225). Näiden vahvuuksien kehittäminen tapahtuu vuorovaikutussuhteiden kautta (Fredrickson & Kurtz, 2011, 39; Cohn ym. 2009, 365; Räsänen, 2014, 214). Vuorovaikutus muodostuu siten keskeiseksi ja opettajat halusivat kiinnittää siihen huomiota. Osana vuorovaikutusta opettajat puhuivat palautteen annosta, sen merkityksestä ja kehittämisestä. Palautteen anto tapahtuu opettajalta oppilaalle, vertaissuhteissa sekä kasvatuskumppanuuden kautta vanhempien, oppilaan ja opettajan välillä. Sosiaalisessa kontekstissa opettajat ottivat huomioon vahvasti myös kotiympäristön. Vanhemmat kannustettiin mukaan vahvuuksien kehittämiseen ja lapsen tukemiseen positiivisen pedagogiikan menetelmin. Viimeisessä osiossa käsitellään tarkemmin vuorovaikutusta kodin ja koulun välisessä yhteistyössä.

4.3.1 Vuorovaikutus ja arvostava kohtaaminen

Kaikki opettajat pitivät vuorovaikutusta yhtenä keskeisimpänä asiana positiivisen pedagogiikan toteuttamisessa, sillä siinä tapahtuu kohtaaminen ja kohtaamisessa kasvatus. Se on maaperä, missä oppilaat saavat palautetta, antavat palautetta ja näiden kautta kasvavat ja kehittävät itseään.

Mä aattelen niin että se on ihan kaikessa vuorovaikutuksessa mitä lapsen ja aikuisen välillä tapahtuu, et se vuorovaikutus on se missä tapahtuu. Et mä oon avoin kuunteleva aikuinen jokaisessa kohtaamisessa. Opettaja 2.

Myös positiivisen pedagogiikan teoria pitää vuorovaikutusta yhtenä kolmesta keskeisimmästä osa-alueesta pedagogiikan toteuttamisessa. Vuorovaikutuksen kautta tapahtuu oppiminen, kasvu sekä hyvinvointi. (Kumpulainen ym. 2013, 212; Cohn, ym. 2009, 363-366.)

Vahvuuksien sisäistämisen ja asenteiden muuttamisen tueksi tarvitaan keskustelua. Opettajat varasivat tietoisesti aikaa pohtimiselle ja yhdessäololle. Oppilaat pääsevät siten keskustelemaan nykyisistä ajattelutavoista sekä puntaroimaan uusia ajatusmalleja, joita positiivinen pedagogiikka tuo mukanaan.

Tässä on äärimmäisen tärkeätä, että varaa aikaa sille keskustelulle ja yhdessäololle, et ne funtsii niitä juttuja yhdessä. Opettaja 1.

Sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta tuetaan lasta tunteiden, vahvuuksien ja kokemusten sanallistamisessa sekä ymmärtämisessä. Aikuisten, esimerkiksi opettajien ja vanhempien tuki auttavat lasta ymmärtämään ja oppimaan uutta. (Kumpulainen ym. 2015, 232; Räsänen, 2014, 186.)

Kun vuorovaikutus muodostuu keskeiseksi, on myös oleellista, millaista tämä vuorovaikutus on. Opettajat halusivat keskittyä vuorovaikutustaitojen kehittämiseen, ja ne olivat osa positiivisen pedagogiikkaan liitettyjä harjoitteita. Esimerkiksi yhden opettajan opetuksesta puolet on ryhmätyöskentelyä. Hän perustelee tätä sillä, että kotitehtävät ovat kuitenkin

suurimmilta osin yksilötyöskentelyä, joten ryhmätyötaitojen ja vuorovaikutustaitojen kehittymisen kannalta on hyvä, että yhteistä tekemistä on koulussa runsaasti.

Tehdään paljon ryhmätöitä eli käytännössä oikeesti 50 prossaa, mä oon aina miettiny että ku kotitehtävät on paljo sellasia yksilötyöskentelyä pitkälti, niin koulussa tehtävistä jutuista ihan hyvin puolet ja mielellään enemmänkin voi olla tämmöistä yhteistyötä et ryhmätyötaitot oikeesti kehitty. Me ei esimerkiksi luokassa istuta enää muuten ku aina ryhmissä. Opettaja 1.

Vuorovaikutus- ja ryhmätyöskentelytaitoja painotetaan myös perusopetussuunnitelman perusteissa. Perusopetukseen sisällytetään runsaasti tilanteita harjaannuttamaan sosiaalisia taitoja ja vuorovaikutusta sekä mielipiteiden esittämistä ja rakentamista (Opetushallitus, 2016, 21).

Myös siihen kiinnitettiin huomiota, miten ryhmässä toimitaan. ”Ryhmätyössä mitä lähdetään tekemään, ni meil on tällaiset aidon tiimin tunnusmerkit, millä tavallaan ryhmätöissä saadaan tuotua sitä positiivista puhetta.” (Opettaja 1.) Ryhmätyöskentelyä haluttiin kehittää toimivaksi tiimityöskentelyksi, missä jokainen vastaa omalta osaltaan positiivisen asenteen viljelemisestä. Vastuualueet jaetaan vahvuuksien tai kehityksessä olevan taidon harjoittelemisen mukaan. Opettajan mukaan näkyviä tuloksia on tullut vuoden aikana. Alkuvuodesta, kun opettaja valitsi ryhmät, osa oppilaista usein ”valitti, että miks ei saa tehdä tämän kaa, niin se on kadonnu kokonaan. Että nyt ne tekee tosi hyvin kaikkien kanssa.” (Opettaja 1.) Ryhmätyöskentelytaidot sekä yhteisöllisyys luokassa ovat lisääntyneet ja negatiivinen puhe on vähentynyt. Oppilaat ovat myös oivaltaneet, miksi opettaja valitsee ryhmät. Silloin päästään paremmin kehittämään sosiaalisia taitoja, kun työskennellään muidenkin kuin parhaan kaverin kanssa.

Vuorovaikutustaitoja kehitetään luokassa myös arvostavan kohtaamisen kautta. Siinä pyritään kohtaamaan toinen lempeydellä ja kunnioituksella, harjoitellaan tiedostamaan omia ja toisten tunteita ja opitaan puhumaan niistä (Mattila, 208, 18). Positiivinen ja myönteinen puhe itselleen ja muille on opettajien mukaan keskeinen opeteltava taito arvostavan kohtaamisen kehittämisessä. Kun oppilaat harjoittelevat uusia taitoja, he menevät epämurkavuusalueelle, jolloin korostuu toisten armollisuuden ja arvostavan asenteen merkitys. Luokassa

keskustellaan yhteisesti, miten arvostavaa asennetta ilmennetään, ja mitä hyvää siitä seuraa koko luokkaan.

Miten kukin voi omalla osuudellaan vaikuttaa siihen, et kohdellaan muita arvostavasti, et mitä hyvää se levittää ympärilleen. Opettaja 2.

Arvostava kohtaaminen rakentaa myös turvallista ilmapiiriä, missä jokaisella on lupa olla vahva ja heikko, onnistua ja epäonnistua, sekä ennen kaikkea antaa luvan harjoitella puuttuvia taitoja. Turvallisuutta rakennetaan myös avoimuuden kautta. Opettaja puhuu ja sanoittaa luokassa lasten tunteita ja kokemuksia. Hän tuo lapsille esille, että epäonnistuminen on hyväksyttävää ja siitä voi oppia ja siten myös kehittyä. Lisäksi luokassa yhteisesti keskustellaan ja kannustetaan auttamaan luokkatoveria haastavassa tilanteessa. Yhteisöllisyys ja positiivinen sekä kannustava vuorovaikutus vahvistavat turvallista ilmapiiriä, jossa voidaan helpommin kohdata haasteita, jakaa kokemuksia, ja kehittää itseään (Karppinen & Pihlava, 2016, 120-122). Yksi opettajista kertoo konkreettisesti, kuinka kohdataan arvostavasti toisen kehityksessä olevat taidot ja miten toisten tehtävänä on olla heikon tukena.

Et sitte ymmärretään siinä luokkayhteisössä että jos jollakin menee hermot tai joutuu jatkuvasti konflikteihin, nii muutkin hahmottaa sen et se ei ole paha vaan se ei vaan osaa. Tuodaan nää tietoisesti esille ihan kaikille oppilaille ja kyl toimii tosi hyvin, se tuo semmosta ymmärrystä ja suvaitsevaisuutta. - - et miten me yhteisönä, miten ne muut siinä ympärillä voi auttaa, niitä jotka vielä harjoittelee. Opettaja 2.

Auttamisen kulttuuri lisää tunnetta yhteisöllisyydestä. Jokaisella oppilaalla on omat tavoitteet, mutta samalla on luokan yhteisiä tavoitteita. Näiden tavoitteiden saavuttamiseen tarvitaan myös muilta kannustusta sekä tukea. Yksi opettajista oli kiteyttänyt tämän tiiviiksi yleisohjeeksi: ”Pyydän oppilaita auttamaan toisiaan ja minua” (Opettaja 3). Silloin opettaja tuo itsensä oppilaiden tasolle. Kaikilla meillä on kehitettäviä taitoja ja voimme auttaa toinen toisiamme. Toisten auttaminen vahvistaa yhteisöllisyyden tunnetta. Se edistää yksilön kokemaa merkitystä yhteisölle sekä omien tarpeiden ja odotusten täyttymistä yhteisössä. (Koivula, 2013, 20.)

Yleiseen ilmapiiriin opetetaan myös kiinnittämään huomiota. Opettaja on neuvonut oppilaitaan havainnoimaan ympäristöä ja miettimään, mitä voi tehdä hyvän ilmapiirin edistämiseksi.

Mutta tavallaan just sitte se tietoisuus siihen luokkaanki niitten lasten oppimiseen että tavallaan havainnoida sitä ympäristöä ja just ehkä se miten se yleiseen ilmapiiriinki vaikuttaa, että miten niitten pitää sitte oikeesti miettiä. Opettaja 1.

Näiden kautta saadaan positiivista puhetta ja arvostavaa kohtaamista luokkaan. Oppilaat oppivat tiedostamaan niiden vaikutuksen koulutovereihin sekä yhteishenkeen. Arvostava kohtaaminen ja positiivisen toiminnan huomioiminen ovat myös vähentäneet luokassa oppilaiden tarvetta negatiiviselle huomionhakemiselle sekä kiusaamiselle. Jokaisen opettajan mukaan positiivisella pedagogiikalla on merkitystä negatiivisen käytöksen sekä kiusaamisen vähenemiseen.

Ei oo ollu vakavia kiusaamisjuttuja ollenkaan - - Tottakai on silleen, että toiset on läheisempiä kavereita kuin toiset, mutta kaikkien kans tullaan toimeen. Opettaja 1.

Tarve negatiiviselle puheelle ja toiminnalle vähenee, kun myönteisillä kokemuksilla ja tunteilla luodaan yhteisöllisyyttä ja turvan tunnetta (Seligman, 2011, 20). Positiivisen huomion ja arvostuksen tärkeyttä opettaja havainnollistaa oppilailleen esimerkiksi palkitsemalla koko luokkaa yhden oppilaan onnistumisesta.

Koko luokkaa palkitaan yksilöitten kautta, ja sit saahaan hyvää arvostusta sieltä. Opettaja 2.

Yksi opettajista on tietoisesti päättänyt katsoa huonoa käytöstä läpi sormien ja keskittyä oikeasti oppilaiden onnistumisiin ja antaa huomiota positiivisista asioista. Hän painottaa oppilailleen, että uskoo heihin ja heidän kykyihin. Opettaja on kokenut tämän toimivaksi ja negatiivista käytöstä vähentäväksi haastavienkin oppilaiden kanssa.

Katson usein huonoa käytöstä läpi sormien, kyllä he tietävät tehneensä väärin, ja palkitsen hyvästä. Sanon uskovani heihin, että kyllä he pystyvät muutokseen.

Useimmiten huono käytös vähenee itsestään tällä tavalla, jo tuon 6-7 viikon aikana, jonka oppilaat luokassani ovat. Opettaja 3.

Opettajien mukaan oppilaiden ja luokan positiivinen ilmapiiri sekä hyvinvointi ovat lisääntyneet. Yhden opettajan kertomuksen mukaan hyvä ilmapiiri on näkynyt myös koko koululle tehdyssä kyselyssä, jossa selvitettiin kouluviihtyvyyttä ja hyvinvointia. Hänen luokkansa hyvinvointia tukevat myös kyselyn tulokset: *”Niin meidän luokka on kyllä ollut meidän isossa koulussa siellä kärkipäässä, että ehkä se nyt puhukoon siinä omaa kieltään, ja semmonen hyvä fiilis näkyy sieltä.”* (Opettaja 2).

4.3.2 Positiivinen palaute vuorovaikutuksessa

Opettajat kokivat tärkeäksi palautteen annon osana vuorovaikutusta. Palaute koostui niin opettajan antamasta palautteesta kuin itsearviointista ja vertaisarviointista. Erityisesti palautteen antamisessa keskityttiin positiivisen palautteen antamiseen. Opettajien mukaan tärkeää on laittaa oppilas kiinnittämään huomiota siihen, missä on itse onnistunut ja missä luokkakaverit ovat onnistuneet. Näin saadaan luotua onnistumisen ilmapiiriä.

On vahvasti se palautteen anto - - paljo tehään arviointia joka koostuu tästä itsearviointista ja vertaisarviointista, et ihan koitetaan opettaa oppilaita itse ja sit myöskin antaa sitä positiivista palautetta toisilleen et mikä on menny hyvin et koitetaan saada arvioinnin kautta myöskin enemmän kiinnittää huomiota siihen missä luokkakaverit on onnistunut, et mitkä asiat on menny hyvin ja missä on onnistunut. Opettaja 1.

Myös positiivisen pedagogiikan teoriassa palautteen antaminen ja vertaisten tuki ovat merkityksellisiä, sillä niiden kautta vahvistetaan lapsen sosiaalisten- sekä tunnetaitojen kehittymistä. (Kumpulainen ym. 2015, 232; Räsänen, 2014, 186.) Positiivinen sekä oikein annettu rakentava palaute vahvistavat itsearvostusta ja myönteistä käsitystä itsestään (Harter, 1999, 113).

Vuorovaikutus –osiossa tuli ilmi, miten on oleellista miettiä, millaista vuorovaikutus on ja millä tavoin sitä voidaan kehittää. Opettajien mukaan samoin myös palautteen antamista tulee aktiivisesti kehittää. Oppilaiden kanssa pohditaan, millainen palaute kannustaa ja vie eteenpäin, ja sitä harjoitellaan yhdessä. Positiivinen puhe palautteen annossa koettiin keskeiseksi.

Millä tavalla kommunikoidaan toisten kanssa siellä luokassa, et positiivista puhetta mä oon koittanu paljo tuua esiin, ja koittanu opettaa et täytyy kannustaa ja kehua toisia. Opettaja 1.

Myönteisellä ja kannustavalla palautteella on tavoitteena tukea oppilasta siinä hetkessä, mutta myös rakentaa positiivisia kehityskulkuja tulevaisuuteen (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 10-13).

Palautteen antamisen harjoittelemisesta opettajat antoivat useita esimerkkejä. Yksi mielenkiintoinen oli uusi sovellus, *Mightifier*, vertaispalautteen antamiseen. Tämä sovellus on tarkoitettu oppilaiden keskinäiseen palautteen antoon. Se sisältää termin mahtauttaminen, jolla tarkoitetaan positiivisen palautteen annon voimaa. Sovellus arpoo oppilaalle luokkakaverin, jota hän seuraa oppitunnin aikana ja antaa oppilaalle palautetta kunkin tunnin teeman ja tavoitteen esimerkiksi luontevahvuuksien käytön mukaan. Samalla opettaja näkee oppilaiden antamat palautteet, ja pystyy sen kautta kontrolloimaan ja kehittämään palautteen antamista.

Me ollaan käytetty Mightifieria, - - se on työkalu joka on tehty tähän et oppilaat pystyy antaa toisilleen keskinäistä palautetta, esmes me tehdään tällaisii mahtauttamis kierroksia kaks kertaa viikossa, se on sellanen sovellus joka arpoo oppilaalle luokkakaverin, miltä pitää bongata kaks luonteen vahvuutta ja antaa palautetta sen oppilaan luontevahvuuksista. Ja sitä mä niinku pystyn kontrolloimaan minkälaista palautetta ne antaa toisilleen, et tää on äärimmäisen hyvä. Opettaja 1.

Palautetta usein annetaan opettajien kokemusten mukaan ”hampurilaismallilla”, jossa ensin annetaan positiivista palautetta, sen jälkeen pohditaan kehitettäviä osa-alueita ja lopussa taas

myönteistä palautetta. Yhden opettajan luokassa ”hampurilaismallin” rinnalle oli otettu uudempi ”viis plus yks” -malli. Tämä tarkoittaa sitä, että palautteessa tulee olla suhteessa viisi positiivista yhtä negatiivista huomiota kohtaan. ”Viis plus yks” -malli sopii opettajan mukaan erityisesti lasten vertaispalautteen antoon, kun asioiden muotoilussa ja esittämisessä on vielä kehitettävää. Positiivinen runsaus varmistaa, että kehitettävä palaute on helpompi ottaa vastaan ja usko itseensä vahvistuu. ”Viis plus yks” -malli tukee vahvasti myös positiivisen pedagogiikan teoriaa, kun haasteita halutaan lähestyä nimenomaan vahvuuksien ja myönteisten tunnetilojen kautta (Baumgardner & Crothers, 2014, 2-3; Kumpulainen, ym. 2015, 225).

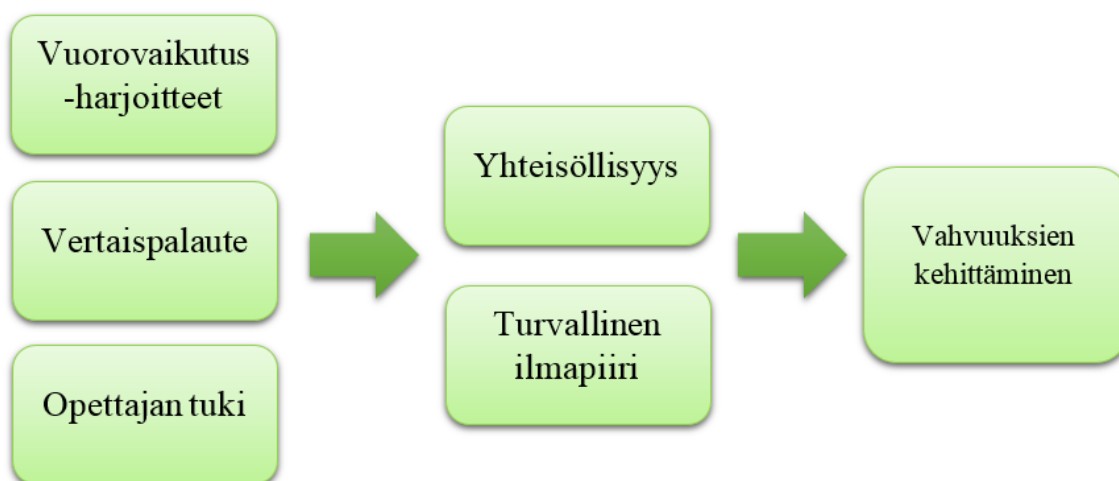
Yksi opettajista käytti opetuksessaan myös hymypassia. ”*Osalle oppilaista palaute merkitään jokaisen tunnin jälkeen hymypassiin, johon on kirjattu näkyviin viikon tavoite*” (Opettaja 3). Näin lapsi saa heti konkreettista positiivista palautetta. Opettajan mukaan tällainen toimii erityisesti oppilaiden kanssa, joilla on usealla osa-alueella haasteita. Silloin hymypassi pitää positiivisen ja negatiivisen palautteen tasapainossa ja oppilas voi konkreettisesti nähdä, miten hänellekin kertyy kuitenkin tasaisesti onnistumisia ja kehittymistä tapahtuu. Tämä tukee myös positiivisen pedagogiikan tavoitetta myönteisen ja kielteisen ihanteellisesta balanssista (Seligman & Pawelski, 2003, 159-162).

Positiivisen palautteen voimasta kertoo erityisluokan opettajan erimerkit. Luokassaan opettaja pitää tärkeimpänä tehtävänä palauttaa oppilaan usko itseensä takaisin. Hän antaa runsaasti oppilaille positiivista kohdennettua palautetta. Joka viikko opettaja laatii oppilailleen viikon tavoitteen, johon ensisijaisesti keskitytään ja erityisesti kehittymisestä annetaan palautetta. Positiivinen palaute ja tavoitteissa onnistuminen palauttavat heidän luottamusta omiin kykyihinkin hyvinkin nopeasti, jopa kahden viikon erityisjakson aikana.

Oppilaani tulevat usein tilanteesta, jossa omassa koulussa on vallinnut jo pitkään, kenties vuosia, negatiivisuuden kierre. He ovat saaneet paljon negatiivista palautetta ja alkaneet käyttäytyä sen mukaisesti. He eivät luota itseensä oppijoina ja itsetunto on hukassa. Jo parin viikon positiivisuuden jälkeen monet heistä alkavat uskoa siihen, että he pystyvät ja osaavat. - - Positiivista palautetta annetaan erityisesti juuri viikon tavoitteesta. Jos tavoitteena on ystävällinen käytös toisia kohtaan, palautetta tulee tästä. Vaikka oppilas ei olisi juurikaan saanut tehtäviä tehtyä, mutta on käyttäytynyt asiallisesti, saa hän positiivista palautetta. Opettaja 3.

Palautteen antaminen saatetaan nähdä vaivalloiseksi. Kuitenkaan se ei lopulta vaadi paljoakaan hyötyihin nähden. Yksi opettajista huomautti, ”*et antaa yhen kierroksen positiivista palautetta oppilailleen, ni vie sen kymmenen minuuttia et ei se paljo oo ottanu, ja mitkä hyödyt se kuitenkin tuo. - - Heitä niin hymyilyttää ja tulee hyvälle tuulelle siitä, että ku saavat kehuja.*” (Opettaja 1.) Erityisesti lapselle merkitykselliseksi kokeman henkilön palaute vaikuttaa vahvasti lapsen käsitykseen itsestään (Harter, 1999, 114). Kehu ja kannustus kantavat. Ne antavat voimaa arjen haasteissa ja tukevat lapsen kehittymistä. (Räsänen, 2014, 186; Harter, 1999, 113.) Myös opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaita tulee kannustaa ja kehua, jotta heidän itsetuntemus sekä käsitys itsestään vahvistuisivat (Opetushallitus, 2016, 22, 100, 155).

Seuraavaksi esitetään kuvio vuorovaikutuksen merkityksestä vahvuuksien kehittämiseksi:



Kuvio 3. Vuorovaikutuksen merkitys vahvuuksien kehittämiseksi.

Aluksi keskitytään vuorovaikutuksen kehittämiseen vuorovaikutusharjoitteiden, palautteenannon ja opettajan tuen kautta luomaan yhteisöllisyyttä ja turvallista ilmapiiriä. Niiden kautta saadaan otollinen maaperä vahvuuksien kehittämiseksi ja harjoittelemiseksi. Vuorovaikutusharjoitteet rohkaisevat lapsia kommunikoimaan ja luottamaan toisiinsa. Myönteinen vertaispalaute levittää ympärille rohkaisevaa ja kannustavaa ilmapiiriä, mikä itsessään jo edistää vuorovaikutusta oppilaiden välillä sekä koko luokan yhteisöllisyyttä ja turvallista ilmapiiriä. Tärkeää on myös opettajan antama henkilökohtainen tuki oppilaalle

sekä esimerkki myönteisen ilmapiirin rakentajana. Yhteisöllisyyden ja turvallisen ilmapiirin saavutettua, oppilaat uskaltavat paremmin yrittää epämukavuusalueellakin ja vahvuuksien kehittäminen on helpompaa.

4.3.3 Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Positiivinen pedagogiikka ei ole tutkimuksen opettajilla pelkästään luokan sisällä tapahtuva ilmiö, vaan ”*vanhemmat on hyvin keskeinen osa tässä myöskin, et ihan tasavertaisina kumppaneina tässä mukana*” (Opettaja 1). Kaksi tutkittavaa opettajaa oli tuonut positiivisen pedagogiikan heti vuoden alussa vanhempainillassa esille. Siellä heille oli kerrottu tarkemmin ideologiasta, sen toteutuksesta ja mahdollisuuksista. Vanhemmat pääsevät myös samalla pohtimaan positiivisen pedagogiikan näkökulmia, esimerkiksi vahvuuksiaan itsessään, ja sen jälkeen heidän on helpompi tukea niiden kehitystä myös lapsissaan. Tiiviillä kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä opettajat halusivat ensisijaisesti vahvistaa koulussa opitun jatkumista kotona sekä parantaa molemmin puolista kunnioitusta ja arvostusta.

Ensimmäisessä vanhempainillassa oon kertonut, mikä tää ideologia on ja mitä siihen kuuluu, niinku selittänyt sitä. Ja he ovat myöski päässeet pohtimaan niitä samoja teemoja ensin itsessään ja sitten ne on päässy pohtimaan omissa lapsissaan ja tosi paljon on tullu hyvää palautetta siitä, että lapsilla on tullu ihan uutta kieltä kotiin. Että ne puhuu niistä vahvuuksista ja ne puhuu niistä taidoista. Se on kyllä erittäin hyvin lisänny semmosta hyvää yhteisöllistä meininkiä ja eipä ole tarvinnut konflikteja sitten pitää vanhempien kanssa, ku se on arvostavaa se vuorovaikutus, niin se on kyllä tosi palkitsevaa. Opettaja 2.

Useissa tutkimuksissa on todettu perheellä olevan merkitystä lapsen akateemisten, sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittymiselle (Jeynes, 2012, 706-710; Wang & Sheikh-Khalil, 2014, 610-616). Lisäksi vanhempien osallisuuden lisääntyessä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä muuttuvat asenteet koulua ja opiskelua kohtaan myönteisemmäksi (Gonzales-DeHass, Willems & Holbein, 2005, 99-104; Henderson & Mapp, 2002, 7).

Positiivinen pedagogiikka tehdään heti alussa vanhemmillekin tutuksi ja näin varmistetaan se, että heille voidaan puhua samaa vahvuuskieltä kuin lapsille luokassa. Oppilaiden tavoitteet liittyvät koulussa myös vahvuuksiin ja niiden kehittämiseen, ja on sujuvampaa, kun näistä voidaan keskustella vanhempien kanssa samoilla termeillä ja yhteisellä ymmärryksellä. Opettaja jakaa vanhemmille kokemuksia lasten onnistumisista ja harjoittelusta koulumaailmasta ja samoin vanhemmat voivat jakaa omia havaintojaan kotoa opettajalle.

Mä puhun ihan samaa kieltä, kun mä puhun siellä luokassakin, eli mä puhun puuttuvista taidoista ja liikeharjoittelusta ja sitten niistä onnistumisista ja niitä käydään läpi myös vanhempaintapaamisissakin. Vanhemmat saa kertoa lasten vahvuuksista. Että niinku yhteisönä kasvatetaan tämmöstä hyvää. Opettaja 2.

Vanhempiin ollaan aktiivisesti yhteydessä Wilman kautta ja tätä kanavaa hyödynnetään positiivisen palautteen mahdollistavana väylänä kotiin. Jokainen opettajista halusi antaa palautetta runsaasti pitäen samalla huolen, että jokainen vanhempi saa lapsestaan vähintään yhdestä kolmeen kertaan viikossa kohdennettua positiivista palautetta. Onnistumisia luokassa tulee jokaiselle oppilaalle päivittäin, mutta opettajien mukaan yleensä herkemmin viestitään negatiivisista huomioista.

Ku oikeesti jokainen lapsi onnistuu joka tunnilla, et se on sitte vaa iha viitseliäisyydestä et mite paljo haluaa käyttää aikaa palautteen antoon. Opettaja 1.

Kuitenkin haasteitakin esiintyy, jolloin niistä tulee kertoa myös kotiin. Tässä opettajat kiinnittivät huomiota palautteen tasapainoon. Eräs opettajista oli sopinut osan vanhempien kanssa aikavälin, jolloin viestitään haasteista, sekä niissä tapahtuvista kehitysmuutoksista. Hänen mukaansa voi olla turhaa viestiä jokaisesta tapauksesta erikseen, ja molempien kannalta on antoisampaa katsoa pidemmän aikavälin kehittymistä. Näin säilytetään positiivisen pedagogiikan tavoitteena oleva myönteisen ja kielteisen sopiva balanssi (Seligman & Pawelski, 2003, 159-162; Hefferon & Boniwell, 2011, 2).

Mä pyrin aina tuomaan niitä onnistumisia esille, sillä luonnollisesti osan kans joutuu olemaan siellä taitoharjoittelupuolella yhteydessä myöskin kotiin paljon.

Niin siinä on erityisen tärkeää se, että siinä pysyy se balanssi siinä, että tulee sitä hyvää. Opettaja 2.

Henkilökohtaisten onnistumisten lisäksi viestejä laitetaan koko luokan onnistumisista. Kun luokka on toiminut hyvin, saanut yhteishenkeä nostettua tai innostunut yhdessä ylittämisen odotusten, lähtee viestiä vanhemmille. Opettaja pääsee silloin kertomaan, kuinka ylpeä on oppilaistaan ja vahvistamaan siten yhteisöllisyyden tunnetta. Vanhempia on myös ohjeistettu keskustelemaan lasten kanssa saadusta palautteesta. Sen kautta vanhempi pääsee juttelemaan lapsen onnistumisesta ja näin lapsen itsetunnon rakennus jatkuu myös kotona vanhempien kautta. Tavoitteena olisi, että vanhempi kävisi tilanteen yhdessä läpi uudelleen lapsen kanssa ja miettisi, miltä tuntuu saada kyseinen palaute, mitä oppilas oppi onnistuessaan ja mitä vahvuutta hän silloin käytti. Näin oppilaat saavat positiivista huomiota myös vanhemmiltaan.

Oon ohjeistanu huoltajille et he kotona juttelis siitä positiivisesta palautteesta - - Et sitä tavallaan pureskellaan edelleen, et se on tavallaan syöttöpiste siihen huoltajille, pystyy rakentaa sitä lapsen itsetuntoa, et se jatkuu se mitä jo koulussa on tehty. Opettaja 1.

Vanhemmilta saadulla huomiolla ja palautteella on suuri merkitys lapsen käsitykselle itsestään, sillä vanhemmat ovat lapselle yksiä merkityksellisimmistä henkilöistä ja heidän sanaa kuunnellaan tarkasti (Harter, 1999, 113-115). Keskusteleminen palautteesta osoittaa myös sitoutumista vanhemmilta. Sen näyttäminen kertoo lapsille välittämisestä sekä koulun merkityksellisyydestä, ja parhaimmillaan se syventää lapsen ja vanhemman välistä tunnesidettä. (Wang & Sheikh-Khalil, 2014, 612.)

Positiivisen pedagogiikan yhdeksi haasteeksi nähtiin se, ”*että se palautteen anto ois realistista, että ei tuu semmoistakaan kuvaa vanhemmille, että kaikki on vaan kauhean hyvin ja lapsia vain kehutaan*” (Opettaja 2). Opettajan mukaan tulisi kiinnittää huomiota siihen, että puhutaan oikeasti realistisesti ensin taitotavoitteista ja sitten niihin suhteutettuna onnistumisista sekä vahvuuksista. Samoin avoin kanssakäyminen vanhempien kanssa kehityksessä olevien sekä puuttuvien taitojen osalta auttaa realistisen kuvan välittymisessä.

4.4 Positiivinen pedagogiikka opettajan näkökulmasta

Positiivisen pedagogiikan toteuttamisessa kaikki lähtee opettajasta. Opettaja tekee valinnat siitä, mitä elementtejä opetukseen ottaa ja miten pedagogiikkaa toteuttaa. Lapset puolestaan tarkkailevat opettajan toimintaa ja oppivat aikuisen esimerkistä. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 13.) Toiminnan taustalla vaikuttavat opettajan omat arvot. Siljanderin (2014, 22) mukaan opettajan arvot ja kasvatusta koskeva ajatteluperinne näkyvät toteutetussa pedagogiikassa, minkä kautta ne välittyvät opetukseen ja oppilaille.

Tässä osiossa käsitellään opettajien kertomuksia siitä, miten he kokevat positiivisen pedagogiikan toteuttamisen. Haluamme antaa tutkittavien äänen kuulua narratiivisen tutkimuksen perinteen mukaan (Hänninen, 2002, 34), ja kokemuksista kertoessaan siihen avautuu oiva mahdollisuus. Kertomukset ovat arvokkaita ja ainutlaatuisia tutkimuksen tuloksia sellaisenaan, eivätkä ne narratiivisessa tutkimuksessa tarvitse aina teoriaa rinnalle, kun tavoitteena ei ole yleistettävyyttä (Bruner 1990, 79; Erkkilä, 2005a, 38-39).

4.4.1 Positiivinen pedagogiikka osana opettajuutta

Positiiviseen pedagogiikkaan liittyviä elementtejä oli ollut opettajien opetuksessa jo ennen varsinaista kyseiseen pedagogiikkaan tutustumista. Valmiiksi tärkeänä pidetyt asiat saivat positiivisen pedagogiikan kautta vahvistusta ja uusia näkökulmia. Tämä myös teki pedagogiikan käyttöön otosta sujuvaa. Ilmiöt saivat konkreettisempia termejä sekä tieteellistä pohjaa. Se ei kuitenkaan muuttanut suuresti heidän käsityksiään hyvästä pedagogiikasta vaan enemmänkin tuki ja lisäsi varmuutta positiivisuuden merkittävydestä. Kyseessä on sama ilmiö kuin positiivisessa pedagogiikassa ja psykologiassa yleisestikin. Lähtökohdat pedagogiikalle ovat olleet olemassa jo ennen positiivisen pedagogiikan käsitettä. Sen myötä niistä on kuitenkin muodostettu kokonaisuuksia, joissa korostetaan nimenomaan vahvuuksia, sosiaalisuutta ja myönteistä asennetta. (Ojanen, 2014, 23; 2015, 129; Hefferon & Boniwell, 2011, 8.)

Tajus et aika paljo noita juttui tulee jo tehty työssä mut sit ehkä tää [kouluttaja] vähä sanotti sitä hommaa ni oli selkeempi sitte - - ja sit paneuduin siihe teoriaan.
Opettaja 1.

Pedagogiikka otettiin avosylin vastaan ja sen ajateltiin tukevan opettajille tärkeitä arvoja. Kun se koettiin alusta alkaen omaksi tavaksi opettaa, sen toteuttaminenkin tuntui luonnolliselta ja siihen löytyi sisäistä motivaatiota. Yksi opettajista oli ensin opiskellut ratkaisukeskeisyyttä, jossa on samoja arvoja ja lähtökohtia taustalla, kuten myönteinen ja vahvuuksiin pohjautuva kasvatus. Positiivisessa pedagogiikassa oli siis jo tuttuja ja tärkeitä elementtejä, mikä teki uuden pedagogiikan käyttöönoton sujuvaksi.

Tässä on paljo semmosta, mitä on mussa itsessä ja mitä mä koen kauheen luontevaks käyttää: innostuin tästä ihan hirveesti silloin jo niinku opiskelin. Silloin ei varsinaisesti puhuttu positiivisen pedagogiikan nimellä, mutta myönteisen ja vahvuuksiin pohjautuva kasvatus on ratkaisukeskeisyydessäkin pohjalla - - Ne asiat mitä olin pitänyt tärkeänä omassa työssä sai vahvistusta. Opettaja 2.

Erityisopettajana työskentelevä opettaja koki positiivisen pedagogiikan ainoaksi tavaksi opettaa. Hän kertoo vaistomaisesti toimineensa näin jo uran alusta asti, vaikka ei silloin ole pedagogiikasta tiennytkään. Myöhemmin aiheeseen perehdyttyään toimintatapa on saanut vahvistusta ja tehnyt työskentelyotteesta tietoisemman. Opettaja on voinut luottaa siihen, että toimii oikealla tavalla. Myös positiiviset vaikutukset oppilaissa ovat tukeneet tätä.

Tämä on mielestäni ainoa tapa opettaa. Olen vaistomaisesti toiminut näin jo urani alusta asti ennen kuin tähän perehdyin. Perehtyminen on tehnyt työotteesta tietoisemman ja antanut vahvistusta siihen, että toimin oikein. - - Olen toiminut näin luontaisesti. Opettaja 3.

Haastateltavat nostivat esille myös sen, että positiivisen pedagogiikan mukaisen opetuksen ”*ehdottomasti pitäis olla jokaisessa luokassa, että se on äärimmäisen tärkeää*” (Opettaja 1). Tällä hän viittasi positiivisen pedagogiikan alkuperäiseen kohderyhmään eli erityisluokkien haastavien lapsien tukemiseen. Hänen mukaansa positiivista pedagogiikkaa tarvitaan kyllä

erityisluokissa, mutta myös jokaisessa koululuokassa ja jokaisen lapsen kanssa. Se voi opettajien mukaan olla tiedostettua tai tiedostamatonta toimintaa, mutta jokainen lapsi tarvitsee tukea ja uskoa itseensä, löytyipä se sitten vahvuuksista tai muuta kautta. Tähän tavoitteeseen myös perusopetuksen opetussuunnitelma tähtää (Opetushallitus, 2016, 15), mutta positiivisen pedagogiikan myötä tavoite tulee kirkkaammin esille.

Haastavaksi koettiin toisten opettajien kielteinen suhtautuminen positiiviseen pedagogiikkaan. Itselle tärkeäksi koettu toimintatapa, tuntuu joskus ainoalta oikealta, ja silloin ”*on vaikea ymmärtää kollegoita, jotka eivät toimi näin, vaan haraavat tätä vastaan eivätkä usko positiiviseen voimaan*” (Opettaja 3). Positiivisen pedagogiikan koettiin sulautuneen täysin osaksi opettajien omaa pedagogiikkaa ja opettajuutta. Sen toteuttaminen koettiin tärkeäksi, ja aihetta haluttiin itse edistää sekä viedä eteenpäin. Tutkittavilla pedagogiikka ei ollut irrallinen osa, jota käytetään silloin tällöin, vaan se oli lähtökohtana kaikessa opetuksessa ja kasvatuksessa. Yksi opettajista kiteytti positiivisen pedagogiikan tärkeyden itselleen: ”*se on mun työtapa ja se on mun filosofia, ja siellä on mun pedagogiikka. Että se ei oo mikään erillinen lahja.*” Opettaja 2.

4.4.2 Opettajien valintoja ja vaikuttamisen mahdollisuuksia

Opettajalla on suurin rooli ja tehtävä positiivisen pedagogiikan toteuttamisessa. Hänellä on ensisijainen ja suurin vaikutusmahdollisuus luokassa ja sen toimintakulttuurissa. Kaikki lähtee opettajan ajattelusta sekä hänen kokemistaan tärkeistä asioista. (Nurmi, 2009, 39.) Tässä osiossa nostetaan esille opettajien kuvaavia vaikuttamisen mahdollisuuksia sekä heille henkilökohtaisesti tärkeitä lähtökohtia.

Opettajan mukaan oppilaiden tehtävä koulussa on oppia ja kasvaa yhteiskuntakelpoiseksi. Tätä tavoitetta kohti pyrkiessä opettajat ohjaavat oppilaita, mikä tutkittavien mukaan tapahtuu liian usein virheellisiä toimintatapoja tai vastauksia korjaamalla. Tämän vastapainoksi oppilaat tarvitsevat paljon kannustusta ja tukea itsetunnolleen. Opettaja on se, jonka tehtävänä on huolehtia, että lapset todella kokevat osaavansa ja olevansa myös hyviä.

Jokaisessa oppilaassa on hyvää ja minun tehtäväni opettajana on etsiä se ja luoda puitteet, jossa se tulee näkyväksi. Opettaja 3.

Tähän päästääkseen opettaja tekee tietoisia pedagogisia ratkaisuja. Vahvuuksia ja onnistumisia nostetaan esille, mikä taas edellyttää palautteen antoa sekä tilanteiden sanoittamista. Lisäksi opettaja ottaa vastuun siitä, että jokainen lopulta onnistuu ja saa pystyvyyden kokemuksen. Jos asiat jätetään puolitiehen hitaimpien osalta, se särkee osaamisen kokemusta.

Mä katon niin, että kaikki aina onnistuu loppupeleissä, että sit ei ikinä jätetä kesken. Opettaja 2.

Yksi opettajista koki tärkeäksi mittariksi sen millä ilmeellä lapset tulee ja lähtee koulusta. Hän on ottanut tehtäväkseen opettaa lapset hymyilemään, löytämään iloa sekä sitä tuottavia asioita. He miettivät luokassa yhdessä, mistä ilo muodostuu ja mitä se antaa tunteen kantajalle. Opettajan mukaan hyvällä mielellä lapset oppivat. Heidän sisäinen motivaationsa kasvaa ja he jaksavat yrittää sinnikkäämmin.

Et opettaa hymyilemään, ni silloin ne kyllä myöskin oppii. Se on se lähtökohta, sellanen mittari omalle työlle on se, et millä ilmeellä lapset tulee aamulla kouluun ja millä ilmeellä ne lähtee pois, et se on tärkeä mun mielest myös. Opettaja 1.

Valintakysymyksiä ovat myös ne, miten reagoi oppilaille päivittäin vastaan tulevilla positiivisilla sekä negatiivisilla tilanteilla. Kuten edellä on tullut esille, yksi opettajista on tietoisesti päättänyt olla kiinnittämättä suurempaa huomiota negatiiviseen käytökseen. Hän haluaa tietoisesti kiinnittää katseensa onnistumisiin, jotta lasten luottamus itseensä palautuisi. Ihmiset lukevat toistensa reaktioita ja se on kuin peili minäkäsityksen ja itsetuntemuksen rakentamiseen. Opettaja on usein lapselle yksi merkityksellisistä ihmisistä, jolloin hänellä on paljon valtaa lapsen minäkäsityksen rakentamiseen. (Harter, 1999, 110-115.)

Yksi opettajista uskoo, että positiivisen pedagogiikan toteuttaminen antaa lapsille tarvittavia välineitä työelämään. He oppivat tiedostamaan tunteitaan sekä säätelemään niitä. Lisäksi he löytävät vahvuutensa paremmin ja oppivat käyttämään niitä kehitettävien taitojen apuna. Myös sosiaalisuus ja yhteisöllisyys ovat kehitettäviä osa-alueita kyseisessä pedagogiikassa.

Opettajan mukaan nämä ovat taitoja, joita arvostetaan ja kysytään myös tulevaisuuden työmarkkinoilla.

Mä uskon, että tää tulee olemaan sellasta, että ne lapset tulee pärjäämään hyvin työelämässä, sillä ne saa siihen just oppia. Opettaja 1.

4.4.3 Työhyvinvointia positiivisen pedagogiikan toteuttamisesta

Oppilaiden hyvinvoinnin lisäksi positiivisella pedagogiikalla on opettajien kokemusten mukaan vaikutusta myös heidän omaan hyvinvointiinsa. Pedagogiikka on antanut opettajan työhön uutta innostusta. Se on tuonut uudenlaista sisältöä opetukseen ja kasvatukseen, mikä on selkeyttänyt myös opettajan omia tavoitteita. Opettajan työ on saanut uutta merkitystä, ja tästä opettaja kuvaakin olevan ”*kokoajan enemmän syttynyt tähän opettajuuteen*” (Opettaja 1).

Positiivinen pedagogiikka on antanut uusia tapoja kohdata arjen tilanteita. Niistä on saatu apua ja se on auttanut myös opettajan omaa hyvinvointia. Pedagogiikka määrittää selkeämmin, kuinka suhtautua haastaviin tilanteisiin ja miten näitä voidaan yhdessä käsitellä. Sen avulla myös oppilaat oppivat ottamaan enemmän vastuuta omasta toiminnastaan, mikä omalta osaltaan vähentää konfliktitilanteita. Pientenkin asioiden yhteisvaikutus näkyy hyvinvoinnissa merkittävästi pitkällä aikavälillä.

Oon saanu niinku niin paljon lisää työkaluja ja sit mä koen että mun omaan työhyvinvointiin sillä on ollu tosi iso merkitys. Opettaja 2.

Kun opettaja vahvistaa oppilasta käsittelemään omia ajatuksiaan ja tunteitaan, uskomaan itseensä ja yrittämään vielä kerran, ”*se on oman mielen vahvistamista siinä samalla*” (Opettaja 2). Opettaja ensin omalla esimerkillään näyttää, miten vahvuuksia käytetään ja tunteiden säätelyä toteutetaan, ja sen jälkeen alkaa lasten vuoro oppia. Vaikutukset tapahtuvat siten molempiin suuntiin, ja heidän mukaan huonon turhautuneen mielin herkästi levitessä toimii sama kaava myös hyvän positiivisen asenteen kanssa.

Opettajan työtä ei koeta helpoksi, eikä sitä yksi pedagogiikka pysty muuttamaan. Se on haastavaa työtä, mutta tämän pedagogiikka antaa näihin haasteisiin paljon uusia toimintatapoja sekä uutta energiaa.

Tää työ ei oo mikään ihan helppo, että millään taikatempulla tää ei semmoseks muutu - - mutta on antanut kyllä niin paljon eväitä, että näillä mä koen pärjääväni todella hyvin. Opettaja 2.

5 LOPPUTARKASTELU JA PÄÄTELMÄT

Päätelmät osiossa kokoamme tutkielmasta saadut tulokset yhteen. Ensiksi tarkastelemme tutkimustuloksia kokonaisvaltaisesti. Tämän jälkeen pohdimme tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta kriittisesti koko tutkimusprosessista vaihe vaiheelta. Osion lopuksi on meidän omaa pohdintaa tutkimuksen tuloksista, niiden merkityksellisyydestä sekä ehdotuksemme kiinnostavista jatkotutkimusten aiheista.

5.1 Tutkimustulosten tarkastelua

Positiivista pedagogiikkaa käyttäneet opettajat nostivat esille selkeästi luontevahvuudet, niiden etsimisen sekä pedagogisen hyödyntämisen. Jokaisen opettajan mukaan yksilöiden parhaimpien ominaisuuksien löytyminen oli koko opetuksen lähtökohta, sillä opetusmenetelmät rakentuvat oppilaiden vahvuuksien mukaan. Opettajat käyttivät erilaisia menetelmiä luontevahvuuksien löytämiseen ja esille nostettiin VIA –vahvuusmittari (kts. s.34) sekä erilaisia muita harjoitteita. Heikkouksien sijaan opettajat puhuivat puuttuvista taidoista, joita on mahdollista kehittää aina vahvuuteen asti. Vahvuuksien löytymisen jälkeen oppilaat alkavat havainnoida niitä tietoisesti itsestään sekä ympärillä olevista ihmisistä. Opettajan esimerkki koettiin tärkeäksi, sillä hänen tehtävänä on nostaa onnistumisia ylös ja sanoittaa niissä käytettyjä vahvuuksia. Tilanteiden sanoittamisen tukena opettajat käyttivät vahvuuskieltä, jonka avulla yksittäisiä onnistumisia sekä positiivisia huomioita pystytään nostamaan esille. Vahvuuskieleen voi tutustua erilaisten harjoitteiden avulla (kts. vahvuus- ja tavoitetaulu, s.39) ja vähitellen esimerkin kautta opettaa sitä myös oppilaille. Vahvuuskielen myötä oppilas kykenee ilmaisemaan omia tuntemuksiaan paremmin, jolloin vältetään turhautumisilta sekä pystytään tietoisesti käyttämään vahvuuksia erilaisissa tilanteissa sekä nostamaan esille myös toisten vahvuuksia rakentaen samalla positiivista ilmapiiriä. Tutkittavien opettajien mukaan vahvuuksien pedagoginen hyödyntäminen parantaa vuorovaikutusta luokassa, helpottaa oppilaan omaa oppimista sekä

auttaa häntä löytämään sopivan oppimistyylin. Positiivista pedagogiikkaa voidaan integroiden käyttää jokaisella oppitunnilla, jolloin voidaan hetken pohtia esimerkiksi oppitunnilla käytettyjä vahvuuksia erilaisten harjoitteiden kautta (kts. vahvuuskukka – harjoite, s.37). Osa opettajista oli myös pitänyt erillisiä luontevahvuustunteja sekä teemapäiviä tai -viikkoja, jolloin vahvuuksien käyttämistä voidaan harjoitella intensiivisesti.

Tutkimuksessa esille nousi myös resilienssi, joka määriteltiin sisäisen puheen, onnistumisten, kasvun asenteen sekä minäpystyvyyden kautta. Opettajien mukaan myönteinen sisäinen puhe vaikuttaa positiivisesti oppimiseen, ajatuksiin sekä tulevaisuuden odotuksiin ja sitä voidaan opetella erilaisten harjoitteiden avulla (kts. papukaija –harjoite, s.41). He korostivat myös oppilaan itsetunnon kehittämistä vahvuuksien tiedostamisen avulla, joka heijastuu yksilön minäpystyvyyden tunteeseen sekä myönteisiin tulevaisuudennäkymiin. Opettajan esimerkillä on olennainen osa myös resilienssin, sisäisen puheen, minäpystyvyyden ja kasvun asenteen opettamisessa. Tutkimuksessa korostettiin luottamuksen osoittamista, ja sen myönteisten vaikutusten kerrottiin korreloivan suoraan minäpystyvyyteen, oppimistuloksiin sekä luokan ilmapiiriin. Luottamuksen osoittamista voi osoittaa positiivisen palautteen sekä oppilaan kykyihin uskomisen avulla (kts. luottamuksen kehä, s.44). Onnistumisten tietoisella tuottamisella nähtiin olevan vaikutuksia oppilaiden resilienssiin sekä kasvun asenteeseen ja se tulee opettajien mukaan ottaa huomioon jo oppituntien suunnittelussa. Olennaista on huomioida erilaisen oppijat, rakentaa onnistumisen mahdollisuuksia, sanoittaa onnistumisia sekä antaa sopivan haastavia tehtäviä. Oppimistulosten sijaan tärkeämpää on heidän mukaansa nostaa esille oppilaiden kehittymisiä sekä pieniä onnistumisen hetkiä, mitkä puolestaan kasvattavat luontaisesti oppilaan motivaatiota sekä siten myös koulutuloksia.

Positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen liitettiin vahvasti vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden kehittäminen. Opettajien mukaan vuorovaikutuksen kautta oppilaat voivat kehittää omia vahvuuksiaan, kannustavaa toisiaan ja luoda positiivista ilmapiiriä. Keskustelemalla pystytään sisäistämään uusia asioita sekä muuttamaan aikaisempia käsityksiä. Lisäksi vuorovaikutusta harjoiteltiin konkreettisesti ja keskusteltiin arvostavasta kohtaamisesta, sen hyödyistä sekä edellytyksistä käytännön harjoitteiden avulla. Arvostavan ja myönteisen toimintakulttuurin myötä jokainen opettaja oli havainnut myös kiusaamisen vähentyneen. Positiivisessa pedagogiikassa palautteen anto on myös osa vuorovaikutusharjoitteita, vahvuuksien kehittämistä sekä positiivisen ilmapiirin rakentamista. Vertaispalautteen antamista harjoiteltiin tutkittavien luokassa muun muassa sähköisten

sovelluksien kautta, ”hampurilaismallilla” sekä ”viisi plus yksi” -mallilla. Opettaja antoi oppilaalle palautetta suullisesti ja kirjallisesti, Wilma -sovelluksen kautta sekä hymypassilla. Myös vanhemmille välitettiin palautetta lasten toiminnasta ja kehittymisestä. Opettajat kokivat tärkeäksi viestiä vanhemmille lasten onnistumisista ja halusivat kuulla myös kotona tapahtuvista edistysaskelista. Haasteista ja puuttuvista taidoista viestittiin myös realistisesti, mutta sovituin väliajoin, jotta tasapaino säilyi negatiivisen ja positiivisen palautteen välillä. Opettajat mielsivät palautteenannon mielikuviltaan työlääksi, mutta sanoivat sen kuitenkin todellisuudessa vievän vain vähän aikaa ja resursseja verrattuna sen tuomiin valtaviin hyötyihin.

Arvostavan vuorovaikutuksen ja positiivisen palautteenannon avulla opettajat kehittivät luokan ilmapiiriä ja yhteisöllisyyttä. Turvallisen yhteisöllisyyden kokemus oli opettajien mukaan tärkeä uusien taitojen harjoittamiselle. Opettajien kokemusten mukaan positiivisen pedagogiikan toteuttamisella on ollut merkittäviä vaikutuksia yhteisöllisyyden paranemiseen. Vuorovaikutuksen kehittäminen, lisääntynyt ryhmätyöskentely ja positiivinen vertaispalaute rohkaisivat oppilaita toimimaan keskenään, jolloin myös yhteisöllisyyden kokemus oli tutkittavien kertomusten mukaan lisääntynyt. Yhteisöllisyyttä ja yhteistyötä kehitettiin myös koulun ja kotien välille. Vanhemmat haluttiin ottaa tasavertaisiksi kasvatuskumppaneiksi koulun rinnalle ja molemminpuolista arvostusta ja kunnioitusta kehitettiin muun muassa positiivisen palauteen, osallisuuden ja yhteistyön kautta.

Opettajat kokivat positiivisen pedagogiikan toteuttamisen tärkeäksi itselle sekä vahvasti osaksi opettajaidentiteettiään. Ennen positiiviseen pedagogiikkaan tutustumista opetuksessa oli jo pidetty tärkeänä kyseisen pedagogiikan keskeisiä elementtejä. Pedagogiikan katsottiin vastaavaan opettajien tärkeänä pitämiin arvoihin, minkä ansiosta se omaksuttiin helposti osaksi opettajuutta. Kaikki tutkittavat kokivat pedagogiikan toteuttamisen positiivisena muutoksena, ja pitivät sitä itselleen parhaana tapana opettaa ja kasvattaa. Positiivinen pedagogiikka vaatii opettajalta aikaa, mutta tätä ei koettu ylimääräiseksi työksi. Tutkittavien mukaan positiiviseen pedagogiikkaan käytetty aika helpottaa niin paljon muuta työtä, että hyödyn nähtiin olevan paljon suurempi. Heidän mukaansa aikaa säästyy paljon muun muassa ryhmänhallinnasta, oppilaiden motivoinnista sekä oppilaiden välienselvittelyistä. Tarkemmin kukaan tutkittavista ei osannut eritellä mitä pedagogiikan toteuttaminen vaatii, vaan sen sijaan se heidän mielestään antaa opettajalle paljon. Opettajat kertoivat, että he pystyvät pedagogiikan avulla antamaan lapsille paremmat mahdollisuudet tulevaisuuteen oppilaiden positiivisemmän itsekäsityksen kautta. Heille opetetaan myös itsesäätelyä ja sinnikkäämpää

työskentelyotetta, mitä tarvitaan tulevaisuuden opinnoissa sekä työelämässä. Oppilaiden positiivisten muutosten lisäksi pedagogiikan toteuttamisen katsottiin parantavan myös opettajan omaa työhyvinvointia. Se on tutkittavien mukaan tuonut muun muassa uutta innostusta ja merkitystä opettajan työhön. Lisäksi opettaessaan lapsille myönteistä ajattelua ja mielen vahvistamista, kertoivat he opettajat oppivan sitä samalla itsekin.

5.2 Eettisyys ja luotettavuus

Subjektiiivisten kokemusten tutkimisessa tulee erityisesti huomioida tutkimuksen etiikka, sillä yksittäisten kertomusten esille nostamisessa sekä lähemmässä analysoinnissa tulee kunnioittaa ihmisen ominaislaatua sekä kokonaisuutta (Hänninen, 2002, 34). Sen vuoksi tässä tutkimuksessa osallistujien vastaukset käsitellään täysin anonyymeina koko tutkimuksen ajan ja tunnistettavia tietoja ei tuoda esille. Tutkimuksessa puhumme opettajista koodeilla: Opettaja 1, Opettaja 2 ja Opettaja 3. Kerronnallisessa tutkimuksessa kertomusten kautta tuodaan esille tutkittavien oma tyyli luoda asioille merkityksiä. Näin ollen haasteeksi voi tutkimuksessa nousta se, miten tuoda opettajien näkemykset esiin heidän tyyliään kunnioittaen sekä totuudenmukaisesti samalla poistaen tunnistettavat yksityiskohdat. Opettajien kertomusten kautta pyrimme pääsemään mahdollisimman lähelle heidän kokemuksiinsa, mutta narratiivisen tutkimuksen mukaan tutkijat eivät pysty täysin tavoittamaan toisen kokemuksia. (Bruner, 1986, 12; Erkkilä, 2005b, 201.) Tekemämme tulkinnat eivät kuitenkaan vähennä tutkimuksen luotettavuutta, sillä se kuuluu vahvasti narratiivisen tutkimuksen perusolettamukseen. Tässä tutkimuksessa ei myöskään pyritä yleistettävyyteen, joten narratiivisen tutkimuksen subjektiiviset kokemukset voivat tarjota uutta tietoa ihmisten kokemuksista. (Erkkilä, 2005b, 196-198.)

Narratiivisessa tutkimuksessa olennaista on säilyttää tutkittavien oma tapa kertoa asioista ja antaa niille merkityksiä (Hänninen, 2002, 34). Tutkijan tulee siten olla avoimena aineistolle ja etsiä merkityksiä sekä antaa tutkittavalle tutkimukseen ikään kuin ”ääni”. (Bruner 1990, 79; Erkkilä, 2005a, 38-39.) Tutkimuksessa tutkittavien ääni on pyritty tuomaan selkeästi esille, mutta tutkijoiden tulee kuitenkin analysoida sekä tulkita näitä ääniä sekä tehdä vertailevia johtopäätelmiä. Sen vuoksi tutkittavien sijaan tutkijan ääni voi korostua jossakin kohden tutkimusta, kuten analysoinnissa sekä johtopäätöksissä. (Hänninen, 2002, 34.) Niissä osioissa

on pyritty tekemään jatkuvaa kriittistä tarkastelua, jotta tutkittavien antamat merkitykset välittyisivät sellaisenaan.

Laadullisen tutkimuksen eettisyyteen kuuluu, että tutkijat kertovat tutkimuksen alkupuolella tutkimuksen tavoitteet, menetelmät sekä riskit (Kuula, 2011, 105-106; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 131). Näiden lisäksi tutkittaville on kerrottu heti tutkimuksen alussa, mihin heiltä saatua tutkimusainesta käytetään ja kuka sitä analysoi sekä tulkitsee. Pyysimme kummassakin haastattelussa ennen varsinaisen haastattelun alkua hyvän tieteellisen käytännön mukaan lupaa käyttää vastauksia tutkimuksessa ja kirjoitelman alussa tuli täyttää kohta, jossa salli vapaan kirjoitelman käytön tutkimusaineistona. Ihmisoikeuksien näkökulmasta tutkittavien on tiedettävä, mistä tutkimuksessa on kyse ja heiltä on saatava siihen vapaaehtoinen suostumus. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2013, 6.) Tutkittavien tulee myös tiedostaa, että heillä on mahdollisuus kieltää tutkimusaineiston käyttö tutkimuksen aikana tai jälkikäteen (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 131; Kuula, 2011, 106-108). Tutkittavat eivät kuitenkaan kokeneet tarpeelliseksi tutkimusaineiston esittämistävän tarkistamista tutkimuksen aikana, vaan pyysivät saavansa vasta valmiin tutkimuksen luettavakseen.

Tutkimuksen eettisiä ratkaisuja on oleellista miettiä myös tutkimuksen luotettavuuden kannalta (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 132). Laadullisen tutkimuksen luotettavuudessa olennaista on tutkimuksen vahvistettavuus sekä vahvistuvuus (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 139). Tutkimuksessa on pyritty kirjoittamaan tehdyt ratkaisut mahdollisimman selkeästi, jotta lukija voi seurata tutkimuksen etenemistä sekä tutkijoiden tekemiä päätelmiä ja arvioida niitä. Haastatteluista sekä kirjoitelmasta kootun tutkimusaineiston lisäksi keräsimme tietoa tieteellisestä kirjallisuudesta sekä aikaisemmista tutkimuksista (esim. Seligman ym. 2009; Clifton & Harter, 2003; Fredricksonin, Mancuson, Braniganin & Tugaden, 2000) positiivisen pedagogiikan aihealueelta. Käytetyt tutkimukset ovat suurimmalta osion ulkomaalaisia eivätkä ne välttämättä sovi sellaisenaan suomalaiseen yhteiskuntaan, vaikka positiivisen pedagogiikan lähtökohdat ovat samalaiset kulttuurista riippumatta. Tässä tutkimuksessa toteutetun empiirisen tutkimuksen tulokset ovat kuitenkin yhteneviä myös aikaisempien ulkomaalaisten tutkimusten kanssa. Olemme tutkimuksessa käyttäneet positiivisesta pedagogiikasta saatavaa suomalaista kirjallisuutta ulkomaalaisten tutkimusten ohella ja niiden samankaltaisuuden vuoksi tutkimuksen voidaan ajatella olevan sovellettavissa myös suomalaiseen koulujärjestelmään. Tehdyllä tutkimuksella ei myöskään pyritä yleistettävään tutkimustulokseen, vaan tarkoituksena on avata positiivista pedagogiikkaa toteuttaneiden

opettajien käytännön kokemuksia sekä nostaa esille opettajien merkitykselliseksi kokemia kertomuksia kyseisen pedagogiikan soveltamisesta koulukontekstiin.

Tutkimustuloksen luotettavuuden kannalta on myös tärkeää tuoda esille pääkäsitteet sekä pohtia niiden suhdetta toisiinsa (Hallamaa, Lötjönen, Launis & Sorvali, 2006, 397-398; Tuomi & Sarajärvi, 2002, 129-130). Tämän vuoksi tutkimuksen alussa on määritely pääkäsitteet vertailemalla niitä toisiinsa. Tutkimuskysymysten muotoiluun on panostettu ja tutkimukselle on pyritty laatimaan rakenne, joka vastaa asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Käsitteiden määrittämisen ja tutkimuskysymysten muotoilun kautta pystytään tarkastelemaan tutkimuksen validiteettia eli saatujen tulosten tarkkuutta sekä johtopäätösten todenperäisyyttä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 69-70; Hallamaa, Lötjönen, Launis & Sorvali, 2006, 98). Tutkimuksen alusta alkaen on lainauksissa kunnioitettu muiden tutkijoiden tekemää työtä ja kirjoitettu tekstin sisäiset viittaukset esille, jotta tehty havainto olisi mahdollista löytää kustakin lähteestä sekä pohtia tehdyn tulkinnan realistisuutta (Hirvonen, 2006, 44-45). Tutkimuksen luotettavuutta on lisäämässä myös laaja perehtyminen tieteelliseen kirjallisuuteen sekä aikaisempiin tutkimuksiin. Tekstin sisäisten viitteiden tueksi on pyritty löytämään useita eri lähteitä, mikä myös omalta osaltaan on lisäämässä tutkimuksen validiteettia.

Narratiivisesti tutkimusaineistoa hankkiessa tulee harkinnanvaraisesti valita haastateltavat ja keskittyä kunnolla muutama opettajaan. (Erkkilä, 2005b, 201-202.) Valitsimme haastateltaviksi opettajia, jotka ovat kokeilleet positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan. Emme kuitenkaan määritelleet heille kyseistä pedagogiikkaa, vaan he saivat itse kertoa, miten he sen ymmärtävät. Harkinnanvaraisuus tarkoittaa tässä tutkimuksessa sitä, että tutkittavat valittiin vastaamaan tutkimustehtävän vaatimuksiin ja he ovat siten tutkimuksen kannalta oleellisessa asemassa. Narratiivinen tutkimus ei pyri laajaan tutkimusjoukkoon, vaan yhdenkin haastateltavan kertomuksen reflektio voi olla täysin riittävä (Erkkilä, 2005b, 198). Yksi haastattelu voi sisältää useita pieniä kertomuksia, kuten tapahtui tämän tutkimuksen molemmissa haastatteluissa. Kertomukset pyrkivät jäljentämään todellisuutta, mutta ne väistämättä rakentuvat omanlaiseksi ihmisten jäsentämien kokemusten mukaan tutkittavan omassa mielessä. (Bruner, 1987, 11-12.)

Haastattelut toimivat hyvin tutkimusaineiston keruussa ja saimme paljon kerronnallisia vastauksia sekä toivomiamme konkreettisia esimerkkejä. Teemoitellun haastattelun sijaan olisimme tutkijoina voineet viedä tutkimusta vielä kerronnallisempaan suuntaan, jos

tutkimusaineisto olisi kerätty täysin vapaamuotoisena kerrontana. Haastateltavat olisivat voineet itse jäsentää positiivisesta pedagogiikasta merkityksellisimmät asiat ja nostaa ne esille kerronnassaan haluamassaan järjestyksessä. Tarkoituksena oli kuitenkin teemoittelulla jo etukäteen yhdistää saatavaa tutkimusaineista sekä helpottaa haastateltavien kerrontaa suorilla kysymyksillä. Kirjoitelmassa kerronnallisuus tuli paremmin esille, mutta teemoiteltujen apukysymysten sijaan olisi voinut antaa tutkittavalle vain aiheen kirjoittaa positiivisesta pedagogiikasta vapaamuotoisesti. Toisaalta teemoittelu saattoi motivoida kirjoittajaa enemmän kuin pelkän aiheen antaminen, mutta se saattoi myös rajata tai ohjata tutkittavien kerrontaa. Samoin resilienssin käsitteen puuttuminen tutkimusaineistosta on voinut aiheuttaa virhetulkintoja, mutta ymmärsimme tutkijoina sisäisen puheen, minäpystyvyyden sekä onnistumisen tuottamisen kuuluvan olennaiseksi osaksi resilienssin vahvistamista. Löysimme tieteellisestä teoriasta myös joitakin yhteneväisyyksiä ja osa tutkijoista (mm. Räsänen, 2014, 214-215) mainitsi resilienssistä puhuessaan näiden korreloivan keskenään.

Tutkimusaineiston analysointi oli tutkimuksen haastavin osuus, sillä yhtäläisyyksien ja erojen löytäminen sekä teemoittelu ylä- ja alaluokkiin oli työlästä. Tarkoituksena oli kuitenkin jatkaa teemoittelua niin pitkälle, että aineisto olisi tutkittu useaan otteeseen ja analyysi viety mahdollisimman pitkälle. Aluksi kirjoitimme tulososiota opettajien näkökulmasta, jolloin tutkimuksesta puuttui aineistolähtöisyys. Huomasimme, että tutkimuksen luotettavuuden kannalta on parempi pyrkiä etsimään kerätyistä aineistoista samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia ja abstrahoinnin tuloksena saatujen yläluokkien ja alaluokkien pohjalta kirjoittaa tulososiota sekä päätelmää. Olennaisempaa on keskittyä löytämään useassa aineistossa esiintyviä asioita kuin nostaa ainoastaan yksittäisiä menetelmiä esille, vaikka jokaisen tutkittavan kertomukset ovat arvokkaita sellaisenaan.

Teemoittelun sekä abstrahoinnin kautta saatujen luokitteluiden avulla tutkimustuloksia oli helpompi lähteä analysoimaan. Aineiston analysoinnissa haasteeksi nousi se, että emme olleet aiemmin harjoitelleet analyysin kirjoittamista. Aluksi oli hankala päästä alkuun, mutta koimme hyväksi apukeinoksi erilaiset korostuskynät sekä värikoodit, jotka helpottivat huomattavasti aineiston analyysiä sekä tutkimustulosten kirjoittamista. Tekemällä kuitenkin opimme, ja ote varmistui analyysin edetessä. Työtä helpotti myös tulosten raakatekstin kirjoittaminen jo analyysivaiheessa. Sen kautta saimme näkökulmaa ja meille selkeni, mihin suuntaan prosessin tuli edetä. Kuitenkin tämä tutkielma oli ensimmäinen, missä analysoimme

haastatteluita, joten on todennäköistä, että analyysissä on vielä hiomisen varaa. Ensimmäiseksi työksi onnistuimme kuitenkin mielestämme analysoinnissa hyvin.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on syytä nostaa esille tutkittaviksi valikoituneiden opettajien perehtyneen kattavasti jo ennen tutkimusta vapaaehtoisesti tutkittavaan aiheeseen, mikä on varmasti vaikuttamassa heidän kokemuksiinsa. Opettajat myös kertoivat positiivisen pedagogiikan olevan syvällä heidän kokonaisvaltaista ideologiaansa, joten he eivät osanneet erotella sen edellyttämää työmäärää. Vähemmän aiheeseen perehtyneet opettajat olisivat voineet kertoa toisenlaisia kokemuksia, mutta tässä tutkimuksessa esitellyt kertomukset ovat yksittäisiä sekä arvokkaita sellaisenaan. Osalle tutkittavista oli luontevampaa kertoa kokemuksistaan suullisesti, jolloin järjestimme puhelinhaastattelut. Tämä on edistämässä tutkimuksen luotettavuutta, sillä tutkijat saivat itse valita luonnollisimmalta tuntuvan kertomisen tavan. Näin ollen kokemukset tulivat kerrotuiksi ja kuunnelluiksi mahdollisimman totuudellisina.

Tutkittavat opettajat olivat myös kriittisiä positiivisen pedagogiikan suhteen. Heidän mukaansa myönteisyyttä korostava kasvatusta ja opetussuuntaus on ollut jo pidempään vallalla, ja positiivinen pedagogiikka on ikään kuin tullut sanoittamaan tätä ilmiötä. Se on myös tukenut ja antanut menetelmiä opettajille myönteisyyden sekä vahvuuksien korostamiseen. Opettajat tiedostivat myös vaaran yltiöpositiivisuuden suhteen ja pyrkivät myönteiseen, mutta realistiseen otteeseen palautetta antaessaan. Samoin he pitivät tärkeänä, että myös huoltajat ymmärtävät opettajan antaman palautteen tyylin. Tutkittavien mukaan olennaista on avoimesti huoltajien kanssa keskustella oppilaan tavoitteista, jossa on onnistumisten sekä vahvuuksien ohella mietitty taitopuutteita sekä keinoja niiden kehittämiseen.

5.3 Pohdinta

Pro gradu –tutkielman tarkoituksena oli tutkia positiivista pedagogiikkaa käyttäneiden opettajien kertomuksia kyseisen pedagogiikan toteuttamisesta. Erityisesti meitä kiinnosti pedagogiikan toimivuus, sen vaikutukset ja edellytykset kouluarjessa sekä erilaisten

menetelmien löytäminen. Tekemässämme kandidaatin työssä selvisi, että luontevahvuuksiin perustuva opetus vaatii opettajan omaa aktiivisuutta sekä vaikuttaa kokonaisvaltaisesti opetuksen suunnitteluun sekä toteutukseen. Sen vuoksi halusimme saada myös selville opettajien oman näkemyksen työmäärästä, jota positiivinen pedagogiikka on edellyttänyt sekä samalla tutkia, mitä se on heille antanut. Kandidaatintyössä hankittu vahva teoriaosaaminen helpotti tutkielman tekoa ja löysimme tutkimuksemme tuloksista yhtäläisyyksiä positiivisen pedagogiikan teoriaan. Sen vuoksi olemme peilanneet tutkimuksen tuloksia erityisesti suomalaisiin aikaisempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen jo tulososiossa. Opettajien kertomuksista nousi esille etenkin luontevahvuuksien löytämisen tärkeys, niiden pedagoginen hyödyntäminen, resilienssin vahvistaminen positiivisen pedagogiikan menetelmin sekä positiivisen palautteen ja vuorovaikutuksen merkitys kouluarjessa. Lisäksi opettajat puhuivat tutkimusaineistossa paljon siitä, miten he kokevat positiivisen pedagogiikan toteuttamisen. Sen vuoksi viimeisessä osiossa on nostettu esille opettajan näkökulma ja annettu tutkittavien äänelle paljon tilaa.

Tutkimuksessa käytetyt aineistot olivat lähtökohdiltaan erilaisia, sillä haastattelut erosivat kirjoitelmasta monilta osin. Sen vuoksi on syytä kyseenalaistaa eritavoin kerättyjen aineistojen vertailua, sillä kirjoitettu teksti on aina tiiviimmässä muodossa ja tutkittava on voinut harkinnanvaraisesti myös poistaa tutkijoiden olennaiseksi kokemia asioita. Pyrimme kuitenkin käsittelemään aineistoja kriittisesti sekä abstrahoimaan aineiston sisältöä mahdollisimman pitkälle, jotta yhtäläisyyksiä sekä eroavaisuuksia voitaisiin poimia. Kerronnallisuus tuo omat haasteensa aineiston teemoitteluun, sillä tiedot ikään kuin hajaantuvat ympäri kerrontaa ja tutkijalta vaaditaan taitoja lukea tekstiä ulkoapäin sekä löytää siten myös sanojen taustalla olevia merkityksiä. Aineiston analyysi on tässä tutkimuksessa kuitenkin onnistunut ja kaikki aineistot ovat kerätty kerronallisin menetelmin, joten emme usko eri menetelmillä kerätyillä aineistoilla olevan vaikutusta tutkimuksessa saatuihin tuloksiin. Positiivisen pedagogiikan aihepiirissä tehtyjä suomalaisia tutkimuksia ja teoksia on vielä vähän. Kyseisestä pedagogiikasta on julkaistu muutama suomenkielinen kirja, väitöskirja sekä muutamia opinnäytetöitä, mutta tämä tutkielma on ensimmäisiä aiheesta tehtyjä narratiivisia tutkimuksia. Muissa opinnäytetöissä on käytetty tutkimusmetodeina havainnointia sekä tämän tutkimuksen tavoin myös temahaastattelua. Tutkimusten vähäisyyden vuoksi tutkimusta tarvitaan aiheesta lisää eikä tämäkään tutkimus ole tällaisenaan validia.

Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli kaikilla oma koulutustausta sekä työkokemus ja opetettavat luokat olivat erilaisia. Taustat voivat näkyä opettajien kertomuksissa positiivisesta pedagogiikasta ja analysointia tehdessä huomasimme, että erityisesti opetettavan ryhmän koko sekä ikä vaikuttivat opettajan käyttämiin menetelmiin sekä positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen. Kaksi opettajista toimii alakoulun opettajina ja yksi tutkittavista opettaa yhtenäiskoulussa erityisopetusta, jolloin oppilasta kohden käytettävissä olevien resurssien määrä vaihteli huomattavasti. Jatkossa tulisi tutkia positiivisen pedagogiikan soveltamisen mahdollisuutta eri luokka-asteilla, kunnes aineistoa olisi saatavilla laajemmin ja saadaan luotettavampaa tietoa käytäntöön soveltamista varten. Tässä tutkimuksessa esille nostettuja menetelmiä soveltaessa omaan työhönsä tulee olla kriittinen ja ottaa huomioon ryhmäkoko sekä ikäryhmä, sillä menetelmät eivät välttämättä ole sellaisenaan siirrettävissä osaksi omaa opetusta.

Positiivista pedagogiikkaa on kritisoitu positiivisen psykologian tavoin ja erityisesti on nostettu esille, voidaanko jotain pedagogiikkaa määritellä toisia myönteisemmäksi. Samalla voi pohtia, mikä on positiivisen pedagogiikan vastakohta. Positiivisuutta ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa määritellä negaation kautta, sillä tarkoituksena on korostaa molempien tunteiden yhtäaikaista läsnäoloa. Positiivisessa pedagogiikassa korostetaan myönteisyyden lisäksi realistisuutta, jota tutkittavat opettajatakin toivat esille. Samalla he kuitenkin pitivät tärkeänä balanssin säilyttämisen palautteen annossa. Positiivisen pedagogiikan korostamat vahvuudet ovat kehitettävissä olevia luonteenpiirteitä, jotka esiintyvät jaksoittain. Sen vuoksi on syytä pohtia, miten paljon yksilön vahvuudet voivat muuttua hänen elämänsä aikana ja kuinka nopeasti taitopuutteet voivat muuttua jopa yksilön vahvuudeksi. Toisaalta olennaisempaa on keskittyä löytämään jokaisesta yksilöstä vahvuuksia, joiden avulla voidaan tukea hänen oppimistaan, hyvinvointiaan sekä kanssakäymistä.

Yllätyimme aineistoon perehtyessä, miten paljon opettajat puhuivat myös itsereflektiostaan ja asenteestaan sekä sen vaikutuksesta lapsiin. Heidän mukaansa lapset vaistoavat jo sanattomasta viestinnästä opettajan tunnetiloja sekä ajatuksia ja imevät näitä käsityksiä sekä emootioita myös itseensä. Opettajan tulisi siten tuntea itsensä hyvin, vahvistaa omaa itsetuntoaan sekä olla armollinen myös itseä kohtaan, jolloin hän voisi luontaisesti toimia esimerkkinä oppilailleen. Luokanopettajakoulutuksessa olemme opetelleet refleктоimaan itseämme, oppituntejamme sekä omaa oppimistaan, mikä on varmasti tukemassa opettajuuteen kasvua ja auttamassa myös positiivisen pedagogiikan toteuttamisessa. Myönteistä ajattelua, positiivista palautetta sekä onnistumisten esiin nostamista on korostettu

koulutuksessa runsaasti, mutta varsinaisesti positiivisesta pedagogiikasta ei ole puhuttu ja annetut menetelmät ovat olleet vielä ontuvia. Sen vuoksi olisi tärkeää, että positiivinen pedagogiikka näkyisi vahvemmin myös luokanopettajiksi opiskelevien keskuudessa ja koulutuksessa nostettaisiin esille sen eri menetelmiä.

Tutkittavat opettajat korostivat positiivisen pedagogiikan ennaltaehkäisevää vaikutusta ja kertoivat, miten paljon myönteisyys oli poistanut negatiivista kierrettä opiskelusta sekä kaikesta vuorovaikutuksesta. Pohdittavaksi jää, miten paljon positiivisella pedagogiikalla voitaisiin vaikuttaa myös kiusaamisen ehkäisemiseen. Se koetaan todella haastavaksi osa-alueeksi ja koulun puuttumisen keinoissa nähdään useita haasteita, kuten Mäntylä, Kivelä, Ollila ja Perttola (2013, 52) ovat tutkimuksessaan todenneet. Uskomme kuitenkin positiivisen pedagogiikan voimaan sekä sen keinoihin puuttua jo ajoissa kiusaamista aiheuttaviin tekijöihin. Vahvan itsetunnon omaava oppilas, joka kokee onnistumisia sekä nostaa vahvuuskielen avulla myös toisten vahvuuksia esille, on todennäköisimmin vahvana myös kiusaamistilanteissa ja kykenee omalla toiminnallaan ennaltaehkäisemään niiden syntymistä.

Tässä tutkimuksessa tutkittavat opettajat ovat hyvinvointiyhteiskunnan jäseniä ja voidaan pohtia, olisiko luotettavuuden kannalta tärkeä ottaa tutkimukseen mukaan myös länsimaisesta demokraattisesta hyvinvointivaltiosta poikkeavia yksilöitä. Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista toteuttaa positiivisen pedagogiikan tutkimus alueella, jossa lapsilla on todettu olevan heikko sosioekonominen asema ja vertailla niitä sitten hyvinvointiyhteiskunnan tutkimustuloksiin. Toisaalta voi olla, että positiivinen psykologia sekä siitä johdettu pedagoginen suuntaus korreloivat hyvinvointikulttuurin kanssa eikä niitä välttämättä voida tutkia ilman hyvinvoinnin huomioimista.

Positiivinen pedagogiikka pystyisi myös omalta osaltaan tukemaan opettajien työssäjaksamista sekä ennaltaehkäisemään työväsymystä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat painottivat positiivisen pedagogiikan antaneen konkreettisia apuja työssäjaksamiseen sekä oman hyvinvoinnin ylläpitoon. Myönteisyys tuottaa heidän mukaansa myönteisyyttä, jolloin oppilaiden hyvinvointi tukee myös opettajan omaa jaksamista. Opettajien työssäjaksaminen on kiusaamisen tavoin ollut viime aikoina paljon mediassa, ja sen syitä sekä seurauksia on pyritty selvittämään. Opettajat voivat huonommin kuin aikaisemmin ja heidän työssäjaksamisensa on huonontunut (Onnismaa, 2010, 15). Sen vuoksi olisi merkittävää, jos positiivinen pedagogiikka pystyisi auttamaan opettajia jaksamaan paremmin työssään sekä luomaan hyvinvointia koulun arkeen. Haasteena voi kuitenkin nähdä sen, miten positiivinen

pedagogiikka asettuu suomalaiseen perinteiseen ideologiaan, jossa sinnikkäästi pyritään painamaan päivästä toiseen sekä kavahdetaan armollisuutta itseä kohtaan. Mielenkiintoista olisi jatkossa tutkia, millaiseen maaperään positiivista pedagogiikkaa yritetään nyt tuoda ja minkälaisia haasteita sen jalkauttaminen suomalaiseen yhteiskuntaan tulee ilmentämään.

Positiivisen pedagogiikan vaikutusta kiusaamisen ehkäisemisessä sekä opettajien työssäjaksamisessa olisi mielenkiintoista tutkia ja niiden lisäksi tutkimusta tehdessä nousi esille muitakin jatkotutkimusaiheita. Tässä työssä ääneen ovat päässeet positiivista pedagogiikkaa toteuttaneet opettajat, mutta kiintoisaa olisi myös tutkia kyseiseen kasvatukselliseen suuntaukseen vielä perehtymättömien luokanopettajien käsityksiä kyseisestä pedagogiikasta. Samalla voisi kysellä opettajien käsityksiä sen edellyttämästä työmäärästä sekä vaikutuksista. Tutkimusta voisi myös toteuttaa etnografisesti, jolloin haastattelut saisivat vahvistusta tutkijoiden tekemästä observoinnista. Opettajien näkökulman lisäksi tarvittaisiin tutkimusta myös oppilaiden kokemuksista positiivisesta pedagogiikasta sekä luontevahvuuksiin keskittyvästä opetuksesta. Lisäksi olisi kiinnostavaa tietää, miten positiivisella pedagogiikalla voitaisiin tukea oppimisvaikeuksista kärsivää oppilasta sekä hänen hyvinvointiaan pidemmällä aikavälillä. Oppilaan perspektiivistä tehtyjä tutkimuksia on toteutettu ulkomailla vain vähän ja ne eivät välttämättä ole sellaisenaan siirrettävissä suomalaiseen koulujärjestelmään.

Pro gradu –tutkielman teko on opettanut meille, miten kokonaisvaltaisesti positiivista pedagogiikkaa voidaan toteuttaa. Opettajan vaikutusmahdollisuudet ovat tutkittavien mukaan suuret, jos vain itse kykenee sisäistämään vahvuuksien esille nostamisen tärkeyden, niiden pedagogisen hyödyntämisen, resilienssin opettamisen, onnistumisten esiin tuomisen sekä myönteisen, mutta samalla realistisen palautteen annon. Menetelmiä on runsaasti ja tässä tutkimuksessa nostimme esille vain muutamia opettajien toimivaksi kokemia positiivisen pedagogiikan harjoitteita. Toisaalta olemme oppineet, että positiivinen pedagogiikka on vain yksi näkökulma ja eri pedagogiikkoja voi soveltaa tärkeäksi kokemiensa asioiden sekä oman persoonansa mukaan. Emme halua olla sokeana vain yhdelle pedagogiikalle, vaan aiomme tulevaisuudessa valita ikään kuin parhaita paloja eri kasvatus- ja opetussuuntauksista. Opetus on silloin luontevaa ja työtä pystyy tekemään omalla persoonallaan, joka voi auttaa työssäjaksamisessa, motivoitumisessa, innostumisessa sekä kokonaisvaltaisessa hyvinvoinnissa. Ammatillisuuden näkökulmasta katsottuna erityisen tärkeää on kuitenkin itsensä tutustuminen, omien vahvuuksien löytäminen sekä vahvuuskielen opettelu, sillä niiden

myötä voi luontevammin toimia esimerkkinä oppilailleen sekä aloittaa positiivisen pedagogiikan toteuttamisen.

6 LÄHTEET

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In Ramachaudran, V.S. (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Stanford University.
- Bannink, F. & Jackson, P. (2011). Positive psychology and solution focus: looking at similarities and differences. *Interaction* 3(1), 8-20.
- Baumgardner, S., & Crothers, M. (2014). *Positive psychology*. Harlow: Pearson.
- Berg, I. K. & Reuss, N. (1998). Solution- focused brief therapy: Treating substance abuse. In Matthews, W. & Edgette, J. (Ed.), *Current thinking and research in brief therapy. solutions, strategies, narratives* (pp. 57-84). Philadelphia: Brunner/Mazel
- Biswas-Diener, R. (2010). *Practicing positive psychology coaching: Assessment, activities, and strategies for success*. New York: John Wiley & Sons.
- Boniwell, I. & Ryan, L. (2012). *Personal Well-Being Lessons for Secondary Schools: Positive psychology in action for 11 to 14 year olds*. New York: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Bruckner, P. (2011). *Perpetual euphoria: On the duty to be happy*. Princeton: Princeton University Press.
- Bruner, J. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1987. Life as Narrative. *Social Research* 54(1), 11–32.
- Bruner, J. 1999. *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burkeman, O. (2012). *The antidote: Happiness for people who can't stand positive thinking*. New York: Faber and Faber.

- Cefai, C. (2008). *Promoting resilience in the classroom: A guide to developing pupils' emotional and cognitive skills*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Clifton, D. & Harter J. (2003). Investing in strengths. In Cameron, K. S., Dutton, J. E. & Quin, R. E. (Ed.), *Positive organizational scholarship* (pp. 111-121). San Fransisco: CA: Berrett-Koehler.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record* 111(1), 180–213.
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A. & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361-368.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. London: Sage.
- Danner, D. D., Snowdon, D. A. & Friesen, W. V. (2001). Positive emotions in early life and longevity: Findings from the nun study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 804-813.
- de Shazer, S. (1995). *Ratkaisevat erot*. Tampere: Vastapaino.
- Diener, E. (2011). Positive psychology: Past, present, and future. In Lopez, S. J. & Snyder, C. R. (Ed.), *The oxford handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 7-11). New York: Oxford University Press.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Dweck, C. S. (2012). *Mindset: How you can fulfil your potential*. Lontoo: Robinson.
- Dweck, C. S. (2010). Even geniuses work hard. *Educational Leadership*, 68(1), 16-20.
- Erkkilä, R. (2005a). *Moniääninen paikka: opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Erkkilä, R. (2005b). Narratiivinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa: Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen* (s. 195-226). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

- Eskola, J. (2010). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s.133-157). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Fredrickson, B. L. & Kurtz, L. E. (2011). Cultivating positive emotions to enhance human flourishing. In Donaldson, S. I., Csikszentmihályi, M. & Nakamura, J. (Ed.), *Applied positive psychology: Improving everyday life, health, schools, and society* (35-47). New York: Routledge.
- Furman, B. & Ahola T. (1990). *Taskuvargaat nudistileirillä: Kumous terapiamaailmassa*. Helsinki: Ai-ai.
- Furman, B. (2003). *Muksuoppi: Ratkaisun avaimet lasten ongelmiin*. Helsinki: Tammi.
- Furman, B. (2012). *Olen ylpeä sinusta! Ratkaisukeskeisiä keinoja vanhemmille ja muille lasten kasvattajille*. Helsinki: Tammi.
- Gallup Organization. (2001). *Summary of selection research item bank*. Workplace poll. Internal Research Document, July: Internal Company.
- Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Schmid, K. L. & Lerner, R. M. (2014). Creation of short and very short measures of the five cs of positive youth development. *Journal of Research on Adolescence (Wiley-Blackwell)*, 24(1), 163-176.
- Gonzalez-DeHass, A., Willems, P. P. & Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review* 17(2), 99–123.
- Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (2006). Humanistisen ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen normit. Teoksessa: Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (Ed.), *Etiikkaa ihmistieteille* (pp. 397-403). Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura.

- Harper, L. V. & McCluskey, K. S. (2003). Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings: Do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly* 18(1), 163–184.
- Harter, J. K. (1998). *Gage Park High School research study*. Princeton, NJ: Gallup Technical Report.
- Hirvonen, A. (2006). Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa: Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (Ed.), *Etiikkaa ihmistieteille* (s. 31-49). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hefferon, K. & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology : Theory, research and applications*. Maidenhead, Berkshire, England: McGraw-Hill Education.
- Heikkinen, H. L. T. (2010). Narratiivinen tutkimus - todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s.143-159). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Held, B. S. (2004). The negativity of positive psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 44, 9-46.
- Hellström, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta: keskeisten käsitteiden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hoyt, M. & Berg, I. K. (1998). Solution-focused couple therapy: Helping clients constructs self-fulfilling realities. *The handbook of constructive therapies*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa: Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu - tutkimus, tilanteen ja vuorovaikutus*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Häkkinen, K. (2006). Laajojen aineistojen käyttö ja käyttöongelmat kielentutkimuksessa. Teoksessa: Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (Ed.), *Etiikkaa ihmistieteille* (pp. 203-219). Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura.
- Hänninen, V. (2002). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampereen yliopisto: Tampere.
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York: Basic Books.
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education* 47 (4), 706–742.
- Järvilehto, L. (2014). *Hauskan oppimisen vallankumous*. Jyväskylä: PS -kustannus.
- Kananen, J. (2015). *Opinnäytetyön kirjoittajan opas: Näin kirjoitat opinnäytetyön tai pro gradun alusta loppuun*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karppinen, A. & Pihlava, P. (2016). Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa: Ahtola, A. (toim.), *Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen* (115-146). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppila, R. A. (2006). *Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koivula, M. (2013). Yhteisöllisyyden määritelmä. Teoksessa: Marjanen, P., Marttila, M., & Varsa, M. (toim.) *Pienten piirissä: Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille* (s.19-45). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kok, B.E., Coffey, K.A., Cohn, M.A., Catalino, L.I., Vacharkulksemsuk, T., Algoe, S.B., Brantley, M. & Fredrickson, B.L. (2013). How positive emotions build physical health: perceived positive social connections account for the upward spiral between positive emotions and vagal tone. *Psychological Science* 24, 1123-1132.
- Kristjansson, K. (2012). Positive psychology and positive education: Old wine in New bottles? *Educational Psychologist*, 47(2), 86-105.

- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3., überarbeitete Auflage: Weinheim: Beltz Juventa.
- Kujala, T. (2008). Narratiivinen analyysi. Teoksessa: Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) *Avauksia laadulliseen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampereen Yliopisto.
- Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J. & Mikkola, A. (2013). A co-participatory study on the social construction of children's sense of agency. *Early Child Development and Care*, 184(2), 211-229.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A. Rajala, A. Hilppö J. & Lipponen L. (2015). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (224-242). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Laajasalo, T. (2016). Hiljennä häirikkö hyvällä - tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa Ahtola, A. (toim.), *Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 147-168). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lahti, E. (2015). Sisu - toiminnan tahtotila. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (2. painos, s. 318-339). Jyväskylä: PS -kustannus.
- Lappalainen, K. & Sointu E. (2013). *Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa*. Raportti Itä-Suomen kehittämisverkosto (ISKE-hanke). Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Lavretsky, H. (2014). *Resilience and aging: Research and practice*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Lehtonen, M. (1996). *Merkitysten maailma*. Tampere: Vastapaino.
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä*. Rovaniemi: Lapin Yliopisto.

- Lichtman, M. (2012). *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. Thousands, CA: Sage Publications.
- Lipponen, K. (2015). Positiivinen psykologia ja ratkaisukeskeisyys psykoterapiassa. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (2. painos, s. 200-221). Jyväskylä: PS -kustannus.
- Louhela, V. (2012). Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa. Oulu: Oulun yliopisto.
- Luckner, A. E. & Pianta, R. C. (2011). Teacher-student interactions in fifth-grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology* 32(1), 257–266.
- Maier, S. F., & Seligman, M. P. (2016). Learned Helplessness at Fifty: Insights From Neuroscience. *Psychological Review*, 123(4), 349-367.
- Martela, F. (2015). Onnellisuuksien psykologia. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (2. painos, s. 30-62). Jyväskylä: PS -kustannus.
- Masten, A. S., Cutuli, J. J., Herbers, J. E. & Reed M-G. J. (2011). Resilience in development. In Lopez, S. J. & Snyder, C. R. (Ed.) *The oxford handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 117-131). New York: Oxford University Press.
- McDowell, J. (1997). Virtue and reason. In Crisp, R. & Slote, M. (Ed.), *Virtue ethics* (pp. 141-162). New York: Oxford University Press.
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.
- Mäntylä, N., Kivelä, J., Ollila, S. & Perttola, L. (2013). *Pelastakaa koulukiusattu! Koulun vastuu, puuttumisen muodot ja ongelmat oikeudellisessa tarkastelussa*. Helsinki: Kunnallissalan Kehittämissäätiö.
- Norrish, J. (2015). *Positive education: The geelong grammar school journey*. New York: Oxford University Press.

- Nurmi, P. (2009). *Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä: Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa sääntelijöinä*. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.
- Ojanen, M. (2014). *Positiivinen psykologia*. Helsinki: Edita.
- Ojanen, M. (2015). Positiivisen psykologian kritiikki. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (2. painos, s. 113-134). Jyväskylä: PS - kustannus.
- Onnismaa, J. (2010). *Opettajien työhyvinvointi: Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2005). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Park, N. & Peterson, C. (2009). Strengths of character in schools. In Gilman, R., Huebner, S. & Furlong, M. (Ed.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 65-76). New York: Routledge.
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: American Psychological Association & Oxford University Press.
- Polkinghorne, D.E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23.
- Raatikainen, P. (2006). Voiko ihmistiede olla arvovapaata? Teoksessa: Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (Ed.), *Etiikkaa ihmistieteille* (s. 93-107). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Ropo, E. & Huttunen, M. (toim.) (2013). *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. Tampere: Tampereen Yliopisto.

- Ruusuvuori, J. Litteroijan muistilista. Teoksessa: Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Rutter, M. (1991). Childhood experiences and adult psychosocial functioning. *Ciba Foundation Symposium*, 1(1), 189-200.
- Räsänen, J. (2014). *Kasvamaan havahtuminen: Koulun kehityskertomus ja uudistaminen : Oikeus luonteeseen*. Järvenpää: Julkiviestintä.
- Savola, E. & Koskinen-Ollonqvist, P. (2005). *Terveysten edistäminen esimerkein : Käsitteitä ja selityksiä*. Helsinki: Terveysten edistämisen keskus ry.
- Schumaker, J. F. (2007). *In search of happiness: Understanding an endangered state of mind*. Westport: Praeger.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish - A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Simon & Schuster.
- Seligman, M. E. P. (1972). Learned helplessness. *Annual Review of Medicine*, 23(1), 407-412.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Seligman, M. E. P. & Lång, M. (2008). *Aito onnellisuus: Positiivisen psykologian keinoin täyteen elämään*. Helsinki: Art House.
- Seligman, M. E. P. & Pawelski, J. O. (2003). Positive psychology: FAQs. *Psychological Inquiry*, 14(1), 159-163.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *The American Psychological Association*, 55(1), 5-14.
- Siljander, P. (2016). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteisiin*. Helsinki: Otava.
- Syrjälä, L. (2005). Kertomuksen tutkija kasvatustieteen maastossa. *Kasvatus* 36 (5), 366-372.

- Tolska, T. (2002). *Kertova mieli: Jerome Brunerin narratiivikäsitys*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2013). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä!: Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, M. & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development* 85(2), 610–625.
- Wentzel, K. R., Russell, S. & Baker, S. (2014). Peer relations and positive adjustment at school. Teoksessa R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (toim.) *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge, 260–277.
- Zipin, L. (2009). Dark funds of knowledge, deep funds of pedagogy: Exploring boundaries between lifeworlds and schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 317-331.

LIITE 1

Tutkimus positiivisesta pedagogiikasta

Olemme luokanopettajaopiskelijoita Oulun Yliopistosta ja tutkimme opettajien kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta Pro gradu- tutkimuksessa. Positiivinen pedagogiikka on aiheena tuore ja siitä kaivataan lisää suomalaista tutkimusta. Tutkimuksemme tavoitteena on kuvata opettajien kertomuksia positiivisen pedagogiikan käytännön toteuttamisesta sekä sen vaikutuksista.

Vastaajana emme edellytä sinulta laajaa perehtyneisyyttä aiheeseemme. Vähäisetkin kokemukset ovat meidän tutkimuksen kannalta tärkeitä.

Vastaukset käsittelemme anonyymeina koko tutkimuksen ajan eikä mitään tunnistettavia tietoja tule esille. Kyselyssä annat luvan käyttää vastauksiasi tutkimuksessamme.

Voit pohtia alla olevia kysymyksiä ennakkoon.

Haastattelukysymykset/ kirjoitelman teemat:

1. Milloin ja miten tutustuit positiiviseen pedagogiikkaan?
2. Kuvaile, miten ymmärrät positiivisen pedagogiikan?
3. Kerro, miten käytännössä toteutat positiivista pedagogiikkaa?
4. Miten tuot oppilaidesi vahvuuksia esille? Kerro esimerkkien kautta.
5. Kuvaile yksi positiivisen pedagogiikan käytännönharjoitus, mitä olet käyttänyt. Miten se toimi?
6. Oletko huomannut vaikutuksia positiivista pedagogiikkaa käyttäessäsi? Mitä? Ja ovatko vaikutukset muuttuneet pitkällä aikavälillä?
7. Kuvaile, millaisia tunteita positiivisen pedagogiikan toteuttaminen on sinussa herättänyt.
8. Onko positiivinen pedagogiikka vaikuttanut opettajaidentiteettiisi ja ajatteluusi?

