

Sara Lappalainen

**”MITÄ ENEMMÄN MÄ TÄTÄ TEEN, SITÄ  
VARMEMPI MÄ TÄSTÄ OON”**

Positiivinen pedagogiikka englanninopettajien toteuttamana  
ja kokemana

# TIIVISTELMÄ

Sara Lappalainen: ”Mitä enemmän mä tätä teen, sitä varmempi mä tästä oon”: Positiivinen pedagogiikka englanninopettajien toteuttamana ja kokemana  
Pro gradu -tutkielma  
Tampereen yliopisto  
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma  
Huhtikuu 2022

---

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin positiivisen pedagogiikan käyttöä englannin opetuksessa. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, miten englanninopettajat määrittelevät positiivisen pedagogiikan, millä tavoin he ovat toteuttaneet positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan ja millaisia kokemuksia heillä on positiivisen pedagogiikan käytöstä.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostui positiivisen psykologian ja positiivisen pedagogiikan teorioista painottaen erityisesti Seligmanin (2011) PERMA-teoriaa. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluilla syystalvella 2021–2022. Tutkimukseen osallistui seitsemän peruskoulussa työskentelevää englannin aineenopettajaa, jotka käyttivät opetuksessaan positiivista pedagogiikkaa. Aineiston analyysissa käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Opettajat ajattelivat positiivisen pedagogiikan tarkoittavan opettajan kokonaisvaltaista asennetta ja ajattelutapaa, myönteistä vuorovaikutusta ja ilmapiiriä sekä hyvän huomaamista. Opettajat käyttivät työssään useita positiivisen pedagogiikan työtapoja, vaikka positiivinen pedagogiikka yleisesti koettiin enemmän kokonaisvaltaisena ajattelumallina kuin yksittäisinä harjoituksina. Opettajien käyttämät positiivisen pedagogiikan elementit olivat myönteiset tunteet, läsnäolo- ja rauhoittumistaidot, ihmissuhde- ja tunnetaidot, oppilaan kohtaaminen, luontevahvuudet, tavoitteellisuus ja oppilaan osallisuuden tukeminen sekä myönteinen palaute ja arviointi. Erityisesti opettajat painottivat luontevahvuuksia, oppilaan kohtaamista sekä myönteistä palautetta ja arviointia.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat positiivisen pedagogiikan pääosin voimavarana ja työhyvinvointia vahvistavana tekijänä. Sen arvioitiin vaikuttaneen myönteisesti myös yksittäisiin oppilaisiin, oppilasryhmien ilmapiiriin, oppilaiden keskinäisiin suhteisiin sekä opettaja-oppilassuhteeseen. Haasteena opettajat kokivat omat riittämättömyyden kokemukset ja suuret oppilasmäärät. Positiivisen pedagogiikan käytön ei koettu kuitenkaan juurikaan kuormittavan, ja sen yhdistäminen englannin opetukseen oli opettajien mukaan luontevaa.

Tutkimustulokset ovat linjassa aiemman tutkimustiedon kanssa viitaten siihen, että positiivisen pedagogiikan avulla voidaan vahvistaa oppilaiden hyvinvointia ja oppimista. Lisäksi tutkimus antaa viitteitä siihen, että positiivisella pedagogiikalla voitaisiin vahvistaa myös opettajien työhyvinvointia, joka on tällä hetkellä yhteiskunnallisesti puhuttava aihe.

Avainsanat: positiivinen psykologia, positiivinen pedagogiikka, PERMA, hyvinvointi, kielten opetus, englannin opetus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# ABSTRACT

Sara Lappalainen: "The more I do this, the surer I become about this": English language teachers' ways of applying positive education and experiences of it

Master's Thesis

Tampere University

Master's Programme in Class Teacher Education

April 2022

---

The purpose of this thesis was to examine how positive education is practiced by English language teachers in Finland. This study focused on English teachers' definitions of positive education, their ways of applying positive education in their teaching, and their overall experiences of positive education.

The theoretical framework comprised various theories of positive psychology and positive education, emphasizing Seligman's (2011) PERMA theory. This study utilized a qualitative research method, and the data was collected with theme interviews. The data was gathered in fall 2021 and winter 2021–2022 by interviewing seven English teachers who worked in basic education and applied positive education practices in their teaching. The analysis was conducted using abductive content analysis.

The teachers defined positive education as teacher's overall attitude and way of thinking, positive interaction and classroom climate, and seeing the good in every student. They applied various positive education practices in their teaching although they viewed positive education more as an overall mindset rather than something consisting of individual exercises and practices. The positive education practices that the teachers mentioned were positive emotions, mindfulness and relaxation practices, relational and emotional skills, encountering students, character strengths, goal setting and encouraging students' participation as well as positive feedback and assessment. The practices that the teachers emphasized the most were character strengths, encountering students, and positive feedback and assessment.

The teachers' experiences of positive education were mostly positive, and they viewed it as an asset that enhanced their well-being at work. They also estimated that it had positively affected individual students, classroom climate, students' peer relationships, and teacher-student-relationship. The teachers mentioned experiences of personal inadequacy and large numbers of students per teacher as challenges in the implementation of positive education. However, they did not generally feel that applying positive education would add to their workload. They also thought that it was natural to integrate it into English teaching.

The results of this study are in agreement with previous research referring to the fact that teachers can enhance their students' well-being and learning by applying positive education practices in their teaching. The findings also suggest that the implementation of positive education may have positive effects on teachers' well-being at work which is currently a hot topic in Finnish societal discussion.

Keywords: positive psychology, positive education, PERMA, well-being, language teaching, English teaching

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

# SISÄLLYS

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>JOHDANTO.....</b>   | <b>6</b>  |
| <b>2</b> | <b>POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN TAUSTAA.....</b>                              | <b>9</b>  |
| 2.1      | Positiivinen psykologia.....   | 9         |
| 2.2      | Positiivinen pedagogiikka.....   | 11        |
| 2.2.1    | <i>Vahvuus- ja voimavarakeskeisyys.....</i>                                | <i>12</i> |
| 2.2.2    | <i>Positiivisen pedagogiikan kasvatustilafilosofia.....</i>                | <i>13</i> |
| 2.3      | Positiivinen pedagogiikka kielten opetuksessa.....                         | 15        |
| 2.4      | Positiivisen psykologian ja pedagogiikan kritiikki.....                    | 16        |
| <b>3</b> | <b>POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN OSA-ALUEET PERMA-TEORIAN POHJALTA .....</b>   | <b>19</b> |
| 3.1      | Myönteiset tunteet.....  | 20        |
| 3.2      | Sitoutuminen .....   | 22        |
| 3.3      | Ihmissuhteet.....  | 23        |
| 3.4      | Merkityksellisyys .....  | 25        |
| 3.5      | Saavuttaminen .....  | 29        |
| <b>4</b> | <b>TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>                   | <b>32</b> |
| <b>5</b> | <b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....</b>                                      | <b>33</b> |
| 5.1      | Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat .....                           | 33        |
| 5.2      | Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä .....                           | 34        |
| 5.3      | Tutkimusaineisto .....   | 35        |
| 5.3.1    | <i>Tutkimusaineiston kuvaus .....</i>                                      | <i>35</i> |
| 5.3.2    | <i>Tutkimusaineiston kerääminen .....</i>                                  | <i>36</i> |
| 5.4      | Tutkimusaineiston käsittely ja analyysin kulku.....                        | 38        |
| <b>6</b> | <b>TUTKIMUSTULOKSET.....</b>   | <b>43</b> |
| 6.1      | Positiivinen pedagogiikka opettajien määrittelemänä .....                  | 43        |
| 6.2      | Opettajien tavat käyttää positiivista pedagogiikkaa .....                  | 46        |
| 6.2.1    | <i>Myönteiset tunteet .....</i>  | <i>47</i> |
| 6.2.2    | <i>Läsnäolo- ja rauhoittumistaidot.....</i>                                | <i>48</i> |
| 6.2.3    | <i>Ihmissuhde- ja tunnetaidot .....</i>                                    | <i>49</i> |
| 6.2.4    | <i>Oppilaan kohtaaminen.....</i>   | <i>50</i> |
| 6.2.5    | <i>Luontevahvuudet .....</i>   | <i>51</i> |
| 6.2.6    | <i>Tavoitteellisuus ja oppilaan osallisuuden tukeminen.....</i>            | <i>53</i> |
| 6.2.7    | <i>Myönteinen palaute ja arviointi .....</i>                               | <i>54</i> |
| 6.3      | Opettajien kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta .....                  | 57        |
| 6.3.1    | <i>Positiivisen pedagogiikan hyödyt.....</i>                               | <i>57</i> |
| 6.3.2    | <i>Positiivisen pedagogiikan haasteet .....</i>                            | <i>61</i> |
| 6.3.3    | <i>Positiivisen pedagogiikan yhdistäminen englannin opetukseen .....</i>   | <i>63</i> |
| 6.3.4    | <i>Opettajien vastine positiivisen pedagogiikan kritiikkiin .....</i>      | <i>64</i> |
| <b>7</b> | <b>POHDINTA .....</b>  | <b>66</b> |
| 7.1      | Tulosten tarkastelu.....   | 66        |
| 7.1.1    | <i>Opettajien positiivisen pedagogiikan määritelmät ja käytänteet.....</i> | <i>66</i> |
| 7.1.2    | <i>Opettajien kokemukset positiivisesta pedagogiikasta .....</i>           | <i>69</i> |
| 7.2      | Tulosten luotettavuus .....  | 71        |
| 7.3      | Tutkimuksen eettisyys.....   | 75        |
| 7.4      | Tulosten merkitys ja jatkotutkimusaiheet .....                             | 76        |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>LÄHTEET .....</b>  | <b>78</b> |
| <b>LIITTEET .....</b>   | <b>89</b> |
| Liite 1: Hyveet ja luontevahvuudet Petersonin ja Seligmanin (2004) VIA-luokittelun mukaisesti ..... | 89        |
| Liite 2: Tiedote tutkittaville.....   | 90        |
| Liite 3: Tietosuojailmoitus.....  | 92        |
| Liite 4: Teemahaastattelurunko.....   | 93        |

## **TAULUKOT**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>TAULUKKO 1. TUTKIMUSHAASTATTELUN TEEMAT SUHTEESSA<br/>TUTKIMUSKYSYMYKSIIN .....</b>     | <b>38</b> |
| <b>TAULUKKO 2. ESIMERKKI SISÄLLÖNANALYYSIN ERI VAIHEISTA TÄSSÄ<br/>TUTKIMUKSESSA .....</b> | <b>42</b> |

## **KUVIOT**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>KUVIO 1. ANALYYSIN KULKU TÄSSÄ TUTKIMUKSESSA TUOMEN JA SARAJÄRVEN<br/>(2018, 123) AINEISTOLÄHTÖISEN SISÄLLÖNANALYYSIN VAIHEITA MUKAILLEN.....</b> | <b>40</b> |
| <b>KUVIO 2. POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN MÄÄRITTELY OPETTAJIEN MUKAAN.....</b>  | <b>43</b> |
| <b>KUVIO 3. OPETTAJIEN KÄYTTÄMÄT POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN ELEMENTIT .....</b>   | <b>46</b> |

# 1 JOHDANTO

Tämä tutkimus tarkastelee positiivisen pedagogiikan toteuttamista englannin opetuksen kontekstissa. Positiivinen pedagogiikka on suhteellisen uusi pedagoginen suuntaus, joka pohjautuu positiivisen psykologian oppeihin. Positiivinen psykologia tutkii perinteisen, häiriökeskeisen psykologian sijaan ihmisten vahvuuksia ja kykyä selviytyä haasteista ja ongelmista sekä keinoja ihmisten hyvinvoinnin lisäämiseen (Ojanen 2014a, 10). Positiivisessa pedagogiikassa positiivisen psykologian periaatteita sovelletaan käytännön opetuksen ja kasvatuksen kentällä (Leskisenoja & Sandberg 2019), ja sen perustavanlaatuisena tarkoituksena on edistää hyvinvointia, kukoistamista ja positiivista mielenterveyttä kouluissa ja muissa kasvatusyhteisöissä (Norrish, Williams, O'Connor & Robinson 2013). Vastoin yleistä harhaluuloa, se ei kumoa perinteistä kasvatusta ja akateemisten taitojen opettamista vaan pikemminkin täydentää niitä antamalla eväitä hyvinvoinnin opettamiseen ja edistämiseen (Leskisenoja & Sandberg 2019, 19).

Tämän tutkimuksen keskiössä ovat englanninopettajat, ja tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä positiivisen pedagogiikan mahdollisuuksista kielten opetuksessa. Positiivisen psykologian näkökulmat ovat suhteellisen uusia kielten oppimisen tutkimuksessa (Kossakowska-Pisarek 2016; MacIntyre, Gregersen & Mercer 2019). Psykologiaa on kuitenkin sovellettu tutkimuksessa jo pitkään, ja useat tutkimukset osoittavat, että kielten opiskelussa koettu ahdistuneisuus on vahvasti yhteydessä heikompiin oppimissuorituksiin (Dewaele 2007; MacIntyre & Gardner 1991; Woodrow 2006). Gregersenin (2016) mukaan kielten opettamisen ja oppimisen tutkimuksen yhtenä ongelmakohtana voidaan pitää sen taipumusta kiinnittää huomio strategioihin, jolla päästään eroon negatiivisista tunteista, jolloin jätetään täysin huomiotta kaikki ne mahdollisuudet, joita positiivisten tunteiden valjastamisella voitaisiin saada aikaan. Tällä tutkimuksella pyritään selvittämään, millä tavoin kieltenopettajat ovat hyödyntäneet positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan ja millaisia kokemuksia

heillä on positiivisen pedagogiikan käytöstä. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää myös laajemmin kaikessa opetus- ja kasvatustoiminnassa.

Perinteisesti koulun tehtävänä on nähty tietojen opettaminen, eikä niinkään hyvinvoinnin vahvistaminen tai elämäntaitojen opettaminen (Fox Eades, Proctor & Ashley 2014). Positiiviselle pedagogiikalle ja hyvinvointia vahvistavalle opetukselle löytyy kuitenkin monia perusteluita yhteiskunnallisella tasolla. Lasten ja nuorten hyvinvointi on teema, joka on lähes jatkuvasti pinnalla mediassa ja yhteiskunnallisessa keskustelussa. Hyvinvoinnin rinnalla voidaan puhua myös pahoinvoinnista, sillä eri tutkimukset osoittavat, että noin 20–25 prosentilla suomalaisista nuorista esiintyy erilaisia mielenterveyden häiriöitä (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2019). Mielenterveyden ongelmat ovatkin tavallisimpia terveysongelmia koululaisten ja nuorten aikuisten keskuudessa. Psykkisistä syistä johtuva työkyvyttömyys on lisääntynyt jatkuvasti, ja Kansaneläkelaitoksen tilastojen mukaan joka päivä viisi alle 30-vuotiasta nuorta jää työkyvyttömyyseläkkeelle mielenterveysongelmien takia (Ojanen 2014a, 16). Sama, huolestuttava kehityssuunta näkyy myös kansainvälisellä tasolla: Unicefin (2019) mukaan alle 18-vuotiaiden nuorten mielenterveydenhäiriöt ovat lisääntyneet viime vuosikymmeninä, ja masennus on yksi tavallisimmista diagnooseista nuorten kohdalla.

Positiivisen psykologian tutkija Martin Seligman (2011) on todennut, etteivät monet nykypäivän kehityssuunnat ole tehneet ihmistä sen onnellisemmaksi kuin aiemminkaan. Koulun tavanomaisella, ongelmakeskeisellä lähestymisellä ja puutteiden korjaamisella ei ole myöskään pystytty lisäämään lasten ja nuorten hyvinvointia (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 17). Koulu on kodin rinnalla yksi tärkeimmistä kehityksellisistä yhteisöistä lasten ja nuorten elämässä (Norrish ym. 2013), minkä vuoksi koulujen tulisi suunnata opetusta niin, että se tukisi mahdollisimman hyvin oppilaiden hyvinvointia (Avola & Pentikäinen 2019, 17). White (2014) on samaa mieltä todetessaan, että onnelliseen elämään tarvitaan muitakin kuin akateemisia valmiuksia ja taitoja, kuten esimerkiksi yhteistyökykyä ja tunteiden hallintaa. Viime aikoina tässä asiassa on tapahtunut muutos, ja useat koulut ympäri maailman ovat alkaneet keskittyä tiedollisten oppisisältöjen rinnalla oppilaiden vahvuuksiin, tunnetaitoihin, resilienssiin ja hyvinvointiin (Fox Eades ym. 2014). Tutkimukset myös osoittavat, että positiivisen pedagogiikan käyttö tukee varsin tehokkaasti oppilaiden akateemisten valmiuksien kehittymistä

(Norrish ym. 2013), ja hyvinvoivat oppilaat oppivat parhaiten (Howell 2009; Suldo, Thalji & Ferron 2011).

Positiivisen pedagogiikan käyttöä opetuksessa voidaan perustella myös Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) pohjalta. Hyvinvoinnin teema esiintyy POPS 2014:ssa useassa eri kohdassa; itse asiassa sana *hyvinvointi* mainitaan jossain muodossa opetussuunnitelmasta yli sata kertaa. Opetussuunnitelma velvoittaa ja ohjaa opettajia ja koko kouluyhteisöä luomaan sellaista toimintakulttuuria, joka vahvistaa oppilaiden hyvinvointia, yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutustaitoja. Näin ollen POPS 2014 on linjassa positiivisen pedagogiikan arvomaailman kanssa, sillä molempien tavoitteena on oppilaiden hyvinvoinnin vahvistaminen. Konkreettisia työkaluja hyvinvoinnin edistämiseen POPS 2014 ei kuitenkaan tarjoa, ja tämän vuoksi opettajat tarvitsevat positiivisen pedagogiikan tietoja ja osaamista. Tämän tutkimuksen yhtenä tarkoituksena onkin antaa opettajille, erityisesti kieltenopettajille, tietoa siitä, kuinka positiivista pedagogiikkaa voidaan tuoda opetukseen. Lisäksi tutkimus pyrkii tuomaan esille opettajien kokemuksia positiivisen pedagogiikan hyödyistä ja haasteista.



# 2 POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN TAUSTAA

## *2.1 Positiivinen psykologia*

Koska positiivinen pedagogiikka pohjautuu positiiviseen psykologiaan, sen esittelemisen täytyy aloittaa katsauksella positiivisen psykologian tieteenalaan. Positiivinen psykologia on psykologinen suuntaus, joka on rakentunut 2000-luvun taitteessa perinteisen häiriökeskeisen psykologian rinnalle. Läpi historian ihmisten terveyteen liittyvä tutkimus on painottunut lähtökohtaisesti sairauksiin eikä hyvinvointiin (Ryff & Singer 1998), ja positiivinen psykologia on halunnut laajentaa psykologian tutkimusta tuomalla mukaan myös hyvinvoinnin ja onnellisuuden tutkimisen. Martin Seligman (2011), joka tutki aiemmin muun muassa masentuneisuutta ja opittua avuttomuutta, huomasi, etteivät monet nykypäivän kehityssuunnat, kuten elintason kasvu, teknologian edistyminen sekä tasa-arvon ja ihmisoikeuksien paraneminen, ole tehneet ihmistä sen onnellisemmaksi kuin aiemminkaan. Seligman halusi lähteä tutkimaan tätä problematiikkaa, ja sen pohjalta syntyi uusi psykologian suuntaus, jonka tarkoituksena on hyvinvoinnin ja onnellisuuden tutkiminen. Perinteisen, häiriökeskeisen psykologian keskittyessä mielen sairauksiin ja niiden parantamiseen positiivinen psykologia paneutuu ihmisten vahvuuksiin, mahdollisuuksiin ja myönteisten toimintatapojen vahvistamiseen (Leskisenoja & Sandberg 2019, 16).

Gable ja Haidt (2005) havainnollistavat perinteisen ja positiivisen psykologian suhdetta mittarin avulla. Heidän mukaansa perinteinen psykologia toimii miinusasteikolla ja pyrkii pääsemään eroon pahoinvoinnista eli liikkumaan mahdollisimman lähelle nollaa, hyvinvoinnin kannalta neutraalia tilannetta. Positiivinen psykologia taas toimii plusasteikolla ja pyrkii näin ollen edistämään ja vahvistamaan hyvinvointia. Avola ja Pentikäinen (2019, 25) painottavat, että molemmat psykologian tutkimushaarat tutkivat mielenterveyttä omista

näkökulmistaan, ja molemmille on edelleen paikkansa ja tarpeensa tänäkin päivänä. Heidän mukaansa positiivinen psykologia pyrkii kuitenkin tutkimuksellaan siihen, että mielenterveyden ongelmien hoitamiseen ja korjaamiseen tarvitsisi jatkossa käyttää vähemmän resursseja kuin aikaisemmin.

Positiivisen psykologian taustalla on ajatus siitä, että hyvinvointi käsittää sisälleen paljon muutakin kuin pelkän masennuksen puuttumisen tai pahoinvoinnin poistamisen (Peterson 2013; Seligman & Csikszentmihalyi 2000). Saman ajatuksen on jakanut myös professori Marie Jahoda jo vuonna 1958 paljon ennen positiivisen psykologian varsinaista syntyä toteamalla, että ”pahoinvoinnin poistaminen ei takaa hyvinvointia” (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 20). Petersonin (2013, 3) mukaan positiivinen psykologia onkin yksinkertaistetusti tutkimusta siitä, mikä tekee elämästä elämisen arvoista. Nimestään huolimatta positiivinen psykologia ei kiellä negatiivisten tunteiden olemassaoloa, vaan vastoinkäymiset ja haasteet nähdään pikemminkin välttämättöminä tekijöinä inhimillisen kasvun ja itseymmärryksen lisääntymisen kannalta (Leskisenoja & Sandberg 2019, 16–17). Positiivinen psykologia on myös syytä erottaa positiivisesta ajattelusta: koska kyseessä on tieteenhaara, tarjotun tiedon tulee pohjautua tutkittuun tieteelliseen tietoon (Ojanen 2014a, 16).

Seligmanin ja Csikszentmihalyin (2000) mukaan positiivinen psykologia on sateenvarjotermi, jonka alle mahtuu monenlaista tutkimusta. Positiivisen psykologian tutkimus keskittyy kuitenkin pääosin yksilöiden myönteisten voimavarojen, ominaisuuksien ja tunteiden sekä positiivisten instituutioiden tutkimiseen. Positiivisen psykologian perustavanlaatuisena tarkoituksena on ymmärtää niitä tekijöitä ja olosuhteita, jotka auttavat yksilöitä ja yhteisöjä voimaan mahdollisimman hyvin eli kukoistamaan (Leskisenoja 2017, 33). Keyes (2002) määrittelee kukoistamisen (engl. *flourishing*) sellaiseksi optimaaliseksi tilaksi, jossa yksilön emotionaalinen, sosiaalinen ja psykologinen hyvinvointi ovat parhaalla mahdollisella tasolla. Kukoistamista tapahtuu vain, jos kaikki nämä kolme hyvinvoinnin osa-aluetta toteutuvat. Kukoistamisen vastakohtana pidetään nuutuneisuutta (engl. *languishing*). Positiivisen psykologian tutkimukset ja interventiot ovat keskittyneet pääasiassa aikuisten hyvinvoinnin ja onnellisuuden tutkimiseen, kun taas positiivisen pedagogiikan tutkimushaara keskittyy oppilaiden ja koulu yhteisöjen hyvinvoinnin, kukoistuksen ja oppimistulosten edistämisen tutkimiseen (Avola & Pentikäinen 2019, 25).

## 2.2 Positiivinen pedagogiikka

Positiivinen pedagogiikka, usein myös positiivinen kasvatusta (engl. *positive education*), on tutkimusperustainen kasvatustieteen filosofia, jonka tavoitteena on tukea samanaikaisesti sekä lasten ja nuorten hyvinvointia että heidän oppimistaan (Avola & Pentikäinen 2019, 14). Positiivisessa pedagogiikassa yhdistyy positiivisen psykologian tuottama tieteellinen tieto sekä laadukkaat ja ajanmukaiset opetuskäytänteet (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins 2009). Positiivinen pedagogiikka perustuukin vahvasti positiiviseen psykologiaan, sillä positiivista pedagogiikkaa on tutkittu ja kehitetty pääosin positiivisen psykologian interventioiden avulla lasten ja nuorten parissa kouluissa. Positiivinen pedagogiikka voidaan tästä syystä nähdä yläkäsitteenä tieteellisesti tutkituille ja raportoiduille positiivisen psykologian ohjelmille, joilla on todettu olevan vaikutusta oppilaiden hyvinvointiin (Avola & Pentikäinen 2019, 30; viitattu lähteeseen White & Murray 2015).

Yleisesti ajatellaan, että koulujen tulisi keskittyä ensisijaisesti oppimiseen eikä niinkään hyvinvointiin ja onnellisuuteen, mutta nämä pyrkimykset eivät kuitenkaan ole ristiriidassa keskenään (Fox Eades ym. 2014). Positiivisen pedagogiikan uranuurtaja Noddings (2003, 1) päinvastoin toteaa, että onnellisuuden ja kasvatuksen välillä on kiinteä yhteys, ja oikeastaan onnellisen elämän tulisi olla kasvatuksen syvin päämäärä. Myös Gill (2009) esittää, että inhimillinen kukoistus tulisi asettaa kasvatuksen ydintavoitteeksi, ja näin ollen lapsi tulisi kohdata kokonaisuutena, jolla on moninaisia ominaisuuksia ja hyveitä (Leskisenoja 2016, 27). Positiivisen pedagogiikan perustavanlaatuisena tarkoituksena onkin edistää hyvinvointia, kukoistamista ja positiivista mielenterveyttä kouluissa ja muissa kasvatusyhteisöissä (Norrish ym. 2013). Vastoin yleistä harhaluuloa, se ei kumoa perinteistä kasvatusta ja akateemisten taitojen opettamista, vaan pikemminkin täydentää niitä antamalla eväitä hyvinvoinnin opettamiseen ja edistämiseen (Leskisenoja & Sandberg 2019, 19). Koulu on yksi tärkeimmistä kehityksellisistä yhteisöistä lasten ja nuorten elämässä, ja siksi sillä on myös merkittävä rooli sellaisten taitojen opettamisesta, jotka tukevat lasten onnistunutta kasvua ja kehitystä (Norrish ym. 2013). Hyvinvoinnin opettamisen merkitys on tunnustettu laajalti myös kasvattajien taholla: Cohen (2006) tuo esille, että kysyttäessä opettajilta ja kasvattajilta mikä

heidän mielestään on tärkein koulussa opetettava osa-alue, suurin osa on vastannut sen olevan hyvinvoinnin edistäminen.

Positiivinen pedagogiikka tähtää hyvinvoinnin vahvistamisen rinnalla myös parempiin oppimistuloksiin (Avola & Pentikäinen 2019, 30), ja tutkimustulokset viittaavat siihen, että oppilaiden hyvinvoinnin vahvistaminen hyödyttää myös heidän akateemisten taitojensa kehittymistä. Howell (2009) havaitsi tutkimuksessaan, että hyvinvoivat ja kukoistavat oppilaat menestyivät koulussa paremmin ja saivat parempia arvosanoja. Koulumenestyksen lisäksi heillä oli myös parempi itsekontrolli opiskelun suhteen kuin niillä opiskelijoilla, joiden hyvinvoinnin taso oli alhaisempi. Suldo ja kollegat (2011) huomasivat niin ikään, että hyvinvoivat oppilaat saivat parhaimmat arvosanat ja heillä oli vähiten poissaoloja koulusta (Suldo, Thalji & Ferron 2011). Fredricksonin ja Joinerin (2002) mukaan huomionarvoista on myös se, että hyvinvoivat oppilaat eivät pelkää menestyä hyvin yhtenä lukuvuonna, vaan hyvinvoinnin vaikutukset ikään kuin kasaantuvat myönteisen spiraalin lailla, ja näin ollen koulumenestys on hyvää myös tulevaisuudessa.

### 2.2.1 Vahvuus- ja voimavarakeskeisyys

Kumpulaisen ja kollegoiden (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2014) mukaan lasten ja nuorten hyvinvointia ja oppimista tarkasteltaessa huomio kiinnittyy usein hyvinvoinnin ja oppimisen puutteisiin ja niitä heikentäviin tekijöihin. Avola ja Pentikäinen (2019, 32) tuovatkin esille, että lasten oppimista ja hyvinvointia vahvistavat tekijät ovat jääneet lähes huomiotta aikaisemmassa tutkimuksessa, kun huomio on kiinnittynyt oppimista estäviin tai heikentäviin tekijöihin. Positiivinen pedagogiikka suuntaa katseen pois puutteista ja riskeistä tuomalla kasvatustieteiden ja opetustoiminnan keskiöön lasten ja nuorten vahvuudet ja voimavarat (Kumpulainen ym. 2014). Sen pyrkimyksenä on etsiä sellaisia toimintatapoja ja näkökulmia, jotka saavat lapset kokemaan oppimisen iloa ja innostusta (Avola & Pentikäinen 2019, 32).

Seligman ja Csikszentmihalyi (2000) painottavat, että positiivinen pedagogiikka rikastuttaa kasvatustieteen kenttää tuomalla sekä tutkimuksen että kasvatustoiminnan keskiöön lasten osallisuuden, vahvuudet ja myönteiset tunteet. Kumpulaisen, Lipposen, Hilpön ja Mikkolan (2013) mukaan positiivinen

pedagogiikka perustuu käsitykseen, jossa lapsi nähdään aktiivisena toimijana ja merkitysten rakentajana. Tämä näkemys on linjassa Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 17) ajaman oppimiskäsityksen kanssa, jossa oppilas nähdään aktiivisena toimijana, joka harjoittelee tavoitteiden asettamista ja ongelmien ratkaisemista sekä yksin että yhdessä toisten kanssa. POPS 2014 tukee myös vahvasti positiivisen pedagogiikan arvomaailmaa tuodessaan esille, että "[m]yönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista" (17).

Avolan ja Pentikäisen (2019, 32) mukaan positiivisen pedagogiikan tarkoituksena on "opettaa näkemään ja sanoittamaan enemmän hyvää, vahvuuksia ja onnistumisia koulun ja päiväkodin arjessa kuin heikkouksia, ongelmia tai virheitä". Voimavarojen, vahvuuksien ja myönteisten hetkien huomaaminen on tärkeää, sillä se vahvistaa lapsen itsetuntoa ja uskoa omiin mahdollisuuksiin sekä lujittaa myönteisen minäkäsityksen muodostumista (Lappalainen & Sointu 2013). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 17) tuodaan myös esille monipuolinen myönteinen palaute ja sen merkitys oppilaan itsetunnon kehittymisessä sekä oppimisen tukemisessa. Myönteinen palaute ei Leskisenojan (2017, 17) mukaan tarkoita tyhjää ja perusteetonta kehumista, vaan perustuu aitoon hyvän huomaamiseen ja kannustamiseen. On kuitenkin tärkeää, että myönteisyyden ja kannustavuuden lisäksi arviointi olisi realistista (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 29).

### 2.2.2 Positiivisen pedagogiikan kasvatustilfilosofia

Positiivinen pedagogiikka näkyy kasvatuksessa ensisijaisesti hyvän huomaamisen asenteena ja kasvatustilfilosofiana, joka on lähtöisin opettajan ja kasvattajan omasta henkilökohtaisesta hyvinvoinnista ja läsnäolosta (Avola & Pentikäinen 2019, 33). Oleellista positiivisessa kasvatuksessa on, että opettaja uskoo jokaisesta oppilaasta löytyvän jotain hyvää (Leskisenoja & Sandberg 2019, 26). Leskisenoja (2016, 209) painottaa, että on hyvin tärkeää, että opettaja välittää oppilaistaan ja näyttää sen heille päivittäin. Positiivinen pedagogiikka linkittyykin pedagogiseen rakkauteen, jonka jo Haavio (1948) esitti kohdistuvan jokaiseen oppilaaseen tämän kykyihin, persoonallisuuteen, ulkonäköön tai käyttäytymiseen katsomatta.

Leskisenoja (2017, 189) käyttää positiivista pedagogiikkaa toteuttavasta opettajasta nimitystä positiivinen opettaja. Positiivinen opettaja ei Leskisenojan mukaan ajattele, että elämä on jatkuvasti vain juhlaa, vaan positiivisuus näkyy opettajan suhtautumisessa oppilaisiin ja työhön sekä elämään laajemmin. Avolan ja Pentikäisen (2019, 34) mukaan opettajan asennemuutos voi olla pitkäaikainen prosessi, sillä se vaatii omien uskomusjärjestelmien tarkastelua ja muutosta sekä jokapäiväistä tietoa työskenntelyä hyvän huomaamiseksi ja sanoittamiseksi. Leskisenoja (2017, 25) toisaalta painottaa, ettei positiivisen pedagogiikan harjoittaminen vaadi koulutyön kokonaisvaltaista uudelleen järjestämistä tai suuria rakenteellisia muutoksia. Siinä on hänen mukaansa ennen kaikkea kyse opettajan asenteesta ja suhtautumistavasta, minkä vuoksi keskiössä on oman opettajaidentiteetin päivittäminen ja ”hyvälle herkistyminen”.

Koska positiivinen pedagogiikka ja siihen liittyvä myönteinen ja ratkaisukeskeinen asenne perustuvat lähtökohtaisesti opettajan omaan hyvinvointiin, niitä on hankala toteuttaa opetuksessa päivästä toiseen, jos opettaja ei itse voi hyvin (Luostarinen & Peltomaa 2016, 203). Becker ja kollegat (Becker, Goetz, Morger & Ranellucci 2014) havaitsivat, että opettajien tunteilla on merkittävä yhteys oppilaiden oppitunnilla kokemiin tunteisiin. Lapset oppivat hyvinvointitaitoja ennen kaikkea opettajan esimerkin kautta (Morris 2009, 13), ja tästä syystä stressaantuneet ja huonosti voivat opettajat eivät pysty olemaan hyviä roolimalleja lapsille. Norrish ja kollegat (2013) painottavat, että positiivisen pedagogiikan soveltaminen opetuksessa ja kasvatusyhteisössä lähtee siitä, että opettajat ja koulun muu henkilökunta alkavat ensin itse elää todeksi positiivisen pedagogiikan ja hyvinvointiopetuksen sisältöjä. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajat perehtyvät ensin itse positiivisen psykologian sisältöihin ja kokevat harjoitukset toimiviksi ja merkityksellisiksi. Näin opettajat voivat toimia autenttisina roolimalleina oppilailleen.

Opettajan omalla hyvinvoinnilla on suuri merkitys positiivisessa pedagogiikassa, koska sen kautta luodaan pohja oppilaiden henkiseen hyvinvointiin ja oppimiseen (Trogen 2020, 35). Turnerin ja Thielkingin (2019) tutkimuksessa selvisi, että kun opettajat käyttivät PERMA-teorian (kts. Luku 3) eri osa-alueita vahvistaakseen omaa hyvinvointiaan, sillä oli myönteinen vaikutus heidän opetukseensa ja oppilaiden oppimiseen. Opettajat stressasivat vähemmän, keskittyivät opetussuunnitelman sisältöjen lisäksi myös opetuksen

merkityksellisyyteen, osallistivat oppilaita enemmän, kiinnittivät enemmän huomioita oppilaiden myönteisiin puoliin ja antoivat näille enemmän myönteistä palautetta. Lisäksi he ottivat oppilaisiinsa enemmän kontaktia kahden kesken, jolloin opettaja-oppilassuhteen laatu parani. Opettajat myös raportoivat oppilaiden olevan aiempaa rauhallisempia, sitoutuneempia opiskeluun ja saavan enemmän aikaa tunneilla. Kern ja kumppanit puolestaan havaitsivat, että kun koulun henkilökunnan jäsenet voivat hyvin eri hyvinvoinnin osa-alueilla (ts. PERMA-teorian osa-alueet), he olivat sitoutuneempia kouluun ja tyytyväisempiä työhönsä sekä elämään ylipäänsä (Kern, Waters, Adler & White 2014).

### 2.3 Positiivinen pedagogiikka kielten opetuksessa

Vieraiden kielten oppimisen tutkimuksessa on jo pitkään sovellettu psykologiaa. Useiden tekijöiden, kuten motivaation, uskomusten, identiteetin, tunteiden ja autonomian, suhdetta kielen oppimiseen on tutkittu ja tutkimustietoa sovellettu edelleen käytäntöön (MacIntyre ym. 2019). Vaikka erityisesti tunteilla on todettu olevan merkittävä vaikutus oppimiseen, positiivisen psykologian näkökulmat ovat vielä suhteellisen uusia kielten oppimisen tutkimuksessa (Kossakowska-Pisarek 2016; MacIntyre ym. 2019). Gregersen (2016) on todennut, että yksi kielten opettamisen ja oppimisen tutkimuksen ongelmakohtista on sen taipumus kiinnittää huomio strategioihin, joilla päästään eroon negatiivisista tunteista, jolloin jätetään täysin huomiotta kaikki ne mahdollisuudet, joita positiivisten tunteiden valjastamisella voitaisiin saada aikaan. Aikaisempi tunteisiin liittyvä tutkimus onkin painottunut pääosin kielten opiskeluun liittyvään ahdistukseen, ja useat tutkimukset painottavat, että kielten opiskelussa koettu ahdistuneisuus on vahvasti yhteydessä heikompiin oppimissuorituksiin (Dewaele 2007; MacIntyre & Gardner 1991; Woodrow 2006).

MacIntyre ja Gregersen (2012) ovat sitä mieltä, että myönteisillä tunteilla on edistävä vaikutus vieraiden kielten oppimiseen. Argumentti pohjautuu Fredricksonin (2001) kehittämään *broaden-and-build*-teoriaan, joka vapaasti suomennettuna perustuu myönteisten tunteiden laajentavalle ja rakentavalle vaikutukselle. Myönteisten ja kielteisten tunteiden välinen ero voidaan käsittää yksinkertaisesti näin: kun kielteiset tunteet kaventavat yksilön huomiota ja keskittävät sen käsillä olevaan epämiellyttävään asiaan, myönteiset tunteet –

kuten esimerkiksi ilo, kiinnostus ja tyytyväisyys – puolestaan laajentavat ja avartavat yksilön ajattelua uudennlaisille ajattelumalleille ja toimintatavoille. Näin ollen myönteiset tunteet lisäävät myös yksilön älyllisiä resursseja ja tehostavat kielen oppimista.

Kossakowska-Pisarek (2016) selvitti tutkimuksessaan, voidaanko korkeakouluopiskelijoiden opiskelutaitoja vahvistaa positiivisen intervention kautta. Opiskelutaidoista erityisesti itsesääätelykykyä pyrittiin vahvistamaan, koska se oli vahvasti yhteydessä positiiviseen psykologiaan ja luontevahvuuksiin. Taustalla oli ajatus siitä, että kun opiskelijat ovat itseohjautuvia ja hallitsevat omaa opiskeluaan, he kokevat myös enemmän myönteisiä tunteita sen parissa. Tutkimustulokset osoittivat, että opiskelijoiden itsesääätelykykyä ja oman opiskelun hallintaa pystyttiin parantamaan sanaston opiskeluun liittyvän positiivisen intervention avulla.

Guz ja Tetiurka (2016) tutkivat, millä opettajaan liittyvillä tekijöillä oli vaikutusta 6–12-vuotiaiden oppilaiden kokemiin myönteisiin tunteisiin ja koulunkäyntiin sitoutumiseen englannin opetuksessa. Tutkimustulokset osoittivat, että opettajan asenteella ja pedagogisilla valinnoilla oli eniten vaikutusta oppilaiden sitoutumiseen ja myönteisten tunteiden kokemiseen. Myönteisesti orientoituneet opettajat vaikuttivat esimerkillään oppilaisiin ja saivat oppilaat kokemaan myönteisiä tunteita kielten opiskelussa ja virittivät näin ollen myönteistä oppimisilmapiiriä koko luokkaan. Gabrys-Parker (2016) puolestaan selvitti englanninopettajaksi opiskelevien ajatuksia oppimisilmapiiristä ja sen merkityksestä oppilaiden ja opettajien hyvinvoinnille. Tutkimuksen tulosten perusteella opettajaopiskelijat ajattelivat, että myönteinen oppimisilmapiiri syntyy ennen kaikkea opettajien vaikutuksesta, vaikkakin oppilailla on myös jonkin verran vaikutusta. Myönteisen oppimisilmapiirin vaikutukset näkyivät opettajaopiskelijoiden mukaan oppilaiden oppimisen edistymisenä ja aktiivisena osallistumisena luokassa sekä hyvänä opiskelumotivaationa.

## *2.4 Positiivisen psykologian ja pedagogiikan kritiikki*

Positiivista psykologiaa ja sen pohjalta kehittynyttä positiivista pedagogiikkaa kohtaan on esitetty monenlaista kritiikkiä. Ojasen (2014a, 16) mukaan positiivisen psykologian tieteenalaa on arvosteltu esimerkiksi siitä, että se on länsimaista,



ylioptimistista ja kääntää katseensa pois elämän varjopuolista. Held (2002) on ilmaissut huolensa siitä, ettei positiivinen psykologia kykene tekemään pesäeroa positiivisen ajattelun traditiosta. Heldin mukaan ei myöskään tulisi puhua ”negatiivisesta psykologiasta”, sillä ihmisillä on todellisia ongelmia, jotka tulee ottaa tosissaan ja kielteisten asioiden tunnistaminen voi olla avain epäkohtien korjaamiseen. Ojanen (2014a, 16) tiedostaakin, että usein mahdollisena ongelmana koetaan, että maailmankuva muodostuu positiivisen psykologian myötä liian myönteiseksi ja moniin rakenteellisiin ongelmiin ei kiinnitetä tarpeeksi huomiota. Toisaalta Ojanen toteaa, että kärsimys on osa ihmisen elämää ja myönteisiä asioita tutkimalla voidaan luoda hyvää elämää edistäviä keinoja, jotka samalla lievittävät kärsimystä.

Gable ja Haidt (2005) toteavat ikään kuin vastalauseena positiivisen psykologian kritiikille, ettei tieteenala suinkaan esitä, että muu psykologia olisi negatiivista, vaikka sana ”positiivinen” sen nimessä saattaa ymmärrettävästi antaa ymmärtää niin. Positiivinen psykologia ei heidän mukaansa kiellä stressaavien tai epämiellyttävien asioiden olemassaoloa eikä suinkaan pyri katselemaan elämää ruusunpunaisten lasien läpi. Positiivisen psykologian tutkija Christopher Peterson (2013, 5–6) on samaa mieltä Gablen ja Haidtin kanssa ja muistuttaa lisäksi, ettei positiivinen psykologia vaadi perinteisen, ongelmalähtöisen psykologian unohtamista tai korvaamista positiivisella psykologialla, vaan sen tarkoituksena on pikemminkin täydentää ja laajentaa ongelma-keskeistä psykologiaa, joka on hallinnut psykologian kenttää monien vuosikymmenien ajan.

Ojanen (2014b) kuitenkin myöntää, että positiivinen psykologia on aika ajoin muodostanut tarpeettoman mustavalkoisen kahtiajaon myönteisen ja kielteisen välille, ja sen piiristä tulleet väitteet ovat olleet välillä jopa naiiveja. Hän kuitenkin lisää, että edellä mainitun kaltainen ajattelu on noussut pikemminkin positiivisen ajattelun ideologiasta, jota useat positiivisen psykologian tutkijat kritisoivat. Positiivisen psykologian piirissä on myös havaittu, että vaikka myönteisellä ajattelulla on usein lukuisia hyötyjä, myös realistiselle tai negatiiviselle ajattelulle on välillä perusteita. Kashdan ja Biswas-Diener (2015) ovat esimerkiksi todenneet, että negatiivinen ajattelu lisää usein tarkkuutta, kun taas optimistinen ajattelija saattaa aliarvioida riskit (Leskisenoja 2017, 13).

Avola ja Pentikäinen (2019, 17–18) tuovat esille, että myös positiivinen pedagogiikka ja hyvinvointitaitojen opettaminen nähdään usein epärealistisena pakkopositiivisuutena ja väkisin harjoitettuna kiitollisuutena, jossa elämää katsotaan vain vaaleanpunaisten silmälasien läpi. He painottavat, että kritiikki on kuitenkin aiheetonta, sillä elämäntaitoja ja hyvinvointitaitoja opetellaan juuri siksi, että pystyisimme kohtaamaan elämässä vastaantulevat karikot ja nousemaan takaisin ylös kuopan pohjalta. Myös kulttuuriset seikat vaikuttavat siihen, miten positiivinen psykologia ja positiivinen pedagogiikka koetaan. Varsinkin suomalaisessa kulttuurissa on totuttu ajattelemaan, että saavutukset ovat merkittäviä vasta silloin, kun niitä kohti on menty ”suu irveessä ja hikipisarat selässä” (Avola & Pentikäinen 2019, 37). Siksi positiivinen pedagogiikka voi heidän mukaansa tuntua suomalaisissa kouluissa jonkinlaiselta epätieteelliseltä positiivisuushömpältä. Leskisenojan (2016) väitöskirjatutkimus on kuitenkin osoittanut, että positiivinen pedagogiikka soveltuu varsin hyvin myös suomalaiseen koulumaailmaan.

### 3 POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN OSA-ALUEET PERMA-TEORIAN POHJALTA

Positiivisen pedagogiikan ydintavoitteena on Norrishin ja kollegoiden (2013) mukaan oppilaiden kukoistamisen ja positiivisen mielenterveyden edistäminen. Seligman (2011) on luonut kukoistuksen mittaamiseen hyvinvoinnin PERMA-teorian, joka on tämän luvun teoreettisen viitekehyksen taustalla. Seligmanin hyvinvointiteoria koostuu viidestä osa-alueesta, jotka ovat myönteiset tunteet (*P = positive emotion*), sitoutuminen (*E = engagement*), ihmissuhteet (*R = relationships*), merkityksellisyys (*M = meaning*) ja saavuttaminen (*A = accomplishment*). Kaikkia PERMA-teorian komponentteja yhdistää se, että ne tukevat ja vahvistavat hyvinvointia. Teoriaa on sovellettu koululaisten hyvinvoinnin mittaamisessa tai tutkimuksellisena viitekehyksenä useissa tutkimuksissa (ks. esim. Coffey, Wray-Lake, Mashek & Branand 2016; Kern, Waters, Adler & White 2014 & 2015; Leskisenoja 2016), ja tutkimukset osoittavat, että PERMA-teoriaa voidaan pitää relevanttina työkaluna hyvinvoinnin määrittelyssä ja mittaamisessa. PERMA-teorian oppeja on hyödynnetty myös australialaisessa Geelong Grammar Schoolissa, jonka koko toiminta perustuu PERMA-teoriaan ja tähtää näin ollen kouluyhteisön kukoistamiseen (Norrish 2015).

Tämä luku käsittelee positiivisen pedagogiikan eri osa-alueita, jotka yhdessä tähtäävät oppilaiden parempaan hyvinvointiin ja sitä kautta myös parempiin oppimistuloksiin. Positiivisen pedagogiikan osa-alueiden jaottelu on tehty Seligmanin (2011) PERMA-teoriaan perustuen eli teoria toimii luvun punaisena lankana. Luvussa esiteltävät osa-alueet ovat osittain päällekkäisiä, ja eri alaotsikoiden alla esitellyt tutkimukset saattavat pitää sisällään useamman kuin yhden positiivisen pedagogiikan osa-alueen.

### 3.1 Myönteiset tunteet

Myönteiset tunteet ja niiden yksilöä vahvistavat vaikutukset ovat yksi positiivisen psykologian keskeisimmistä tutkimuskohteista (Leskisenoja 2016, 38). Avola ja Pentikäinen (2019, 148–149) määrittelevät myönteiset tunteet sellaisiksi tunteiksi, jotka tuntuvat ihmisestä hyvältä ja jotka pitkittyessään muodostavat pysyvän, ihmisen onnellisuustasoa nostattavan tunnetilan. Positiivisen psykologian tutkija Barbara Fredrickson (1998) on todennut, että taitoa kokea myönteisiä tunteita, kuten rakkautta, iloa, tyytyväisyyttä ja kiinnostusta, voidaan pitää merkittävänä vahvuutena, jonka myötä syntyy moninaisia, toisiinsa sidoksissa olevia myönteisiä vaikutuksia. Fredricksonin mukaan myönteiset tunteet saavat esiin yksilön parhaan potentiaalin niin älyllisellä, psykologisella, sosiaalisella kuin fyysiselläkin osa-alueella. Ne tuottavat hetkellistä hyvän olon tunnetta mutta laajentavat samalla ihmisen ajattelumalleja ja toimintatapoja luoden parempia valmiuksia hyvinvointiin ja menestymiseen elämässä. Myös Ison (2006) on todennut, että myönteiset tunteet parantavat ongelmanratkaisukykyä ja lisäävät kognitiivista joustavuutta, luovaa ajattelua sekä kykyä omaksua erilaisia näkökulmia.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 17) korostetaan myönteisten tunnekokemusten ja oppimisen ilon roolia oppimisen edistämässä ja oman osaamisen kehittämässä. Layardin & Hagellin (2015) mukaan paras ennuste siitä, että lapsi kasvaa onnelliseksi ja tasapainoiseksi aikuiseksi, ei kuitenkaan ole akateeminen suoriutuminen vaan lapsuusaikainen emotionaalinen hyvinvointi. Kun kasvattajat keskittyvät myönteisyyteen, he tarjoavat samalla oppilaille sellaisia luokka- ja koulukäytänteitä, jotka vahvistavat oppilaiden emotionaalista hyvinvointia (Leskisenoja 2017, 40). Onnellisuutta voidaan vahvistaa koulussa erilaisilla harjoitteilla, kuten kiitollisuusharjoituksilla, myönteisiä tunteita vahvistamalla tai hyvän huomaamista vaalivilla keskusteluilla (Avola & Pentikäinen 2019, 132).

Leskisenoja (2016) tutki väitöskirjatutkimuksessaan kouluiloa ja sen edistämistä. Tutkimus pyrki etsimään ja kehittämään opettajan työhön konkreettisia pedagogisia käytäntöjä ja toimintamalleja, joiden avulla voidaan edistää oppilaiden kouluiloa. Keskeisiä toimintamalleja luokassa olivat myönteisten tunnekokemusten ja yhteisöllisyyden vaaliminen, oppilaiden

vahvuuksien etsiminen ja hyödyntäminen sekä onnistumisen kokemusten tarjoaminen kaikille oppilaille. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että uusilla pedagogisilla toimintamalleilla oli huomattava yhteys oppilaiden kokemaan kouluiloon. Niiden lisäksi opettajan persoona ja toimintatavat vaikuttivat oppilaiden kouluiloon merkittävästi.

Lukuisissa tutkimuksissa on huomattu, että negatiiviset tunteet ovat voimakkuudeltaan vahvempia kuin myönteiset tunteet (esim. Baumeister, Bratslavsky, Finkenauer & Vohs 2001). Negatiivisilla tunteilla tarkoitetaan niitä tunteita, joiden pitkittyminen aiheuttaa yksilölle mielenterveyden ongelmia, kuten masennusta tai ahdistusta (Avola & Pentikäinen 2019, 149). Leskisenoja (2017, 39) toteaaakin, että ihmismielelle on luonteenomaista, että negatiiviset kokemukset jättävät meihin syvemmän jäljen kuin myönteiset kokemukset. Tämä johtuu negatiivisesta vinoumastamme: olemme evoluution myötä biologisesti virittyneitä huomaamaan ongelmat, haasteet ja vaarat, sillä aiemmin se on ollut ihmislajin selviytymisen kannalta välttämätöntä (Avola & Pentikäinen 2019, 35–36). Negatiivinen vinouma vaikuttaa kuitenkin heikentävästi hyvinvointiimme, ja siksi se tarvitsee vastavoimakseen myönteisiä tunteita ja hyvän tietoista etsimistä (Leskisenoja 2017, 39). Ne yksilöt, jotka tuntevat enemmän myönteisiä tunteita, ovat onnellisempia kuin ne, jotka tuntevat enemmän kielteisiä tunteita (Avola & Pentikäinen 2019, 149), ja hyvinvoinnin kannalta oleellista onkin juuri positiivisten ja negatiivisten tunteiden tasapainotila (Leskisenoja 2017, 40).

Vaikka myönteisten tunteiden vaikutus terveyteemme on kiistaton, on samalla tärkeää muistaa, että kaikki tunteet ovat hyödyllisiä ja niillä on jokin tarkoitus (Avola & Pentikäinen 2019, 149). Positiivisessa pedagogiikassa ei suljeta pois kielteisiä tunteita tai haasteellisilta tuntuvien asioiden käsittelyä, vaan ne hyväksytään osaksi lasten oppimista ja hyvinvointia (Kumpulainen ym. 2014). Eisenbergin, Spinradin ja Eggumin (2010) mukaan lapsuuden yksi keskeisimmistä kehitystehtävistä on kyky omien tunteiden säätelyyn. Tästä syystä oppilaiden tulisi oppia koulussa tunnetaitoja, joihin kuuluu sekä myönteisten tunteiden vaaliminen että kielteisten tunteiden kohtaaminen ja käsitteleminen rakentavalla tavalla (Avola & Pentikäinen 2019, 151, 159). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 100) painotetaan, että oppilaita tulisi ohjata ”harjoittelemaan omien tunteiden tunnistamista ja ilmaisemista”. Tunnetaitojen opettamista koulussa puoltaa se, että niillä on todettu olevan

lukuisia hyötyjä ihmisen hyvinvoinnille. Jääskisen & Pelliccionin (2017, 37) mukaan hyvillä tunnetaidoilla voidaan parantaa oppimista ja toiminnanohjausta sekä vahvistaa niin fyysistä, psyykkistä kuin sosiaalistakin hyvinvointia.

### 3.2 *Sitoutuminen*

PERMA-teorian toinen osa-alue, sitoutuminen, ilmenee toimintana, jota heijastelee suuri mielenkiinto, uteliaisuus, uppoutuminen ja päättäväinen tavoitteellisuus (Norrish ym. 2013, 153). Sitoutunut oppilas on tarkkaavainen, omistautunut ja sinnikäs, ja hän kokee oppimistehtävät merkityksellisinä ja arvokkaina (Leskisenoja 2016, 47–48, viitattu lähteeseen Schlechty 2011). Oppilaan koulusitoutuminen määritellään Fredricksin, Blumenfieldin ja Parisin (2004, 62–65) mukaan yleensä kolmijakoisena käsitteenä, joka pitää sisällään kognitiiviseen, emotionaaliseen ja käyttäytymiseen liittyvät komponentit. Kognitiivinen sitoutuminen viittaa oppilaan itsesäätelyyn, koulunkäynnin merkityksen ymmärtämiseen sekä oppimiseen panostamiseen. Emotionaalinen sitoutuminen tarkoittaa oppilaan tunnepitoisia reaktioita opettajia ja koulua kohtaan. Käyttäytymiseen liittyvän komponentin indikaattoreja ovat esimerkiksi oppilaan poissaolojen määrä, koulussa menestyminen, kotitehtävien suorittaminen ja kouluaktiiviteetteihin osallistuminen.

Useat tutkimukset osoittavat, että oppilaan sitoutuminen on yhteydessä parempaan koulumenestykseen (esim. Ladd & Dinella 2009; Li & Lerner 2011). Oppilaiden kouluun sitoutumista voidaan tukea erilaisin keinoin positiivisen psykologian laajaa tutkimuskenttää hyödyntäen (Leskisenoja 2016, 48). Yksi oppilaiden sitoutumista vahvistava keino on flow-ilmion hyödyntäminen. Flow ei ole erillinen pedagoginen käytänte vaan pikemminkin erilaisten käytänteiden ja oppimistilanteiden myönteinen oheisilmiö (Leskisenoja 2017, 93). Se voidaan määritellä subjektiivisena tilana, jota kuvastaa täydellinen uppoutuminen ja sulautuminen käsillä olevaan tehtävään, ajan- ja paikantajan häviäminen sekä tietoisuuden menettäminen omasta itsestä (Nakamura & Csikszentmihalyi 2009, 195–196). Flow-kokemus mahdollistuu, kun ihminen uppoutuu itseään kiinnostavaan toimintaan, jossa hänen osaamisensa ja vahvuutensa kohtaavat tehtävän vaatimustason (Avola & Pentikäinen 2019, 187). Opettaja voi luoda uppoutumiselle ja flow-tilalle otolliset olosuhteet tarjoamalla oppilaille

oppimisympäristön, joka mahdollistaa uppoutumisen, sekä valitsemalla sopivan haasteellisia tehtäviä (Avola & Pentikäinen 2019, 188).

Toisena sitoutumista vahvistavana keinona positiivisessa pedagogiikassa käytetään mindfulness-harjoituksia. Mindfulness käännetään useimmiten suomeksi tarkoittamaan tietoisesta hyväksyvää läsnäoloa (Avola & Pentikäinen 2019, 189). Positiivinen pedagogiikka ja sen oppimisen ja hyvinvoinnin tavoitteet vaativat aivojen optimaalista toimintaa, ja siksi niitä on miltei mahdotonta toteuttaa ilman stressittömyyttä, läsnäoloa ja rauhoittumista (Avola & Pentikäinen 2019, 182). Leskisenoja (2017, 96) toteaa, että suuri osa oppilaista elää nykyään stressaavaa arkea, millä voi olla negatiivinen vaikutus heidän hyvinvointiinsa ja koulunkäyntiinsä. Hän myös painottaa, että tietoisista läsnäoloa vahvistavien mindfulness-harjoitusten on todettu toimivan puskurina stressin vahingollisille seurauksille.

Myös tutkimustulokset puhuvat tietoisuustaitojen harjoittamisen puolesta. Greesonin (2008) kokoamasta kansainvälisten mindfulness-tutkimusten yhteenvedosta käy ilmi, että mindfulness on monin tavoin yhteydessä elämän laatuun: se vähentää tunnepitoista rasitusta, helpottaa kielteisiä mielentiloja, lisää myönteisiä tunteita, parantaa ajattelun joustavuutta sekä lisää tietoisuutta oman mielen toiminnasta. Lasten ja nuorten läsnäolotaitoihin ja mindfulnessiin liittyvä tutkimus on vasta alkutekijöissä, mutta toistaiseksi on havaittu, että tietoisuusharjoitukset kehittävät lasten ja nuorten onnellisuutta, myötätuntoa, tarkkaavaisuutta, emotionaalista tasapainoa sekä sosiaalisia taitoja (Terve Oppiva Mieli 2018). Lisäksi suomalaisessa Terve Oppiva Mieli -kehittämishankkeessa (2018) on havaittu, että tietoisuustaitojen harjoittelemisesta on lasten ja nuorten hyvinvoinnille enemmän hyötyä kuin tavallisista rentoutusharjoituksista. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että tietoisuusharjoittelulla voidaan lisätä oppilaiden resilienssiä ja sosiaalista toimintakykyä sekä vähentää masennuksen ilmaantumista.

### *3.3 Ihmissuhteet*

Positiivisen psykologian pioneerin Christopher Petersonin (2013, 127) mukaan positiivisessa psykologiassa on ennen kaikkea kyse toisista ihmisistä ja heidän vaikutuksestaan hyvinvoinnille. Ryanin ja Decin (2000) kuuluisan

itseohjautuvuusteorian mukaisesti sosiaalinen yhteenkuuluvuus on yksi ihmisen perustarpeista ja näin ollen välttämätön ihmisen hyvinvoinnille. Myös tutkimukset osoittavat, että ihmissuhteet ovat avaintekijä yksilön hyvinvoinnin taustalla. Harvardin yliopiston toteuttamassa, jo yli 80 vuotta kestäneessä ihmisen elämää, hyvinvointia ja onnellisuutta selvittäneessä pitkäaikaistutkimuksessa on todettu, että ihmissuhteet ja niiden laatu ovat kaikista merkittävien tekijä ihmisten hyvinvoinnille ja onnellisuudelle (Avola & Pentikäinen 2019, 208–209; viitattu lähteeseen The Grant Study vuodesta 1939 alkaen). Tutkimustulokset painottavat erityisesti ihmissuhteiden laadun merkitystä: vain hyvälaatuiset ihmissuhteet auttavat yksilöä kukoistamaan ja voimaan hyvin.

Petersonin (2013, 5) mukaan hyvät ja vahvat ihmissuhteet toimivat puskurina elämässä koettaville pettymyksille ja takaiskuille ja niiden haittavaikutuksille. Laadukkaat ihmissuhteet suojaavat monilta haitallisilta asioilta, kuten masennukselta ja sairauksilta, minkä lisäksi ne vahvistavat myös muistia ja kehon hyvinvointia (Avola & Pentikäinen 2019, 209). Kääntöpuolena taas ihmisen kokema yksinäisyys ja sosiaalinen eristyneisyys ovat yksiä terveyttä, erityisesti mielenterveyttä, eniten romahduttavista tekijöistä (Avola & Pentikäinen 2019, 209). Uusitalo-Malmivaaran (2011) lasten onnellisuuden vaikuttavista tekijöistä kartoittavassa tutkimuksessa onnettomimmat lapset toivoivat rauhallisempaa perhe-elämää ja useampia ystäviä, mikä myös viittaa osaltaan siihen, että hyvät ihmissuhteet ovat vahvasti yhteydessä onnellisuuteen.

Leskisenoja (2017, 106) vaatii, että kouluissa panostettaisiin ihmissuhteisiin nykyistä enemmän. Hän painottaa, että yksinomaan myönteisellä opettaja-oppilassuhteella on valtava merkitys oppilaan koulunkäynnille ja elämälle. Kun oppilaille opetetaan ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitoja, vahvistetaan samalla myös oppilaiden kouluhyvinvointia ja tarjotaan heille arvokkaita taitoja hyvän elämän rakentamiseen (Avola & Pentikäinen 2019, 211). Myös tutkimukset puhuvat sen puolesta, että lasten ja nuorten suhteilla koulutovereihin, opettajiin ja vanhempiin on suuri merkitys heidän hyvinvoinnilleen (esim. Siddal, Jiang & Huebner 2013; Suldo, Riley & Shaffer 2006). Leskisenoja (2016) havaitsi oppilaiden kouluiltoa tutkineessa väitöskirjatutkimuksessaan, että eniten oppilaiden kouluiloon vaikuttanut tekijä oli ihmissuhteet, erityisesti luokkatovereihin ja opettajaan. Myös Janhusen (2013) kouluhyvinvointia käsittelevästä väitöstutkimuksessa kävi ilmi, että yläkouluikäisten nuorten



mielestä koulun ilmapiiriin ja yhteishenkeen vaikuttivat kaikki kouluuyhteisön jäsenet – joskin opettajat olivat erityisen tärkeässä asemassa vaikuttaen ilmapiiriin oman käyttäytymisensä ja asennoitumisensa kautta.

### 3.4 Merkityksellisyys

Hyvinvoinnin kokeminen vaatii merkityksellisyyttä ja tarkoitusta omaan elämään (Leskisenoja 2017, 136). Positiivisessa pedagogiikassa merkityksellisyys tarkoittaa ihmisen sitoutumista toimintoihin, joiden tarkoituksena on palvella jotakin itseä suurempaa (Norrish 2015, 255). Kun oppilaita kannustetaan etsimään merkitystä ja tarkoitusta omaan elämäänsä, voidaan samalla parantaa heidän hyvinvointiaan (Leskisenoja 2016, 66; viitattu lähteeseen Noble & McGrath 2016, 69). Merkityksellisyyden kokemus liittyy myös koulussa suoriutumiseen. Yeager ja Bundick (2009) havaitsivat, että oppilaat, jotka pitivät koulunkäyntiä merkityksellisenä, sitoutuivat muita paremmin oppimiseen ja olivat innostuneempia visioimaan tulevaisuuden urasuunnitelmiaan. Lisäksi merkityksellisyydellä on erityisen vahva yhteys resilienssin kehittymiseen. Tutkimukset ovat osoittaneet, että kun ihminen kokee elämänsä elämisen arvoiseksi, hän myös selviytyy haasteista ja stressaavista tilanteista paremmin sekä pystyy sinnittelemään vaikeuksien ja takaiskujen keskellä (McKnight & Kashdan 2009; Wang, Lightsey, Pietruszka, Uruk & Wells 2007).

Merkityksellisyyden kokemuksia voidaan edistää kouluissa monin eri tavoin. Yhtenä keskeisenä keinona voidaan Norrishin (2015, 257–258) mukaan pitää luonteenvahvuuksien käyttöä opetuksessa. Luonteenvahvuudet voidaan nähdä yhtenä positiivisen pedagogiikan osa-alueena, mutta samanaikaisesti ne muodostavat oman hyvinvoinnin teoriansa ja niiden käyttämisellä voidaan vahvistaa kaikkia muita PERMA-teorian osa-alueita (Avola & Pentikäinen 2019, 100). Luonteenvahvuuksia on tutkittu positiivisessa psykologiassa aivan tieteenalan alkumetreiltä saakka. Luonteenvahvuudet ja vahvuusperustainen kasvatus perustuvat hyveajatteluun, joka puolestaan juontaa juurensa antiikin aikoihin saakka (Uusitalo-Malmivaara 2014). Hyveet ovat olleet kautta aikojen universaalisti tavoiteltavia ominaisuuksia, joita tavataan kaikissa tunnetuissa kulttuureissa, uskonnoissa ja filosofisissa suuntauksissa (Avola & Pentikäinen 2019, 105). Hyveet voidaan Petersonin ja Seligmanin (2004) mukaan jakaa

kuuteen eri luokkaan, jotka ovat viisautta, rohkeus, inhimillisuus, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja henkisyys. Luontevahvuudet puolestaan ovat psykologisia ainesosia tai polkuja hyveisiin pääsemiseksi (Niemiec 2012) eli ne siis ikään kuin määrittelevät hyveitä. Esimerkiksi viisauden hyve näkyy luovuuden, uteliaisuuden, arviointikyvyn, oppimisen ilon ja näkökulmanottokyvyn luontevahvuuksissa. Luontevahvuudet tulevat esille yksilön tunteissa, käytöksessä ja ajatuksissa (Niemiec 2012; Park, Peterson & Seligman 2004). Ne ovat ominaisuuksia, joiden käyttäminen tuntuu yksilöstä luontevalta ja sisäisesti motivoivalta (Brdar & Kashdan 2010).

Peterson ja Seligman (2004) ovat kehittäneet työryhmineen luontevahvuuksien diagnostiikkaan perustuvan luontevahvuusfilosofian, jonka nimi on Values in Action eli lyhennettynä VIA. Se on käännetty usein suomeksi ”hyveet toiminnassa”. Ennen VIA-vahvuusmittarin syntyä luontevahvuus oli riippuvaista kulttuurillisista, uskonnollisista ja poliittisista tekijöistä ja VIA-vahvuusmittari tarjoaakin kulttuurillisesti riippumattoman viitekehyksen luontevahvuuteen (Linkins, Niemiec, Gillham & Mayerson 2015). VIA:n lähtökohtana on arvojen tuominen osaksi jokapäiväistä toimintaamme (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 32). VIA-luokittelu perustuu kuuteen hyveeseen, joita ilmentävät 24 luontevahvuutta (Liite 1). VIA-vahvuushankkeen pohjalta on tehty ilmainen VIA-vahvuustesti ([www.viacharacter.org/survey](http://www.viacharacter.org/survey)), joka mittaa 24 luontevahvuuden esiintymistä ja auttaa jokaista löytämään omat ydinvahvuutensa. Testi on tehtävissä myös suomen kielellä. VIA-vahvuustestillä on arvioitu olevan hyvä reliabiliteetti ja validiteetti: tulokset ovat linjassa sen kanssa, mitä testin tehneiden ystävät ja perheenjäsenet raportoivat (Niemiec 2012).

Kumpulainen ja kumppanit (2014) painottavat, että jokaisen lapsen vahvuuksien tunnistaminen on tärkeä edellytys hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta. Vahvuudet ovat heidän mukaansa hyvinvoinnin pohja, ja niiden tiedostaminen vahvistaa lapsen myönteistä minäkuvaa. Koulun tehtävänä onkin positiivisen pedagogiikan ajattelun mukaisesti auttaa oppilaita saavuttamaan oma potentiaalinsa ja löytämään omat vahvuutensa, jotka perustuvat aitoihin havaintoihin ja vahvuuksien tietoiseen sanoittamiseen (Avola & Pentikäinen 2019, 100). Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016, 29) mukaan luontevahvuuskasvatusta voidaan pitää ennen kaikkea taito-opetuksena. Erilaiset

hyveet ja luontevahvuudet ovat heidän mukaansa opittavissa olevia taitoja, mikä tarkoittaa, että esimerkiksi sinnikkyuden ja luovuuden luontevahvuudet kehittyvät, kun niitä harjoittelee.

Avolan ja Pentikäisen (2019, 101) mukaan kaikki luontevahvuudet edesauttavat oppimista ja hyvinvointia, mutta on olemassa tiettyjä vahvuuksia, jotka ovat erityisen tärkeitä oppimiselle. Nämä vahvuudet ovat oppimisen ilo, sinnikkyys, itsesäätely ja uteliaisuus. Erityisesti sinnikkyuden ja koulumenestyksen on todettu olevan vahvasti yhteydessä toisiinsa (Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly 2007). Toisaalta Lappalainen ja Sointu (2013) painottavat, että oppilailla voi olla muitakin kuin kouluaineisiin liittyviä vahvuuksia. He kritisoivat sitä, että keskiöön nostetaan usein vain akateemisissa oppiaineissa tarvittavat vahvuudet muttei niinkään esimerkiksi käyttäytymiseen tai tunteiden hallintaan liittyviä taitoja. Lappalaisen ja Soinnun mukaan esimerkiksi sosiaaliset taidot, empatiakyky ja yhteistyötaidot ovat varsin tärkeitä vahvuuksia, jotka tulisi myös huomata ja sanallistaa oppilaalle.

Vuorinen, Hietajärvi ja Uusitalo (2021) selvittivät, kuinka luontevahvuuksien käyttäminen oli yhteydessä 10–16-vuotiaiden oppilaiden kokemaan yleiseen hyvinvointiin. Tutkimuksessa otettiin huomioon myös koulunkäyntiin sitoutuminen ja kouluhyvinvointi välittävinä muuttujina. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että vahvuuksien käyttö oli yhteydessä parempaan koulunkäyntiin sitoutumiseen ja hyvinvoinnin tunteisiin koulussa, jotka puolestaan vaikuttivat myönteisesti oppilaan yleiseen hyvinvointiin. Vuorinen, Erikivi ja Uusitalo-Malmivaara (2019) toteuttivat luontevahvuuksiin liittyvän intervention, jonka tarkoituksena oli opettaa oppilaille luontevahvuuksia ja niiden käyttämistä sosiaalisten taitojen, hyvinvoinnin ja opiskelutaitojen vahvistamiseksi. Vahvuusopetuksen toteuttivat luokkien omat opettajat, ja siihen osallistuneet oppilaat olivat iältään 10–13-vuotiaita. Tutkimustulokset osoittivat, että oppilaiden mielenkiinto ja koulunkäyntiin sitoutuminen lisääntyivät intervention myötä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat myös erittäin tyytyväisiä interventioon ja kokivat saaneensa tärkeitä oivalluksia omaan opettajuuteen liittyen. Opettajat toivat esille myös oppilaiden yhteenkuuluvuuden kehittymisen intervention aikana.

Martin Seligman tutkimusryhmineen (2009) on niin ikään kehittänyt positiivisen psykologian interventio-ohjelman, jonka tavoitteena on auttaa

oppilaita löytämään omat luontevahvuutensa ja käyttämään niitä jokapäiväisessä elämässään. Ohjelma pyrkii myös parantamaan oppilaiden resilienssiä ja lisäämään heidän kokemiaan myönteisiä tunteita ja merkityksellisyyden kokemuksia. Ohjelmalla saadut tutkimustulokset ovat linjassa Vuorisen ym. (2019) tutkimustulosten kanssa: ohjelman myötä oppilaiden kouluviihtyvyys on lisääntynyt, kouluun sitoutuminen parantunut ja sosiaaliset taidot vahvistuneet. Ohjelmalla on kehitetty myös oppilaiden oppimiseen ja koulutyöskentelyyn liittyviä vahvuuksia, kuten uteliaisuutta, oppimisen iloa ja luovuutta.

Luontevahvuuksien käyttämisen lisäksi oppilaiden merkityksellisyyden kokemusta voidaan vahvistaa tukemalla heidän valinnanvapauttaan ja vaikuttamismahdollisuuksiaan koulussa (Toshalis & Nakkula 2012) – toisin sanoen siis tukemalla oppilaiden osallisuutta. Kiilakosken (2012, 34) mukaan osallisuus lisää oppilaiden viihtymistä koulussa. Osallisuudella voidaan Leskisenojan (2016, 72) mukaan viitata oppilaiden läsnäoloon koulussa tai heidän aktiiviseen osallistumiseensa oppitunneilla. Useimmiten sillä tarkoitetaan kuitenkin oppilaan osallistumista koulun ja luokan päätöksentekoon. Aktiivisessa ja yhteisöllisessä luokassa oppilaita kannustetaan osallistumaan yhteisölliseen oppimisprosessiin, jossa heitä rohkaistaan jakamaan omia ajatuksiaan ja mielipiteitään ja ottamaan vastuuta omasta opiskelustaan (Kovalainen & Kumpulainen 2007). Oppilaiden kouluhyvinvoinnin kannalta on oleellista, että heidän mielipiteitään kuunnellaan (Janhunen 2013, 69). Yhteistoiminnallinen oppiminen tarjoaakin oppilaiden osallistumiselle ja osallisuudelle luonnollisen kontekstin (Leskisenoja 2016, 72).

Tärkeänä elementtinä voidaan pitää myös oppilaan autonomian tukemista (Leskisenoja 2016, 123). Autonomia on Ryanin ja Decin (2000) itseohjautuvuusteorian mukaan yksi ihmisen kolmesta perustarpeesta yhteisöllisyyden ja kyvykkyyden rinnalla ja näin ollen välttämätön ihmisen hyvinvoinnille. Samalla se on Ryanin ja Decin mukaan myös edellytys sisäisen motivaation syntymiselle. Autonomialla tarkoitetaan yksilön kokemusta siitä, että hän saa itse päättää omista tekemisistään (Leskisenoja 2016, 123). Tällöin yksilön toimintaa on sisäisesti ohjautuvaa ja se perustuu vapaavalintaisuuteen ja omiin kiinnostuksen kohteisiin ja vahvuuksiin (Patall, Dent, Oyer & Wynn 2013). Valinnanvapauden ajatellaan usein olevan autonomiaa tukevan opetuksen

ydintekijä (Leskisenoja 2016, 124). Ryanin ja Decin (2000) mukaan oppilaiden autonomian tukemisella on positiivinen vaikutus heidän motivaatioonsa, uteliaisuuteensa ja suoriutumiseensa.

### 3.5 Saavuttaminen

Nykyisessä globalisoituneessa yhteiskunnassa saavuttamista ja suorittamista tavoitellaan enemmän kuin koskaan (Leskisenoja 2016, 74). PERMA-teorian saavuttamisen osa-alue ei kuitenkaan viittaa lyhyen tähtäimen menestykseen, vaan siinä pyritään kehittämään sellaista optimistista suhtautumistapaa elämään, joka saa aikaan toiveikkuutta tavoitteiden saavuttamiseksi sekä sinnikkyyttä vastoinkäymisten ja haasteiden voittamiseksi (Norrish 2015, 245). Kun saavuttaminen yleensä liitetään palkintoihin, tittleihin ja huomionosoituksiin, PERMA-teoriassa sillä viitataan sellaisiin saavutuksiin ja ansioihin, jotka hyödyttävät itseä ja muita akateemisesti, fyysisesti, emotionaalisesti, sosiaalisesti ja hengellisesti (Norrish 2015, 230).

PERMA-teorian muut osa-alueet ovat ikään kuin oppilaan psykologisia voimavaroja, jotka edistävät saavuttamista ja suoriutumista (Leskisenoja 2016, 74). Saavuttaminen on kuitenkin Seligmanin (2011) mukaan itsenäinen hyvinvoinnin osatekijä. Leskisenoja (2016, 75) painottaakin, että hyvin suoriutuminen, menestyminen ja onnistuminen ovat sellaisenaan arvokkaita ja tavoiteltavia asioita. Uusitalo-Malmivaara (2011) tutki 12-vuotiaiden lasten onnellisuutta aiheuttavia tekijöitä ja huomasi, että eniten lasten onnellisuutta lisäsi menestys koulussa ja harrastuksissa. Myös Vuorinen, Hietajärvi ja Uusitalo (2021) havaitsivat, että oppilaiden koulumenestys ja hyvinvointi olivat tiiviisti yhteydessä toisiinsa.

Opettajan on tärkeää varmistaa, että jokainen oppilas saa koulussa onnistumisen kokemuksia (Leskisenoja 2016, 127). Leskisenoja (2016, 153–154) on havainnut, että onnistumisen ja menestymisen kokemukset lisäävät oppilaiden kokemaa kouluiloa ja nostattavat lisäksi heidän itsetuntoaan. Opettaja voi Uusiautin ja Määtän (2013) mukaan tukea oppilaiden saavuttamisen ja onnistumisen tunteita pyrkimällä tasapainoon oppilaiden kykyjen ja oppimishaasteiden välillä. Oppilaan onnistumisen kannalta on myös oleellista, että oppilas omaksuu kasvun asenteen (engl. *growth mindset*) ja arvioi omia

kykyjään ja mahdollisuuksiaan sen kautta (Leskisenoja 2016, 76). Kasvun asenteen omaksunut oppilas ajattelee, että omia kykyjä ja älykkyyttä on mahdollista kehittää harjoittelun kautta, jolloin keskiössä on ponnistelu ja päättäväinen asenne (Dweck 2008, 7). Päinvastaisella muuttumattomalla asenteella (engl. *fixed mindset*) varustellut oppilaat puolestaan uskovat, että ihmisen kyvyt ja älykkyys ovat syntymällä määriteltäviä, eikä niille ole itse tehtävissä juuri mitään (Dweck 2008, 6). Kasvun ajattelutavan omaksuessaan oppilaat ymmärtävät, että on hyväksyttävää tehdä virheitä ja epäonnistua, ja vaikeuksien ja haasteiden kautta voi tapahtua tärkeää kasvua ja oppimista (Norrish 2015, 245).

Merkityksellisten tavoitteiden asettaminen ja niihin pyrkiminen ovat myös olennaisia tekijöitä PERMA-teorian saavuttamisen osa-alueessa (Norrish ym. 2013, 153). Kaikenikäiset oppilaat hyötyvät selkeästä tavoitteen asettelusta (Leskisenoja 2016, 78–79). Tavoitteet ohjaavat tarkkaavaisuutta ja tekemistä tavoitteen mukaiseen toimintaan, minkä lisäksi ne lisäävät sinnikkyyttä ja periksiantamattomuutta (Locke & Latham 2002). Leskisenoja (2016, 126) kuvailee väitöskirjassaan käyttäneensä oppilaidensa kanssa pieniä välitavoitteita, jotka toimivat ”innostavina rajapyykkeinä” ohjaten oppilaiden toimintaa laajempien tavoitteiden saavuttamiseksi. Lisäksi hän kertoo hyödyntäneensä oppilaidensa vahvuusprofileja tavoitteen asettelussa ja pohtineensa oppilaiden kanssa, miten jokaisen ydinvahvuutta voisi hyödyntää päämääriin pyrittäessä.

Oppilaiden saavuttamista voidaan tukea myös vahvistamalla heidän resilienssiään eli toipumiskykyään (Leskisenoja 2017, 159–160). Resilienssi tarkoittaa kykyä päästä yli vastoinkäymisistä ja haasteista käyttäen apuna henkilökohtaisia vahvuuksia (Noble & McGrath 2013, 566). Noblen ja McGrathin (2013) mukaan nykypäivän lapsilla ja nuorilla on aiempia sukupolvia heikommat valmiudet sietää vastoinkäymisiä ja pettymyksiä, jotka kuuluvat kuitenkin olennaisesti kaikkien elämään. Martin Seligman tutkimusryhmineen (2009) on ottanut käyttöön hyvinvointiohjelman, jonka tavoitteena on vahvistaa oppilaiden kykyä selvitä päivän aikana kohtaamistaan stressistä ja vaikeuksista. Ohjelmalla pyritään parantamaan muun muassa oppilaiden positiivisen ajattelun kykyä, itsevarmuutta, luovuutta ja päätöksentekokykyä. Ohjelmalla on saavutettu hyviä tuloksia: sen on havaittu vähentävän ja ennaltaehkäisevän oppilaiden

mielenterveyden ongelmia, kuten masennusta, toivottomuutta ja ahdistusta, minkä lisäksi sillä on pystytty vähentämään oppilaiden häiriökäyttäytymistä.

On tärkeää, että opettaja kiinnittää huomiota oppilaiden saavutuksiin ja onnistumisiin (Leskisenoja 2016, 128). Erityisesti suullisella palautteella on havaittu olevan myönteinen vaikutus oppilaiden sisäiseen motivaatioon (Deci, Kostner & Ryan 2001). Leskisenoja (2016, 128) painottaa, että oppilaan itsetunnon kehittymisen kannalta on olennaista, ettei positiivinen palaute ole tyhjää kiittämistä, vaan sitä annetaan oppilaan toiminnan pohjalta. Mueller ja Dweck (1998) havaitsivat, että kun oppilaat saivat positiivista palautetta ponnisteluistaan ja työnteostaan kykyjen ja suoritusten sijaan, he olivat sinnikkäämpiä ja nauttivat enemmän työskentelystä. Nämä oppilaat myös ajattelivat epäonnistumisten johtuvan yrityksen puutteesta, eivätkä kyvyistään tai älykkyydestään. Ponnistelujen huomioiminen sai myös oppilaat etsimään uusia haasteita ja oppimiskokemuksia.

Lisäksi oppilaat hyötyvät monipuolisesta ja myönteisestä arvioinnista (Leskisenoja 2016, 129). Atjosen (2007, 34–35) mukaan arvioinnin tulisi olla luonteeltaan reilua, oikeudenmukaista, läpinäkyvää ja motivoivaa. Hän painottaa, että oppilaat ovat keskenään erilaisia ja oppivat eri tavoin, ja siksi heidän tulisi saada osoittaa oppimiaan tietoja ja taitoja monenlaisilla tavoilla. Itsearviointista on myös hyötyä oppilaille, sillä se kehittää oppilaiden reflektiivistä ajattelua ja auttaa tavoitteiden asettamisessa ja saavuttamisessa (McMillan & Hearn 2008). Lisäksi Atjonen (2007, 87) painottaa vertaisarviointia ja sen luonnetta oppimiskokemuksena, jossa oppilaat voivat oppia toistensa töistä.

## 4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on lisätä ymmärrystä positiivisesta pedagogiikasta kielten opetuksessa. Tutkimuksessa selvitetään, miten englanninopettajat määrittelevät positiivisen pedagogiikan, millä tavoin he käyttävät positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan ja millaisia kokemuksia heillä on positiivisen pedagogiikan käytöstä. Tarkoituksena on saada tutkittavasta ilmiöstä kuvailevaa tietoa, joka pohjautuu opettajien omakohtaisiin kokemuksiin.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten englanninopettajat määrittelevät positiivisen pedagogiikan?
2. Millä tavoin englanninopettajat ovat käyttäneet positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan?
3. Millaisia kokemuksia englanninopettajilla on positiivisen pedagogiikan käytöstä?



# 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

## 5.1 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus, ja sen tarkoituksena on selvittää, miten englanninopettajat määrittelevät positiivisen pedagogiikan, millä tavoin he ovat käyttäneet sitä opetuksessaan ja millaisia kokemuksia heillä on sen käytöstä. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana voidaankin pitää todellisen elämän kuvaamista (Hirsjärvi, Remes & Saravaara 2009, 161). Tuomi ja Sarajärvi (2018, 33–34) kuvaavat laadullista tutkimusta myös ymmärtävänä tutkimuksena. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on ihminen ja hänen kokemuksensa tutkittavasta ilmiöstä, joka on myös laadulliselle tutkimukselle tyypillinen ominaispiirre (Hirsjärvi ym. 2009, 164).

Tämä tutkimus nojaa fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusotteeseen, sillä tutkimuksen keskiössä on opettajien käsitykset ja kokemukset. Fenomenologis-hermeneuttiselle tutkimusperinteelle on tyypillistä, että sekä tutkimuksen kohteena että tutkijana on ihminen (Varto 1992). Laineen (2018) mukaan fenomenologisessa ja hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä korostetaan muun muassa kokemuksen ja merkityksellisyyden käsitteitä. Hänen mukaansa kokemuksellisuus käsitetään ihmisen maailmasuhteen perusmuotona. Lisäksi ihmisen kokemuksellinen suhde maailmaan nähdään intentionaalisenä, mikä tarkoittaa, että kaikilla kokemuksilla on yksilölle jokin merkitys. Tämä tutkimus pohjautuu siihen ajatukseen, että opettajien kokemuksia on syytä tutkia siksi, että opettajat antavat kokemuksilleen erilaisia merkityksiä.

Laine (2018) määrittelee hermeneuttisen ulottuvuuden teoriaksi ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Se liitetään Laineen mukaan fenomenologiseen tutkimukseen siksi, että tutkimusaineistoa on tarpeen tulkita. Yleensä fenomenologinen tutkimusaineisto on koottu haastattelemalla ihmisiä, kuten myös tässä tutkimuksessa on tehty. Tällöin tutkija pyrkii tekemään haastateltavan ilmaisuista mahdollisimman oikeita tulkintoja. Tulkinnan onnistumiseen vaikuttaa

Laineen (2018) mukaan moni asia, kuten haastateltavan kyky sanallistaa kokemuksiaan ja tutkijan kyky kysyä, ymmärtää ja tehdä tulkintoja haastateltavan ilmaisuista.

Vaikka tämä tutkimus pohjaakin fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen, se ei noudata täysin kaikkia tutkimusperinteelle ominaisia piirteitä. Hermeneuttisen tutkimuksen analyysille on esimerkiksi tyypillistä välttää yleistysten ja säännönmukaisuuksien tekemistä (Laine 2018), joita tässä tutkimuksessa on kuitenkin jossain määrin tehty, kun aineistoa on luokiteltu erilaisiin teemoihin. Vaikka opettajien kokemuksia on ryhmitelty ja luokiteltu erilaisiksi teemoiksi, on tutkimuksessa kuitenkin samalla pyritty säilyttämään ja tuomaan esille myös yksittäisten opettajien ääni ja kokemukset. Varto (1992, 87) painottaa lisäksi oivaltavan havainnoinnin merkitystä fenomenologisessa tutkimusmenetelmässä. Tällä hän tarkoittaa sitä, että tutkittavaa kohdetta pyritään lähestymään ilman ennakkoasetuksia avoimin mielin. Tämänkaltaiseen täysin ennakkokäsityksistä vapaaseen havainnointiin ei ole kuitenkaan pyritty tässä tutkimuksessa, vaan tutkimuksen analyysissa on tiedostettu tutkijan omien ennakkokäsitysten ja teorian rooli havaintojen muodostamisessa.

## *5.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä*

Aineistonhankintamenetelmäksi tähän tutkimukseen valikoitui haastattelu, sillä sen avulla koettiin saatavan parhaiten vastauksia asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 85) painottavat, että haastattelun vahvuutena tutkimusmenetelmänä voidaan pitää sen joustavuutta, sillä haastattelun aikana haastattelija voi tarvittaessa toistaa kysymyksen, oikaista syntyneitä väärinkäsityksiä, selventää sanamuotoja ja esittää haastateltavalle lisäkysymyksiä. Tällaisia mahdollisuuksia ei ole Tuomen ja Sarajärven mukaan esimerkiksi lomakekyselyssä, jossa vastaajille lähetetään etukäteen laaditut kyselylomakkeet, joihin he vastaavat itsenäisesti. Haastatteluun päädyttiin myös siksi, että sen avulla pystyttiin tavoittamaan opettajien kokemuksia monipuolisemmin ja syvällisemmin, kuin esimerkiksi kyselylomakkeella olisi ollut mahdollista. Hirsjärvi ja kollegat (2009, 164) toteavatkin, että laadulliselle tutkimukselle ominaista käyttää metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat ja ääni tulevat esille.

Haastattelumuodoksi valittiin puolistrukturoitu teemahaastattelu, jonka avulla pystyttiin tavoittamaan tutkimuksen kannalta olennaiset asiat haastattelutilanteissa. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa käytetään teemojen tukena tarkentavia kysymyksiä, joita ei ole kuitenkaan tarkoitus noudattaa orjallisesti, mutta jotka tukevat teemojen asianmukaista läpikäymistä. Tuomen ja Sarajärven (2018, 87–88) mukaan teemahaastattelu rakentuukin yksityiskohtaisten kysymysten sijaan tiettyjen keskeisten teemojen varaan, jotka valitaan etukäteen ja jotka ohjaavat haastattelun kulkua. Lisäksi he tuovat esille, että haastattelutavan etuna voidaan pitää muun muassa sitä, että haastattelun aikana haastateltavan on mahdollista esittää vapaamuotoisia tarkentavia kysymyksiä teemoihin liittyen.

Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 48) mukaan teemahaastattelu perustuu siihen olettamukseen, että menetelmän avulla on mahdollista tutkia kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita. Lisäksi Hirsjärvi ja Hurme tuovat esille, että teemahaastattelun kohdalla painotetaan ihmisten tulkintoja ja heidän asioille antamien merkitysten tärkeyttä. Koska kiinnostuksen kohteena oli nimenomaan opettajien ajatukset, kokemukset ja näkemykset, joita haluttiin käsitellä eri näkökulmista, oli teemahaastattelu luonteva valinta aineistonhankintaan. Eskolan ja Suorannan (1998, 88) mukaan teemahaastattelua suositaan myös sen vapaamuotoisuuden takia. Se antaa heidän mukaansa vastaajalle tilaa puhua aiheesta varsin vapaamuotoisesti, mutta samalla etukäteen valmistellut teemat kuitenkin takaavat sen, että kaikkien haastateltavien kanssa käsitellään edes suurimmaksi osaksi samoja asioita. Toisaalta Eskola ja Suoranta (1998, 87) huomauttavat, että teemojen läpikäynnin järjestys ja laajuus voi vaihdella eri haastatteluiden välillä.

## *5.3 Tutkimusaineisto*

### *5.3.1 Tutkimusaineiston kuvaus*

Tutkimuksen kohderyhmä muodostui englannin aineenopettajista, jotka käyttivät positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan. Tutkittavien tuli täyttää kaksi kriteeriä: heidän tuli opettaa englantia ja käyttää opetuksessaan positiivista pedagogiikkaa. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti kohdejoukon valinta tehtiin

tarkoituksenmukaisesti eikä satunnaisotosta käyttäen (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Tutkimuksen haastatteluaineisto koostui yhteensä seitsemästä tutkimushaastattelusta. Toteutetut haastattelut olivat kestoaltaan 32–55 minuuttia. Kaikkien tutkittavien työkenttä sijoittui perusopetukseen: tutkittavista kolme työskenteli alakoulussa, kaksi yhtenäiskoulussa ja yksi yläkoulussa. Yksi tutkittavista ei työskennellyt enää tutkimushetkellä englanninopettajan tehtävissä, mutta hän oli työskennellyt aiemmin alakoulussa useita vuosia ja käyttänyt paljon positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan, joten hänen katsottiin soveltuvan haastateltavaksi tähän tutkimukseen. Kaikki tutkittavat olivat sukupuoleltaan naisia. Tutkittavilla oli takana hyvin eripituisia työuria opettajana aina 1,5 vuodesta 30 vuoteen asti. He olivat myös käyttäneet positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan erimittaisia aikoja joidenkin kuukausien ja kymmenen vuoden välillä.

### 5.3.2 Tutkimusaineiston kerääminen

Tutkittavia etsittiin lähtökohtaisesti kolmen eri Facebook-ryhmän kautta: Alakoulun kieltenopetus, Yläkoulun kieltenopetus ja Englannin opettajat. Osa tutkittavista löytyi myös tutkimukseen jo osallistuneiden opettajien suosituksesta. Tutkittavien hankinnassa painotettiin sitä, että kaikenlaiset vastaukset olisivat hyödyllisiä ja arvokkaita, ja tutkimukseen voisi osallistua matalalla kynnyksellä.

Ennen haastattelua tutkittavat tutustuivat tutkimustiedotteeseen (Liite 2) sekä tutkimuksen tietosuojailmoitukseen (Liite 3). Tutkittavilta pyydettiin myös kirjallinen tai suullinen suostumus haastatteluun osallistumiseksi. Haastattelut toteutettiin syystalvella 2021–2022. Haastattelut tehtiin etäyhteydellä Zoomin välityksellä, ja ne nauhoitettiin litterointia varten. Lähes kaikki haastattelut toteutettiin videoyhteydellä, mikä helpotti keskustelun etenemistä ja luottamuksen rakentumista haastattelijan ja haastateltavan välillä. Videoyhteyden puuttuminen ei kuitenkaan ollut este tutkimukseen osallistumiselle, ja yksi haastateltava halusikin toteuttaa haastattelun ilman videoyhteyttä. Videoyhteys oli kuitenkin tämän haastateltavan kanssa päällä ennen haastattelun alkamista, mikä helpotti hyvän vuorovaikutussuhteen syntymistä.

Haastattelujen alussa opettajilta kysyttiin taustatietoina työuran pituus sekä haastatteluhetkellä opetettavat luokka-asteet. Sen jälkeen käytiin läpi kaikki etukäteen määritellyt neljä teemaa: positiivisen pedagogiikan määritelmä, syyt positiivisen pedagogiikan käyttöönotolle, tavat käyttää positiivista pedagogiikkaa opetuksessa sekä kokemukset positiivisen pedagogiikan käytöstä (Liite 4). Myöhemmin tutkimuksen analyysivaiheessa tutkimuksesta jätettiin pois yksi tutkimuskysymyksistä (*Miksi opettajat ovat alkaneet käyttää positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan?*) ja sitä varten muodostettu haastatteluteema (*Syyt positiivisen pedagogiikan käyttöönotolle*). Tämä rajaus tehtiin siitä syystä, että tutkimuksesta olisi tullut liian laaja, jos sillä olisi pyritty vastaamaan kattavasti neljään tutkimuskysymykseen. Koska rajauksia täytyi tehdä, opettajien määritelmät positiivisesta pedagogiikasta koettiin relevantimmaksi tutkimustiedoksi kuin varsinaiset syyt positiivisen pedagogiikan käyttöönotolle.

Haastattelut etenivät etukäteen valittujen teemojen mukaan, ja kaikki teemat käytiin läpi jokaisen haastateltavan kanssa, mutta niiden laajuuksissa oli jonkin verran eroja eri haastateltavien välillä. Tutkimukseen sopivaa haastattelurunkoa valmistellessa taustalla vaikuttivat ennalta asetetut tutkimusongelmat sekä tutkimuksen taustateoria. Lopulliset, haastattelurunkoon valikoituneet teemat perustuivat tutkimuskysymyksiin, sillä tutkimusaihetta haluttiin lähestyä mahdollisimman avoimin mielin. Jokaisen teeman alle valmisteltiin myös tarkentavia kysymyksiä, joiden avulla pidettiin huolta haastattelun sujuvasta etenemisestä sekä varmistuttiin siitä, että kaikki teemat tulisi varmasti käsiteltyä jokaisen haastateltavan kanssa. Lisäksi niiden avulla saatiin tarkempaa ja syvällisempää tietoa teemoista. Kysymyksiä tai niiden järjestystä ei kuitenkaan noudatettu orjallisesti, vaan ne toimivat pikemminkin tukena haastattelutilanteessa. Haastattelutilanteessa pyrittiin antamaan haastateltaville tilaa kertoa vapaasti omista ajatuksistaan ja kokemuksistaan. Samanaikaisesti pyrittiin kuitenkin ohjaamaan haastattelun kulkua tarkentavilla kysymyksillä ja huolehtimaan kaikkien teemojen asianmukaisesta läpikäynnistä sekä aikataulun toteutumisesta. Tutkimushaastattelun teemoja ja niihin liittyviä tarkentavia kysymyksiä sekä teemojen ja tutkimuskysymysten suhdetta on havainnollistettu taulukossa 1.

## TAULUKKO 1. Tutkimushaastattelun teemat suhteessa tutkimuskysymyksiin

| Haastattelun teemat ja tarkentavat kysymykset  | Tutkimuskysymykset  |
|--|---|
| <i>Positiivisen pedagogiikan määritelmä</i> <ul style="list-style-type: none"><li>Miten määrittelet positiivisen pedagogiikan? Mitä se sinulle tarkoittaa?</li></ul>   | 1. <i>Miten opettajat määrittelevät positiivisen pedagogiikan?</i>                    |
| <i>Tavat käyttää positiivista pedagogiikkaa</i> <ul style="list-style-type: none"><li>Miten aloitit positiivisen pedagogiikan käytön opetuksessasi?</li><li>Miten toteutat positiivista pedagogiikkaa työssäsi? Onko se jatkuva osa opetusta vai pidätkö satunnaisia oppitunteja tai tuokioita aiheesta?</li><li>Oletko käyttänyt joitakin tiettyjä positiivisen pedagogiikan materiaaleja työssäsi?</li><li>Kerro esimerkkejä siitä, kuinka sovellat positiivista pedagogiikkaa opetuksessasi. Millainen on esimerkiksi tyypillinen oppitunti?</li></ul>  | 2. <i>Millä tavoin opettajat ovat käyttäneet positiivista pedagogiikkaa työssään?</i> |
| <i>Kokemukset positiivisen pedagogiikan käytöstä</i> <ul style="list-style-type: none"><li>Miten positiivinen pedagogiikka soveltuu mielestäsi kielten opetukseen?</li><li>Mitä hyvää tai huonoa positiivisen pedagogiikan käyttö on tuonut opetukseesi ja omaan työhösi?<ul style="list-style-type: none"><li>Vaikutus oppilaisiin (oppiminen, asenteet, hyvinvointi)</li><li>Oma työssäjaksaminen ja työhyvinvointi</li></ul></li><li>Millaista palautetta olet saanut?<ul style="list-style-type: none"><li>Oppilaat, oppilaiden vanhemmat</li><li>Miten työyhteisö on suhtautunut?</li></ul></li><li>Onko joku yllättänyt positiivisen pedagogiikan käytössä?</li><li>Kritiikkiä positiivista pedagogiikkaa kohtaan?</li></ul> | 3. <i>Millaisia kokemuksia opettajilla on positiivisen pedagogiikan käytöstä?</i>     |

### 5.4 Tutkimusaineiston käsittely ja analyysin kulku

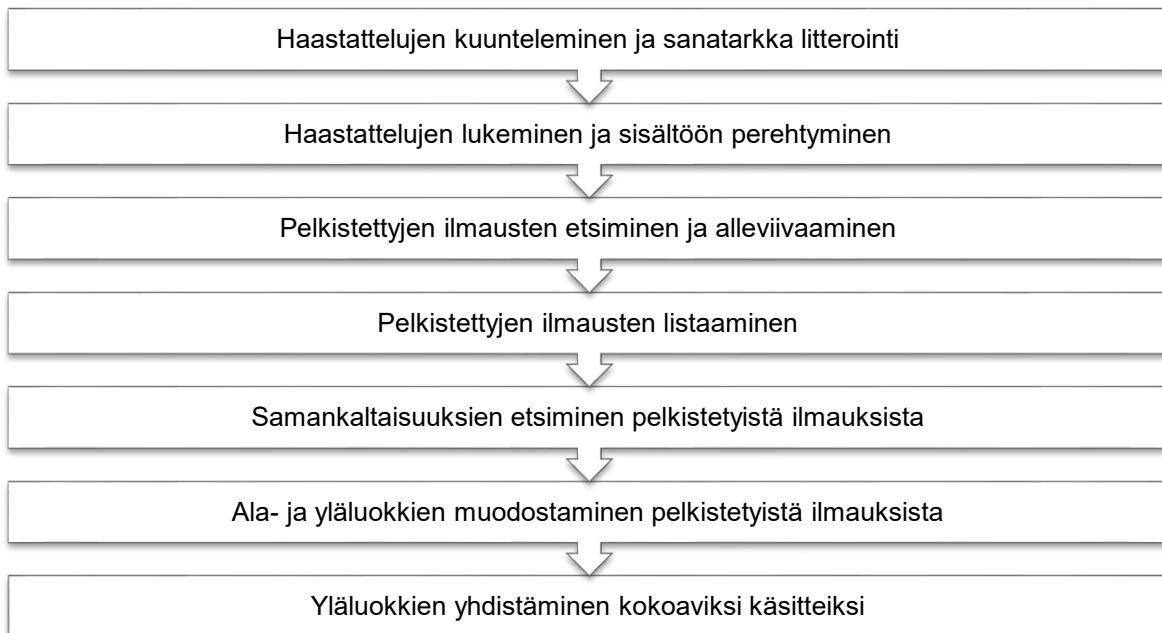
Laineen (2018) mukaan tutkimusaineiston analyysin tavoitteena on löytää aineistosta erilaisia merkityksiä ja merkitysten muodostamia kokonaisuuksia. Tämän tutkimuksen analyysi pyrkii löytämään yhteneviä piirteitä opettajien positiivisen pedagogiikan määritelmistä, tavoista käyttää positiivista pedagogiikkaa sekä positiiviseen pedagogiikkaan liittyvistä kokemuksista. Toisaalta tarkoituksena on myös huomioida opettajien yksilöllisyyttä, erityisesti opettajien kokemusten kohdalla. Kokemukset ovat aina subjektiivisia, ja siksi tutkimuksessa on pyritty säilyttämään myös yksittäisten opettajien ääni.

Analyysitavan valinnassa on pohdittu teorian roolia analyysissa. Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi ei perustu suoraan mihinkään teoriaan, mutta aineistosta on nostettavissa teoreettisia kytkentöjä erityisesti Seligmanin (2011) PERMA-teoriaan, joten voidaan puhua teoriaohjaavasta analyysitavasta. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 133) painottavat, että teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa edetään aineiston ehdoilla kuten aineistolähtöisessäkin analyysissa. Ero näiden kahden analyysitavan välillä on heidän mukaansa siinä, että teoriaohjaavassa analyysissa aineistosta luodut teoreettiset käsitteet liitetään valmiisiin teoreettisiin käsitteisiin, kun taas aineistolähtöisessä analyysissa teoreettiset käsitteet muodostetaan aineiston pohjalta. Tässä tutkimuksessa opettajien positiivisen pedagogiikan käytänteiden (Luku 6.2) kohdalla kokoavat käsitteet on liitetty Seligmanin (2011) PERMA-teoriasta nousevaan käsitteistöön. Teorian ja tutkimustulosten suhdetta tässä tutkimuksessa voisikin kuvailla toisiaan täydentäviksi ja tukeviksi.

Tämän tutkimuksen analyysi on toteutettu sisällönanalyysin keinoin. Tuomen ja Sarajärven (2018, 117, 122) mukaan sisällönanalyysi on systemaattista ja objektiivista tekstianalyysia, joka pyrkii muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä selkeän ja tiivistetyn kuvauksen. Tämän tutkimuksen analyysissa käytettiin abduktiivista päättelyä, joka on Saaranen-Kaupin ja Puusniekan (2006) mukaan tyyppillistä teoriaohjaavalle analyysitavalle. Abduktiivisessa analyysitavassa ajatellaan, että uusien tieteellisten löytöjen tekeminen on mahdollista vain silloin, kun havaintojen tekeminen perustuu johonkin johtoajatukseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107). Abduktiivisessa analyysissa aineistosta tehdyille löydöksille ja niistä muodostetuille tulkinnoille pyritään siis etsimään teoriasta selityksiä tai vahvistusta (Saaranen-Kauppi & Puusniekka 2006).

Jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa pohdittiin tutkimuskysymysten ja haastattelun teemojen suhdetta teoriaan. Lopullisista tutkimuskysymyksistä kaksi ensimmäistä linkittyvät aiempaan teorian tietoon, kun taas kolmannella tutkimuskysymyksellä ei vastaavanlaista linkkiä teoriaan ole, vaan se nousi puhtaasta mielenkiinnosta opettajien subjektiivisia kokemuksia kohtaan. Tutkimushaastatteluissa käytetyt teemat puolestaan pohjautuivat suoraan tutkimuskysymykseen eli niiden tarkoituksena oli vastauksien saaminen tutkimuskysymykseen (kts. Taulukko 1). Tämän vuoksi jokaisen teeman alle

valmisteltiin tarkentavia kysymyksiä mahdollisimman kattavien vastausten saamiseksi.



**KUVIO 1.** Analyysin kulku tässä tutkimuksessa Tuomen ja Sarajärven (2018, 123) aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheita mukailien

Tutkimusaineiston analyysin ensimmäinen vaihe oli nauhoitetun haastatteluaineiston kuunteleminen ja litterointi. Ruusuvuoren ja Nikanderin (2017, 427) mukaan tutkimuskysymys ja analysointitapa vaikuttavat siihen, kuinka tarkasti haastatteluaineisto litteroidaan. Tämän tutkimuksen litterointi toteutettiin sanatarkasti. Tässä tutkimuksessa ei tutkittu haastattelutilanteen vuorovaikutusta, joten aineistosta jätettiin pois ei-sanalliset yksityiskohdat, kuten tauot ja huokaukset. Lisäksi aineistosta karsittiin saman sanan useammat peräkkäiset toistamiset, joilla ei ollut merkitystä puheen sisällön tai sen välittämän viestin kannalta. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 82 liuskaa (fonttikoko 12, riviväli 1,5).

Tämän tutkimuksen sisällönanalyysi mukaili aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheita (Kuvio 1). Aineiston analyysi toteutettiin yksi tutkimuskysymys kerrallaan. Haastatteluiden teemat helpottivat analyysin tekemistä, sillä ne perustuivat suoraan tutkimuskysymyksiin. Eskola ja Suoranta (1998, 88) toteavatkin teemojen muodostavan ikään kuin konkreettisen kehikon,



jonka avulla laajaakin litteroitua haastatteluaineistoa voidaan lähestyä edes jollain tapaa jäsentyneesti. Analyysin toisessa vaiheessa litteroituun aineistoon perehdyttiin lukemalla sitä huolellisesti läpi useampaan kertaan. Kolmannessa vaiheessa – tai varsinaisen sisällönanalyysin ensimmäisessä vaiheessa – aineisto redusoiitiin eli pelkistettiin. Aineistosta etsittiin ja alleviivattiin ne kohdat, jotka vastasivat kyseiseen tutkimuskysymykseen. Sen jälkeen pelkistetyt ilmaukset listattiin allekkain erilleen alkuperäisestä datasta.

Aineiston redusoinnin jälkeen seurasi aineiston klusterointi eli ryhmittely. Tässä vaiheessa aineistosta nostetut alkuperäisilmaukset käytiin läpi tarkasti, ja aineistosta pyrittiin etsimään toistuvuuksia ja samankaltaisuuksia. Samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet ryhmiteltiin ja yhdistettiin alaluokiksi, minkä jälkeen alaluokista muodostettiin edelleen yläluokkia. Analyysin viimeisessä vaiheessa toteutettiin aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen, jolloin yläluokkia vielä yhdistettiin mahdollisuuksien mukaan ja niistä muodostettiin kokoavia käsitteitä. Kokoavien käsitteiden muodostuksessa ja nimeämisessä taustalla vaikutti aiempi positiivisen psykologian ja pedagogiikan teoriatieto ja sieltä nouseva käsitteistö, erityisesti Seligmanin (2011) PERMA-teorian eri osa-alueet ja niihin liittyvä käsitteistö.

Taulukossa 2 on havainnollistettu sisällönanalyysin eri vaiheita tässä tutkimuksessa. Ensin sanatarkoista sitaateista on muodostettu pelkistettyjä ilmauksia, joita on ryhmitelty samankaltaisuuksien perusteella alaluokiksi ja alaluokkia edelleen yläluokiksi. Joissain tapauksissa yläluokkia on yhdistetty edelleen kokoaviksi käsitteiksi, mutta taulukon esimerkin kohdalla yläluokka, eli luonteenvahvuudet, toimii myös kokoavana käsitteenä, sillä analyysia ei ole voitu jatkaa pidemmälle.

Tutkimuksessa, jonka aineisto koostuu useista haastatteluista, täytyy valita, korostetaanko jokaisen tutkittavan omaa kokemusta aiheesta ja koostetaan kaikista tutkittavista oma synteesi vai etsitäänkö haastatteluista yhteneviä piirteitä ja koostetaan haastatteluista yhteinen synteesi (Laine 2018). Tässä tutkimuksessa käytettiin jälkimmäistä menetelmää. Aineistosta tehtiin varovaisia yleistyksiä huomioiden samalla kuitenkin tutkittavien yksilöllisiä kokemuksia ja näkemyksiä. Jos tutkimuksessa olisi päädytty korostamaan jokaisen tutkittavan yksilöllistä kokemusta muodostaen jokaisesta oma synteesisä, tutkimustulokset olisivat antaneet yksilöllisempää tietoa tietyn opettajan käyttämistä menetelmistä

ja kokemuksista. Toisaalta haasteena olisi ollut, että tällaisen menettelytavan myötä tutkimuksesta olisi voitu tunnistaa yksittäisiä opettajia.

## TAULUKKO 2. Esimerkki sisällönanalyysin eri vaiheista tässä tutkimuksessa

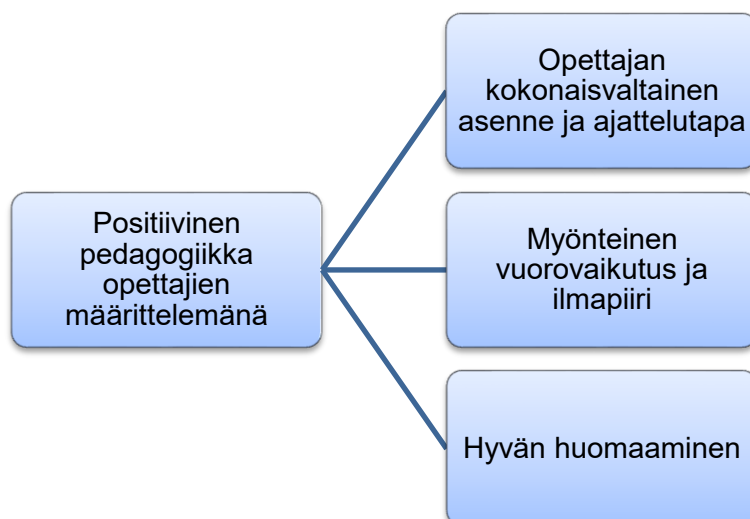
| Sitaatti  | Pelkistetty ilmaus   | Alaluokka  | Yläluokka                      |
|---|--|--|--------------------------------|
| <p><i>"Nii [vahvuudet näkyvät opetuksessa] semmosina aika lyhyinä välähdyksinä. Mut et se on kuitenkin koko ajan siellä niinku ajatuksissa ja semmosena kehyksenä siinä toiminnassa ja sitte puheissa mukana."</i></p> <p><i>"Niin nyt on niin, et me ollaan käytetty yks alkutunti siihen, että melkein kokonaan niinku käydään sitä vahvuutta läpi."</i></p> <p><i>"Esimerkiks, et meiän tän tunnin niinku vahvuus mitä harjotellaan on vaikkapa rohkeus. Ja nyt meil täl tunnilla on suullisia harjotuksia ja me harjotel niinku harjotellaan siinä samalla vähän sitä rohkeuden vahvuutta."</i></p> | <p>Vahvuuksien näkyminen opetuksessa</p> <p>Vahvuusopetuksen aloittaminen</p> <p>Vahvuuksien ja englannin opiskelun yhdistäminen</p> | <p>Vahvuuksien tuominen mukaan opetukseen</p>        | <p>Luonteen-<br/>vahvuudet</p> |
| <p><i>"Nii muistaa se lapsen temperamentti, et ku me harjotellaan niit taitoja, niin silti jokainen niinku on oma yksilönsä ja et ei pakoteta mihinkään."</i></p>   | <p>Huomioitavaa vahvuuksien käytössä</p>   | <p>Huomioitavaa vahvuuksien käytössä</p>             | <p>Luonteen-<br/>vahvuudet</p> |
| <p><i>"Tai just kortit lattialla ja jossain kohtaa tuntia nii sai sielt napata jonkun niistä luonteenvahvuuskorteista ja kertoo vaikka, että mis kohti oli ollu sinnikäs."</i></p> <p><i>"Sitte oman tota video-CV:n tekeminen englanniksi, niin siellä ehdottomasti esitellään itsemme lisäksi ja harratusten ja osaamisen lisäksi myös omat vahvuudet, missä on hyvä."</i></p>  | <p>Vahvuuksiin liittyvät opetusmateriaalit</p> <p>Vahvuusaiheiset tehtävät</p>   | <p>Vahvuuksiin liittyvät materiaalit ja tehtävät</p> | <p>Luonteen-<br/>vahvuudet</p> |

# 6 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä tutkimuksessa tutkimustulosten esittely etenee tutkimuskysymys kerrallaan. Ensimmäisenä käsitellään opettajien määritelmiä positiivisesta pedagogiikasta. Tämän jälkeen käsitellään opettajien tapoja käyttää positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan. Viimeiseksi käsitellään opettajien kokemuksia positiivisen pedagogiikan käytöstä.

## 6.1 Positiivinen pedagogiikka opettajien määrittelemänä

Opettajien positiivisen pedagogiikan määritelmistä nousi esille kolme keskeistä teemaa: opettajan kokonaisvaltainen asenne ja ajattelutapa, myönteinen vuorovaikutus ja ilmapiiri sekä hyvän huomaaminen (Kuvio 2). Seuraavaksi näitä teemoja esitellään yksi kerrallaan.



**KUVIO 2.** Positiivisen pedagogiikan määrittely opettajien mukaan

### Opettajan kokonaisvaltainen asenne ja ajattelutapa

Opettajien määritelmistä nousi esille ajatus positiivisesta pedagogiikasta opettajan asenteena ja kokonaisvaltaisena lähestymistapana opettajuuteen. Opettajat kokivat opettajan asenteen yhtenä tärkeimpänä tekijänä positiivisessa pedagogiikassa. He kokivat, että positiivisen pedagogiikan tulee lähteä opettajan sisäلتä, eikä se siksi ole sama asia kuin positiivisen pedagogiikan yksittäiset työkalut tai harjoitukset. Eräs opettajista liitti positiivisen pedagogiikan asenteeseen kasvun ajattelutavan (kts. Dweck 2008), jonka kautta hän pyrki asennoitumaan opetukseen ja oppimiseen. Opettajat mielsivät positiivisen pedagogiikan ikään kuin yleisvireenä, joka on jatkuvasti läsnä kaikessa opettajan toiminnassa. Lisäksi opettajat toivat esille kielen ja sanaston merkityksen. He kokivat, että positiivinen pedagogiikka heijastuu ulospäin sen kautta, mitä opettaja sanoittaa ja millä tavoin.

”Ja itselleni se on niinkö se on aika lailla semmonen lähestymistapa, että kokonaisvaltanen, koko ajan läsnä siellä toiminnassa ja ajattelussa. Ja semmonen niinkö tietosuus siitä omasta tekemisestä.” (h1)

”Ja se ei ole mitään päälleliimattua kikka vitosta tai kutosta, vaan nimenomaan se on sitä sanastoa, se on sitä kieltä ja kohtaamista ja kokonaisvaltaista pedagogiikkaa, et se näkyy eri tavoin. Ja se on sitä olemista ylipäättänsä.” (h7)

”Mut et enemmän just se asenne on mun mielest kaikkein tärkein.” (h4)

### Myönteinen vuorovaikutus ja ilmapiiri

Opettajien määritelmissä tuli esiin myös myönteinen vuorovaikutus ja oppilaan kohtaaminen. Opettajat korostivat ennen kaikkea aitoa ja myönteistä kohtaamista sekä oppilaan näkemistä kokonaisuutena. Eräs opettajista toi esille, että hänen mielestään positiivisen pedagogiikan ytimessä on myönteisen vuorovaikutuksen vahvistaminen opettajan ja oppilaan välillä sekä oppilasryhmässä.

”No tää voi olla, et kaikki ei ehkä lukis tätä positiiviseks pedagogiikaks, mut mulle se niinku oppilaan kohtaaminen on siin ytimessä.” (h2)

”Ja tota myös sellasta, et ollaan kiinnostuneita siitä oppilaasta muutakin kun vaan sen aineen näkökulmasta.” (h7)

Opettajat määrittivät myös myönteisen oppimisilmapiirin luomisen osaksi positiivista pedagogiikkaa. Yksi opettajista painotti, että hänelle positiivinen

pedagogiikka tarkoittaa erityisesti sitä, että oppilailla on hyvä olla kielten tunneilla. Lisäksi esille tuli onnistumisen kokemusten ja oppimisen ilon mahdollistaminen oppilaille. Määritelmässä korostui opettajan rooli hyvän ilmapiirin luoja.

”Öö se on sellasta myönteisyyttä, jota pyritään luomaan siellä oppitunnilla alusta lähtien. Että se niinku mahdollistais oppimisen ilon.” (h3)

”Ja öö se ehkä niinku itelläni henkilökohtasesti juuri tosi tärkeä on semmonen onnistumisen mahdollistamisen ajatus. Et pyrkii mahdollistamaan jokaiselle oppilaalle öö sen niitä onnistumisen kokemuksia, mielellään jokaisella tunnilla.” (h5)

### Hyvän huomaaminen

Kolmantena näkökulmana opettajien määritelmässä oli hyvän huomaaminen ja kannustava suhtautuminen oppilaisiin. Hyvän huomaaminen tarkoitti opettajille keskittymistä myönteisiin, opiskelua edistäviin asioihin sen sijaan, että keskityttäisiin virheisiin ja puutteisiin. Opettajat korostivatkin myönteisen ja kannustavan palautteen antamista oppilaalle.

”Ja se on tapa ajatella mielummin sieltä hyvän kautta, mielummin vahvuuksien kautta, ja semmosen niinkö inhimillisyyden kautta. Kun taas sit semmonen helposti virheisiin tarttuva, tarttuva pedagogiikka.” (h1)

”Et vaikka kuinka pieni, niin yritetään niihin niinkun keskittyä niihin niinkun osaamisiin onnistumisiin ja sitte luoda positiivisen kautta niinku lisää niitä.” (h6)

Opettajat nostivat puheissaan erityisesti esiin luonteenvahvuudet ja niiden käytön opetuksessa. Opettajat kokivat tärkeäksi sen, että oppilaat oppisivat tunnistamaan omia luonteenvahvuuksiaan ja hyödyntämään niitä kielten opiskelussa.

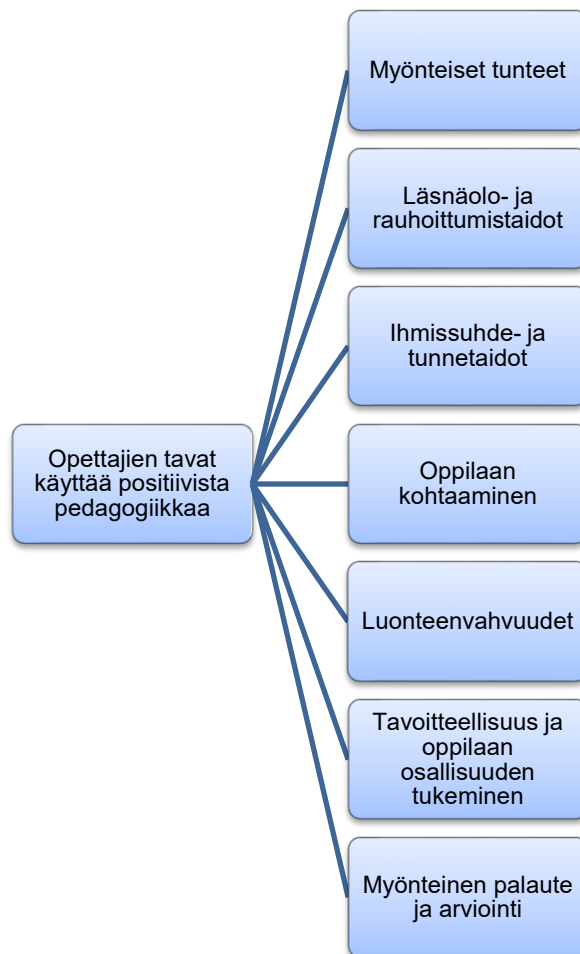
”Ja sitte niinku sitä mä jotenki yritän tosi paljon ite tuoda niinku joka vaiheessa jotenki esille, et me ollaan koulussa niinku oppimassa juttuja ja sitten niinku meil kaikilla on erilaisia vahvuusii, mitä me käytetään niissä hyväk... tai niinku opiskelussa ja oppimisessa käytetään niinku hyväksi. Ja sitten niinku niillä sit me tota yritetään porskuttaa mahdollisimman pitkälle.” (h4)

”Mm, mulle se tarkoittaa sitä, että oppilas oppii löytämään omat vahvuutensa kielen oppijana. Ää ja oppii hyödyntämään niitä omia vahvuuksiaan siinä kielen oppimisessa.” (h2)

## 6.2 Opettajien tavat käyttää positiivista pedagogiikkaa

Kuten opettajien positiivisen pedagogiikan määritelmistä kävi ilmi, positiivinen pedagogiikka tarkoitti opettajille kokonaisvaltaista suhtautumista opetukseen eikä niinkään yksittäisiä oppitunneita tai harjoituksia. Toisaalta positiivisen pedagogiikan käyttö oli saatettu aloittaa niin, että opetukseen tuotiin pikkuhiljaa lisää positiivisen pedagogiikan elementtejä yksi harjoitus kerrallaan. Opettajat kuitenkin kuvasivat, että ajan kuluessa positiivisesta pedagogiikasta oli tullut jatkuva ja pysyvä osa opetusta.

”Se ei oo tosiaan niinku, et nyt mä teen positiivist pedagogiikkaa 15 minuuttia ja sit mä opetan muuta, vaan se on siin mun koko olemuksessa ja tekemisessä, et mä katon sitä sen positiivisen pedagogiikan kasvattajan lasien läpi koko ajan. Eli et se ei oo semmonen, että nyt vähän aikaa tätä, et se ei oo tosiaan mitään semmosta päälleliimattua.” (h7)



**KUVIO 3.** Opettajien käyttämät positiivisen pedagogiikan elementit

Haastatteluista nousi esille useampia erilaisia positiivisen pedagogiikan elementtejä, joita opettajat käyttivät opetuksessaan. Opettajien käyttämiä positiivisen pedagogiikan elementtejä olivat myönteiset tunteet, läsnäolo- ja rauhoittumistaidot, ihmissuhde- ja tunnetaidot, oppilaan kohtaaminen, luontevahvuudet, tavoitteellisuus ja oppilaan osallisuuden tukeminen sekä myönteinen palaute ja arviointi (Kuvio 3). Erityisesti opettajat painottivat luontevahvuuksia, oppilaan kohtaamista sekä myönteistä palautetta ja arviointia. Seuraavaksi opettajien käyttämiä positiivisen pedagogiikan osa-alueita avataan yksi kerrallaan.

### 6.2.1 Myönteiset tunteet

Opettajat tiedostivat, että myönteiset tunteet ovat oppimisen kannalta tärkeitä, ja halusivat edistää myönteisten tunteiden ja oppimisen ilon heräämistä oppitunneillaan. Osa opettajista kertoi käyttäneensä tietoisesti erilaisia menetelmiä myönteisten tunteiden herättämiseksi. Opettajien puheissa nousi esille toiminnalliset harjoitukset, pelit, leikit, hauskat tarinat ja vitsit sekä kiitollisuusharjoitukset. Eräällä opettajista oli myös käytössä Otavan Scene-kirjasarja, jonka hän koki hyvin positiiviseksi lähtökohdaksi oppimiselle muun muassa sen sisältämien oppilaskeskeisten harjoitusten vuoksi. Opettajat tiedostivat myös oman mielialansa vaikutuksen oppilaisiin ja pyrkivät olemaan tunneilla iloisia ja hyväntuulisia.

”On se sitte niinku mikä hyödyttää kaikkia, esimerkiks neuropsykiatrisist häiriöist kärsiviä, et se rytmitetään se oppitunti niin, et siel on monenlaist toimintaa. Semmost mikä herättää myönteisiä tunteita ja uteliaisuutta, et mil tavalla saadaan se huomio esimerkiks tunnin alussa ja se niinku uteliaisuus herätetty. Ja miten rytmitetään sitä tuntia niin, että välillä on liikettä tai toiminnallisuutta tai joku peli tai muuta. Öö ja mahdollistetaan sit se keskittyminen niinku lyhyemmis hetkissä.” (h5)

Opettajat toivat esille myös rauhallisen ja turvallisen oppimisilmapiirin merkityksen. Turvallisen ilmapiirin luominen oli heidän mielestään tärkeää, jotta oppilaat pystyisivät rentoutumaan tunneilla, kokemaan myönteisiä tunteita ja sitä kautta myös oppimaan paremmin. Eräs opettajista kertoikin tiedostaneensa, että jos oppilaan tunnemaailmassa on haasteita, ei oppimista yksinkertaisesti

tapahdu. Tämän vuoksi hän korosti sitä, että opettajan täytyy kiinnittää huomiota oppimistilanteen myönteisyyteen ja turvallisuuteen joka kerta.

”Tätä mä myös korostan oppilaille, et me luodaan yhdessä se ilmapiiri, et ilmapiiri on yks semmonen iso tärkeä asia myös, et se on semmonen turvallinen, rauhallinen ilmapiiri, että oppilaalla ei oo sitä semmosta alkukantasta äää turvaudu, leiki kuollutta tai jämähdä niinku ja pelkää sitä, vaan että ne aivokapasiteetti vapautuu siihen oppimiseen, kun on turva. Ja siihen, että tääl on hyvä olla.” (h7)

”Jos mä vaikka kysyn jotaki palautteita oppilaalta ja sitte jos edes joku mainitsee sen [turvallisen ilmapiirin], niin sit mä oon siitä aina tosi ilonen, koska niinku mun mielest ilman sitä ei oo niinku mitään. Et jos ei niinku oppilas koe tulevansa mukavaan paikkaan, mis on turvallinen niinku öö ilmapiiri öö oppia niinku tehä virheitä ja onnistua. Niin tota sit ei oo mun mielest mitään tai on hyvin vähän.” (h4)

## 6.2.2 Läsnaolo- ja rauhoittumistaidot

Jotkut opettajista pitivät tunneillaan erilaisia läsnäolo- ja rauhoittumisharjoituksia. Harjoitukset koettiin erityisen hyväksi tunnin alussa oppimiseen orientoivina harjoituksina tai keskellä tuntia oppilaiden keskittymisen herpaantuessa. Eniten opettajat kertoivat käyttäneensä mindfulness- eli läsnäoloharjoituksia. He käyttivät pääosin valmiita läsnäoloharjoituksia esimerkiksi YouTubesta, mutta yksi opettajista kertoi vetävänsä läsnäoloharjoituksia välillä myös itse sekä suomeksi että englanniksi.

Eräs opettajista kertoi käyttävänsä läsnäoloharjoitusten lisäksi tunneillaan erilaisia rauhoittumisharjoituksia sekä joogaa. Hän kertoi hyödyntävänsä paljon Hymykoulut-sivuston valmiiksi vedettyjä harjoituksia. Lisäksi hän teki oppilaiden kanssa erilaisia hengitysharjoituksia, joita oli löytänyt esimerkiksi GoNoodle-nimiseltä englanninkieliseltä sivustolta. Englanninkielisiä harjoituksia tehtäessä oppilaat altistuivat samalla kielelle, ja eläinhengityksiä harjoiteltaessa pystyttiin käymään samalla läpi eläinsanastoa englanniksi.

”Niin me on tehty kaikkii käärmehengitystä ja niin edespäin ja englannin kielellä seurattu, tehty sateenkaarihengityksiä ja sit mä oon laittanu englannin kielellä niitä harjoituksii heille soimaan. Ja et seuraa mukana ja he saa siinä sitte sitä kieli-inputtia samalla.” (h1)

Edellä mainitulla opettajalla oli luokassaan käytössä myös rauhallinen taustamusiikki, joka soi aina oppilaiden tullessa luokkaan ja usein koko tunnin ajan hiljaisena taustamusiikkina. Opettaja kertoi, että oppilaat tiesivät tunnille



tullessaan taustamusiikin soidessa ottaa tavarat rauhassa esiin ja valmistautua opiskelemaan. Taustamusiikki toimi myös koejännittäjien rauhoittajana koetilanteissa.

### 6.2.3 Ihmissuhde- ja tunnetaidot

Osa opettajista kertoi tuoneensa ihmissuhde- ja tunnetaitojen harjoittelua mukaan englannin tunneille. Opettajat painottivat, että vieraan kielen kautta voidaan hyvin harjoitella ihmisyyden ja toisten kanssa toimimisen taitoja. Opetuksessa käytettiin paljon pari- ja ryhmätyöskentelyä, joissa oppilaat pääsivät harjoittelemaan yhteistyötaitoja. Vuorovaikutustaitoja harjoiteltiin englannin tunneilla esimerkiksi erilaisten tervehdysten kautta, kiitollisuutta osoittamalla sekä toisten kuulumisia kysymällä. Lisäksi opettajat painottivat small talkin ja ystävällisyysfraasien harjoittelua, joissa yhdistyy toisten huomioiminen ja englannin kielen kohtelias ominaisuus.

”Sä voit ottaa eri kielillä kaikennäkösi tervehdyksiä, vaihella tapoja. Opetellaan kahtoon silmiin ja kuuntelemaan. Opetellaan niitä ihmisyyden taitoja ja samalla me opetellaan sitä kuitenkin sitä kieltä. Ne menee, ne nivoutuu sinne ja sulauttaa sinne opetukseen niin helposti.” (h1)

”Et vaikka kun meillä oli tuota just tämä niinkun 'kindness' oli silloin kutosten kanssa ja sitten tota me opiskeltiin spotpaa. Niin sitten tuota noin pitikin keksiä tai kirjoittaa semmosia kehulauseita, niin se oli yhdistetty sitten sillä tavalla, että piti kehua, että mitä toinen niinku tekee oikein hyvin ja missä ja milloin ja niin edelleen.” (h6)

Myös tunnetaitoja oli opettajien mukaan helppo tuoda mukaan englannin tunneille. Opettajat kertoivat ujutaneensa tunnetaitojen harjoittelua aineen opetukseen esimerkiksi tunnesanaston, adjektiivien ja adverbiin kautta. Lisäksi oppilaiden kanssa oli harjoiteltu toisten tunteiden ja tunnetilojen tiedustelua ja siihen liittyviä fraaseja englanniksi. Yksi opettajista kertoi myös käyneensä tunteita läpi oppilaiden kanssa englanninkielisten tarinoiden avulla: ensin luettiin yhdessä tarina, jossa esiintyi erilaisia tunteita, ja sitten keskusteltiin siitä. Tunnetaitoihin liittyvinä materiaaleina nousi esille Värinautit-sivuston tunnetaitotehtävät sekä englanninkielisen GoNoodle-sivuston tunneharjoitukset.

#### 6.2.4 Oppilaan kohtaaminen

Opettajat nostivat tärkeänä elementtinä esille oppilaan kohtaamisen päivittäisessä kouluarjessa. He pyrkivät aina tervehtimään oppilaita ja kohtaamaan nämä jokaisen tunnin alussa. Tärkeää oli myös lopettaa tunnit yhteisesti ja huomioida oppilaat myös lopussa. Opettajat painottivat sitä, että jokainen oppilas tulisi nähdä ja kuulla heidän oppitunneillaan. Jotkut opettajista toivat esille myös oppilaiden nimien käyttämisen. Yksi opettajista totesi, että hän pyrkii aina opettelemaan oppilaiden nimet mahdollisimman nopeasti, sillä nimiä käyttämällä saa parhaiten yhteyden oppilaisiin.

Opettajat kokivat oppilaan henkisen hyvinvoinnin tärkeäksi ja pyrkivät kysymään heidän kuulumisiaan ja olemaan kiinnostuneista heistä yksilöinä. Kuulumisten kysyminen tapahtui usein oppituntien alussa yhteisesti, mutta välillä opettajat saattoivat kysyä oppilaiden kuulumisia myös erikseen kahden kesken. Osa opettajista kertoi huomioivansa ja kohtaavansa oppilaita myös oppituntien ulkopuolella käytävillä ja välitunneilla.

”Ja mä siinä jos jollain, vaik mä huomaan, et jollain oppilaal on vaikka apee mieli tai huomaa, et ei oo hyvä olla, niin mä saatan sillain niinku jututtaa, mennä hänen viereen ja jututtaa, et hei, et mä huomaan, et kaikki ei oo välttis hyvin, et mitä kuuluu, viel niinku sillain erikseen.” (h2)

”Ja tota, sit se näkyy myös sit välituntien aikana, et mä pyrin katsomaan oppilait, tervehtimään, 'Hei mitä kuuluu?'. Ja et se on semmosta niinku, helposti voi opettaja sanoo, et ei oo aikaa tälläseen, mut se on kyl enemmän näkökulma sitte, et miten sen ottaa.” (h7)

Opettajat pyrkivät oppilaiden kohtaamisessa empaattisuuteen ja armollisuuteen. He korostivat inhimillistä suhtautumista oppilaiden puutteisiin ja pyrkivät asettumaan oppilaan asemaan, jos tällä oli esimerkiksi huono päivä tai läksyt tekemättä. Opettajat halusivat nähdä oppilaat kokonaisuuksina myös muuten kuin oman oppiaineen näkökulmasta.

”Ja sit jotenki myöski sitä, että kaikil ei oo aina hyvä päivä. Et jos tänään sul on, sä et oo nukkunu viime yönä hyvin tai syöny aamupalaa tai jotain, niin ei yhtään ihme, jos vähän kiukuttaa ja ei jaksu keskittyä tai jotain. Et sit, et nyt sä tunnistat sen, että sul on näin, mut et sit sä huomenna tai seuraavana keskiviikkona tai millon se seuraava tunti onkaan, niin sitte uus yritys.” (h4)

### 6.2.5 Luontevahvuudet

Luontevahvuuksien käyttäminen opetuksessa oli hyvin yleistä, ja monet opettajista kokivat luontevahvuudet selkeänä työkaluna, jonka avulla pystyi tuoda positiivista pedagogiikkaa mukaan opetukseen. Vahvuuksia käytiin oppitunneilla läpi oppilaiden kanssa, ja niiden käyttöä pyrittiin huomaamaan ja sanoittamaan ääneen. Opettajat kokivat tärkeäksi, että jokainen oppilas löytäisi omat ydinvahvuutensa ja oppisi hyödyntämään niitä kielten opiskelussa ja laajemmin elämässä. Erään opettajan mukaan vahvuudet toimivat ikään kuin kehyksenä sille, mitä oppitunnilla joka tapauksessa tapahtuu.

”Sit mä tuon sitä myös esiin oppitunnilla ihan, et me käydään vahvuuksia oppitunnilla läpi, me sanotetaan vahvuuksia, et mä oon ottanu sen ihan oppikirjan rinnalle mukaan nää vahvuudet. Me käydään läpi mitä on vahvuudet, miten ne näkyy, miten sä käytät. Niin et mul onki tarkoitus, et jokainen yläkoulun käynyt oppilas tietää missä hän on hyvä, mitkä hänen vahvuudet on.” (h7)

Yksi opettajista toteutti vahvuusperustaista opetusta tiettyjen oppilasryhmien kanssa ja suunnitteli kaikki englannin tunnit vahvuusteeman pohjalle. Hänellä oli käytäntönä, että yhden kuukauden aikana tutustutaan tarkemmin yhteen vahvuuteen, jota harjoitellaan ja työstetään jollain tavalla jokaisella englannin tunnilla. Opettaja kertoi, että uuteen vahvuuteen tutustuminen aloitetaan niin, että aluksi vahvuutta käydään perusteellisesti läpi keskustellen oppilaiden kanssa, mitä kyseinen vahvuus tarkoittaa ja miten sen käyttö ilmenee. Sen jälkeen tehdään yhdessä lista siitä, miten kyseinen vahvuus ilmenee englannin tunneilla. Tämän jälkeen vahvuutta ylläpidetään erilaisin harjoituksin, ja jokainen oppitunti aloitetaan kertaamalla, mikä kuukauden vahvuus on suomeksi ja englanniksi. Lisäksi tuntien alussa käydään aina yhdessä tehty tavoitelista läpi oppilaiden kanssa.

Opettajat kertoivat linkittävänsä vahvuuksien harjoittelua englannin opiskelun eri osa-alueisiin. Yksi opettajista kertoi suunnittelevansa oppituntinsa niin, että tunnilla on aina jokin asia, johon tietty vahvuus liittyy. Suullisessa ilmaisussa harjoitellaan esimerkiksi rohkeuden luontevahvuutta, ja small talkissa ja ryhmätyötaitoissa puolestaan ystävällisyyttä. Ennen koetta voidaan ottaa sinnikkyyssjakso, jossa on teemana opiskelutaidot ja -tekniikat, minkä lisäksi sinnikkyyttä on mahdollista kehittää jonkin hankalamman kielioppiasian

harjoittelussa. Toinen opettaja kertoi puolestaan keskittyneensä tunneillaan erityisesti huumorintajun luontevahvuuteen ja tuoneensa sen mukaan englanninkielisten vitsien ja hauskojen tarinoiden muodossa.

”Nii siit on tullukki semmone niinku jännä semmonen jatkumo, et aina kun ne tulee ne kuutoset tunnille, niin sit on joko aina heillä se vitsi, mitä he kertovat tai millon milläki tyylillä, mutta pyritään kuitenkin niinku ottamaan se sellasena rutiinina siihen alkuun.” (h3)

Opettajat toivat esille, että vahvuuksien käytössä tulisi huomioida se, että oppilaat ovat kokonaisuuksia ja heillä voi olla hyvin monenlaisia vahvuuksia. Opettajat painottivat, että myös muut kuin englannin kielen osaamiseen liittyvät vahvuudet, kuten esimerkiksi ryhmätyö- tai opiskelutaidot, tulisi huomioida. Lisäksi yksi opettajista toi esille, että vahvuuksien käytössä täytyy muistaa, että oppilaat ovat yksilöitä, eikä ketään saa pakottaa mihinkään: toinen oppilas voi haluta harjoitella suullista ilmaisua ja rohkeuden luontevahvuutta parin kanssa, kun taas toinen on valmis pitämään esitelmän luokan edessä.

”Et voi olla niinku, et vaikka ääntäminen ei oiskaan sun vahvuus, niin sun vahvuus onki sit vaikkapa se kieltenopiskelutaidot. Et sä ootkin ihan valtavan sinnikäs siinä, et sä osaat niinku kaikki jutut ja harjottelet ja niinku tavallaan osaat sen. Tai sitte vaikkapa, että sä mm suhtaudut avoimesti niinku erilaisiin ihmisiin ja niinku kaikkeen jotenki siihen ja kulttuureihin ja otat vastaan niinku kaikkee semmosta.” (h4)

Opettajat käyttivät paljon erilaisia vahvuuksiin liittyviä opetusmateriaaleja. Käytössä oli esimerkiksi Kaisa Vuorisen ja Lotta Uusitalon kehittämät Huomaa hyvä! -materiaalit, joista eniten käytettiin luontevahvuuskortteja ja -julisteita. Lisäksi opettajat käyttivät opetuksessa luontevahvuuksiin liittyviä YouTube-videoita ja diaesityksiä sekä vahvuuksia havainnollistavia eläinkuvia. Yhdellä opettajalla oli käytössään myös digitaalinen vahvuusseinä, johon hän dokumentoi oppilaiden onnistumisia ja vahvuuksien käyttöä lisäämällä seinälle kuvia, joissa oppilaat käyttivät tiettyä vahvuutta oppitunnilla.

”Öö luokan oveen kymmenen vahvuutta ja sitte lähtiessä saa laittaa niinku sinitarrapallon sen vahvuuden kohalle, mitä oli käyttäny sil tunnilla. Ja sit välillä pysähdyttiin aina ja sit sai kertoa, et mis kohti vaikka sitä luovuutta oli käyttäny.” (h5)

Opettajat olivat myös tehneet oppilaiden kanssa erilaisia vahvuusaiheisia tehtäviä ja projekteja. He kertoivat tehneensä oppilaiden kanssa videoita ja video-

CV:itä, joissa oppilaat esittelivät omia vahvuuksiaan englanniksi. Lisäksi vahvuusaihetta oli yhdistetty kuvataiteeseen ja digitaitoihin. Yksi opettajista oli tehnyt oppilaidensa kanssa vahvuusarrelaatikot, joissa oppilaat maalasivat omat persoonalliset laatikot ja kiinnittivät sen sisälle pienen lapun, jossa luki kuvaus omasta vahvuudesta englanniksi. Toinen opettaja oli puolestaan teettänyt oppilaillaan digitaalisia julisteita, joissa oli vahvuuksiin liittyviä iskulauseita.

"Mutta ollaan tehty sit myös tota iPadilla PicCollage-sovelluksella tällaisia julisteita, kun meillä oli 'kindness' esimerkiksi, niin siihen liittyen ihan sellaisia tuota noin niin iskulauseita. Kaikkia 'Be kind whenever possible' ja 'Help other' ja 'Help others' ja 'Cheer for others' ja tälleen, et ollaan työstetty myös sillä tavalla kerran." (h6)

### 6.2.6 Tavoitteellisuus ja oppilaan osallisuuden tukeminen

Jotkut opettajista kertoivat kiinnittävänsä erityisesti huomiota opetuksen tavoitteellisuuteen. Tavoitteet myös pyrittiin tekemään oppilaille selkeiksi. Oppilaiden kanssa käytiin läpi esimerkiksi kirjan tai jakson tavoitteita miettien yhdessä, mitä on tarkoitus oppia ja mitä vahvuuksia tavoitteen saavuttamiseksi voidaan käyttää. Tavoitteita käännettiin myös englanniksi, ja samalla opittiin vahvuuksia ja muuta sanastoa englanniksi. Yksi opettajista kertoi käyttävänsä oppilaidensa kanssa vahvuusvihkoja, joihin kirjoitetaan aina kuukauden vahvuus ja jokaiselle viikolle kaikille yhteinen, vahvuuteen liittyvä tavoite.

"Ja sit me tehtiin ite oppilaiden kanssa välillä just niinku just näihin opiskelutaitoihin liittyen, niin öö just tavote niinku tavoitteita ja semmonen jäävuori öö just sinnikkyteen liittyen, et mitä sen jäävuoren päällä on ku näkyy vaan se menestys, mut mitä kaikkee sinne alle tarvitaan, jotta sä pääset tavoitteeseen. Niinku avattiin niitä tämmösten tehtävien kautta sit myös jonkun verran." (h5)

Opettajat toivat tavoitteiden kohdalla esille yksilöllisten tavoitteiden ja eriyttämisen merkityksen. Jotkut opettajista pitivät oppilailleen yksilöllisiä arviointikeskusteluja, joissa käytiin yhdessä läpi oppimistavoitteita ja keskusteltiin oppilaan onnistumisista ja haasteista. Opettajat puhuivat erityisesti vahvuuksiin liittyvistä tavoitteista ja yksi opettajista painotti, että oppilailla on keskenään erilaisia vahvuuksia ja siksi myös erilaisia tavoitteita vahvuuksien harjoitteluun liittyen.

Osa opettajista kertoi myös pyrkivänsä oppilaiden osallisuuden tukemiseen. Osallisuutta tuettiin ottamalla oppilaita mukaan tavoitteen asettamiseen, antamalla heille erilaisia mahdollisuuksia osaamisen osoittamiseen, suosimalla yhteistoiminnallista opiskelua sekä kannustamalla oppilaita itseohjautuvuuteen ja vastuunottoon omasta opiskelusta. Eräs opettajista kertoi toteuttavansa flipped learning -tyylistä opiskelua, jossa oppilaat työskentelevät paljon tiimeissä ja etenevät yhdessä mutta kuitenkin yksilöllisesti. Hän totesi, että tällainen opiskelu vaatii kuitenkin paljon oppilastuntemusta, koska oppilaiden täytyy ottaa itse vastuuta omasta opiskelustaan. Toinen opettaja kertoi ohjaavansa oppilaita vastuunottoon omasta opiskelustaan hyödyntämällä päivittäin opetuksessaan itseohjautuvuusteoriaa. Hän pyrki saamaan sitä kautta oppilaiden sisäistä motivaatiota esille antaen heille vaihtoehtoja esimerkiksi läksytehtävien valitsemisessa.

”Et jos aina opettaja antaa englannin läksyn samat kaikille, niin se on niinku sitä, et mitä tulee läksyksi ja sit ne vaan niinku ottaa sitä vastaan. Mutta mä niinku pyrin tämmöseen niinku sisäisen motivaation kannustamiseen sillä, että on mahdollisuus valita läksyjä myös sen mukaan niinkun, et se löytyis se motivaatio niiden tehtävien tekemiseen niinku omasta itsestä ja halusta oppia, kun se et jotenkin ulkopuolelt määrittelään, että nyt on tämä ja tämä sivu läksyä.” (h3)

### 6.2.7 Myönteinen palaute ja arviointi

Myönteinen palaute oli teema, joka nousi esille likimain jokaisen opettajan puheissa. Opettajat pyrkivät kiinnittämään tarkoituksellisesti huomiota hyviin asioihin ja jättämään oppilaiden puutteet ja virheet vähemmälle huomiolle. Opettajat kuitenkin kehuivat oppilaita aiheesta eivätkä vain ”kehujen vuoksi”, kuten yksi opettajista asian ilmaisi. Opettajat kiertelivät luokassa tuntien aikana ja pyrkivät antamaan oppilaille myönteistä palautetta erityisesti työskentelystä, sinnikkäästä yrittämisestä ja taitojen kehittymisestä.

”No sit mä aloin oikein tarkoituksenmukaisesti etsimään niit hyviä asioita, eikä sillee, että kiinnittää huomiota niihin, että no toi jäi viel tekemättä, tai tota sä et osannu. Et tosi hyvä, mutta. Et se mutta jäi sielt pois.” (h1)

”Ja tietysti sitte mun sanasto opettajana, et miten mä annan sitä palautetta. Niin mä annan sitä, tämmönenkin ku motto kun ’Catch them being good’. Eli kun mä huomaan jotakin hyvää tai öö tai semmost mikä on tapahtunu

parannusta tai kehitys, niin mä annan sen hyvin tota selkeesti suullisesti.”  
(h7)

Eräs opettajista kertoi kohdistavansa aina oppilaita auttaessaan ja ohjatessaan katseensa siihen, mitä oppilas on jo tehtävästä osannut. Hän koki, että näin oppilas huomaa myös itse, että on jo osannut jotain ja oppii keskittymään positiiviseen. Lisäksi opettaja käytti oppilaiden virheiden korjaamisessa epäsuoraa korjaavaa palautetta, jossa oppilaan virheet korjattiin sensitiivisesti, eikä virhettä korostettu. Toisaalta toinen opettaja toi kuitenkin esille, että oppilaiden tulisi hänen mielestään olla tietoisia myös niistä osa-alueista, joita heidän täytyy vielä harjoitella. Hän piti kuitenkin tärkeänä, että kehityskohteet tuotaisiin esille hyvässä hengessä ja oppilaille korostettaisiin kasvun asenteen mukaisesti sitä, että koulussa ollaan harjoittelemassa asioita ja virheistä oppii.

”Ja mitä se epäsuora tarkoittaa sitä, että ei sano just sillain, että okei että no mitä sä sanoit äsken, tai että ei, ei toi menny noin vaan se menee näin. Et miel.. mieluummin tekee niin, et aa niin et sä sanoit näin ja ehkä vähän korjaa sitä sillain vaikka ääntämistä epäsuorasti. Jollonka se niinku virheen aa näkyvyys sumenee, se sumenee muilta ja se sumenee silt oppilaalt.” (h2)

”Tai tota yritän jotenki tuoda esille sitä, että niinku se harjottelu on se avain tähän juttuun, et jos et sä vielä osaa, niin ei hätää. Olet vasta neljäsluokkalainen, että sinulla on hyvä aika vielä harjotella. ” (h4)

Myönteisyys painottui myös opettajien antamassa Wilma-palautteessa, ja kotiin haluttiin raportoida mieluummin oppilaiden onnistumisia kuin virheitä ja puutteita. Joissain kunnissa Wilmaa oli kehitetty niin, että valikosta löytyi valmiita myönteisiä, vahvuuspainotteisia kommentteja esimerkiksi sinnikkyyteen tai hyviin kaveritaitoihin liittyen, ja myönteisen palautteen antaminen oli näin tehty opettajille mahdollisimman vaivattomaksi. Joskus opettajat antoivat oppilailleen myös yksityiskohtaisempaa palautetta Wilman kautta. Yksi opettajista kertoi esimerkiksi tehneensä lähioppilailleen koostettuja Wilma-merkintöjä, joissa hän kuvasi oppilaiden onnistumisia ja vahvuuksia yhden jakson aikana.

”Et ku öö lähti ite tekemään sitä, että varsinki haastavampien oppilaitten kanssa, niin öö enemmän kerto niitä onnistumisia. Ja nimenomaan niin päin, että mitä haastavampi oppilas, sitä enemmän mä kerroin niit onnistumisia niinku Wilman kautta. Ja sitte ku on, tuli semmosia haasteita, mistä piti ottaa yhteyttä, niin mieluummin sit sillon soitti. Mut et semmonen niinku tavallaan, et jos me tietään, et niitä haasteita jonkun verran on, niin ei ollenkaan joka asiaa raportoinu sinne kotiin.” (h5)

Lisäksi opettajat pyrkivät myönteisyyteen ja oppilaslähtöisyyteen myös arvioinnissa. Jotkut opettajista pitivät oppilailleen arviointikeskusteluita, joissa he kävivät oppilaiden kanssa tavoitteita läpi ja keskustelivat oppilaan onnistumisista ja haasteista. Osa opettajista oli myös hyödyntänyt vahvuustermejä ja -sanastoa sanallisessa arvioinnissa. Yksi opettajista pyrki myös huomioimaan oppilaiden erilaisuutta oman osaamisen osoittamisessa ja antoi siksi oppilaiden osoittaa osaamisensa toivomallaan tavalla, mikäli tapa oli opettajan mielestä hyväksyttävä. Hän koki, että tämä vähensi oppilaiden koetilanteisiin kohdistuvaa stressiä. Toisella opettajista oli luokassaan käytössä rauhallinen taustamusiikki, jonka hän kertoi selkeästi rauhoittavan koejännittäjiä.

”Mmm, sit kun meil on esimerkiks arviointikeskustelui. Meil on Vantaalla, meillä pitää pitää arviointikeskustelu niinku oppiainekohtasesti. Oppilas saa sillon arvosanan tietää ja ja sillon perustellaan se, et miks tää arvosana on mikäki. Niin mä käyn hyvin yksityiskohtasen keskustelun oppilaan kanssa, et mikä on menny hyvin ja kyselen, et miks hän on ite omasta mielestään onnistunu siinä ja sit mä yritän aina antaa niinku yksityiskohtasta palautetta just sille oppilaalle.” (h2)

”Noku siis vaan se paino laskee siitä, jollon sit niinku jotenki se koko tunnelma niinku jotenki kevenee tosi paljon, koska sit vaan pohditaan sitä, et hei meil on tämmöset tavoitteet, miten voit näyttää, että olet niinku päässy näihin tavoitteisiin. No nyt mun suunnittelemat niinku tavat on nää tämmöset tavat ja näitä mä arvioin. Ja sitte niinku okei, no sä revit tän ensimmäisen paperin eli nyt sul ei oo sitä. Et no miten sä, miten me hoidetaan tää, et sä saat näytettyä vaikka sen, että sä oot nyt harjotellu tän preesens yksikön kolmannen persoonan ässän.” (h4)

Opettajat kertoivat ohjaavansa oppilaita toteuttamaan myös itsearviointia, jossa painotettiin oppimistehtävissä käytettyjä vahvuuksia sekä omia onnistumisen kokemuksia. Epäonnistumisten kohdalla oppilaita ohjattiin miettimään, mistä vaikeudet johtuvat, miten niistä oli päässyt yli tai mitä olisi voinut tehdä toisin. Itsearviointia toteutettiin usein kollektiivisesti tuntien lopussa yhteisenä keskusteluna, mutta välillä myös kirjallisesti. Itsearvioinnin lisäksi oppilaita kannustettiin antamaan toisilleen vertaispalautetta, jonka ideana oli ohjata heitä sanottamaan toisten oppilaiden onnistumisia ja vahvuuksia.

”Mut myös mä oon myös korostanu, et näette toisissanne, et ootte valmiita kertomaan myös luokkakaverille ja tiimityöntekijälle, missä hän on hyvä. Ja välillä sit tunti voi loppuu siihen, et kiitetäämpä nyt tiimiläisiä, että mistä olet kiitollinen hänessä tänään, kun teitte yhteistyötä.” (h7)



### 6.3 Opettajien kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta

Opettajat kokivat positiivisen pedagogiikan pääosin voimavarana ja omaa työhyvinvointiaan vahvistavana tekijänä. He myös kertoivat, että positiivisella pedagogiikalla oli ollut myönteisiä vaikutuksia yksittäisiin oppilaisiin, oppilasryhmien ilmapiiriin, oppilaiden keskinäisiin suhteisiin sekä opettaja-oppilassuhteeseen. Haasteena opettajat kokivat omat riittämättömyyden kokemukset ja suuret oppilasmäärät. Positiivisen pedagogiikan käytön ei koettu kuitenkaan juurikaan kuormittavan, ja sen yhdistäminen englannin opetukseen oli opettajien mukaan luontevaa. Opettajat kokivat positiivisen pedagogiikan kritiikin aiheettomana, mutta samalla he toivat esille, ettei positiivinen pedagogiikka voi olla opettajan ainoa työkalu. He painottivat positiivisen pedagogiikan merkitystä oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa nykypäivänä, kun lapsilla ja nuorilla esiintyy paljon mielenterveyden ongelmia.

#### 6.3.1 Positiivisen pedagogiikan hyödyt

##### Myönteiset vaikutukset opettajiin

Opettajat kokivat positiivisen pedagogiikan pääosin suurena voimavarana työssään. Lähes jokaisen haastateltavan kokemus oli, että positiivisen pedagogiikan käyttäminen on vahvistanut työhyvinvointia ja auttanut jaksamaan työssä haastavinakin aikoina. Sen käyttäminen oli yhteydessä opettajien kokemukseen oman työn merkityksellisyydestä. Jotkut opettajista kertoivat yllättyneensä siitä, kuinka suuri vaikutus positiivisella pedagogiikalla on heidän hyvinvointiinsa ollut, ja sitä kuvailtiin jopa elämää mullistavaksi asiaksi. Suurimpana hyvinvointiin vaikuttavana tekijänä opettajat mainitsivat oman näkökulman muuttumisen: positiivinen pedagogiikka on opettanut näkemään asioissa ja oppilaissa enemmän hyvää kuin huonoa sekä muuttanut omaa asennetta ratkaisukeskeisemmäksi.

”Mä sanoisin, et etenkin näiden koronavuosien aikana, nii se on ollu kyl melkonen voimavara, et mä oon ollu tosi ressaantunu tänä korona-aikana. Mutta toi, positiivisen pedagogiikan kautta ku on oppinu ite kattomaan niitä asioita sieltä ikään ku toisesta vinkkelistä ja ettimään sitä hyvää ja huomaamaan ikään ku. Saa pysäytettyä itensä siinä vaiheessa ku tulee niit negatiivisii ajatuksia, että nonii, nyt mietippä mitkä kaikki on hyvin, eläkä

keskity siihen mikä on nyt pielessä. Ja mieti vaikka, mitä sä voisit tehdä näille asioille sen sijaan, että vaan niinkö myllytät sitä valitusvirttä.” (h1)

Jotkut opettajista kokivat myös tulleetensa positiivisen pedagogiikan myötä armollisemmiksi itseään kohtaan ja oppineensa rennompaa asennetta työtä kohtaan. He kokivat, että kun keskiössä on oppilaan kohtaaminen, fokus siirtyy omasta suoriutumisesta oppilaaseen ja tämän kanssa vuorovaikutuksessa olemiseen. Opettajat kokivat myös saaneensa suorittamistaan positiivisen psykologian ja pedagogiikan opinnoista työkaluja omasta jaksamisesta huolehtimiseen. Yksi opettajista kertoi esimerkiksi oppineensa ottamaan itselleen lepoetkiä työpäivien aikana, joiden myötä hän jaksoi oppitunneilla paremmin.

Voimavarojen ja itsemyötätunnon lisäksi opettajat kertoivat saaneensa positiivisesta pedagogiikasta lisää näkökulmia työhön sekä konkreettisia työkaluja opetukseen. Uusien näkökulmien koettiin lisänneen innostusta omaa työtä kohtaan. Opettajat olivat saaneet opinnoistaan myös konkreettisia keinoja esimerkiksi tunnin napakkaan aloittamiseen ja työrauhan ylläpitämiseen. Lisäksi jotkut opettajista kertoivat saaneensa työkaluja haastavien tilanteiden ja oppilaiden välisten konfliktien ratkaisemiseen.

”Et se luo mielenkiintoa sitä työtä kohtaan nytte, kun on niinku uus näkökulma, millä lähteny toteuttamaan opetusta. Että mulki on varmaan vielä jotain kakstoist vuotta työuraa jäljellä, niin mä odotan oikeesti mielenkiinnolla, että miten tätä niinku sitte voi siellä käyttää, koska vaihtoehtoja on aivan valtavasti.” (h3)

”Teinien kanssa on välillä aika rankkaa ja kukapa ei haluais sit sitä semmosta voimaa sinne itelleen niihin päiviin ja semmosii hengähysheikiä. Ja että pystyisit alottaa tunnin napakasti ja suoraan asiaan sillä, että pidät yhden kahden minuutin läsnäoloharjoituksen, rauhottumisharjoituksen alkuun, kun että paimennat niitä kymmenen minuuttii siinä, että päästäs alottaa.” (h1)

Monet opettajista kokivat positiivisen pedagogiikan ajattelutavan itselle ominaiseksi, ja he ajattelivat sen ikään kuin nousevan heidän sisältään. Toisaalta osa opettajista kuvasi, kuinka positiivisen pedagogiikan koulutusten ja opintojen myötä heidän opettajaidentiteettinsä alkoi muuttua, ja he löysivät uudenlaisen tulokulman opetukseen. Prosessi saattoi viedä opettajien mukaan kauankin aikaa. Opettajat myös painottivat sitä, että positiivisen pedagogiikan täytyy lähteä opettajan itsensä sisältä ja opettajan täytyy itse käydä oma prosessi läpi ennen kuin hän voi toteuttaa positiivista pedagogiikkaa aidosti opetuksessaan.

”Että se vaatii sit kyl niinku ku mäki oon käyny pitkän linjan koulutusta, et mun niinku oleminen ja tekeminen on muokkautunu sen mukaseks. Et mä en aina edes ajattele tai en mä niinku ajattele, et nyt mä, nyt mul on positiivinen pedagogiikka täs, vaan se on niinku sit mukana.” (h7)

Opettajat kokivat samanhenkisten, innostavien kollegoiden tuen tärkeänä positiivisen pedagogiikan toteuttamisessa. He painottivat yhteistyön ja yhteisen reflektoinnin merkitystä. Positiivista pedagogiikkaa toteuttavat kollegat toimivat innostajina ja tarpeen tullen myös tsemppaajina haastavissa hetkissä. Lähes kaikkien opettajien työpaikalla positiivista pedagogiikkaa toteutettiin laajemmin, ja opettajat toivatkin esille, että koulun ilmapiirillä ja johdon suhtautumisella asiaan on suuri merkitys. He kokivat tärkeänä, että positiivista pedagogiikkaa toteutetaan laajemmin työyhteisössä ja että se on mukana koko koulun toimintakulttuurissa.

”Mut et se myös mitä mietin, nii et ois toive, ois ihanaa jos opettajilla ois joku kollega, jonka kans jakaa näit asioita ja tavallaan just innostua näist asioista. Et sil on valtava voima, et jos sä saat jonkun kanssa niinku jakaa niitä onnistumisia ja sitä iloa, nii sitä jaksaa paljon paremmin myös niitä haasteita, mitä sinne työpäiviin tulee.” (h5)

### Myönteiset vaikutukset oppilaisiin

Opettajat kokivat positiivisen pedagogiikan vaikuttaneen myönteisesti myös oppilaisiin, mikä innosti heitä käyttämään sitä opetuksessa ajoittaisista haasteista huolimatta. Eniten opettajat kokivat positiivisen pedagogiikan vaikuttaneen oppilaiden motivaatioon, opiskeluun sitoutumiseen sekä työskentelytaitoihin. He kertoivat, että oppilaat tulevat mielellään englannin tunneille, osallistuvat innokkaasti, ovat motivoituneita opiskelusta ja ottavat siitä vastuuta. Opettajat kokivat, että myönteisellä palautteella ja kannustavuudella on ollut selkeä vaikutus oppilaisiin, ja jotkut oppilaat olivat antaneet siitä jopa opettajille palautetta. Läsnäoloharjoituksia vetäneet opettajat kertoivat oppilaiden pitäneen erityisen paljon mindfulness-harjoituksista ja toivoneen niitä lisää. Lisäksi vahvuusperustainen opiskelu oli ollut suosittua oppilaiden keskuudessa.

”Ja sitte kun mä teen näitä aina aika ajoin näitä arvioita, et tehdään itsearvio ja miten on menny esimerkiks lukukauden lopussa, mistä oon tykänny, mitä toivot. Niin toivotaan ”joo lisää mindfulness-harjoituksia” ja sitte, että mist oot tykänny: ”energiast, positiivisesta energiasta, kannustavuudest”, et oppilaat tuo nää ihan sanotettuna näissä palautteissa esiin.” (h7)

Eniten vaikutusta positiivisella pedagogiikalla on kuitenkin opettajien mukaan ollut niihin oppilaisiin, joilla on ollut haasteita englannin opiskelussa. Opettajat kertoivat esimerkkejä aroista ja jännittyneistä oppilaista, jotka olivat kannustavassa ja turvallisessa oppimisilmapiirissä vähitellen innostuneet englannin opiskelusta ja rohkaistuneet osallistumaan ja yrittämään. Opettajat kertoivat, että joillakin oppilailla oli jopa parantunut arvosana sen myötä, kun nämä olivat alkaneet ottaa enemmän apua vastaan ja ponnistella opiskelun eteen. Tällaiset pienet ihmeet, kuten yksi opettajista niitä kuvasi, olivat lisänneet opettajien uskoa siihen, että positiivisella pedagogiikalla on oikeasti merkitystä ja vaikutusta.

”Niin oli niitäkin, joilla sit se numeroki parani ihan sen seurauksena, että esimerkiksi otti paremmin apua vastaan tai tuli niitä onnistumisen kokemuksia sitä kautta, et koki onnistuvansa ja tulevansa hyväksytyks tai nähdyks siinä ryhmässä jonku muun asian kautta, et miten niitä omia vahvuuksia käytti tai sitä tavoiteltavaa. Et jos meil on vaikka öö aiheena öö ryhmätyötaitot ja siinä onnistuu, nii sitä kautta nii ne onnistumiset buustaa sitä onnistumista ja sitä motivaatiota.” (h5)

”Ja ehkä siitä niinku semmonen suurin osotus on ollu se, että mä oon saanu huoltajilta viestiä, et hei, et mun lapsi, hänest on ihana tulla enkun tunneille, vaik hän on ennen niit pelänny. Tai öö, tai et sä oot saanu aikaan jonkun niinku ison muutoksen meiän lapsessa. Et se on ollu niinku valtavan iso juttu. Ettei pelkästään lapsi tai nuori oo sanonu, vaan et se on tullu niinku vanhemmilta se viesti.” (h2)

Opettajat kertoivat huomanneensa, että positiivisen pedagogiikan käytöllä on ollut vaikutusta myös oppilasryhmien ilmapiiriin, oppilaiden keskinäisiin suhteisiin sekä opettaja-oppilassuhteeseen. Opettajat kokivat, että heidän tunneillaan on pääosin hyvä tunnelma ja vuorovaikutus ryhmässä on ystävällistä. Jotkut opettajista kokivat, että työrauha on parantunut, eikä oppilaiden käyttäytymiseen tarvitse puuttua niin paljon kuin aiemmin. Lisäksi opettajat olivat huomanneet oppilaiden ottavan toisiinsa enemmän kontaktia kuin aiemmin ja olevan huomaavaisempia toisiaan kohtaan. Muutoksia oli tapahtunut myös opettajien ja oppilaiden välisissä suhteissa. Opettajat kokivat, että heidän suhteensa oppilaisiin on positiivisen pedagogiikan myötä syventynyt ja oppilaat ottavat heihin enemmän kontaktia kuin aiemmin.

”Hmm, ehkä mä oon yllätyny siitä, et kuinka paljon se on parantanu sitä niinku kiintymyssuhdetta. Se on syventäny sitä. -- Niin se on jotenki hellyyttävää, et miten he kiintyy muhun niinku ihan eri tavalla. Et mä tiesin

tottakai, et se on positiivista, mut siis sen niinku voimakkuus on ollu ihan silleen, et vau, et okei, et he tulee niinku välitunnilla juttelee mulle ja kyselee, et mitä kuuluu.” (h2)

“Konkreettisesti on näkyny, jos mä peilaan vähän kymmenen vuotta esimerkiksi taaksepäin, niin mä olin enemmän semmonen jämäkkä ja hyvin oman oppiaineeni hallitseva pedagogi. Nykyisin mä oon helpommin lähestyttävä ja tota enemmän tullaan niinkun luo. Et mä huomaan, et se kontakti on niinku parantunu.” (h7)

Opettajat kertoivat saaneensa oppilaiden vanhemmilta pääosin myönteistä palautetta positiivisen pedagogiikan käytöstä. Jotkut vanhemmista olivat huomanneet myönteisiä vaikutuksia myös kotona. Eräs opettajista toi esille, että vanhemmat olivat olleet hyvin kiitollisia siitä, kun kotiin raportoitiin Wilman kautta enemmän hyvää kuin huonoa.

### 6.3.2 Positiivisen pedagogiikan haasteet

#### Riittämättömyyden kokemukset

Vaikka positiivinen pedagogiikka ja sen käyttäminen koettiin pääosin voimannuttavana asiana, joidenkin opettajien puheissa nousi esiin myös riittämättömyyden kokemukset. Yksi opettajista kertoi aloittaneensa positiivisen pedagogiikan käytön vasta hiljattain ja kuvasi sitä kaksijakoisena asiana, toisaalta antoisana mutta toisaalta kuormittavana. Hän koki riittämättömyyttä hektisen kouluarjen keskellä, kun pysähtymiseen ja oppilaiden yksilölliseen kohtaamiseen ei löytynyt riittävästi aikaa. Muidenkin opettajien puheissa nousi esille oman rajallisuuden kokemus ja sen hyväksyminen, ettei kaikkia oppilaita ole mahdollista auttaa.

”Mutta sit siin on niinku se kolikon käänttöpuoli on se, että ää tää vaatii ihan hirveesti siin niinku hektisessä arjessa semmosta niinku pysähtymistä ja tuntuu, et niitä pysähtymisen hetkiä ei ole. Niin jollain tavalla se myös ehkä kuormittaa niinku aika paljonkin, kun haluaa, että pystyy niinku yksilö.. vaik jos puhutaan, et mulki on kakssataa oppilasta, et mä pystyn niinku jokasesta, tavallaan niinku et pystyn kohtaamaan jokasen oppilaan ja pystyn niinku nimeämään hänestä vahvuuksia ja pystyn siihen niinku vuorovaikutukseen ihan eri tavalla niinku laskeutumaan.” (h2)

”Mut ehkä sitte taas se öö negatiiviset tai ne haasteet työssäjaksamiseen tulee sit siitä ööm tietä lisää tuskaa -tyyppisestä ajatuksesta. Et sit ku tietää, et kaikkia ei voi auttaa, kaikkien niinku kotiin ei voi mennä syömään aamupalaa ja niinku jotenki siihen semmoseen niinku. Jotenki sen rajallisuuden hyväksyminen siinä, että itsellä on ne pari viikkotuntia viikossa ja sit siinä niinku yrittää antaa itsestäänsä ja niinku maailmasta mahdollisimman

niinku paljon hyvää ja niinku kannatella moniaki oppilaita sitte tilanteitten yli tai tota toimia siinä niinku jotenki vähän öö niinku hyvän tuojana.” (h4)

Toisaalta eräs opettajista totesi, ettei positiivisen pedagogiikan tarkoituksena ole pyrkiä korjaamaan kaikkien oppilaiden haasteita, eikä sillä pystytä parantamaan sairauksia tai paikkaamaan pidempikestoisen tuen tarvetta. Tämän sisäistäminen auttoi hyväksymään omien keinojen rajallisuuden mutta tekemään kuitenkin samalla sen, mitä positiivisen pedagogiikan työkaluilla on tehtävissä.

”Että sellasil oppilail, joil on niinku syviä haa, syviä esimerkiks ongelmia, saattaa olla mielenterveyden kans tai saattaa olla traumaattista taustaa tai voi olla neuropsykiatrisia häiriöitä, niin se [positiivinen pedagogiikka] pelkästään ei oo mikään ihmeitä tekevä, et se ei paranna sairauksia. Et sit meil on oppilaita, jotka tarvitsee muuta tukea, tarvitsee terapiaa tai tarvitsee niinku syvällisempää, pidempikestosta tukea, tiiviimpää tukea. Nii niin tota, se ei tietenkään poista sitä tarvetta.” (h5)

### Isot oppilasmäärät

Jotkut opettajista kokivat isot oppilasmäärät ja oppilastuntemuksen haasteina positiivisen pedagogiikan toteuttamisessa. He kokivat, ettei oppilaita välttämättä tunne aineenopettajana kovin hyvin tai ettei heitä ehdi kohdata syvällisesti, kun ryhmät vaihtuvat monta kertaa päivässä ja oppilaita saattaa olla yhdellä opettajalla useampi sata. Yksi opettajista totesikin, että koska rahkeet ja resurssit isossa oppilasmäärässä ovat pienemmät, tulee aineenopettajana helposti keskityttyä vain oman aineen ”siivuun”, eikä niinkään oppilaaseen kokonaisuutena. Hän kuitenkin koki itse tärkeäksi huomioida oppilaan kokonaisuutena, eikä vain oman aineen näkökulmasta.

Toisaalta opettajat kuitenkin kertoivat, että peruskoulun opettajina he opettavat usein samoja oppilasryhmiä useamman vuoden ajan, jolloin oppilaiden persoonia oppii tuntemaan hyvinkin ja samalla pääsee todistamaan hienoja kehityskaaria oppimisessa. Eräs opettajista totesi, että oppilaisiin tutustuminen on omasta aktiivisuudesta kiinni, ja hän pyrkikin tutustumaan oppilaisiin myös omien tuntien ulkopuolella. Jotkut alakoulussa työskentelevistä opettajista kertoivat myös tekevänsä yhteistyötä luokanopettajien kanssa, jolloin positiivisen pedagogiikan toteuttaminen oli useamman opettajan yhteisvastuulla ja toisten opettajien tekemä työ tuki heidän työtään.

”Et kun saman oppilaan on pitänyt kolmosesta kutoseen ja huomannut sen kehityskaaren, mikä niillä just siinä englannin kielen taito kasvaa aika valtavasti siinä neljän vuoden aikana, niin se on se vahvuus sitten. Et kun ne tulee taas vähän niinku seuraavana vuonna taas tunneille ja sitä seuraavana vuonna, ni kyllä niitä sillä tavalla sitten oppii tuntemaan niiden persoonaa.” (h3)

### Muut haasteet

Lisäksi opettajat toivat esille, etteivät kaikki positiivisen pedagogiikan harjoitukset tai työtavat toimi kaikilla opettajilla tai kaikkien oppilasryhmien kanssa, ja jokaisen opettajan täytyykin löytää tapansa toteuttaa sitä. Yksi opettajista kertoi kokevansa pidempien mindfulness-harjoitusten vetämisen haastavana ja jopa pelottavana eikä siksi halunnut ottaa niitä mukaan opetukseensa. Toinen opettaja taas näki luontevahvuudet pirstaleisena ”sillisalaattina” ja kritisoi sitä, että Huomaa hyvä! -konseptista on poimittu hänelle henkilökohtaisesti tärkeitä luontevahvuuksia pois.

”No sitten öö täs Huomaa hyvässä, ku siel on se on niin niinku ne luontevahvuudet siel keskiössä ja sieltä on poimittu vaikka pois mulle äärettömän tärkeä estetiikka, kauneuden arvostaminen, haltioitumiset. Kaikki tämmöset niinku aiheet, mitkä on mulla sydäntä lähellä.” (h3)

### 6.3.3 Positiivisen pedagogiikan yhdistäminen englannin opetukseen

Opettajat kokivat positiivisen pedagogiikan yhdistämisen englannin opetukseen yksinkertaisena. Oikeastaan he olivat sitä mieltä, että positiivinen pedagogiikka soveltuu hyvin mihin tahansa oppiaineeseen tai opetukseen. Kielten opetukseen se soveltui opettajien mukaan erityisen hyvin siksi, että sitä voidaan opettaa kielen kautta ja linkittää eri kielen oppimisen osa-alueisiin. Opettajat kokivat, ettei positiivisen pedagogiikan toteuttaminen lisää opettajan työtaakkaa tai ole jostain muusta pois, kun sen mieltää kokonaisvaltaisena asenteena ja ajattelumallina, joka kulkee kaiken opetus- ja kasvatustoiminnan taustalla. Yksi opettajista totesi, että hänen oppitunneillaan harjoitellaan täysin samoja asioita kuin aiemminkin, mutta näkökulma vain on eri. Toisaalta ne opettajat, jotka olivat käyttäneet positiivista pedagogiikkaa vasta vähän aikaa, kokivat, että tuntien suunnittelun ja positiivisen pedagogiikan ylläpitämisen eteen täytyy nähdä aluksi jonkin verran vaivaa.

”Mut et jos opettaja niinku ajattelee, et tarvii jotenki taas yksi lisääasia niinku opettaa, niin silloin sen niinku varmaan ehkä jotenki sen tuominen omaan opetukseen voi tuntua aika hankalalta. Mutta sitte taas, jos ajattelee ehkä sitä enemmän just semmosena niinku kokonaisvaltasena juttuna ja semmosena niinku eteenpäin pyrkimyksenä, niin siinä mielessä sit niin ei mun mielest oo mitään syytä, miks kukaan sitä ei tekis.” (h4)

Opettajat kuvasivat, kuinka positiivisen pedagogiikan myötä opettamisen fokus on siirtynyt suorittamisesta ja aineenhallinnasta siihen, kuinka olla vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ja auttaa heitä onnistumaan. Opettajat pitivät oppilaan kokonaisuuden huomioimista ja henkistä hyvinvointia tärkeinä asioina myös kielen opetuksessa. Positiivinen pedagogiikka kuvastui opettajien puheissa laaja-alaisten hyvinvointi- ja elämäntaitojen opettamisena. Eräs opettajista toikin esille, että hän kokee nykyisin olevan enemmän opettaja, joka opettaa elämää kielen kautta eikä pelkästään kieltä.

”Tottakai se englannin opiskelu on tärkeätä, mut myös on hirveen tärkeä se, et miten ne oppilaat voi tai miten ne oppii mun kanssa vaikkapa sellasta, mikä voi tukea heidän psyykkistä hyvinvointia tai itsesääätelyn kehittymistä. Kuitenki monesti monia vuosia saadaan niitä samoja oppilaita opettaa.” (h5)

”Mut sit mä oon ajatellut, että tuota no kyllä niitä [prepositioita] me voidaan harjotella vielä, siihen riittää aikaa. Mutta sit taas tämä, et tää on niin tärkeä tavallaan, että tällä tavalla sais eväitä koko ajan elämäänsä ja opiskeluunsa eteenpäin.” (h6)

#### 6.3.4 Opettajien vastine positiivisen pedagogiikan kritiikkiin

Osa tutkimukseen osallistuneista opettajista oli kohdannut kollegoidensa taholta kriittistä suhtautumista positiivista pedagogiikkaa kohtaan. Opettajat arvelivat kritiikin johtuvan useimmiten siitä, etteivät kritisoijat tiedä kunnolla mistä on kyse. He kokivat monien näkevän positiivisen pedagogiikan joko päälle liimattuna pakkopositiivisuutena tai vähintäänkin ylimääräisenä lisätaakkana opetuksessa. Opettajat kertoivat kohdanneensa erityisen paljon ennakkoluuloja, joiden mukaan positiivisessa pedagogiikassa ei sallita mitään negatiivista ja kielteiset tunteet täytyy sysätä pois. He kuitenkin kokivat, että positiivisessa pedagogiikassa saa kokea kaikki tunteet ja vaikeistakin asioista saa puhua ääneen. Samalla he painottivat, että positiivisessa pedagogiikassa halutaan keskittyä kielteisten asioiden sijaan myönteisiin asioihin, koska hyvä lisää hyvää ja myönteisyydestä saa enemmän voimavaroja kuin kielteisyydestä.



”Kaikki ei oo aina positiivista, niinku et tottakai sitten niinku joskus täytyy täytyy tota vähän niinku jalkaaki tampata maahan. Mut jotenki silleen, et niinku et jotenki se lähtökohta ois aina se, et niinku me tehään niinku oppilas edellä niinku töitä. Ja silleen, että oppilas niinku pääsis siihen koko potentiaaliinsa.” (h4)

Toisaalta opettajat toivat esille myös realistisuuden ajatuksen: positiivinen pedagogiikka ei voi olla opettajan ainoa työkalu, eikä se ole myöskään ihmelääke. Eräs opettajista painotti, ettei positiivinen pedagogiikka ole oikotie onneen, jos ryhmässä esiintyy paljon ongelmia, vaan sen toteuttaminen on pitkäjänteistä työtä, joka vaatii päättäväisyyttä ja järkähtämättömyyttä. Hän toi myös esille, ettei positiivisella pedagogiikalla voida korjata kaikkia ongelmia, mutta toisaalta sillä on mahdollista saada paljon muutoksia ja hyvää aikaan. Toinen opettaja puolestaan muistutti, että hyvällä opettajalla täytyy olla positiivisen pedagogiikan osaamisen lisäksi myös vankka aineenhallinta ja pedagoginen osaaminen.

”Päinvastoin, mun opettajuus ja kaikki palaute mitä mä saan, niin se kyl puhuu puolestaan, että on onnistunu. Ja se on ollu näiden asioiden. Tottakai mä ylläpidän myös sit mun englannin ja ruotsin pedagogisia taitoja, ja pidän yllä mun kielen ja kulttuurin osaamista, et en mä nyt pelkästään tällä voi niinku toimia. Että mut se edellyttää, et sul on vankka ammattikokemus, pedagoginen osaaminen ja aineenhallinta ja sit tää on mukana, niin se on erinomainen paketti.” (h7)

Opettajat kokivat positiivisen pedagogiikan erityisen tärkeäksi tällä hetkellä, kun yhteiskunnassa voidaan huonosti ja lapsilla ja nuorilla on paljon mielenterveyden ongelmia. Positiivisen pedagogiikan ajaman myönteisyyden ja kannustavuuden koettiin toimivan vastavoimana negatiiviselle medialle ja uutisoinnille, jotka vaikuttavat heikentävästi lasten ja nuorten henkiseen hyvinvointiin. Lisäksi positiivisen pedagogiikan ajateltiin tarjoavan lapsille ja nuorille laaja-alaisesti eväitä elämään ja opiskeluun. Opettajat mielsivät positiivisen pedagogiikan taidot yleispätevinä taitoina ja selviytymiskeinoina, joita nuoret tulevat tarvitsemaan myös myöhemmin elämässään nyky-yhteiskunnan kovassa paineessa ja kiireessä pärjäämiseen. Tällaisina taitoina mainittiin erityisesti resilienssi eli toipumiskyky, jota tarvitaan elämässä selviämiseen ja kuormituksesta palautumiseen.

# 7 POHDINTA

## 7.1 Tulosten tarkastelu

Tässä kappaleessa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia ja verrataan niitä aiempiin tutkimuksiin ja tutkimuskirjallisuuteen. Opettajien positiivisen pedagogiikan määritelmät ja heidän käyttämänsä positiivisen pedagogiikan elementit olivat osittain päällekkäisiä, joten niitä tarkastellaan ensin limittäin. Sen jälkeen tarkastellaan opettajien kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta.

### 7.1.1 Opettajien positiivisen pedagogiikan määritelmät ja käytänteet

Opettajien määritelmässä nousi esille kolme teemaa, joiden kautta he määrittivät positiivista pedagogiikkaa: opettajan kokonaisvaltainen asenne ja ajattelutapa, myönteinen vuorovaikutus ja ilmapiiri sekä hyvän huomaaminen. Määritelmiä tarkasteltaessa voidaan huomata, että opettajat määrittivät positiivista pedagogiikkaa hyvin henkilökohtaisesta ja käytännöllisestä näkökulmasta. He eivät keskittyneet toistamaan positiivisen pedagogiikan virallisia määritelmiä, vaan kukin opettajista lähti määrittelemään positiivista pedagogiikkaa omasta näkökulmastaan ja käytännön kokemuksestaan käsin. Opettajien määritelmässä nousseet asiat olivat myös osittain päällekkäisiä heidän käyttämiensä positiivisen pedagogiikan työtapojen kanssa.

Opettajat painottivat määritelmässään opettajan asennetta ja kokivat tärkeäksi, että positiivinen pedagogiikka lähtee opettajan sisältä ja näkyy kaikessa hänen olemisessaan ja tekemisessään. Sama ajatus toistui myös myöhemmin opettajien kokemusten kohdalla, kun he painottivat, että opettajan täytyy käydä itse oma sisäinen prosessinsa läpi ennen kuin hän voi tuoda positiivista pedagogiikkaa luontevasti opetukseensa. Myös Norrish ja kollegat (2013) ovat todenneet, että positiivisen pedagogiikan soveltamisen tulee lähteä siitä, että opettajat elävät ensin itse todeksi positiivisen pedagogiikan ja hyvinvointiopetuksen sisältöjä.

Opettajien positiivisen pedagogiikan määritelmässä nousi esille myös oppilaan aito ja myönteinen kohtaaminen. Oppilaan kohtaaminen oli myös yksi niistä positiivisen pedagogiikan elementeistä, joita opettajat pyrkivät käyttämään päivittäin opetuksessaan. Opettajat painottivat oppilaiden yhteisen huomioimisen lisäksi myös yksilöllistä kohtaamista. Oppilaan kohtaamisen merkitys on tullut ilmi myös Leskisenojan (2016) väitöskirjatutkimuksessa, jossa yksi eniten oppilaiden kouluiloon vaikuttaneista tekijöistä oli suhde opettajaan. Lisäksi Turner ja Thielking (2019) havaitsivat, että opettajien hyvinvoinnin parantuessa he kohtasivat oppilaita enemmän kahden kesken ja huomioivat paremmin näiden tarpeita. Myös tämän tutkimuksen tulokset puhuvat sen puolesta, että hyvinvoivat opettajat ovat kiinnostuneita oppilaistaan ja haluavat olla oppilailleen läsnä.

Tutkittavat ajattelivat positiivisen pedagogiikan tarkoittavan myös myönteistä oppimisilmapiiriä ja korostivat opettajan roolia ilmapiirin luoja. He näkivät, että opettajan tehtävänä on edistää myönteisyyttä ja mahdollistaa oppilaille onnistumisen kokemuksia ja oppimisen iloa. Myönteisyys ja turvallinen oppimisilmapiiri tulivat esille myös opettajien positiivisen pedagogiikan käytänteissä. Gabrys-Parker (2016) havaitsi englanninopettajaksi opiskelevia tutkiessaan, että opiskelijat ajattelivat myönteisen oppimisilmapiirin syntyvän ennen kaikkea opettajan vaikutuksesta. Lisäksi Guz ja Tetiurka (2016) huomasivat, että myönteisesti orientoituneet englanninopettajat vaikuttivat esimerkkinsä kautta oppilaisiin saaden nämä kokemaan myönteisiä tunteita kielten opiskelussa ja virittäen näin myönteistä oppimisilmapiiriä luokkaan. Niin ikään Janhunen (2013) on havainnut väitöstutkimuksessaan, että opettajilla on erityisen merkittävä rooli koulun ilmapiirin luomisessa oman asennoitumisensa ja käytöksensä kautta.

Opettajat korostivat määritelmässään myös hyvän huomaamista, joka tarkoitti opettajille huomion kiinnittämistä myönteisiin, opiskelua edistäviin asioihin virheiden ja puutteiden sijaan. Lappalainen ja Sointu (2013) ovat painottaneet voimavarojen, vahvuuksien ja myönteisten hetkien huomaamista, sillä ne ovat asioita, jotka tukevat oppilaan terveen itsetunnon kehittymistä. Luontevahvuudet olivat myös yksi tutkimukseen osallistuneiden opettajien mainitsemista hyvän huomaamisen työkaluista, ja he käyttivätkin luontevahvuuksia paljon opetuksessaan. Opettajat kokivat tärkeänä, että oppilaat löytäisivät omat vahvuutensa ja oppisivat hyödyntämään niitä

opiskeluissa ja laajemmin elämässä. He myös painottivat vahvuuksien käytön huomaamista ja sanoittamista. Kumpulainen ja kollegat (2014) ovat myös painottaneet oppilaiden vahvuuksien tunnistamista tärkeänä edellytyksenä hyvinvoinnille ja oppimiselle.

Tutkittavat korostivat luonteenvahvuuksien kohdalla sitä, että oppilailla voi olla monenlaisia vahvuuksia, eikä vahvuuksien tarvitse välttämättä liittyä aina suoraan englannin kielen osaamiseen, vaan ne voivat liittyä esimerkiksi ryhmätyötaitoihin tai opiskelutaitoihin. Myös Lappalainen ja Sointu (2013) ovat tuoneet esille, että käyttäytymiseen ja tunteiden hallintaan liittyvät taidot ovat akateemisten vahvuuksien rinnalla varsin tärkeitä vahvuuksia, joita tulisi huomata ja sanallistaa oppilaille. White (2014) on niin ikään todennut, että onnelliseen elämään tarvitaan muitakin kuin akateemisia valmiuksia ja taitoja, kuten esimerkiksi yhteistyökykyä ja tunteiden hallintaa.

Hyvän huomaaminen kuvastui opettajien määritelmissä myös myönteisen ja kannustavan palautteen antamisena. Myönteinen palaute olikin yksi positiivisen pedagogiikan elementeistä, joita opettajat käyttivät paljon opetuksessaan. He painottivat suullista palautetta ja kiinnittivät erityisesti huomiota oppilaiden työskentelyyn, yrittämiseen ja taitojen kehittymiseen. Deci ja kumppanit (2001) ovat korostaneet suullisen palautteen merkitystä oppilaan motivaation tukemisessa. Lisäksi Mueller ja Dweck (1998) huomasivat, että ponnisteluihin ja työntekoon kohdistettu palaute hyödytti oppilaita enemmän kuin kykyihin tai suoritukseen kohdistettu palaute. Tässä tutkimuksessa tutkittavat painottivat myös sitä, että palautteen tulisi olla aiheellista, eikä sitä tulisi antaa vain kehumisen ilosta. Myös Leskisenoja (2016, 128) korostaa, että positiivista palautetta tulisi antaa aina oppilaan toiminnan pohjalta.

Vaikka tutkimuksen tarkoituksena ei ollut mitata Seligmanin (2011) PERMA-teorian osa-alueiden toteutumista tutkimukseen osallistuneiden opettajien käytännön työssä, voidaan haastatteluista nousseet käytännön opetuksen teemat kuitenkin linkittää PERMA-teorian hyvinvoinnin osa-alueisiin – kuten tutkimuksen analyysissä onkin tehty. Opettajien haastatteluista nousi yhteensä seitsemän teemaa, jotka kuvastivat niitä tapoja, joilla opettajat olivat tuoneet positiivista pedagogiikkaa opetukseensa. Myönteiset tunteet linkittyvät PERMA-teorian samannimiseen osa-alueeseen eli myönteisiin tunteisiin (*P = positive emotions*). Läsnaolo- ja rauhoittumistaidot voidaan linkittää sitoutumisen (*E = engagement*)

osa-alueeseen, jossa yhtenä sitoutumista edistävänä keinona käytetään tietoisien läsnäolon harjoituksia. Ihmissuhde- ja tunnetaidot voidaan puolestaan liittää ihmissuhteiden (*R = relationships*) osa-alueeseen ja lisäksi tunnetaidot myös myönteisten tunteiden osa-alueeseen, jos tunnetaitoihin katsotaan kuuluvaksi myös myönteisten tunteiden vaaliminen. Oppilaan kohtaaminen linkittyy ihmissuhteiden osa-alueeseen ja luontevahvuudet puolestaan merkityksellisyyden (*M = meaning*) osatekijään. Tavoitteellisuus voidaan linkittää saavuttamisen (*A = accomplishment*) osa-alueeseen ja oppilaan osallisuuden tukeminen merkityksellisyyden osa-alueeseen. Myönteisen palautteen ja arvioinnin voidaan katsoa liittyvän saavuttamisen osa-alueeseen.

Kun positiivisen pedagogiikan eri osa-alueita tarkastellaan PERMA-teorian valossa, voidaan tämän tutkimuksen kohdalla todeta, että tutkimukseen osallistuneet opettajat sovelsivat monipuolisesti positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan. Toki eri opettajat käyttivät positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan eri tavoin, ja heidän puheissaan tuli esille erilaisia henkilökohtaisia painotuksia sen mukaan, minkä kukakin koki tärkeäksi ja itselleen luontevaksi. Samalla voidaan kuitenkin todeta, että tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat omaksuneet monipuolisesti erilaisia positiivisen pedagogiikan osa-alueita. Suurin osa heistä kertoi osallistuneensa erilaisiin positiivisen psykologian ja positiivisen pedagogiikan koulutuksiin, ja jotkut olivat myös suorittaneet aihealueisiin liittyviä laajempia opintoja. Voidaankin ajatella, että laaja-alaisella aiheeseen perehtymisellä lienee yhteys siihen, että moni opettajista oli omaksunut useita erilaisia positiivisen pedagogiikan työtapoja ja elementtejä.

### 7.1.2 Opettajien kokemukset positiivisesta pedagogiikasta

Opettajien kokemuksista kävi ilmi, että he kokivat positiivisen pedagogiikan lähes poikkeuksetta omaa työhyvinvointiaan vahvistavana tekijänä ja osa kuvaili sitä jopa elämää mullistavana asiana. Opettajat puhuivat erityisesti siitä, kuinka oma näkökulma asioihin ja oppilaisiin oli muuttunut positiivisen pedagogiikan kautta myönteisemmäksi ja ratkaisukeskeisemmäksi. Lisäksi he kokivat positiivisen pedagogiikan auttaneen jaksamaan työssä myös haastavina aikoina. Myös Kernin ja kollegoiden (2014) tutkimus osoittaa, että hyvinvoivat opettajat ovat

tyytyväisempiä työhönsä ja elämäänsä. Osa tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista kertoi myös tulleen armollisemmaksi itseään kohtaan sekä oppineensa rennompaa asennetta työtä kohtaan. Turner ja Thielking (2019) raportoivat samankaltaisia tutkimustuloksia: he huomasivat, että opettajien hyvinvoinnin parantuessa he stressasivat myös töissä vähemmän ja olivat rentoutuneempia.

Tutkittavat nostivat esille myös positiivisen pedagogiikan myönteiset vaikutukset oppilaisiin. He kokivat, että suurimpia muutoksia oli tapahtunut oppilaiden motivaatiossa, opiskeluun sitoutumisessa ja työskentelytaidoissa. Vuorinen, Erikivi ja Uusitalo-Malmivaara (2019) havaitsivat tutkimuksessaan, että luonteenvahvuuksiin keskittyvän intervention myötä oppilaiden mielenkiinto ja sitoutuminen koulunkäyntiin lisääntyivät. Myös Vuorisen, Hietajärven ja Uusitalon (2021) tutkimuksessa huomattiin, että vahvuuksien käyttö oli yhteydessä parempaan koulunkäyntiin sitoutumiseen. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat myös, että positiivisen pedagogiikan käytöllä oli ollut erityisen myönteinen vaikutus heikommin englannin opiskelussa menestyneisiin oppilaisiin. Osa opettajista kertoi, että joillakin oppilailla oli jopa noussut arvosana, kun he olivat rentoutuneet englannin tunneilla ja päässeet parempaan oppimisen tilaan. Myös Howelin (2009) sekä Suldon ja kollegoiden (2011) tutkimusten tulokset viittaavat siihen, että kun oppilaat voivat hyvin, he menestyvät koulussa paremmin ja saavat parempia arvosanoja.

Tutkittavat kertoivat, että positiivisen pedagogiikan käytöllä oli ollut vaikutusta oppilasryhmien ilmapiiriin ja oppilaiden keskinäisiin suhteisiin. Oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus oli parantunut ja he olivat huomaavaisempia toisiaan kohtaan. Myös Seligman tutkimusryhmineen (2009) havaitsi, että positiivisen pedagogiikan interventiolla pystyttiin vahvistamaan oppilaiden sosiaalisia taitoja. Lisäksi Vuorisen ja kumppaneitten (2019) tutkimuksessa opettajat raportoivat oppilaiden yhteenkuuluvuuden kehittyneen luonteenvahvuusintervention myötä.

Opettajien vastauksissa korostui ajatus siitä, että positiivinen pedagogiikka on jotakin, mikä on koko ajan läsnä opetuksen taustalla, ei siis niinkään yksittäisiä harjoitteita tai tehtäviä. Opettajat korostivat, että esimerkiksi vahvuusharjoitteet liittyivät aina jotenkin opiskeltavaan oppiaineeseen. Hyvinvoinnin opettaminen ei siis ole muusta opetusta irrallista, vaan se kulkee jatkuvasti mukana, kuten Fox

Eades ja kollegat (2014) toteavat. Myös Leskisenoja (2017, 25) on tuonut esille, ettei positiivisen pedagogiikan järjestäminen vaadi koulutyön uudelleen järjestämistä tai suuria rakenteellisia muutoksia, vaan siinä on enemmän kyse oman opettajaidentiteetin päivittämisestä.

Tutkimuksessa tuli esille myös joitakin positiiviseen pedagogiikkaan liittyviä haasteita, joita tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat kohdanneet. Opettajat nimesivät suurimmiksi haasteiksi omat riittämättömyyden kokemukset sekä isot oppilasmäärät. Nämä ovat yleisiä haasteita opettajan työssä, joten ei ole yllättävää, että ne nousivat myös tässä tutkimuksessa esille. Opettajien puheista oli kuitenkin havaittavissa, että he kokivat positiivisen pedagogiikan antavan enemmän kuin ottavan, ja ajoittaisista haasteista huolimatta sen toteuttaminen koettiin mielekkääksi ja palkitsevaksi.

## *7.2 Tulosten luotettavuus*

Koska kaiken tutkimustoiminnan pyrkimyksenä on välttää virheitä, yksittäisen tutkimuksen kohdalla täytyy aina arvioida tehdyn tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158). Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteerinä on Eskolan ja Suorannan (1998, 211) mukaan tutkija itse, minkä vuoksi luotettavuutta arvioitaessa on arvioitava koko tutkimusprosessia.

Tässä tutkimuksessa tutkimusaiheen valinta perustui sekä tutkijan omaan kiinnostukseen että yhteiskunnalliseen tarpeeseen. Henkilökohtainen kiinnostuneisuus aihetta kohtaan tarkoitti kuitenkin, että tutkijana suhtautumiseni aiheeseen oli tutkimuksen alkaessa varsin myönteinen. Laine (2018) haastaa tutkijaa harjoittamaan tutkimusta tehdessään kriittistä itseymmärrystä, jossa on kyse siitä, että tutkija on tietoinen oman esiyymmärryksensä vaikutuksesta omiin tulkintoihinsa. Laineen mukaan jokainen tulkinta tulee kyseenalaistaa, jotta tutkija voi tulla tietoiseksi omien ennakkoluulojen mahdollisesta vaikutuksesta tehtyihin tulkintoihin. Tutkijana jouduinkin kiinnittämään tutkimuksen aikana huomiota siihen, että omat ennako-oletukseni ja -käsitykseni aiheesta eivät ohjaisi tutkimusprosessin aikana tehtyjä valintoja, havaintoja ja tulkintoja. Kriittisyyteen kiinnitettiin erityisesti huomiota tulosten analysoinnissa ja raportoinnissa. Myös teemahaastattelurungon muodostuksessa pyrittiin siihen, etteivät haastattelujen teemoihin linkittyvät haastattelukysymykset ohjailisi tutkittavien vastauksia.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä käytettiin Seligmanin (2011) PERMA-teoriaa kuvaamaan positiivisen pedagogiikan eri osa-alueita. PERMA-mallin käyttöön tutkimuksellisenä viitekehysenä liittyy tietoisuus siitä, että se on vain yksi tapa hyvinvoinnin ilmiön lähestymiseen ja määrittelyyn. Teorian käyttöä puoltaa kuitenkin vahvasti se, että tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli selvittää, millä tavoin opettajat käyttävät ja soveltavat positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan. Tästä syystä viitekehukseksi soveltui hyvin PERMA-mallin kaltainen multidimensionaalinen, monta osatekijää sisältävä hyvinvoinnin teoria. Sitä on myös käytetty aiemmin tutkimuksellisenä viitekehysenä ja hyvinvoinnin mittarina useissa tutkimuksissa (esim. Coffey ym. 2016; Kern ym. 2014 & 2015, Leskisenoja 2016). Teorian voidaankin ajatella ilmentävän hyvin niitä elementtejä, joita voidaan pitää positiivisessa pedagogiikassa ja oppilaiden hyvinvoinnin vahvistamisessa merkityksellisinä.

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Tutkittavien valinta pohjautui suoraan tutkimuskysymyksiin, sillä ne määrittelivät, millaisia haastateltavia tutkimukseen tarvittiin (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 30). Tutkimukseen soveltuivat aiheenvalinnan ja tutkimuskysymysten vuoksi vain englantia opettavat ja positiivista pedagogiikkaa käyttävät opettajat. Muita kriteerejä tutkittavien valinnalle ei ollut. Tutkimukseen löytyi seitsemän halukasta osallistujaa, joista kaikki pääsivät mukaan tutkimukseen. Yksi tutkittavista ei työskennellyt tutkimushetkellä englannin opettajana, mutta hänellä oli runsaasti kokemusta positiivisen pedagogiikan käytöstä englannin opetuksessa, joten hänen katsottiin soveltuvan tutkittavaksi. Vaikka tutkimuskysymykset ohjasivatkin tutkittavien valintaa, haastateltavien joukko oli lopulta melko heterogeeninen, minkä voidaan nähdä lisäävän tutkimustulosten yleistettävyyttä. Haastateltavien joukosta löytyi eri luokkasteilla työskenteleviä, eripituisen työkokemuksen omaavia ja eri tavoin positiivista pedagogiikkaa toteuttavia opettajia. Opettajat olivat myös toteuttaneet positiivista pedagogiikkaa työssään erimittaisia aikoja.

Yhtenä haasteena tutkimuksessa on kerätyn aineiston riittävyyden arvioiminen. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 99) lähestyvät aineiston riittävyyden arviointia saturaation käsitteen kautta. He viittaavat saturaatiolla tilanteeseen, jossa tutkimusaineisto alkaa toistaa itseään eikä tuota enää uutta tietoa. Tässä tutkimuksessa aineiston riittävyyden arvioiminen saturaation kautta on



ongelmallista, sillä tutkittavien kokemukset olivat jossain määrin subjektiivisia ja erosivat näin ollen toisistaan. Saturoitumisesta ei muutenkaan voida puhua, jos aineistoa on kvantifioitu (Tuomi & Sarajärvi 2018, 102), kuten tässä tutkimuksessa on tehty esimerkiksi ilmaisuilla ”jotkut opettajista” tai ”suurin osa opettajista”. Voidaan kuitenkin pohtia, olisiko jonkinlaista saturoitumista mahdollisesti tapahtunut, jos tutkittavia olisi ollut enemmän. Toisaalta 6–8 haastateltavaa voidaan kuitenkin Eskolan (2007, 40) mukaan pitää sopivana määränä opinnäytetyössä.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 164) painottavat myös aineistonkeruutilanteen arviointia osana tutkimuksen luotettavuutta. Tässä tutkimuksessa haastattelut toteutettiin etäyhteyden välityksellä. Cohenin, Manionin ja Morrisonin (2018, 540) mukaan etäyhteydellä toteutetuissa haastatteluissa voi tulla vastaan teknisiä ongelmia tai keskeytyksiä esimerkiksi hitaiden yhteyksien takia. Tämän tutkimuksen kohdalla tällaisia ongelmia ei ilmennyt. Yhdessä haastattelussa tuli pieni keskeytys haastateltavan kollegan toimesta, mutta tällä ei ollut vaikutusta haastattelun kulkuun tai selkeyteen. Vaikka haastattelut toteutettiin etäyhteyksin, ne olivat lähellä kasvotusten toteutettua haastattelua, sillä haastatteluissa oli videoyhteys yhtä poikkeusta lukuun ottamatta. Haastattelutilannetta myös selkeytti se, että siihen osallistui yksi haastateltava ja yksi haastattelija, joiden välillä vuorovaikutus tapahtui. Toisaalta oma kokemattomuuteni tutkijana saattoi vaikuttaa siihen, miten osasin tutkimustilanteessa esittää lisäkysymyksiä tai pyytää tarkennuksia. Kokemuksen karttuminen näkyi kuitenkin viimeisten haastattelujen kohdalla, kun kysymysten asettelua oli pystytty muokkaamaan ja tarkentamaan aiempien haastattelujen perusteella ja itseluottamus haastattelijana oli kasvanut.

Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat haastattelujen perusteella innostuneita ja kiinnostuneita tutkimusaiheesta. Suurin osa opettajista kertoi käyneensä aiheeseen liittyviä koulutuksia, ja osa oli suorittanut myös laajempia opintoja. Myös tutkimustulokset osoittivat, että opettajat kokivat positiivisen pedagogiikan monella tapaa voimaannuttavana ja hyödyllisenä, eikä heidän puheissaan noussut esiin juurikaan kriittisiä näkökulmia. Joitakin haasteita kuitenkin nousi esiin, ja nämä haasteet raportoitiin tutkimustuloksiin. On kuitenkin ilmeistä, että tutkimukseen valikoituneet opettajat edustivat positiiviseen pedagogiikkaan myönteisesti suhtautuvaa joukkoa, joten erityisen kriittisen

näkökulman omaavia opettajia tutkimukseen ei osallistunut. Tällä on varmasti vaikutusta tutkimustulosten luonteeseen.

Tutkimuksen yhtenä tarkoituksena oli selvittää opettajien kokemuksia positiivisen pedagogiikan käytöstä ja sen vaikutuksista opettajiin itseensä sekä oppilaisiin. Opettajat pystyivät arvioimaan itsensä kohdalla hyvin, millä tavoin positiivinen pedagogiikka oli vaikuttanut heihin myönteisesti tai kielteisesti. Oppilaiden kohdalla syy-seuraus-suhteiden arviointi oli kuitenkin jossain määrin haastavampaa, eivätkä opettajat välttämättä pystyneet suoraan arvioimaan, miten positiivinen pedagogiikka oli ollut yhteydessä yksittäisen oppilaan hyvinvointiin tai oppimiseen. Myöskään yksittäisten positiivisen pedagogiikan menetelmien vaikutusta oppilaiden hyvinvointiin tai oppimiseen ei pystytty tässä tutkimuksessa osoittamaan. Syy-seuraus-suhteiden tarkempi ja luotettavampi osoittaminen olisikin vaatinut kokeellista tutkimusasetelmaa ja määrällistä tutkimusotetta. Tässä tutkimuksessa mahdollisten vaikutusten arviointi jäi kuitenkin opettajien havaintojen ja tulkinnan varaan.

Tutkimushaastatteluissa käsiteltiin alun perin myös opettajien syitä ja motivaatiota positiivisen pedagogiikan käyttöön ottamiselle. Lisäksi opettajilta tiedusteltiin, mitä kautta he olivat päätyneet positiivisen pedagogiikan pariin. Tämä osa-alue päädyttiin jättämään loppujen lopuksi pois, sillä tutkimuksesta olisi tullut liian laaja, jos sillä olisi pyritty vastaamaan kattavasti neljään tutkimuskysymykseen. Koska rajauksia täytyi tehdä, opettajien määritelmät positiivisesta pedagogiikasta koettiin tärkeämmäksi kuin varsinaiset syyt positiivisen pedagogiikan käyttönotolle. Lisäksi vaarana olisi ollut, että yksittäisiä opettajia olisi voitu tunnistaa heidän vastauksistaan, joissa he kertoivat, mitä kautta he olivat päätyneet positiivisen pedagogiikan pariin. Jälkimmäinen huomio liittyy tosin enemmän tutkimuksen eettisyyteen.

Tulosten luotettavuutta pohtiessa on huomioitava, että tutkimuksen tulokset perustuvat tutkijan subjektiiviseen tulkintaan, vaikkakin tulkinnassa on pyritty Laineen (2018, 35) kuvaamaan kriittiseen itseymmärrykseen. Tutkimusaineistosta tehdyt tulkinnat eivät kuitenkaan ole ainoita mahdollisia tulkintoja. Tulkintojen moninaisuus ja ristiriitaisuus onkin Eskolan ja Suorannan (1998, 218) mukaan tyypillistä ihmistieteelliselle ja laadulliselle tutkimukselle. Tutkimustuloksia analysoitaessa on pyritty säilyttämään yksittäisten opettajien kokemuksia, mutta samanaikaisesti analyysissa on otettu huomioon myös

opettajien kokemusten yhtenevät piirteet ja näin ollen yleistettävyys. Analyysin luotettavuutta on pyritty myös lisäämään tarjoamalla lukijalle sitaatteja aineistosta.

### *7.3 Tutkimuksen eettisyys*

Tutkimuksen eettisyyttä voidaan Tuomen ja Sarajärven (2018, 149) mukaan tarkastella tutkimuksen luotettavuuden toisena puolena. Niin tiedon hankintaan kuin sen käyttöön liittyy omat eettiset näkökulmansa (Eskola & Suoranta 1998, 52). Tässä tutkimuksessa on pyritty hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen kaikissa tutkimusprosessin eri vaiheissa.

Kuulan (2011, 61) mukaan tutkijan tulee kunnioittaa tutkittavien itsemääräämisoikeutta ja antaa heille mahdollisuus päättää itse osallistumisestaan tutkimukseen. Tässä tutkimuksessa tutkittaville painotettiin ennen tutkimusta, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Tutkittavia tiedotettiin myös heidän oikeudestaan vetäytyä tutkimuksesta missä tahansa tutkimusprosessin vaiheessa. Lisäksi tutkittavat saivat tietoa tutkimuksen tarkoituksesta, aineistonkeruusta sekä aineiston käyttötarkoituksesta. Heille avattiin myös tutkimuksen aikataulua ja annettiin mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimukseen liittyen. Nämä asiat ovat Kuulan (2011, 61–62) mukaan keskeisiä asioita, jotka tulee kertoa tutkittavalle ennen päätöstä tutkimukseen osallistumisesta. Lisäksi tutkittavilta pyydettiin kirjallinen tai suullinen tutkimussuostumus ennen tutkimukseen osallistumista. Tämä ei ole Kuulan (2011, 100) mukaan ole välttämätöntä, mutta näin haluttiin menetellä selkeyden vuoksi sekä tutkijaa että tutkittavia ajatellen.

Totuuden etsimistä ja tiedon luotettavuutta ilmentävät normit edellyttävät, että tutkija käyttää tutkimuksessaan tieteellisen tutkimuksen menetelmiä ja esittää luotettavia tutkimustuloksia, jotka tiedeyhteisö voi halutessaan tarkistaa (Kuula 2011, 24). Tiedon luotettavuuteen ja tarkistamiseen liittyy Kuulan (2011, 24) mukaan olennaisesti tutkimusaineiston keruu, käsittely sekä asianmukainen arkistointi. Tässä tutkimuksessa aineistonkeruu toteutettiin tutkimushaastattelujen avulla. Tutkimushaastattelut nauhoitettiin litterointia varten, ja nauhoitukset hävitettiin heti litteroinnin jälkeen. Litteraatit säilöttiin

salasanalla varustettuun kansioon sekä kaksivaiheisen tunnistuksen taakse. Tässä tutkimuksessa ei kerätty muita tunnistetietoja kuin haastateltavan työhistoriaan kuuluvia henkilötietoja. Haastatteluissa tuli kuitenkin ilmi joitakin henkilötiedoiksi rinnastettavia tunnistetietoja, kuten tutkittavan koulu tai työskentelykunta, jotka joko muutettiin tai poistettiin aineistosta. Cohen ja kumppanit (2018, 130) ovat todenneet, että joissain tapauksissa tutkimusaineiston pseudonymisoinnilla eli henkilötietojen muuttamisella tai poistamisella varmistetaan, ettei tutkittavaa voida tunnistaa aineistosta. Pseudonymisointia on käytetty myös joissakin tutkimuksissa esitetyissä suorissa sitaateissa, joissa käy ilmi esimerkiksi opettajan toinen opetettava kieli.

Tutkimustulosten raportointi on pyritty toteuttamaan hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti avoimesti ja huolellisesti. Aineistosta nousseita merkityksiä on pyritty raportoimaan kattavasti huomioiden myös positiivisen pedagogiikan haasteet, joita haastateltavat toivat esiin. Kuula (2011, 24) painottaa myös toisten tutkijoiden työn huomioimista ja kunnioittamista. Toisten tutkijoiden tekemää työtä on tässä tutkimuksessa kunnioitettu viittaamalla huolellisesti sekä epäsuoriin että suoriin lainauksiin. Tutkimuksen tuloksia ei ole myöskään yleistetty ilman kritiikkiä. Lisäksi tutkimuksen puutteita on pyritty tarkastelemaan todenmukaisesti tutkimuksen luotettavuuden yhteydessä.

#### *7.4 Tulosten merkitys ja jatkotutkimusaiheet*

Tämä tutkimus on laadullinen selvitys positiivisesta pedagogiikasta englanninopettajien toteuttamana ja kokemana. Eskola ja Suoranta (1998, 66) painottavat, että koska laadullinen tutkimus on aina tapaustutkimus, sen pohjalta ei ole tarkoitus tehdä empiirisesti yleistettäviä johtopäätöksiä (Eskola & Suoranta 1998, 66). Laadullisessa tutkimuksessa pyritään pikemminkin kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai muodostamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta tietystä ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1998, 61). Tässä tutkimuksessa on pyritty jälkimmäiseen eli teoreettisesti mielekkään tulkinnan muodostamiseen positiivisen pedagogiikan käytöstä ja siihen liittyvistä kokemuksista englannin opetuksen kontekstissa.

Vaikka tämä tutkimus oli luonteeltaan tapaustutkimus eikä sen tuloksia ole tarkoitus yleistää laajemmin yhteiskuntaan, tutkimuksen tulokset kuitenkin

vahvistavat aiempaa tutkimustietoa, jonka mukaan positiivisella pedagogiikalla on myönteisiä vaikutuksia oppilaiden hyvinvointiin ja oppimiseen. Lisäksi tulokset viittaavat siihen, että positiivisen pedagogiikan käytöllä voidaan parantaa oppilaiden hyvinvoinnin lisäksi myös opettajien hyvinvointia ja jaksamista. Tutkimustulokset tarjoavat tietoa positiivisen pedagogiikan käytöstä englannin opetuksen kontekstissa, ja niitä voidaan hyödyntää opetuksen kehittämisessä ja suuntaamisessa erityisesti kielten opetuksen kentällä mutta myös muussa opetustoiminnassa.

Tämän tutkimuksen haastatteluaineisto koostui seitsemästä tutkimushaastattelusta ja oli näin ollen laajuudeltaan melko suppea. Jos englanninopettajien tai muiden kieltenopettajien kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta halutaan tutkia nimenomaan haastattelemalla, tulisi haastatteluaineiston olla laajempi, jotta tulosten yleistettävyys olisi parempi. Positiivisen pedagogiikan vaikutuksia oppilaiden kielten oppimiseen ja kielten opiskelussa kokemaan hyvinvointiin olisi tarpeen tutkia myös määrällisesti kokeellisella pitkittäistutkimuksella. Näin pystyttäisiin osoittamaan syy-seuraussuhteita paremmin, sillä tässä tutkimuksessa vaikutusten arviointi jäi opettajien kokemusten ja tulkinnan varaan. Olisi myös kiinnostavaa tutkia, mitkä positiivisen pedagogiikan työtavat ja elementit tukevat tehokkaimmin oppilaiden kielten oppimista.

Lisäksi olisi tarpeellista tutkia, millä tavoin positiivisen pedagogiikan menetelmien käyttäminen vaikuttaa oppilaiden oppimiseen ja verrata tuloksia oppilasryhmään, jonka opetus on toteutettu tavanomaisesti eli ilman positiivisen pedagogiikan painotuksia. Positiivinen pedagogiikka aiheuttaa monissa kriittistä ja epäluuloista suhtautumista, minkä vuoksi sen vaikutuksia oppilaiden oppimiseen olisi tarpeen tutkia enemmän. Lisäksi olisi tärkeää toteuttaa pitkittäistutkimus positiivisen pedagogiikan vaikutuksista opettajien työhyvinvointiin ja työssäjaksamiseen. Opettajien työuupumukset ovat jatkuvasti esillä mediassa ja yleisessä keskustelussa – eivätkä syyttä. Positiivisen psykologian tarkoituksena onkin ennaltaehkäistä pahoinvointia ja edistää hyvinvointia, ja myös tämän tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että positiivista pedagogiikkaa käyttämällä opettajat jaksavat paremmin. Tämän vuoksi positiivisen pedagogiikan vaikutuksia opettajien työhyvinvointiin tulisi tutkia tulevaisuudessa enemmän.

# LÄHTEET

- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Avola, P. & Pentikäinen, V. 2019. Kukoistava kasvatust. Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja. BEEhappy Publishing.
- Baumeister, Bratslavsky, E., Finkenauer, C. & Vohs, K. D. 2001. Bad Is Stronger Than Good. *Review of General Psychology*, 5(4), 323–370. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.4.323>
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V. & Ranellucci, J. 2014. The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15–26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Brdar, I. & Kashdan, T. B. 2010. Character strengths and well-being in Croatia: An empirical investigation of structure and correlates. *Journal of research in personality*, 44 (1), 151–154. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.12.001>
- Coffey, J. K., Wray-lake, L., Mashek, D. & Branand, B. 2016. A multi-study examination of well-being theory in college and community samples. *Journal of Happiness Studies* 17 (1), 187–211. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9590-8>
- Cohen, J. 2006. Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76 (2), 201–237. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2018. *Research Methods in Education*. (8. painos). London: Routledge.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. 2001. Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research* 71 (1), 1–27. <https://doi.org/10.3102/00346543071001001>

- Dewaele, J. M. 2007. Predicting Language Learners' Grades in the L1, L2, L3 and L4: The Effect of Some Psychological and Sociocognitive Variables. *International journal of multilingualism* 4(3), 169–197. <https://doi.org/10.2167/ijm080.0>
- Duckworth, A., Peterson, C., Matthews, M. D. & Kelly, D. R. 2007. Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Dweck, C. S. 2008. *Mindset: the new psychology of success* (Ballantine Books Trade Paperback Edition.). Ballantine Books.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. & Eggum, N. D. 2010. Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6 (1), 495–525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
- Eskola, J. 2007. (Teema)haastattelututkimuksen toteuttamisesta. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.) *Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen*. Helsinki: Tammi, 32–46.
- Eskola, J., & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. 2018. *Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas*. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–51.
- Fox Eades, J. M., Proctor, C. & Ashley, M. 2014. Happiness in the classroom. Teoksessa S. A. David, I. Boniwell & A. C. Ayers (toim.). *Oxford handbook of happiness*. Oxford: Oxford University Press, 579-591.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. 2004. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research* 74 (1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredrickson, B. 2001. The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *The American Psychologist* 56 (3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>

- Fredrickson, B. 1998. What Good Are Positive Emotions? Review of General Psychology, 2(3), 300–319. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>
- Fredrickson, B. L. & Joiner, T. 2002. Positive emotions trigger upward spirals toward emotional wellbeing. Psychological science 13, 172–175. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00431>
- Gable, S. L. & Haidt, J. 2005. What (and Why) Is Positive Psychology? Review of General Psychology, 9(2), 103–110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Gabrys-Parker, D. 2016. *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: On a Positive Classroom Climate*. Teoksessa D. Gabrys-Barker & D. Galajda (toim.) Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching. Springer International Publishing, 155–174.
- Gill, S. 2009. Monitoring and promoting well-being in education principles and possible approaches to child well-being indicators. Working paper, Education for Well-Being Europe Consortium.
- Greeson, J M. 2008. Mindfulness Research Update: 2008. Complementary Health Practice Review, 14(1), 10–18. <https://doi.org/10.1177/1533210108329862>
- Gregersen, T. 2016. The Positive Broadening Power of a Focus on Well-Being in the Language Classroom. Teoksessa D. Gabrys-Barker & D. Galajda (toim.) Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching. Springer International Publishing, 59–73.
- Guz, E. & Tetiurka, M. 2016. Positive Emotions and Learner Engagement: Insights from an Early FL Classroom. Teoksessa D. Gabrys-Barker & D. Galajda (toim.) Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching. Springer International Publishing, 133–153.
- Haavio, M. 1948. Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä: Gummerus.
- Hakala, J. T. 2010. Tutkimusmenetelmän valinnasta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (3. uud. ja täyd. p.). PS-Kustannus, sivut.
- Held, B. S. 2002. The tyranny of the positive attitude in America: Observation and speculation. Journal of Clinical Psychology 4 (4), 965–991. <https://doi.org/10.1002/jclp.10093>



- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus Helsinki: University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita (15. uud. p.). Tammi.
- Howell, A. 2009. Flourishing: Achievement-related correlates of students' well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 4(1), 1–13.  
<https://doi.org/10.1080/1743976080204345>
- Isen, A. M. 2006. Myönteinen tunne ihmisen vahvuuden lähteenä. Teoksessa L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (toim.) Ihmisen vahvuuksien psykologia. Helsinki: Edita, 186–201.
- Janhunen, K.-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Itä-Suomen yliopisto. Dissertations in Social Sciences and Business Studies 52. Joensuu: Kopijyvä Oy.
- Jääskinen, A.-M. & Pelliccioni, S. 2017. Mitä sä rageet? Lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen. Lasten keskus.
- Kashdan, T. & Biswas-Diener, R. 2015. The upside of your dark side: Why being your whole self – not just your “good” self – drives success and fulfilment. New York, NY: Plume Books.
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A. & White, M. A. 2015. A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology* 10 (3), 262–271.  
<https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A. & White, M. A. 2014. Assessing employee wellbeing in schools using a multifaceted approach: Associations with physical health, life satisfaction and professional thriving. *Psychology* 5 (6), 500–513. <https://doi.org/10.4236/psych.2014.56060>
- Keyes, C. L. 2002. The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Research* 43 (2), 207–222.  
<https://doi.org/10.2307/3090197>
- Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Muistiot 2012:6. Helsinki: Opetushallitus.
- Kossakowska-Pisarek, S. 2016. Pedagogical Implications of Positive Psychology: Positive Emotions and Human Strengths in Vocabulary Strategy Training. Teoksessa D. Gabrys-Barker & D. Galajda (toim.)

- Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching. Springer International Publishing, 93–114.
- Kovalainen, M. & Kumpulainen, K. 2007. The social construction of participation in an elementary classroom community. *International Journal of Educational Research* 46, 141–158.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.09.011>
- Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J., & Mikkola, A. 2013. Building on the positive in children's lives: a co-participatory study on the social construction of children's sense of agency. *Early Child Development and Care* 184 (2), 211–229. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.778253>
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus, 224–242.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Ladd, G. W. & Dinella, L. M. 2009. Continuity and change in early childhood engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology* 101, 190–206.  
<https://doi.org/10.1037/a0013153>
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. p.). PS-kustannus, 25–42.
- Lappalainen, K. & Sointu, E. 2013. *Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa*. Itä-Suomen yliopisto, Itä-Suomen kehittämisverkosto (ISKE-hanke).  
[https://www.researchgate.net/profile/Erkko-Sointu/publication/236873371\\_Vahvuuksia\\_tunnistamalla\\_kayttaytymisen\\_ja\\_tunteiden\\_hallintaa\\_koulussa/links/00463519c8cc4ad7dd000000/Vahvuuksia-tunnistamalla-kaeyttaeytymisen-ja-tunteiden-hallintaa-koulussa.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Erkko-Sointu/publication/236873371_Vahvuuksia_tunnistamalla_kayttaytymisen_ja_tunteiden_hallintaa_koulussa/links/00463519c8cc4ad7dd000000/Vahvuuksia-tunnistamalla-kaeyttaeytymisen-ja-tunteiden-hallintaa-koulussa.pdf). (Luettu 9.2.2022.)
- Layard, R. & Hagell, A. 2015. Healthy young minds: Transforming the mental health of children. Teoksessa J. H. Helliwell, R. Layard & J. Sachs (toim.)

- World happiness report 2015. New York: Sustainable Development Solutions Network, 106–130.
- Leskisenoja, E. 2017. Positiivisen pedagogiikan työkalupakki. PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluiloin edistäjinä. Acta Universitatis Lapponiensis 330. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Linkins, M., Niemiec, R., Gillham, J. & Mayerson, D. 2015. Through the lens of strength: A framework for educating the heart. *The Journal of Positive Psychology* 10 (1), 64–68. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.888581>
- Li, Y. & Lerner, R. M. 2011. Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency and substance use. *Developmental Psychology* 47, 233–247. <https://doi.org/10.1037/a0021307>
- Locke, E. A. & Latham, G. P. 2002. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. A 35-year odyssey. *American Psychologist* 57 (9), 705–717. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.57.9.705>
- Luostarinen, A. & Peltomaa, I-M. 2016. Reseptit OPSin käyttöön – Opettajan opas työssä onnistumiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- MacIntyre, P. 2016. So Far So Good: An Overview of Positive Psychology and Its Contributions to SLA. Teoksessa D. Gabrys-Barker & D. Galajda (toim.) *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching*. Springer International Publishing, 3–20.
- MacIntyre, P. & Gardner, R. 1991. Language anxiety: Its relation to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning* 41, 513–534. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00691.x>
- MacIntyre, P. & Gregersen, T. 2012. Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2(2), 193–213. <https://doi.org/10.14746/sslit.2012.2.2.4>
- MacIntyre, P., Gregersen, T. & Mercer, S. 2019. Setting an Agenda for Positive Psychology in SLA: Theory, Practice, and Research. *The Modern Language Journal* 103 (1), 262–274. <https://doi.org/10.1111/modl.12544>

- McKnight, P. E. & Kashdan, T. B. 2009. Purpose in life as a system that creates and sustains health and well-being: An integrative, testable theory. *Review of General Psychology* 13, 242–251. <https://doi.org/10.1037/a0017152>
- McMillan, J. H. & Hearn, J. 2008. Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *The Education Digest* 74(8), 39–49.
- Morris, I. 2009. Teaching happiness and well-being in schools: Learning to ride elephants. Network Continuum.
- Mueller, C. M. & Dweck, C. S. 1998. Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology* 75 (1), 33–52. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33>
- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. 2009. Flow theory and research. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *Oxford handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press, 195–206.
- Niemiec, R. M. 2012. VIA Character Strengths: Research and Practice (The First 10 Years). *Well-Being and Cultures*, 11–29. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-4611-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-4611-4_2)
- Noble, T. & McGrath, H. 2016. The PROSPER school pathways for student wellbeing. *Policy and Practices*. Cham: Springer.
- Noble, T. & McGrath, H. 2013. Well-being and resilience in education. Teoksessa S. A. David, I. Boniwell & A. C. Ayers (toim.). *Oxford handbook of happiness*. Oxford: Oxford University Press, 563–578.
- Norrish, J. 2015. *Positive education: the Geelong Grammar School journey*. Oxford University Press.
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M. & Robinson, J. 2013. An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing* 3 (2), 147–161.
- Ojanen, M. 2014a. *Positiivinen psykologia* (2. uud. p.). Edita.
- Ojanen, M. 2014b. Positiivisen psykologian kritiikki. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus, 113–134.
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

- [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf).
- Park, N., Peterson, C. & Seligman, M. E. P. 2004. Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology* 23 (5), 603–619.  
<https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>
- Patall, E. A., Dent, A. L., Oyer, M. & Wynn, S. R. 2013. Student autonomy and course value: The unique and cumulative roles of various teacher practices. *Motivation and Emotion* 37, 14–32.  
<https://doi.org/10.1007/s11031-012-9305-6>
- Peterson, C. 2006. *A primer in positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, C. 2013. *Pursuing the good life: 100 reflections on positive psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Peterson, C. & Seligman, M. 2004. *Character strengths and virtues. A handbook and classification*. American Psychological Association. Oxford, University Press.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino, 427–444.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *The American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryff, C. & Singer, B. 1998. The Contours of Positive Human Health. *Psychological Inquiry* 9 (1), 1–28.  
[https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901_1)
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. *Aineisto- ja teorialähtöisyys. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.  
[https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L2\\_3\\_2\\_3.html](https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_3.html) (Luettu 10.3.2022.)
- Schlechty, P. C. 2011. *Engaging students: The next level of working on the work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seligman, M. E. P. 2011. *Flourish. A visionary understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.

- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist* 55 (1), 5–14.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. 2009. Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education* 35 (3), 293–311.  
<https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Siddall, J., Jiang, X. & Huebner, E. S. 2013. A prospective study of differential sources of schoolrelated social support and adolescents' global life satisfaction. *American Journal of Orthopsychiatry* 83, 107–114.  
<https://doi.org/10.1111/ajop.12006>
- Suldo, S. M., Riley, K. N. & Schaffer, E. J. 2006. Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International* 27, 567–582. <https://doi.org/10.1177/0143034306073411>
- Suldo, S. M., Thalji, A. & Ferron, J. 2011. Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual factor model. *Journal of Positive Psychology* 6, 17–30.  
<https://doi.org/10.1080/17439760.2010.536774>
- Terve Oppiva Mieli -kehittämishanke. Tutkimus.  
<http://www.healthylearningmind.fi/tiede-tutkimus/> (Luettu 17.3.2022.)
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019. Nuorten mielenterveyshäiriöt  
<https://thl.fi/fi/web/mielenterveys/mielenterveyshairiot/nuorten-mielenterveyshairiot> (Luettu 2.3.2021.)
- Toshalis, E. & Nakkula, M. J. 2012. Motivation, engagement, and student voice. *Education Digest* 78 (1), 29–35.
- Trogen, T. 2020. Positiivinen kasvatus. PS-kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (uud. p.). Tammi.
- Turner, K. & Thielking, M. 2019. Teacher wellbeing: Its effects on teaching practice and student learning. *Issues in Educational Research*, 29(3), 938–960.

- UNICEF. 2019. Child rights convention. An open letter to the world's children.  
<https://www.unicef.org/child-rights-convention/open-letter-to-worlds-children#mental-health> (Luettu 2.3.2021.)
- Uusiautti, S. & Määttä, K. 2013. Love-based leadership in early childhood education. *Journal of Education Culture and Society* 1, 109–120.  
<https://doi.org/10.15503/jecs20131.109.120>
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2011. Global and school-related happiness in Finnish children. *Journal of Happiness Studies* 13, 601–619.  
<https://doi.org/10.1007/s10902-011-9282-6>
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2014. Hyveet ja luontevahvuudet. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus, 63–84.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2017. *Vahvuusvariksen bongausopas*. PS-kustannus.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Kirjayhtymä.
- VIA Institute on Character. The VIA Character Strengths Survey.  
[www.viacharacter.org/survey](http://www.viacharacter.org/survey) (Luettu 25.4.2022.)
- Vuorinen, K., Erikivi, A. & Uusitalo-Malmivaara, L. 2019. A character strength intervention in 11 inclusive Finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs* 19 (1), 45–57.  
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12423>
- Vuorinen, K., Hietajärvi, L., & Uusitalo, L. 2021. Students' Usage of Strengths and General Happiness are Connected via School-related Factors. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5), 851-863. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1755361>
- Wang, M.-C., Lightsey, O. R., Pietruszka, T., Uruk, A. C. & Wells, A. G. 2007. Purpose in life and reasons for living as mediators of the relationship between stress, coping, and suicidal behavior. *The Journal of Positive Psychology* 2 (3), 195–204.  
<https://doi.org/10.1080/17439760701228920>

- White, J. 2014. Education and well-being. Teoksessa S. A. David, I. Boniwell & A. C. Ayers (toim.) Oxford handbook of happiness. Oxford: Oxford University Press, 540–550.
- Woodrow, L. 2006. Anxiety and speaking English as a second language. *Regional Language Centre Journal* 37(3), 308–328.  
<https://doi.org/10.1177/0033688206071315>
- Yeager, D. S. & Bundick, M. J. 2009. The role of purposeful work goals in promoting meaning in life and in schoolwork during adolescence. *Journal of Adolescent Research* 24 (4), 423–452.  
<https://doi.org/10.1177/0743558409336749>



# LIITTEET

## *Liite 1: Hyveet ja luontevahvuudet Petersonin ja Seligmanin (2004) VIA-luokittelun mukaisesti*

| Hyve   | Luontevahvuus   |
|--|---|
| <b>I. Viisaus ja tieto</b><br>Tiedon hankkimiseen ja käyttämiseen liittyvät kognitiiviset vahvuudet                                      | 1. Luovuus<br>2. Uteliaisuus<br>3. Arviointikyky<br>4. Oppimisen ilo<br>5. Näkökulmanottokyky         |
| <b>II. Rohkeus</b><br>Emotionaaliset vahvuudet, jotka auttavat päämäärien saavuttamisessa sisäistä tai ulkoista vastarintaa kohdattaessa | 6. Urheus<br>7. Sinnikkyys<br>8. Rehellisyys<br>9. Innostus   |
| <b>III. Inhimillisuus</b><br>Sosiaaliset kyvyt, joita tarvitaan toisista huolehtimiseen ja ystävystymiseen                               | 10. Rakkaus<br>11. Ystävällisyys<br>12. Sosiaalinen älykyys   |
| <b>IV. Oikeudenmukaisuus</b><br>Taidot, joita tarvitaan hyvinvoivassa yhteisössä elämiseen   | 13. Ryhmätyötaidot<br>14. Reiluus<br>15. Johtajuus  |
| <b>V. Kohtuullisuus</b><br>Vahvuudet, jotka suojaavat liioittelulta ja ylettömyydeltä  | 16. Anteeksiantavuus<br>17. Vaatimattomuus<br>18. Harkitsevaisuus<br>19. Itsesäätely                  |
| <b>VI. Henkisyys</b><br>Vahvuudet, jotka luovat yhteyksiä itseä suurempiin asioihin ja tuovat merkityksellisyyttä elämään                | 20. Kauneuden arvostus<br>21. Kiitollisuus<br>22. Toiveikkuus<br>23. Huumorintaju<br>24. Hengellisyys |

## *Liite 2: Tiedote tutkittaville*

### **TAMPEREEN YLIOPISTO TAMPEREEN ALUEEN IHMISTIETEIDEN EETTINEN TOIMIKUNTA**

#### **Englannin opettajien kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta**

Hyvä vastaanottaja,

Pyydämme Teitä osallistumaan tähän tutkimukseen, jossa tutkitaan englannin opettajien kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta. Pehdyttyänne tähän tiedotteeseen teille järjestetään mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksesta, minkä jälkeen teiltä pyydetään suostumus tutkimukseen osallistumisesta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella englannin opettajien kokemuksia positiivisen pedagogiikan käytöstä osana kielen opetusta. Tutkimuksella pyritään selvittämään, miksi opettajat ovat ottaneet positiivisen pedagogiikan osaksi opetustaan, millä tavoin he ovat käyttäneet sitä ja millaisia kokemuksia heillä on positiivisen pedagogiikan käytöstä. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää opetuksen, erityisesti kielten opetuksen, kehittämisessä ja suuntaamisessa.

Tutkimus aloitetaan syksyllä 2021, ja tutkimusaineisto on tarkoitus kerätä syksyn 2021 aikana. Tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa arviolta tunnin mittaiseen etähaastatteluun osallistumista. Tutkimusaineisto kerätään tutkimushaastattelulla, joka toteutetaan etäyhteyksin. Haastattelun alussa kartoitetaan tutkittavan työhistoriaa ja nykyistä työtilannetta tiedustelemalla, kuinka pitkään tutkittava on toiminut kieltenopettajana ja mitä luokka-asteita hän opettaa haastatteluhetkellä. Haastattelusta nauhoitetaan äänitalenne, joka tuhoetaan heti, kun haastatteluaineisto on litteroitu eli muutettu tekstimuotoon. Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta tutkittavalle rahallista korvausta. Tutkimuksen tuloksia hyödynnetään Sara Lappalaisen pro gradu -tutkielmassa, jossa kartoitetaan englannin opettajien kokemuksia positiivisen pedagogiikan käytöstä osana opetusta. Tutkimuksessa käytettäviin menetelmiin ei liity terveydellisiä, sosiaalisia, taloudellisia tai henkilötietojen käsittelyyn liittyviä riskejä. Tutkimuksessa kuitenkin kertyy henkilötietoja.

Teistä kerättyä tietoa käsitellään luottamuksellisesti EU:n tietosuojasetuksen ja Suomen tietosuojalain edellyttämällä tavalla. Henkilötietojasi (työhistoriaan liittyvät tiedot) käsitellään ainoastaan englannin opettajien kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta tutkivassa pro gradu -tutkielmassa. Sekä henkilötiedot että tutkimuksen haastatteluaineisto hävitetään heti tutkielman valmistuttua. Tutkimusaineistosta ei voida tunnistaa yksittäisiä tutkittavia. Tietoja ei anneta tutkimuksen ulkopuolisille henkilöille. Tutkimuksessa käytetyt tiedot kerätään tutkittavilta itseltään. Tarkemmat tiedot henkilötietojen käsittelystä löydät tietosuojailmoituksesta.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja voitte peruuttaa osallistumisenne tutkimukseen koska tahansa syytä ilmoittamatta. Tutkimukseen osallistumisen

peruuttaminen ei estä siihen asti kerättyjen tietojen käyttämistä tutkimuksessa edelleen. Valmis pro gradu -tutkielma julkaistaan Tampereen yliopiston julkaisuarkistossa osoitteessa Trepo.fi tutkielman valmistuttua.

Mikäli teillä herää kysyttävää tutkimuksesta, vastaan mielelläni kysymyksiin.

Sara Lappalainen  
Tampereen yliopisto  
Kasvatuksen ja kulttuurin tiedekunta

## Liite 3: Tietosuojailmoitus

Opinnäytetutkimuksen tietosuojailmoitus 19.11.2020 29(33) EU:n tietosuoja-asetus (106/679), art. 12–14

|   |   |
|---|---|
| <b>Rekisterin nimi</b>  | Englannin opettajien kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta (pro gradu - tutkielma)   |
| <b>Päiväys</b>  | 15.9.2021   |
| <b>Rekisterinpitäjä(t)</b>                                    | Sara Lappalainen  |
| <b>Ohjaaja tai oppilaitoksen yhteyshenkilö</b>                | Tomi Jaakkola   |
| <b>Henkilötietojen käsittelytarkoitus ja käsittelyperuste</b> | <p>Henkilötietojasi käsitellään englannin opettajien kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta kartoittavassa opinnäytetutkimuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena on saada selville, miksi kieltenopettajat ovat alkaneet käyttää positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan, miten he soveltavat positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan ja millaisia kokemuksia heillä on positiivisen pedagogiikan käytöstä ja vaikutuksista. Tutkimusaineisto kerätään haastattelemalla englannin opettajia.</p> <p>Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Henkilötietojen käsittelyperusteena on suostumus. Suostumuksen voi peruuttaa milloin tahansa ilmoittamalla tästä rekisterinpitäjälle. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta ennen suostumuksen peruuttamista suoritetun käsittelyn lainmukaisuuteen.</p> <p>Opinnäytetutkimuksen ohjaajalla on pääsy aineistoon opinnäytetyön ohjaamista ja tarkastamista varten. Tällöin rekisterinpitäjänä on Tampereen yliopisto ja käsittelyperusteena yleisen edun mukainen opetustehtävä.</p> |
| <b>Henkilötietojen säilytysaika</b>                           | Opinnäytteen valmistuttua aineisto ja henkilötiedot tuhoetaan. Siltä osin kuin ohjaajalla on pääsy aineistoon opinnäytetyön ohjaamista ja tarkastamista varten, ohjaajat ja tarkastajat käsittelevät henkilötietoja ainoastaan niin kauan kuin on tarpeellista työn hyväksymistä varten.  |
| <b>Rekisterin tietosisältö ja tietolähteet</b>                | Tässä henkilötietorekisterissä käsitellään haastateltavan työhistoriaan liittyviä henkilötietoja. Haastattelun aikana voi myös nousta esiin muita henkilötiedoiksi luokiteltavia tietoja. Lisäksi epäsuoraksi henkilötiedoksi voidaan laskea haastateltavan ääni ja ammattinimike.  |
| <b>Rekisteröidyn oikeudet</b>                                 | Tietosuojalainsäädännön mukaisesti sinulle kuuluu oikeus saada pääsy tietoihin, oikaista tietoja, oikeus tietojen poistamiseen (oikeus tulla unohdetuksi), rajoittaa tietojen käsittelyä ja vastustaa henkilötietojen käsittelyä. Jos haluat käyttää jotain oikeuttasi, ota yhteys rekisterinpitäjään.  |
| <b>Oikeus valittaa viranomaiselle</b>                         | Sinulla on oikeus tehdä valitus henkilötietojen käsittelyä valvovalle viranomaiselle, jos epäilet henkilötietojasi käsiteltävän vastoin tietosuojalainsäädäntöä: tietosuoja.fi, puh: 0295666700, sähköposti: <a href="mailto:tietosuoja@om.fi">tietosuoja@om.fi</a>   |
| <b>Henkilötietojen vastaanottajat</b>                         | Henkilötietojasi ei luovuteta ulkopuolisille.   |
| <b>Rekisterin suojauksen periaatteet</b>                      | Manuaalinen aineisto säilytetään lukitussa kaapissa. Digitaalinen aineisto suojataan käyttäjätunnuksella ja salasanalla tai kaksivaiheisella käyttäjän tunnistuksella (MFA). Aineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot litteroinnin yhteydessä. Haastatteluiden äänitallenteet siirretään välittömästi haastatteluiden jälkeen kaksivaiheisen tunnistuksen taakse Tampereen yliopiston OneDrive-palveluun. Äänitallenteisiin ei pääse käsiksi muut kuin tutkija.   |

## Liite 4: Teemahaastattelurunko

### TEEMAHAASTATTELURUNKO

#### TAUSTATIEDOT

- Kuinka kauan olet työskennellyt englanninopettajana/kieltenopettajana?
- Mitä luokka-asteita opetat?

#### POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN MÄÄRITELMÄ

- Miten määrittelet positiivisen pedagogiikan? Mitä se sinulle tarkoittaa?

#### SYYT POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN KÄYTTÖÖNOTOLLE

- Miksi olet alkanut käyttää positiivista pedagogiikkaa opetuksessasi? Mitä kautta tutustuit positiiviseen pedagogiikkaan?

#### TAVAT KÄYTTÄÄ POSITIIVISTA PEDAGOGIIKKAA

- Miten aloitit positiivisen pedagogiikan käytön opetuksessasi?
- Miten toteutat positiivista pedagogiikkaa työssäsi? Onko se jatkuva osa opetusta vai pidätkö satunnaisia oppitunteja tai tuokioita aiheesta?
- Oletko käyttänyt joitakin tiettyjä positiivisen pedagogiikan materiaaleja työssäsi?
- Kerro esimerkkejä siitä, kuinka sovellat positiivista pedagogiikkaa opetuksessasi. Millainen on esimerkiksi tyypillinen oppitunti?

#### KOKEMUKSET POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN KÄYTTÖSTÄ

- Miten positiivinen pedagogiikka soveltuu mielestäsi kielten opetukseen?
- Mitä hyvää tai huonoa positiivisen pedagogiikan käyttö on tuonut opetukseesi ja omaan työhösi?
  - Vaikutus oppilaisiin (oppiminen, asenteet, hyvinvointi)
  - Oma työssäjaksaminen ja työhyvinvointi
- Millaista palautetta olet saanut?
  - Oppilaat, oppilaiden vanhemmat
- Miten työyhteisö on suhtautunut?

- Onko joku yllättänyt positiivisen pedagogiikan käytössä?
- Kritiikkiä positiivista pedagogiikkaa kohtaan?