



Maija Hedman & Riku Säärelä

“Pahoinvoinnin poistaminen ei takaa hyvinvoinnin syntyä”

– Opettaja positiivisen pedagogiikan harjoittajana

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Laaja-alainen luokanopettajakoulutus
Maaliskuu 2021

Tutkimuksen aiheena on opettajan käyttämä positiivinen pedagogiikka ensimmäisen vuosiluokan syksyllä. Positiivinen pedagogiikka sisältää ajatuksen välittävästä vuorovaikutuksesta, innostavan ilmapiirin luomisesta, oppilaan autonomian tukemisesta sekä luontevahvuuksien ja tunnekasvatuksen huomioimisesta osana opetusta. Sillä tavoitellaan oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia. Positiivinen pedagogiikka on rantautunut Suomeen 2010-luvun puolivälissä, joten sen tutkiminen käytännön opettajan työssä on ajankohtaista.

Tutkimuksen aineisto kerättiin Pohjois-Pohjanmaalaisella alakoululla syksyllä 2020. Aineisto koostui etnografiselle tutkimukselle tyypillisistä aineistonkeruumenetelmistä: havainnoinnista ja haastattelusta. Havainnointi kohdistui kahteen yhteisopettajuutta toteuttavaan ensimmäisen vuosiluokan opettajaan, joille toteutettiin yksilölliset teemahaastattelut. Tutkimuskysymys oli: “Miten positiivinen pedagogiikka näyttäytyy opettajan toiminnassa alakoulun ensimmäisellä vuosiluokalla?”

Aineiston analyysissä hyödynnettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Tutkimustulokset jatkautuivat positiivisen pedagogiikan osa-alueisiin teorian tiedon pohjalta, joihin sisältyi positiivisen pedagogiikan toimintaa kuvaavia käsitteitä. Tuloksissa korostui välittävän vuorovaikutuksen, innostavan ilmapiirin ja oppilaan autonomian tukemisen merkitys osana opettajan käyttämää positiivista pedagogiikkaa. Tuloksissa havaittiin monipuolisesti positiivisen pedagogiikan ajattelun mukaisia piirteitä, mutta sille tyypillisten harjoitteiden teettäminen osana opetusta oli hyvin vähäistä. Merkittävä tutkimustulos oli, että oppilaiden luontevahvuuksien huomioiminen sekä tunnekasvatuksen harjoittaminen osana opetusta ensimmäisellä vuosiluokalla oli suppeaa.

Positiivisen pedagogiikan mukaista ajattelua voidaan pitää välittävän pedagogiikan lähtökohdana. Sen antamia mahdollisuuksia oppilaan hyvinvoinnin kehittäjänä ei voida liikaa korostaa. Positiivisen pedagogiikan harjoittaminen ei ole sidottu tarkkaan rakenteeseen, vaan sen ajattelun mukaista toimintaa voidaan harjoittaa osana kaikenlaista opetustyötä.

Avainsanat: Positiivinen pedagogiikka, välittävä vuorovaikutus, innostava ilmapiiri, autonomia, tunnekasvatus, luontevahvuudet

Sisällys

Johdanto	4
Mitä on positiivinen pedagogiikka	7
1.1 Opettajan vuorovaikutus.....	11
1.2 Luokan ilmapiiri	14
1.3 Autonomia	16
1.4 Tunnekasvatus	18
1.5 Luontevahvuudet.....	22
Etnografia tutkimusotteena	26
2.1 Aineisto.....	27
2.1.1 Havainnointi.....	28
2.1.2 Haastattelu	29
2.2 Tutkimuksen eettisyys	31
2.3 Luotettavuus tutkimuksessa	33
2.4 Tutkijan positio.....	34
2.5 Aineiston analyysi	34
Tutkimuksen tulokset	38
3.1 Välittävä vuorovaikutus edellytyksenä positiiviselle pedagogiikalle	38
3.2 Opettaja innostavan ilmapiirin rakentajana.....	43
3.3 Autonomia – oppilaslähtöinen opetus.....	47
3.4 Tunnekasvatus opetuksessa	51
3.5 Oppilaiden luontevahvuudet osana opetusta	52
3.6 Tulosten yhteenveto.....	53
Päätelmät	56
Pohdinta	59
Lähteet	62

Johdanto

“Pahoinvoinnin poistaminen ei takaa hyvinvoinnin syntyä.”

– Marie Jahoda, 1958.

Tällä usein siteeratulla lauseella kiteyttävät useita teoksia aiheesta kirjoittaneet Lotta Uusitalo ja Kaisa Vuorinen (2020, 123–145) positiivisen pedagogiikan keskeisimmän ajatuksen; tavoitteena ei ole vain mitätöidä ja poistaa ongelmia vaan kiinnittää huomio tietoisesti siihen, mikä lisää yksilön hyvinvointia ja mahdollistaa koko inhimillisen kapasiteetin käyttämisen. Opettajan tärkein tehtävä onkin tukea lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja hyvinvointia (Estola, Karikoski & Uitto, 2020, 15). Miten nämä kunnianhimoiset tavoitteet on mahdollista saavuttaa positiivisen pedagogiikan avulla koulumaailmassa?

Positiivinen pedagogiikka pohjautuu positiivisen psykologian tieteeseen (Kumpulainen ym., 2014, 200; Leskisenoja, 2017, 22). Positiivisen pedagogiikan ajattelussa oppiminen on yhteydessä myönteisiin tunteisiin, sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä oppilaan itsensä toteuttamiseen oman elämänsä pohjalta (Kumpulainen ym. 2014, 227–228). Positiivisen pedagogiikan luonne perustuu positiivisten asioiden esiin nostamiseen ja ratkaisuhenkisyyteen, joissa lähtökohtana on oppimisen ilon syntyminen mielekkäiden oppimiskokemusten kautta (Pakarainen 2019, 18; Kumpulainen ym., 2014, 225). Positiivisen pedagogiikan teorian mukaan tämän saavuttaminen tapahtuu opetuksessa nostamalla esiin oppilaiden elämänsä maailmasta kumpuavat merkitykselliset asiat (Kumpulainen ym. 2014, 226–228).

Kannustava ja myönteinen ilmapiiri toimivat motivoijana ja voimalähteenä, oppilaan tavoittellessa oppimisensa ylärajoja (Leskisenoja, 2017, 10). Opettajan luokkaan luomalla ilmapiirillä on merkittävä vaikutus luokan sisäisiin vuorovaikutussuhteisiin sekä oppilaiden osallisuuteen luokassa (Kleemola 2007, 62). Opetussuunnitelmaan nojaten opettajan on organisoitava oppimisympäristö sekä valittava ryhmälleen sopivat opetusmenetelmät (Estola, Uitto & Karikoski 2020, 19–21). Tavoitteena on kannustaa oppilasta oman elämänsä havainnointiin sekä tunteiden ja vahvuksiensa tunnistamiseen (Kumpulainen ym., 2014, 231).

Positiivisen pedagogiikan ajattelu siis pitää sisällään paljon kannustavaa ja ratkaisuhenkistä ajattelua niin yksilön kuin myös ryhmän hyvinvoinnin kannalta. Koska olimme tehneet kandidaatintutkielmamme opettajan käyttämästä positiivisesta pedagogiikasta, pystyimme rajaa-

maan opettajan harjoittaman positiivisen pedagogiikan mukaisen toiminnan viiteen eri osa-alueeseen: *välittävä vuorovaikutus, innostava ilmapiiri, autonomia, tunnekasvatus ja luontevahvuudet*. Odotimme positiivisen pedagogiikan mukaisen toiminnan tulevan näkyväksi näiden osa-alueiden kautta. Opetussuunnitelmassa painotetaan näiden osa-alueiden merkitystä osana opetuksen tavoitteita ja oppimiskäsityksen määrittelyä (Opetushallitus, 2014, 17–18). Pro gradu -tutkielmassa olemme halunneet selvittää, miten laajasti ja millä tavoin nämä myönteisen ajattelun mukaiset toimintatavat näyttäytyvät opettajien toiminnassa koulun arjessa. Tämän tavoitteen pohjalta syntyi Pro gradu -tutkielmamme tutkimuskysymys:

- Miten positiivinen pedagogiikka näyttäytyy opettajan toiminnassa alakoulun ensimmäisellä vuosiluokalla?

Tutkimuskysymykseen pyrimme löytämään vastauksia etnografisen tutkimusotteen kautta, käyttäen aineistonkeruumenetelminä havainnointia ja haastatteluja. Hyödyntämällä tutkimuksen teossa useampaa tutkimusmenetelmää saimme luotettavasti ja monipuolisesti tietoa aiheesta tutkimuskysymyksemme selvittämiseksi (Hirsijärvi & Hurme, 2015, 38). Havainnoimalla opettajien opetusta alakoulun ensimmäisellä vuosiluokalla etsimme tietoa, miten positiivisen pedagogiikan teorian mukaisia piirteitä näyttäytyy opettajan toiminnassa koulun arjessa. Tekemällä haastattelun opettajille heidän aiemmista tiedoistaan ja kokemuksistaan positiivisesta pedagogiikasta saadaan lisätietoa, kuinka harjaantuneita positiivisen pedagogiikan käyttäjiä havainnoimamme alkuopetuksen opettajat ovat. Haastattelun avulla saadaan lisätietoa siitä, mitä opettajat ajattelevat positiivisesta pedagogiikasta. Haastattelun tuloksia verrataan niihin havaintoihin, joita tehdään siitä, miten positiivisen pedagogiikan piirteet ilmenevät opetuksessa käytännössä.

Pro gradu -tutkielman aineisto on kerätty ensimmäisen vuosiluokan opettajien parissa syksyllä 2020. Tutkimus kohdistui yhteisopettajuutta harjoittaviin ensimmäisen vuosiluokan opettajiin, jotka opettivat yhteisessä opetustilassa jokaisella oppitunnilla. Tutkimuskohteena olevien opettajien anonymiteetin säilyminen on huomioitu tarkasti koko tutkimusprosessin ajan (Kuula & Tiitinen, 2010, 380).

Havainnoinnin ja haastattelun kohteeksi valikoitujen opettajien tausta tiedostetun positiivisen pedagogiikan käyttäjinä ei ollut tiedossa ennen tutkimuksen tekemistä. Jo ensimmäisenä tutkimuspäivänä selvisi, että molemmilla opettajilla oli tietoa positiivisesta pedagogiikasta. Tämä mahdollisti tutkimuksen alkuperäisen tarkoituksen, joka oli tutkia niitä positiivisen pedagogiikan piirteitä, jotka opettajilla konkreettisesti toteutuivat opetustyössä.

Tutkimuksen aineistoa lähestyttiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin kautta. Positiivisen pedagogiikan teorian tieto oli jäsentynyt vahvasti kandidaatintutkielman myötä, minkä perusteella kyseistä sisällönanalyysimenetelmää oli luontevaa käyttää. Teoriaohjaava sisällönanalyysi mahdollistaa teorian hyödyntämisen osana aineiston analyysia ilman, että aineisto pohjautuisi suoraan teoriaan (Eskola, 2018, 182). Tutkimuksessa peilataan positiivisen pedagogiikan piirteitä kuvaavia käsitteitä havainnointi- ja haastatteluaineistoihin. Näin muodostuvat aineiston analyysiyksiköt, joissa aikaisempi positiivisen pedagogiikan teorian tieto toimi apuna (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 84). Analyysiyksiköt oli nimetty positiivisen pedagogiikan teorian mukaista toimintaa kuvaavien käsitteiden mukaan. Tehdyistä havainnoista ja analyysiyksiköistä muodostui tutkimuksen tulosten pohja, joita edelleen peilattiin positiivisen pedagogiikan teorian tietoon.

1. Mitä on positiivinen pedagogiikka

“Jos opimme ajattelemaan optimistisemmin epäonnistuessamme, saamme siitä pysyvän keinon pitää masennus loitolla”

– Seligman 1992, 351

Positiivisen pedagogiikan ajattelu pohjautuu positiivisen psykologian tieteeseen (Kumpulainen ym., 2014, 200; Leskisenoja, 2017, 22). Positiivinen psykologia on tieteenala, joka tutkii yksilön hyvinvointia ja onnellisuutta sekä niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat kyseisiin asioihin (Avola & Pentikäinen, 2020, 24; Baumgardner & Crothers, 2014, 4). Se on saanut alkunsa 2000-luvun alussa Yhdysvalloissa positiivisen psykologian “isän”, Martin Seligmanin, johdattamana (Leskisenoja, 2017, 22). Vuonna 1998 hänet valittiin Yhdysvaltain psykologiliiton puheenjohtajaksi ja hän julisti vuoden teemaksi hyvinvoinnin (Baumgardner & Crothers, 2014, 3–4). Vuosi myöhemmin Seligman perusti positiivisen psykologian yhteisön, jossa hän korosti psykologian tutkimuksessa tätä uudenlaista näkökulmaa, jonka pyrkimyksenä oli löytää vastauksia niihin asioihin ja tekijöihin, jotka mahdollistavat hyvän ja onnellisen elämän (Avola & Pentikäinen, 2020, 25).

Psykologian tutkimus ennen Seligmania oli pääpainoltaan ihmismielen negatiivisten ja kielteisten asioiden ja niihin vaikuttavien tekijöiden tutkimista. Poiketen siitä positiivisen psykologian tieteenharjoittajat pyrkivät tutkimaan nimenomaan ihmisen mahdollisuuksia, kyvykkyyttä ja myönteisiä toimintatapoja negatiivisten sijaan. (Leskisenoja, 2017, 22.) Avolan ja Pentikäisen (2020, 25) mukaan positiivinen psykologia keskittyy näiden lisäksi myös yksilön myönteisiin tunteisiin, ominaisuuksiin ja voimavaroihin. Sen tarkoitus ei kuitenkaan ole korvata psykologian tutkimuksen aihepiirejä ja kenttää vaan täydentää sitä toisesta näkökulmasta (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 14).

Positiivisen psykologian keskeisimpänä tavoitteena on saada yksilöt ja yhteisöt kukoistamaan sekä ymmärtää niitä tekijöitä, jotka hyvinvointia lisäävät. Lisäksi sen avulla voidaan löytää ne välineet, joiden avulla voidaan edistää hyvinvointia ja elää kokonaisvaltaisesti onnellista elämää. (Kumpulainen ym., 2014, 200.) Tällöin ei kuitenkaan pyritä sulkemaan ihmiselämän negatiivisia kokemuksia ja vastoinkäymisiä pois vaan niistä pyritään selviytymään myönteisestä näkökulmasta (Avola & Pentikäinen, 2020, 38; Leskisenoja, 2017, 23). Tavoitteena näin ollen on tutkia niitä tekijöitä, jotka tekevät ihmisen onnelliseksi ja hyvinvoivaksi sekä sitä, mistä

tekijöistä onnellisuus muodostuu (Avola & Pentikäinen, 2020, 25). Tiivistetysti positiivisen psykologian tavoitteena on selvittää asioita, jotka vaikuttavat ihmisen hyvinvointiin myönteisesti (Avola & Pentikäinen, 2020, 38).

Positiivinen psykologia on saanut osakseen myös kritiikkiä. Yleisimmiksi kritiikin aiheiksi on listattu muun muassa positiivisen psykologian liiallinen positiivisuus, tulosten yleistävyys, vaikea määrittely sekä liialliset lupaukset (Ojanen, 2014, 114). Avolan ja Pentikäisen (2020, 38) mukaan virheellisten tulkintojen näkökulmasta positiivisen psykologian luonne nähdään positiivisuuden ideologiana. Lisäksi kritiikistä nousee esiin ajatus siitä, että se mikä voi jollekin näyttäytyä positiivisena, voi näyttäytyä toiselle negatiivisena. (Ojanen, 2014, 114.) Tällöin haasteena nähdään määrittely siitä, mikä on ihmiselle hyvää tai hyväksi ja mikä puolestaan ei ole (Avola & Pentikäinen, 2020, 38).

Positiivisesta psykologiasta juontaa juurensa positiivinen pedagogiikka (Pakarinen, 2019, 18; Lankinen, 2015, 43; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 20). Pedagogiikalla tarkoitetaan käytännöllistä ja teoreettista oppia kasvatuksesta ja opetuksesta (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti, 2017, 12). Positiivinen pedagogiikka on pedagoginen suuntaus, joka kattaa lähes kaiken, mitä koulumaailmassa tapahtuu (Avola & Pentikäinen, 2020, 30). Positiivinen pedagogiikka keskittyy niihin tekijöihin, jotka vahvistavat oppilaiden hyvinvointia ja mielekästä oppimista koulussa (Avola & Pentikäinen, 2020, 30). Siinä korostuvat ratkaisukeskeisyys sekä myönteisten asioiden esiin nostaminen kasvatuksessa ja opetuksessa (Pakarinen, 2019, 18; Lankinen, 2015, 43; Leskisenoja, 2017, 11; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 20).

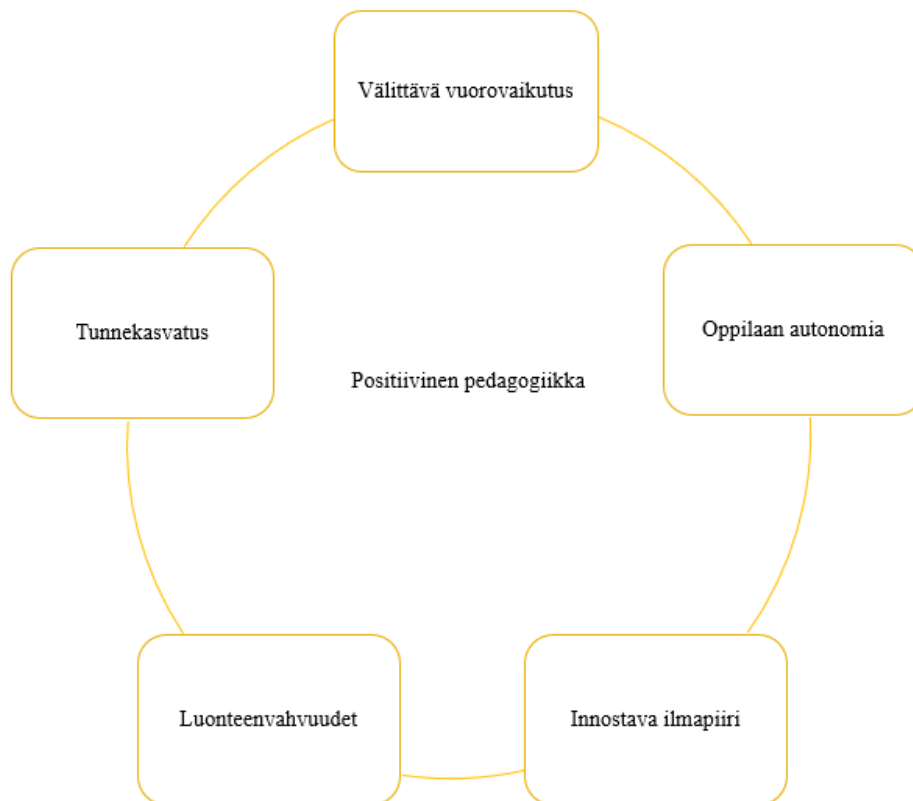
Ensimmäiset suomenkieliset positiivista pedagogiikkaa käsittelevät teokset on julkaistu 2010-luvun puolivälissä. Vuoden 2014 opetussuunnitelma painottuu Lipposen (2020, 46) mukaan positiivisen pedagogiikan suuntaan. Suomessa positiivisen pedagogiikan tutkimukseen perehtyneitä nimiä ovat muun muassa Lotta Uusitalo-Malmivaara, Eliisa Leskisenoja, Kaisa Vuorinen ja Erja Sandberg (Trogen, 2020, 18). Lisäksi vuonna 2020 positiivisen pedagogiikan teoksia julkaisseet Tiia Trogen, Pauliina Avola sekä Viivi Pentikäinen ovat vieneet positiivisen pedagogiikan sanomaa eteenpäin.

Leskisenojan (2019, 11) mukaan positiivista pedagogiikkaa ei voi vain toteuttaa vaan sitä tulee myös elää. Kasvatus positiivisessa pedagogiikassa koostuu empatiasta, rakkaudesta, turvallisuudesta ja hoivasta. Sen keskeisenä tavoitteena on saada oppilas ja opettaja kukoistamaan yksilöiden osallisuus, vahvuudet ja myönteiset tunteet huomioiden. (Trogen, 2020, 9–18.) Posi-

tiivisessä pedagogiikassa pyritään kehittämään yhteisöllinen ja myönteinen ilmapiiri, jossa painotetaan sosiaalisten suhteiden merkitystä oppilaan hyvinvoinnille (Kumpulainen, ym., 2014, 201). Tämän lisäksi positiivisessa pedagogiikassa turvallisen kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta keskeisiä ovat asetetut rajat (Trogen, 2020, 61). Näiden tekijöiden avulla selvittäään niistä elämän haasteita, joita yksilö kohtaa (Lipponen, 2020, 8).

Positiivisen psykologian kaltoin positiivinen pedagogiikka on saanut osakseen kritiikkiä. Suomessa kritiikkiin saattaa vaikuttaa kulttuurinen ajatusmalli, jonka mukaan mitään ei voida saavuttaa irvistelemättä (Avola & Pentikäinen, 2020, 37). Tällöin positiivinen pedagogiikka voidaan nähdä koulutyön vaatimustason laskuna, helppoutena ja viihteellisyytenä (Leskisenoja, 2019, 13). Leskisenojan (2019, 13) mukaan positiivista pedagogiikkaa ei tule nähdä “ruusunpunaisena höttöpedagogiikkana”, jollaiseksi se voidaan vailla syvempää tietämystä tulkita. Avola ja Pentikäinen (2020, 41) painottavat, että positiivisen pedagogiikan harjoittamisessa ei ole kysymys pelkästään hetkellisten myönteisten tunnetilojen korostamisesta vaan pidempikes- toisesta hyvinvoinnista, jota tavoitellaan avarakatseisella ja myönteisellä asennoitumisella itseä ja ympäristöä kohtaan.

Tutustumalla positiivisen pedagogiikan teoriaan olemme rajanneet viisi sille luonteenomaista elementtiä, joiden kautta lähestymme positiivisen pedagogiikan mukaisen opetuksen tutki- mista. Rajauksemme positiivisen pedagogiikan mukaiselle opetukselle tyypillisistä osa-alueista on koottu Kuvioon 1. Nämä osa-alueet ovat: *välittävä vuorovaikutus, oppilaan autonomia, tunnekasvatus, luonteenvahvuuksien korostaminen ja innostavan ilmapiirin kehittäminen*. Tutkiel- massamme tulemmme tarkastelemaan jokaiselle mainitulle osa-alueelle tyypillistä teorian tietoa omassa luvussaan. Lähestymme eri osa-alueita positiivisen pedagogiikan mukaisen opettajuu- den näkökulmasta.



Kuvio 1: Positiivinen pedagogiikka koostuu välittävästä vuorovaikutuksesta, oppilaan autonomian tukemisesta, tunnekasvatuksesta, luontevahvuuksien korostamisesta ja innostavan ilmapiirin kehittämisestä.

Opettaja positiivisen pedagogiikan käyttäjänä

Koulun tehtävä, tietojen ja taitojen opettamisen lisäksi, on hyvinvoinnin lisääminen (Leskisenoja, 2017, 8). Positiivisessa pedagogiikassa opettajuudella tarkoitetaan oppilaan kokonaisvaltaista kasvattamista, jossa tuetaan oppilaan hyvinvointia ja vahvuuksien kehittymistä (Uusitalo & Vuorinen, 2020, 123–145). Tämä tapahtuu korostamalla oppilaan yksilöllisiä kokemuksia hyvinvoinnista ja mahdollistamalla niitä asioita, jotka tuottavat iloa ja hyvää oloa sekä lisäävät oppilaan innostumista ja uskoa itseensä (Kumpulainen ym., 2014, 205). Opettajan aito läsnäolo, joka koostuu jakamattomasta huomiosta oppilasta ja opetusryhmää kohtaan, luo luottamuksen ja turvallisuuden tunnetta oppilaalle siitä, että hän on arvokas, ymmärretty ja hyväksytty ryhmän jäsen (Rantanen & Lahtinen, 2019, 118–122). Näistä elementeistä koostuvaa opetusta Leskisenoja ja Sandberg (2019, 15) nimittävät välittäväksi opettajuudeksi.

Positiivisen pedagogiikan mukaisessa opetuksessa oppilas asetetaan aktiiviseen toimijan rooliin (Trogen, 2020, 18). Se ohjaa oppilaita itsensä johtamiseen, parempiin oppimistuloksiin ja

myönteisiin sosiaalisiin suhteisiin (Avola & Pentikäinen, 2020, 30). Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kasvatuksen ja opetuksen tavoitteeksi mainitaan yksilön kasvun tukeminen tasapainoiseksi ja terveellä itsetunnolla varustetuksi ihmiseksi (Opetushallitus, 2014, 19–20). Lipponen toteaa, että vaikka vuoden 2014 opetussuunnitelma painottuu positiivisen pedagogiikan suuntaan, sen toteuttamisesta ei löydy suoraa ohjeistusta. Siinä mainitaan kuitenkin opetuksen tehtäväksi ohjata oppilasta tunnistamaan vahvuutensa ja kehittymismahdollisuutensa. (Lipponen, 2020, 46.)

Opettajat kohtaavat jatkuvasti tilanteita, jotka eivät ole liitoksissa yksittäisiin opetussuunnitelman sisältöihin mutta ovat niin merkityksellisiä lapsille, että ne muistetaan vielä vuosikymmenienkin jälkeen. Näiden opetussuunnitelman ulkopuolisten tilanteiden äärellä opettajan on usein pysähdyttävä ja kuunneltava, mitä oppilaan maailmassa tapahtuu ja mikä tätä mietityttää. Tällöin hän kiinnittää huomiota oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. (Estola ym., 2020, 16–21.) Myös oppilaille on tärkeää, että opettaja esittää kiinnostusta oppilaiden elämää kohtaan myös oppiainerajojen ulkopuolella. Tätä positiivinen pedagogiikka lähestyy laadukkaiden kasvatus- ja vuorovaikutussuhteiden kautta. (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 15.)

1.1 Opettajan vuorovaikutus

“Mieti mieluummin viiden vuoden kuin viiden minuutin päähän”

– Trogen, 2020, 57

Positiivinen pedagogiikka tulee ensisijaisesti näkyväksi erilaisissa vuorovaikutussuhteissa (Leskisenoja, 2019, 55). Siinä korostuvat toisen arvostus, kunnioittaminen ja huomioiminen. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 15). Myönteiset vuorovaikutussuhteet mahdollistavat oppilaan hyvinvoinnin, joka syntyy myönteisestä kasvusta, kehittymisestä ja oppimisesta (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 10–17; Kumpulainen ym., 2014, 200). Hyvinvointi ja onnellisuus puolestaan kehittävät hoitamaan sekä solmimaan ihmissuhteita edelleen (Leskisenoja, 2019, 14). Koulumaailmassa vuorovaikutussuhteet ovat monitahoisia, sillä niitä muodostuu niin opettajan ja oppilaan välille kuin myös keskenään oppilaiden välille (Jaakkola & Sääkslahti, 2017,

304–305; Leskisenoja, 2017, 36). Opettajan työssä kyse on erityisesti opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta, ja yksittäiset suhteet rakentuvat keskellä luokkaryhmän toimintaa (Estola ym., 2020, 16).

Oppilaan hyvinvoinnin ja oppimisen kasvualusta mahdollistuu opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutussuhteessa (Leskisenoja, 2019, 47). Positiivisessa pedagogiikassa opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa korostuu se, että opettaja huomioi ja kuuntelee oppilastaan (Leskisenoja, 2019, 95; Kumpulainen ym., 2014, 239). Kyrö-Ämmälä (2008, 37) painottaa oppilaan ja opettajan välisen luottamuksen olevan merkittävässä osassa vuorovaikutussuhteen rakentamisessa. Vuorovaikutus oppilaiden kanssa tulee olla arvostavaa, jolloin oppilaalle ei huudeta tai puhuta alentuvasti vaan kunnioittavasti ja kauniisti (Leskisenoja, 2019, 38). Lämmin ja turvallinen vuorovaikutussuhde edistää avoimen kommunikaation syntymistä opettajan ja oppilaan välillä (Lerikkanen & Pakarinen, 2018, 128–133).

Opettajan antama aika oppilaalle tukee läheisemmän, luottamuksellisemman ja tiiviimmän vuorovaikutussuhteen kehittymistä. Lyhyilläkin kohtaamisilla on tärkeä merkitys opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen vahvistamisessa. Opettajan tulee panostaa näihin kohtaamisiin aidosti ja välittävästi. Kohdatessaan oppilaan opettaja voi luoda oppilaalle vuorovaikutustilanteesta myönteisemmän esimerkiksi asettumalla oppilaan tasolle tai lempeästi koskettamalla. Hymyilevä opettaja mahdollistaa molemminpuolisia onnellisuuden kokemuksia opettajan ja oppilaan välillä, mikä voi vahvistaa vuorovaikutussuhdetta myönteisesti. (Leskisenoja, 2019, 90–95.)

Opettaja edistää myönteisten vuorovaikutustilanteiden ja oppimista tukevan ohjauksen avulla oppilaan opiskelumotivaatiota ja oppimista (Lerikkanen & Pakarinen, 2018, 128–133). Kannustavalla vuorovaikutuksella opettaja mahdollistaa myös oppilaiden innostumisen oppimisen tavoitteista (Virtanen, 2015, 74; Mäkelä & Sajaniemi, 2014, 132; Kyrö-Ämmälä, 2008, 35). Yhtenä keinona myönteisten vuorovaikutustilanteiden luomisessa ja oppimisen tukemisessa voidaan käyttää huumoria. Sen käytöllä voidaan lisätä kiinnostusta ja tarkkaavaisuutta opetettavan aiheen sisältöön. Huumorin avulla voidaan helpottaa luokan hallintaa, vahvistaa sosiaalisia taitoja ja rentouttaa oppilaita. (Leskisenoja, 2017, 52.)

Opettaja pystyy edistämään myönteistä vuorovaikutusta ja ilmapiiriä keskittymällä oppilaiden oppimisprosessiin ja antamalla myönteistä palautetta lopputuloksen korostamisen sijaan (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 59). Positiivisen pedagogiikan ajattelun mukaisessa palautteenannossa korostuu myönteisen palautteen antaminen, hyvän huomaaminen ja oppilaiden

vahvuuksien huomioiminen (Trogen, 2020, 96). Annetun palautteen avulla pyritään kehittämään oppilaan oppimista (Virtanen, 2015, 77). Palautteenannossa tulee huomioida vallitseva tunnetila sekä oppilaan kyvykkyys ja halukkuus saada palautetta (Virtanen, 2015, 77).

Opetustilanne on hienovarainen tapahtuma, minkä takia palautetta antaessa opettaja pyrkii “säilyttämään oppilaan kasvot”. Tämä näkyy esimerkiksi silloin, kun oppilas vastaa vuorollaan väärin opettajan kysymykseen. Antaessaan palautteen vastauksesta opettajan on mietittävä reagointiaan ja kommenttejaan huolellisesti. Opettajan on hyvä huomioida, jos väärässä vastauksessa on jotain kehityskelpoista. On kuitenkin tärkeää, että opettaja ilmaisee selkeästi ja ystävällisesti, onko vastaus oikein vai väärin. Tällöin opettaja voi esimerkiksi jatkokysymysten avulla tarjota vastanneelle oppilaalle mahdollisuuden tarkentaa tai muokata vastaustaan. (Kleemola, 2007, 77–81.)

Positiivinen pedagogiikka painottaa, että opettaja ja oppilaat kehittyvät aidosti hyvien asioiden huomaamisessa. Opettajan huomatessa myönteisiä asioita oppilaiden toiminnassa hänen tulee kiinnittää huomiota tapoihin ja sanoihin, joilla antaa oppilaille tilannesidonnaista palautetta. Opettajan tulee tarkastella jokaisen oppilaan oppimista yksilönä oppilastuntemustaan hyödyntäen. Tavoitteena ei kuitenkaan ole saada oppilaita oppimaan ja toimimaan samalla tavalla samaan aikaan (Avola & Pentikäinen, 2020, 39.) Toisaalta esimerkiksi opettajan antaessa myönteistä palautetta toisen auttamisesta muutkin oppilaat innostuvat tekemään ystävällisiä tekoja toisilleen. Kun oppilaat huomaavat, kuinka hyvältä kiitellyksi ja kannustetuksi tuleminen tuntuu, oppilaat alkavat huomioida myös toisten onnistumisia. (Leskisenoja, 2019, 38–39.)

Välillä opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa korostuvat kieltojen ja rajoitusten asettaminen (Estola ym., 2020, 26.) Se edistää turvallisen toimintaympäristön kehittymistä. On ensiarvoista, että oppilaat ovat tietoisia rajoista sekä ymmärtävät, miksi ne on asetettu. Rajojen vaalimisessa tärkeää on oppilaan ohjaaminen, jotta tämä oppii korjaamaan virheitään sekä etsimään ratkaisuja eikä toimimaan toivotulla tavalla vain rangaistuksen pelosta. Positiivisen pedagogiikan ydin onkin muokata lapsen käyttäytymistä ei-toivotuissa tilanteissa tämän sisäisen ajattelun kautta. (Trogen, 2020, 61, 151.) Ristiriitatilanteiden käsittely turvallisesti yhdessä opettajan kanssa on osa vuorovaikutustaitojen harjoittelua, jonka avulla oppilaita ohjataan selviytymään niistä (Leskisenoja, 2019, 39). On tärkeää, että oppilaat viihtyvät ryhmässä myös niissä tilanteissa, joissa asioista ollaan eri mieltä (Haapaniemi & Raina, 2017, 28–29).

Positiivisessa pedagogiikassa opetuksen tulee olla joustavaa mutta myös johdonmukaista (Trogen, 2020, 62). Opetuksen organisointi, opettajan ennakoiva toiminta sekä selkeät konkreettiset

tavoitteet oppimiselle mahdollistavat oppimisen. Nämä tekijät tukevat oppilaan tehtäväsuuntautunutta opiskelua ja vahvistavat oppilaan itsesäätelytaitoja, minkä seurauksena oppilaalta voidaan myös odottaa parempia oppimistuloksia. (Lerikkanen & Pakarinen, 2018, 136.) Itsesäätelytaitoja voidaan vahvistaa myös yhteisten sovittujen sääntöjen avulla (Lerikkanen & Pakarinen, 2018, 136). Turvallisen ja myönteisen vuorovaikutuksen luomisessa onkin erittäin tärkeää, että opettaja on johdonmukainen sovittujen asioiden noudattamisen suhteen (Middleton & Perks, 2014, 140). Jos opettaja joutuu toimimaan sovituista asioista poikkeavalla tavalla, hänen tulee perustella tämä oppilaille huolellisesti. (Middleton & Perks, 2014, 140).

1.2 Luokan ilmapiiri

“Oppilaat viihtyvät koulussa, jossa heidän on hyvä olla”

– Leskisenoja, 2017, 10

Yksittäisten suhteiden rakentamisen lisäksi opettaja pyrkii omalla toiminnallaan luomaan luokkaansa myönteistä ja yhteisöllistä ilmapiiriä (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 15). Ilmapiirin kehittämisessä korostuvat oppilaiden vuorovaikutussuhteet, jolloin keskiössä ovat toisten arvostaminen, kuunteleminen ja mielipiteiden huomioon ottaminen (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 101). Luokan myönteinen ja kannustava oppimisilmapiiri toimii motivoijana ja voimälähteenä oppilaan kurkottaessa kohti osaamisensa ylärajoja (Leskisenoja, 2017, 10).

Positiivisen pedagogiikan mukaisessa ajattelussa yhteisöllinen ja myönteinen toimintakulttuuri, kuten hyväntuulinen ja hyväksyvä luokkayhteisö, mahdollistaa kouluilon syntymisen oppilaille sekä opettajalle (Leskisenoja, 2019, 55; Leskisenoja, 2017, 10, 43). Positiivisen pedagogiikan avulla tavoitellaan ilmapiiriä, jossa oppilaat viihtyvät sekä saavat myönteisiä kokemuksia sekä mahdollisuuden kukoistaa luokahuoneessa (Leskisenoja, 2019, 12; Leskisenoja, 2017, 14). Siihen sisältyy ajatus, että jokainen oppilas voi tulla luokkaan omana itsenään ja tuntea olevansa tärkeä (Salovaara & Honkonen, 2011, 18). Myönteisen ilmapiirin ja vuorovaikutuksen ylläpitäminen luokassa ovat pitkäaikaisia prosesseja, jotka vaativat jatkuvaa huomiota ja hoivaa (Rantanen & Lahtinen, 2019, 122). Vahvistamalla joukkoon, yhteisöön ja ryhmään kuulumisen kokemuksia voidaan tutkitusti lisätä yksilön hyvinvointia (Mäkelä & Sajaniemi, 2014, 122–126). Luokkayhteisöön kuulumisen edistää osallisuuden ja toimijuuden kokemuksia. Lisäksi

se luo sosiaalista pääomaa, joka näyttäytyy yhteisöllisyytenä oppilaiden keskuudessa. (Kumpulainen ym. 2014, 201–211.)

Myönteinen luokkayhteisö tukee oppilaiden oppimista (Leskisenoja, 2017, 37). Yhteisöllisyyden kokeminen syntyy esimerkiksi luokan yhteisistä elämyksistä ja kokemuksista (Kumpulainen, ym., 2014, 201). Se mahdollistaa oppimismotivaation syntymisen, kehittymisen ja ylläpitämisen (Lerikkanen & Pakarinen, 2018, 136). Luokkayhteisön sosiaaliset suhteet vaikuttavat vahvasti yksittäisen oppilaan ratkaisuihin ja toimintaan (Haapaniemi & Raina, 2017, 28–29). Luokan myönteinen ilmapiiri näyttäytyy oppilaiden osallisuudessa esimerkiksi siinä, vastaavatko oppilaat opettajan esittämiseen kysymyksiin luokassa, jos he uskovat tietävänsä vastauksen (Kleemola, 2007, 62). Myös Leskisenoja ja Sandberg (2019, 15) toteavat, että opiskelun mielekkyys ja hyvät oppimistulokset mahdollistuvat myönteisen luokkayhteisön kautta.

Opettajan toiminta, kommunikointi sekä opetus- ja ohjausmenetelmät ovat avainasemassa luokahuoneen positiivisen ilmapiirin luomisessa (Lerikkanen & Pakarinen, 2018, 136; Leskisenoja, 2017, 189–190). Sävy, tapa ja sanat, joilla opettaja puhuu oppilaille koulupäivän ensimmäisistä yhteisistä hetkistä lähtien, ovat merkityksellisiä ilmapiirin kehittymisen kannalta (Rantanen & Lahtinen, 2019, 121). Virtasen (2015, 85) mukaan opettajan tulee olla itse ryhmä- ja yhteistyötaitoiltaan taitava, jotta kykenee luomaan luokkaan hyvän ilmapiirin. Opettajan usko oppilaiden kykyihin ja oppimiseen tulee välittyä oppilaille, mikä edistää heidän myönteistä suhtautumistaan kouluun ja oppimiseen (Leskisenoja, 2019, 15). Opettaja siis pystyy omalla myönteisellä esimerkillään kehittämään luokan ilmapiiriä (Leskisenoja, 2017, 189).

Luokan myönteisen ilmapiirin myötä kouluunkin on mukava tulla (Leskisenoja, 2019, 38). Positiivisessa pedagogiikassa korostuu perusteellinen ryhmäytyminen (Leskisenoja, 2019, 40). Opettajan vastuulla on myönteisen ilmapiirin rakentaminen luokassa, ja sen eteen on tehtävä runsaasti töitä (Leskisenoja, 2019, 55). Hyvän ryhmähengen muodostamiseksi opettajalla tulee olla kyky rakentaa yhteenkuuluvuuden tunnetta (Virtanen, 2015, 85). Tätä hän voi lähteä toteuttamaan kannustamalla oppilaita vuorovaikutukseen ja toimimaan luokassa aktiivisina jäseninä (Pakarinen ym., 2013, 93). Leskisenoja (2017, 75) mainitsee hyvin tärkeäksi sen, että koulussa käytetään aikaa oppilaiden ryhmäytötaitojen vahvistamiseen. Panostus ryhmäytymiseen tulee aloittaa kouluvuoden alkaessa alkusyksyllä tavoitteellisesti ja laajamittaisesti (Leskisenoja, 2019, 55). Ryhmäytymistä harjoittamalla oppilaiden tunne- ja ryhmäytötaitot vahvistuvat ja oppilaat kehittävät taitojaan muiden huomioinnissa sekä empatian osoittamisessa päivittäisessä koulutyössä. (Leskisenoja, 2019, 39; Leskisenoja, 2017, 75–77.)

Välittävä luokka on yhtä vahva kuin ihmissuhteet sen sisällä. Positiivisessa pedagogiikassa yhteisöllisen ja välittävän luokkailmapiirin kehittyminen tukee oppilaiden kestävien tunnesiteiden syntymistä. (Leskisenoja, 2017, 75.) Myönteiset ihmissuhteet luokassa tarjoavat emotionaalista tukea oppilaalle. Ryhmän hyvä me-henki kannattelee yhdessä olemista, jolloin myös kiusaaminen ryhmässä vähenee. Opettajan tehtävänä on auttaa oppilaita solmimaan kaverisuhteita muihin oppilaisiin. (Leskisenoja, 2019, 37–55.) Hänen tulee myös huolehtia, ettei kukaan jää luokan ryhmähengen ulkopuolelle, koska siitä muodostuu negatiivisia tuntemuksia ulkopuolisuutta kokevalle oppilaalle (Mäkelä & Sajaniemi, 2014, 127). Trogenin (2020, 115) mukaan tarkkasilmäinen opettaja huomaa ryhmässä yksinäisen oppilaan ja osaa toimia niin, että jokainen löytää oman paikkansa luokassa.

1.3 Autonomia

“Kasvatuksen tarkoitus on opettaa lapsi ajattelemaan, ei vain ottamaan vastaan käskyjä ja totelemaan”

– Trogen, 2020, 151

Huolehditukseksi, rakastetuksi ja arvostetuksi tulemisen kokemuksia on pidetty yhtenä keskeisimmistä hyvinvoinnin edellytyksinä kautta aikojen (Leskisenoja, 2019, 49–50). Oppilaan kokemus omasta osallisuudesta on elämän merkityksellisyyttä edistävä tekijä, joka edelleen vaikuttaa vahvasti yksilön identiteetin muodostumiseen (Leskisenoja, 2019, 50). Opettajan tehtävänä on mahdollistaa sellaiset olosuhteet, työvälineet ja opetusmenetelmät, jotka tukevat oppilasta kehittymään yksilöllisesti osana yhteisöä (Kumpulainen ym. 2014, 204). Tavoitteena on ymmärtää oppilasta hänen oman elämänsä näkökulmasta (Kumpulainen ym., 2014, 205).

Positiivisessa pedagogiikassa korostetaan oppilaan osallisuutta ja kannustetaan oppilaita oman elämänsä havainnointiin (Kumpulainen ym. 2014, 231, 239). Positiivisessa pedagogiikassa korostuu *oppilaslähtöinen* opetustapa, joka vaatii opettajalta aitoa kiinnostusta oppilaan tarpeille sekä kiinnostuksen kohteille tukien näin oppilaan autonomiaa (Lerikkanen & Pakarinen, 2018, 129). Oppilaslähtöistä opetustapaa ei kuitenkaan tule sotkea *oppilasjohtoiseen* opetukseen, vaan lopulta opettaja on vastuussa opetuksesta ja siihen liittyvistä päätöksistä, vaikka oppilaita

kuunnellaan ja heidän elämismaailmansa otetaan osaksi opetuksen suunnittelua. Liian varhainen ja suuri vastuu on omiaan aiheuttamaan oppilaalle stressiä ja painetta. (Trogen, 2020, 57–58.)

Oppilas asetetaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti aktiivisen toimijan ja tiedon rakentajan rooliin positiivisessa pedagogiikassa (Avola & Pentikäinen, 2020, 59). Oppimistavoitteiden saavuttamisen ja sitoutumisen kannalta on keskeistä, että oppilas kokee opetustilanteet kiinnostaviksi ja mielekkäiksi (Lerkkanen & Pakarinen, 2018, 128). Tätä opettaja voi edistää huomioimalla oppilaan vahvuudet, oppimisvalmiudet ja mielenkiinnonkohteet opetuksessa (Leskisenoja, 2017, 14).

Kun oppilaiden elämismaailma sisällytetään osaksi opetusta, oppilaat kokevat, että heitä kuunnellaan ja heillä on mahdollisuus vaikuttaa omaan oppimiseensa. Yleensä oppilaat ovat tämän ansiosta motivoituneempia oppimaan. Yhtenä keinona oppilaiden osallisuuden lisäämiseen opetuksessa on pyytää heiltä palautetta ennen ja jälkeen opetuksen. Tämä antaa myös opettajalle tärkeää tietoa, kuinka tehokkaasti oppilaat ovat oppineet opetettuja asioita valittujen työskentelytapojen avulla. Pyytämällä palautetta opetuksesta opettaja voi saada uusia oivalluksia opetukseensa ja saa välitettyä oppilaille tunteen, että heidän mielipiteitänsä arvostetaan. (Middleton & Perks, 2014, 75–81.)

Ainutkertaisuuden korostaminen on merkittävä osa positiivista pedagogiikkaa. Tätä voidaan lähestyä rohkaisemalla oppilaita oman elämänsä dokumentointiin yhdessä muiden kanssa, jolloin huomion kohteena ovat ne tekijät, jotka tuottavat oppilaalle hyvää oloa. Oppilaat muodostavat merkityksiä visuaalisesti sekä jäsentävät maailmaansa tarkkailemalla jatkuvasti ympäristöään. Pääsemällä jakamaan elämismaailmastaan kumpuavia tuotoksiansa oppilaat saattavat löytää esimerkiksi yhteisiä mielenkiinnon kohteita, mikä lisää myönteisten kokemusten määrää luokassa. Positiivisessa pedagogiikassa käytetään erityisesti visuaalisia dokumentointijärjestelmiä, kuten esimerkiksi oppilaiden piirustuksia, videoita ja valokuvia, joiden jakamiseen luodaan mahdollisuuksia. Dokumentoinnilla korostetaan oppilaan osallisuutta, jolloin hän itse valitsee, mitä haluaa omasta elämästään kertoa. Dokumentoinnin avulla opettaja voi seurata lapsen kehitystä, tapaa hahmottaa itseään ja maailmaa sekä suunnitella pedagogista toimintaa ja käyttää sitä arvioinnin tukena. (Kumpulainen ym., 2014, 204–230.)

1.4 Tunnekasvatus

“Tunteet vaikuttavat kykyymme ratkaista ongelmia”

– Lahtinen & Rantanen, 2019, 21

Ihmisen hyvinvointi muodostuu hyväksyvistä ihmissuhteista, merkityksellisyyden kokemisesta sekä myönteisistä tunteista (Leskisenoja, 2017, 9). Koemme tunteita jatkuvasti, ja ne vaikuttavat ajatuksiimme, kehoomme sekä toimintaamme. Niiden tunnistaminen on joillekin helpompaa kuin toisille. (Riihonen, Koskinen & Piitulainen, 2020, 37.) Opettajan työssä näkee päivittäin, miten oppiminen ja tunteet kulkevat käsi kädessä; oppiminen on luonnollisesti helpompaa, kun oppilaan mieli on avoin ja ajattelu joustavaa (Lahtinen & Rantanen, 2019, 20–22). Tunteet voidaan jaotella kahteen kategoriaan: myönteisiin ja kielteisiin tunteisiin (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 11). Trogen puolestaan toteaa, että tunteista ei pitäisi puhua positiiviseen tai negatiiviseen sävyyn vaan tulisi korostaa niiden kokonaisvaltaista merkitystä ja roolia ihmiselämässä. Tunteet kertovat yksilön tarpeista ja haluista, jolloin vaikeita tunteita ei tulisi piilottaa tai varoa. (Trogen, 2020, 69.) Ihminen tarvitsee kaikkia tunteitaan, sillä kaikki tunteet ovat tarkoituksenmukaisia, vaikka hyvinvointimme kannalta myönteiset tunteet ovat erityisen tärkeitä. (Avola & Pentikäinen, 2020, 149).

Positiiviseen pedagogiikkaan sisältyy vahvasti tunnetaitojen opettaminen (Trogen, 2020, 9). Niiden avulla pyritään vaikuttamaan siihen, miltä itsestä tai toisesta ihmisestä tuntuu (Lahtinen & Rantanen, 2019, 26). Leskisenoja (2017, 75) toteaa, että koulussa on tärkeää käyttää näiden taitojen vahvistamiseen aikaa. Tunnetaitojen harjoittelu on hyödyllistä kaikille, eikä niitä voi harjoitella liikaa (Trogen, 2020, 115). Niiden kehittäminen on yksi opettajan keskeisimmistä kasvatustehtävistä (Kumpulainen ym., 2014, 231; Lahtinen & Rantanen, 2019, 23). Opettajalta vaaditaan pitkäjänteistä työtä tunnekasvatuksen näkökulmasta, sillä tunteiden oppiminen on yksilöllinen ja hidas prosessi (Riihonen, Koskinen & Piitulainen, 2020, 37).

Tunnetaidot koostuvat kahdesta eri tekijästä: tiedoista ja taidoista. Tiedoilla tarkoitetaan ymmärrystä siitä, miltä itsestä tai muista ihmisistä tuntuu. Ymmärrykseen sisältyy se, että sisäistää tunteiden vaikutukset toimintaan. Taidoilla tarkoitetaan tietojen viemistä käytäntöön; toiminnassa huomioidaan tunteet jatkuvasti. Tunnetaitojen osaamiseen kuuluu kirjava joukko erilaisia keinoja käsitellä omia ja muiden tunteita sekä kyky eritellä tunteita ja nähdä syvempiä viestejä

sekä tarpeita tunteiden takana. Opettajan hyvät tunnetaidot sisältävät siis tunteiden tiedostamisen ja ymmärtämisen, minkä pohjalta hän huomioi ja ilmaisee tunteita toiminnassaan. Tunnetaitoihin opettamisessa korostuu opettajan kyky tunnistaa omia tunteitaan. Esimerkiksi opettajan on työssään usein pystyttävä toimimaan tunteidensa vastaisesti tai jopa näyttämään ulospäin toista tunnetta kuin hän sillä hetkellä kokee. (Lahtinen & Rantanen, 2019, 28–60.)

Positiivisessa pedagogiikassa korostuu se, että opettaja tunnistaa oppilaiden tunnetiloja (Kumpulainen ym., 2014, 239). On vaarana, että mikäli opettaja toiminnassaan ei havainnoi ja tunnista tunteita, toimii hän jatkuvasti samalla tutulla automaattiohjauksella, jossa erilaiset tunnetilat jäävät huomioimatta (Lahtinen & Rantanen, 2019, 26–30). Oppilaat aloittavat tunteiden tunnistamisen harjoittelun aikuisen tunnepuheesta, josta he etenevät tunteiden nimeämiseen tai arvaamiseen erilaisissa tilanteissa. Ensimmäinen askel siis on oppia tunnistamaan tunteiden nimet ja pohtia, miltä mikäkin tunne tuntuu. Tunnekeskustelua voi synnyttää esimerkiksi leikinomaisesti leikissä tai vaikka elokuvaa katsomalla. (Riihonen, Koskinen & Piitulainen, 2020, 37–39.) Tunteita voidaan lähestyä ja harjoitella oppilaiden kanssa myös satujen ja tarinoiden kautta (Troger, 2020, 71).

Oppilaalle tulee koulussa antaa mahdollisuus omien tunteidensa käsittelemiseen vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Kumpulainen ym. 2014, 206). Tunteisiin voidaan palata aktiivomalla ne tietoisesti uudestaan (Troger, 2020, 70). Niistä voidaan keskustella asiaan sopivina hetkinä sen sijaan, että niitä käsiteltäisiin tunteen ilmenemishetkellä. Oppilaan kannalta on tärkeää käydä keskustelua tunteista ja siitä, miten ne vaikuttavat häneen. Kouluikäinen lapsi pystyy harjoittelemaan tunteiden säätelyä aikuisen ohjauksella ja avustuksella. Tunteiden säätelyllä tarkoitetaan sitä, että yksilö selviytyy erilaisten tunnereaktioiden kanssa eri tilanteissa. (Riihonen, Koskinen & Piitulainen, 2020, 22–39.) Taito säädellä tunteiden ilmaisemisen tapoja tilanteen mukaan on tärkeää (Lahtinen & Rantanen, 2019, 59–60). Yksinkertainen ja tehokas tapa kehittää lapsen tunteiden säätelyä on korostaa ja vahvistaa lapsen myönteistä käyttäytymistä (Riihonen, Koskinen & Piitulainen, 2020, 22–39).

Myönteiset tunteet

Myönteisten tunteiden kirjo on laaja. Näitä tunteita esiintyy usein enemmän kuin vaikeita tunteita, mutta niiden hetkellisyyden takia niitä voi olla haastava havaita. Myönteisten tunteiden avulla kohennetaan mielen hyvinvointia, ratkaistaan ongelmatilanteita ja selvittää vastoin-

käymisistä. Myös oppilaan opiskelumotivaatio, ongelmanratkaisukyky ja tiedon vastaanottamisen taidot paranevat myönteisissä tunnetiloissa. (Trogen, 2020, 69–71.) Myönteiset tunteet lisäävät merkityksellisyyttä sekä tukevat toipumiskykyä erilaisissa tilanteissa (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 46). Niiden vahvistamista ja jakamista tarvitaan ylipäätään oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta (Riihonen, Koskinen & Piitulainen, 2020, 37).

Kumpulainen ja kumppanit (2014, 228–230) toteavat, että myönteisten tunteiden hyödyntäminen voimavaroina on yksi keskeinen piirre positiivisessa pedagogiikassa. Tällöin toteutetaan suunnitelmallisesti sellaista toimintaa, joka edistää positiivisten tunteiden kokemista koulupäivän aikana (Leskisenoja, 2019, 55). Opettajan tulee tietää, mitkä asiat tuottavat oppilaille hyvää oloa, jolloin kouluarkeen voidaan tietoisesti luoda tilanteita ja hetkiä, joissa oppilaat ovat kosketuksessa myönteisiin tunteita tuottaviin asioihin (Kumpulainen ym. 2014, 206). Myönteisiin tunteisiin pysähtyminen aloitetaan tutustumalla niiden sanastoon ja pohtimalla, minkälaisia tuntemuksia sanat aiheuttavat kehossa. Tällöin edelleen korostetaan myönteisten tunteiden ja tilanteiden merkitystä, jolloin niihin kiinnitetty huomio ja hyvä olo automatisoituvat. (Trogen, 2020, 70–71.)

Välittävät ihmissuhteet mahdollistavat pitkälti myönteisten tunteiden synnyn koulupäivän aikana (Leskisenoja, 2019, 55). Mäkelä ja Sajaniemi (2014, 123) toteavat, että erilaiset sosiaaliset tilanteet ovat ihmiselle keskeisimpiä ja syvimpiä ilon lähteitä. Positiivisessa pedagogiikassa oppilaille tulee antaa mahdollisuus jakaa ja käsitellä kokemuksiaan ja tunteitaan vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden kanssa, jolloin he oppivat arvostamaan sekä itseään että muita (Kumpulainen ym. 2014, 211). Myönteiset sosiaaliset kokemukset ja tuntemukset vahvistavat ihmisten yhteisöllisyyttä (Leskisenoja, 2017, 35; Mäkelä & Sajaniemi, 2014, 132).

Se, minkälainen tunneilmapiiri luokkaan muodostuu, on jokaisen luokan oppilaan yksilöllisen ja yhteisöllisen kokemuksen lopputulos. Myönteisellä tunneilmapiirillä on merkittävä vaikutus luokan oppimistuloksiin. Luokan muodostamalla tunneilmapiirillä on lähes yhtä merkityksellinen vaikutus oppimiseen kuin esimerkiksi oppilaiden yksilöllisillä kyvyillä tai lahjakkuustekijöillä (Lahtinen & Rantanen, 2019, 21 120–121.)

Vaikeiden tunteiden käsittely

Vaikka positiivisen pedagogiikan pääpaino on vahvasti oppilaiden myönteisissä kokemuksissa ja tunteissa, se ei sulje pois kielteisten tunteiden ja haasteellisten kokemusten käsittelyä osana

hyvinvointia ja oppimista (Kumpulainen ym. 2014, 202). Vaikeat tunteet ja kokemukset synnyttävät oivia oppimistilanteita, joissa oppilailla on mahdollisuus hyödyntää esimerkiksi omaa sinnikkyyttään (Leskisenoja, 2017, 12). Ihmismieli takertuu vahvemmin negatiivisiin kuin positiivisiin asioihin, jolloin niiden käsittelyyn sisältyy vaikeilta tuntuja tunteita (Avola & Pentikäinen, 2020, 40). Leskisenojan (2017, 12) mukaan jokaista negatiivista tunnetta ja kokemusta kohtaan tulisi kokea kolmesta viiteen positiivista tunnetta tai kokemusta, jolloin niiden välinen suhde olisi tasapainossa. Negatiivisia tunteita kuitenkin tarvitaan, sillä ilman niitä myönteisistä tunteista voi tulla ihmismielelle haitallisia, esimerkiksi tavoitteiden epärealistisuuden tai kunnianhimottomuuden seurauksena. (Avola & Pentikäinen, 2020, 40.)

Lapsella tunteiden kohtaamisen vaikeus voi näyttäytyä vetäytymisenä tai aggressiivisena käytöksenä (Riihonen, Koskinen & Piitulainen, 2020, 37–38). Erilaisia ristiriitatilanteita ratkaistaessa oppilaat harjoittelevat sovittelutaitoja, jotka kehittyvät turvallisesti opettajan ollessa läsnä. Keskeistä on, että konfliktitilanteita ja niiden herättämiä tunteita korostetaan luonnollisena osana ihmisten välistä vuorovaikutusta, eikä niitä tule lakaista maton alle. (Leskisenoja, 2019, 104.) Jos tunteita ei käsitellä arjessa, ne voivat jäädä lapsille epämukaviksi kokemuksiksi, joita tulevaisuudessa mieluummin välttelee. Konfliktitilanteiden jälkeen on hyvä purkaa tunteita ja lisätä lapsen tietoa siitä, kuinka ihmiset kokevat tunteita ja miten niiden kanssa voi oppia elämään. Opettaja voi esimerkiksi korostaa, että oppilaan tuntiessa vihaa hän voi kokea epäoikeudenmukaisuutta. Puolestaan kateuden tunteessa on kyse siitä, että toivoisi itsellä olevan jotain mitä toisella on. (Riihonen, Koskinen & Piitulainen, 2020, 30–39.)

Vaikeat tunteet ja niiden säätely vaihtelevat yksilöiden välillä. Haasteet tunteidensäätelyssä voivat näyttäytyä esimerkiksi epäsovivana käyttäytymisenä, kuten raivokohtauksina tai väkivaltaisina tekoina. Ne ilmenevät myös silloin, kun pienetkin asiat tekevät oppilaasta ylitsepääsemättömän pettyneen tai surullisen. Tämän vuoksi on tärkeää, että oppilasta ohjataan tunteiden säätelyssä esimerkiksi puhumalla yhdessä tunteista koulun arjessa. Oppilaan kokiessa jotain tunnetta opettaja voi arvuutella, mikä tunne oppilaalla saattaa olla. Tällöin on tärkeää, ettei aikuinen sanoillaan tee selväksi, mitä mieltä tunteista on, vaan pikemminkin toteaa tunteet. Kun tätä tehdään riittävän pitkään, lapsi oppii muodostamaan syy-seuraussuhteita tunteistaan. (Riihonen, Koskinen & Piitulainen, 2020, 30–39.)

1.5 Luonteenvahvuudet

“Hyvään keskittyminen on meille ihmisille kuin hyvinvointilääke pahoinvointia vastaan”

– Avola & Pentikäinen 2020, 101

Yksilöllisten luonteenvahvuuksien nimeäminen ja tunnistaminen ovat keskeisiä piirteitä positiivisessa pedagogiikassa (Leskisenoja, 2017, 8). Luonteenvahvuudet ovat hyvinvoinnin ja itsetuntemuksen väline. Mitä aikaisemmin yksilö oppii tunnistamaan luonteenvahvuutensa ja hyödyntämään niitä jokapäiväisessä arjessaan, kuten ihmissuhteissa ja oppimisessa, sitä kokonaisvaltaisemmin hän tukee omaa hyvinvointiaan. (Trogen, 2020, 88.) Niiden opettaminen on itseasiassa yksi helpoimmista keinoista harjoittaa positiivista pedagogiikkaa opettajana (Avola & Pentikäinen, 2020, 110).

Luonteenvahvuuksien kehittymiseen vaikuttavat vahvasti lapsuuden kokemukset (Pentikäinen, 2017, 137). Tällöin koulun tehtävänä on auttaa oppilaita tavoittamaan oma potentiaalinsa sekä kehittämään vahvuuksiaan, jotka perustuvat todellisiin havaintoihin ja vahvuuksien esiin nostamiseen (Avola & Pentikäinen, 2020, 100). Vahvuuksien tunnistamisen myötä oppilaiden myönteinen käsitys itsestä vahvistuu (Kumpulainen, ym., 2014, 203). Niiden käyttäminen koulussa, kotona tai harrastuksissa lisäävät edelleen yksilön hyvinvointia ja tyytyväisyyttä (Trogen, 2020, 88).

Positiivisessa pedagogiikassa voidaan nimetä 24 yksilöllistä luonteenvahvuutta (Avola & Pentikäinen, 2020, 103). Nämä luonteenvahvuudet jakautuvat kuuteen hyveeseen, joita ovat viisaus, rohkeus, kohtuullisuus, inhimillisyys, henkisyys ja oikeudenmukaisuus (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 22). Hyveillä tarkoitetaan vahvuuksista muodostuvaa kokonaisuutta, joka palvelee yksilöä ja tämän ympäristöä (Uusitalo-Malmivaara, 2014, 55). Kaikki luonteenvahvuudet parantavat oppimista ja hyvinvointia, mutta oppimisen kannalta erityisen tärkeitä ovat oppimisen ilo, sinnikkyys, itsesäätely ja uteliaisuus. Opettajan tulee aktiivisesti huomioida ja antaa palautetta oppilaalle havaitessaan tämän tekemisessä esimerkiksi sinnikkyiden merkkejä. (Avola & Pentikäinen, 2020, 101.) Olemme luoneet lähteiden pohjalta hyveiden, luonteenvahvuuksien ja oppimisen ydinvahvuuksien havainnollistamiseksi taulukon (Kuvio 2.), josta näkyy kolmen hyveen sisältämät luonteenvahvuudet ja oppimisen ydinvahvuudet.

Hyveet**Luonteenvahvuudet****Oppimisen ydinvahvuudet**

Viisaus ja tieto	Luovuus Arviointikyky Oppimisen ilo Uteliaisuus Näkökulmaottokyky	<i>Oppimisen ilo Uteliaisuus</i>
Rohkeus	Rohkeus Sinnikkyys Innostus Rehellisyys	<i>Sinnikkyys</i>
Kohtuullisuus	Vaativattomuus Anteeksiantavuus Itsesäätely Harkitsevaisuus	<i>Itsesäätely</i>
Inhimillisuus	Rakkaus Sosiaalinen älykyys Ystävällisyys	
Henkisyys	Kauneuden arvostus Toiveikkuus Huumorintaju Kiitollisuus Hengellisyys	
Oikeudenmukaisuus	Ryhmätyötaidot Johtajuus Reiluus	

Kuvio 2: Hyveet, luonteenvahvuudet ja oppimisen ydinvahvuudet

Yksilöllä on kolmesta seitsemään ydinvahvuutta, jotka voivat näyttäytyä puheessa, toiminnassa ja valinnoissa. Yksilön ydinvahvuudet voivat muuttua ympäristön, iän ja tarpeiden mukaan. Ydinvahvuuksien lisäksi *kasvuvahvuuksia* voidaan tietoisesti harjoittaa ja kehittää. Kasvuvahvuuksilla tarkoitetaan niitä yksilön vahvuuksia, joiden yksilö ei tunne kuuluvan ydinvahvuuksiinsa ja joita hän ei käytä tietoisesti arjessaan. (Trogen, 2020, 88.) Hyvä opettaja kiinnittää samaan aikaan huomiota oppilaan näkyvissä oleviin vahvuuksiin, mutta myös tukee tämän kehityksessä olevien vahvuuksien vahvistumista (Avola & Pentikäinen, 2020, 110). Yksilölliset luonteenvahvuudet huomioimalla voidaan kehittää oppilaiden itsetuntoa ja identiteetin rakentumista myönteisten kokemusten kautta (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 19). Esimerkkinä oppimista tukevien luonteenvahvuuksien yhteydestä koulunkäyntiin on hyvä itsesäätelytaito, joka voi näyttäytyä parempina oppimistuloksina ja yhteistyötaitoina (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 70).

Opettaja on keskeisessä osassa edistämässä oppilaan omien vahvuuksien tunnistamista (Kumpulainen ym. 2014, 231). Lähtökohtana luontevahvuuksia opettaessa on opettajan oman ajattelutavan ja toiminnan muuttaminen luontevahvuuksia huomioivaksi ja korostavaksi (Avola & Pentikäinen, 2020, 110). On tärkeää, että opettaja itse poimii jatkuvasti hyviä asioita oppilaista ja sanoittaa ne heille näkyviksi. Opettajan tulee kannustaa oppilaita ja huomioida heidän vahvuksiensa pelkän toiminnan huomioimisen lisäksi. (Avola & Pentikäinen, 2020, 110.)

Oppilaiden keskinäisten suhteiden ja luokan myönteisen ilmapiirin kehittämisessä luontevahvuuksiin tutustuminen ja niiden sanoittaminen on erittäin tehokas työkalu (Kumpulainen ym., 2014, 203; Leskisenoja & Sandberg, 2019, 19). Ryhmässä tulee tuoda jokaisen vahvuudet ja onnistumiset esille (Leskisenoja, 2017, 198; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 30). Se on hyödyllistä jo senkin takia, että asiat, joihin ryhmässä kiinnitetään huomiota, lisääntyvät nopeasti (Leskisenojan, 2017, 8). Auttamalla oppilaita ymmärtämään, että heissä kaikissa on monenlaisia hyviä puolia ja vahvuuksia, voidaan kehittää kykyä kunnioittaa ja huomioida muita sekä lisätä erilaisuuden arvostamista luokan sisällä (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 19). Näin ollen oppilaat muodostavat ja kehittävät koulussa monipuolisesti käsityksiä omista vahvuuksistaan (Leskisenoja, 2017, 8).

Resilienssi

Resilienssillä tarkoitetaan yksilön henkistä toipumiskykyä (Baumgardner, & Crothers, 2014, 61). Se sisältää kokonaisuuden yksilön selviytymistä edistävästä ominaisuuksista, taidoista ja kyvyistä (Riihonen, Koskinen & Piitulainen, 2020, 33). Resilienssiä on myös kuvattu ihmisen sisäiseksi puheeksi tämän kohdatessa vastoinkäymisiä (Avola & Penttilä, 2020, 29). Krisse Lipponen toteaa teoksessaan *Resilienssi arjessa* (2020, 8) seuraavasti: “Harmillisesti suomen kielessä ei ole luontevaa sanaa resilienssille. Englannin kielessä resilienssi on arkikielen sana, joka kuvaa kykyä ponnahtaa takaisin vaikeuksista.” Tämän kyvyn kehittämisessä apuna käytetään positiivista pedagogiikkaa (Avola & Pentikäinen, 2020, 29–30). Sitä voi lähestyä tunnistamalla yksilöllisiä vahvuuksia, mikä johtaa parempaan itsetuntemukseen, ja näin ollen niitä voi käyttää vastoinkäymisistä selviämiseen (Trogen, 2020, 128).

Omien vahvuuksien tunnistaminen, käyttäminen ja kehittäminen ovat osa resilienssiä (Lipponen, 2020, 20). Pietikäinen (2017, 137) toteaa, että ihmisen henkinen palautumiskyky liittyy enemmänkin yksilön oppimishistoriaan ja elämäkokemuksiin persoonallisuuden piirteiden tai

luontevahvuuksien sijaan. Resilienssi onkin siis tulevaisuuteen suuntaava, jatkuvasti arjessa rakentuva kokonaisuus, jota koetellaan yksilön kohdatessa kriisitilanteita. Näin ollen se ei ole ainoastaan sen hetkiseen haasteeseen sopeutumista ja reagoimista kuvaava yksittäinen kyky, joka ihmisellä on tai ei ole. (Lipponen, 2020, 8–18, 85.)

Keskeistä on ymmärtää, että resilienssi on opittava taito (Avola & Pentikäinen, 2020, 29–30), jonka harjoittelu kannattaa aloittaa jo lapsena (Troger, 2020, 128). Resilienssin tunnistaminen, tukeminen ja kasvattaminen ovat osa sitä opettajan työtä, johon kuuluu ohjata yksilöä löytämään ja hyödyntämään omaa resilienssiänsä (Lipponen, 2020, 10). Konkreettisesti se näkyy esimerkiksi kannustamalla sinnikkyytteen, vahvistamalla pystyvyyden kokemuksia, harjoittelemalla tunnetaitoja sekä käsittelemällä omia vahvuuksia. Parhaiten näitä opitaan yhdessä muiden kanssa. (Avola & Pentikäinen, 2020, 29–30.)

Positiivisessa pedagogiikassa haasteet ja konfliktit näyttäytyvät merkityksellisinä oppimistilanteina, sillä silloin oppilaalla on mahdollisuus hyödyntää omia luontevahvuuksiaan tilanteista selviytymisessä (Lipponen, 2020, 24) saavuttaen tai jopa ylittäen aiemman hyvinvointinsa tason (Leskisenoja, 2019, 156; Leskisenoja, 2017, 12). Resilienssi ei tarkoita, että konfliktit ja haastavat tapahtumat eivät herättäisi tunteita ja satuttaisi. Se ei toimi yksilön suojana kärsimystä ja vastoinkäymisiä kohtaan, mutta se edistää kykyä kehittyä aikaisempaa vahvemaksi kyseisten kokemusten jälkeen. Myönteisillä ja turvallisilla ihmissuhteilla on suuri vaikutus selviytymiskykyyn konfliktitilanteissa. (Pentikäinen, 2017, 137–139.)

Resilienssiin kuuluu kyky käsitellä vastoinkäymisiä myönteisestä näkökulmasta (Leskisenoja, 2019, 156). Pääsemme nopeammin vaikeista tunteista kohti normaalitilaa, kun tiedostamme ja vahvistamme myönteisiä tunteitamme (Troger, 2020, 128–129). Avola ja Pentikäinen (2020, 42) toteavat, että resilienssiä on enemmän henkilöillä, jotka priorisoivat myönteisiä asioita elämässään ja ajattelumaailmassaan. Niin optimismiin kuin pessimismiinkin taipuvat ihmiset kohtaavat vastoinkäymisiä, jolloin optimistisempi suhtautuminen takaiskuihin saa yksilön uskomaan ikävien tilanteiden olevan hetkellisiä, lähinnä kertaluontoisia ja ohi meneviä tapahtumia. Optimisen ajattelun teho perustuukin ei-kielteisen ajattelun voimaan epärealistisen myönteisen maailmankatsomuksen sijaan. (Seligman, 1992, 15–28, 251.)

Etnografia tutkimusotteena

Luvussa esitellään tutkimuksen lähestymistapa sekä tutkimuksen teossa käytetyt tutkimusmenetelmät. Tutkimusta lähestytään etnografisesta näkökulmasta, jossa tutkimuksen kohteita tutkitaan heidän arkisessa ympäristössään (Hämeenaho & Koskinen, 2014, 10; Lappalainen, 2007, 9). Tätä lähestytään keräämällä tutkimusaineisto havainnoinnin ja haastattelun avulla. Tutkimuksen tekemisessä käsitellään huomioitavia ominaisuuksia etiikan, luotettavuuden ja tutkijan position kannalta. Lopuksi esitellään aineiston analyysissä käytetty teoriaohjaavan analyysin menetelmä ja kerrotaan, kuinka sitä on sovellettu tähän tutkimukseen.

Etnografia on monipuolinen metodologia (Lappalainen, 2007, 16). Etnografisella tutkimuksella pyritään kuvaamaan todellisuutta. Se perustuu empiriaan, jolloin siinä korostuu kiinteä suhde tutkimuskenttään. Tutkimusprosessin kulkua sekä tutkimuksen tuloksia määrittävät kentältä kerättävä aineisto sekä vuorovaikutus tutkittavien kanssa. Etnografisen tutkimukseen voi sisältyä havainnointimuistiinpanoja, haastatteluja, henkilökohtaisia dokumentteja, videoita, valokuvia tai asiakirjoja. Keskeistä on, että valitut aineistonkeruumenetelmät rakentavat koko tutkimuksen perustan ja näin ollen tekevät siitä ainutlaatuisen kokonaisuuden. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2014, 2–7.) Tutkimuksessamme etnografinen aineistonkeruu koostuu havainnointimuistiinpanoista ja haastatteluista. Hämeenaho ja Koskinen-Koivisto (2014, 8) toteavatkin, että nämä muodostavat useimmiten etnografisen tutkimusaineiston rungon.

Valitsimme etnografisen tutkimuksen tutkimusmenetelmäksi, sillä sen tapa tehdä tutkimusta on käytännönläheinen ja se pyrkii tavoittamaan tutkittavat kohteet arkisessa toiminnassaan (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2014, 10). Koimme mielekkääksi tutkia positiivisen pedagogiikan piirteitä arjen opetustyössä opettajilta, joilla ei ollut opetuksessaan valmista positiivisen pedagogiikan toimintamallia, johon he pohjaisivat opetuksensa. Lisäksi halusimme syventää ymmärrystä siitä, kuinka paljon positiivisen pedagogiikan toimintatapoja ilmenee opetuksessa ja minkälainen käsitys opettajilla on positiivisen pedagogiikan sisällöistä. Tutkimuksessa siis tiivistyy Tuomen ja Sarajärven (2018, 38) toteamus siitä, että etnografian tavoitteena on havaintojen tekeminen ja niiden kuvailu.

1.1 Aineisto

Tutkimuksen aineisto kerättiin Pohjois-Pohjanmaalaisella koululla ensimmäisen vuosiluokan parissa syksyllä 2020. Tutkimusotteena toimi etnografinen tutkimus, johon sisältyi kahden opettajan havainnointi ja haastattelu. Ensisijaisena tutkimusmenetelmänämme toimi havainnointi, jonka avulla selvitettiin vastauksia tutkimuskysymykseemme: *“Miten positiivinen pedagogiikka näyttäytyy opettajan toiminnassa alakoulun ensimmäiselle vuosiluokalla?”* Havainnoinnin tueksi käytimme toissijaisena tutkimusmenetelmänä haastattelua, jonka avulla halusimme saada tietoa havainnoinnin kohteena olevien opettajien kokemuksista ja tiedoista positiivisen pedagogiikan saralta.

Haastattelun avulla voidaan tuoda vahvasti esille ilmiöön liittyvät normit, kun puolestaan havainnoinnin avulla paljastuu tutkittavan varsinaisen käyttäytyminen. Päinvastoin myös haastattelu saattaa selventää tutkittavien henkilöiden käyttäytymistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 70.) Haastattelimme tutkimuksen kohteena olleita opettajia selvittääksemme heidän käsityksiään positiivisesta pedagogiikasta, mikä auttoi analysoimaan havainnoinnin tuloksia heidän toiminnastaan arjen opetustyössä. Vertaamalla havainnoinnista ja haastattelusta saatua aineistoa pyrimme selvittämään, kuinka haastattelussa esille tulleet käsitykset positiivisesta pedagogiikasta näkyivät käytännössä. Jotta voidaan tutkia opettajan käyttämää positiivista pedagogiikkaa koulussa, havainnoitavan ja haastateltavan opettajan tulee tietää, mitä on positiivinen pedagogiikka. Muussa tapauksessa havainnointi koskisi sitä, mitä positiivisen pedagogiikan piirteitä ilmenee opettajan opetuksessa tiedostamattomasti luokkatilassa.

Aineistonkeruuvaiheessa havainnoimme kahden opettajan toimintaa yhdeksän päivän ajan. Opettajat harjoittivat ryhmäraajat ylittävää yhteisopettajuutta opettaen yhdessä kaiken seuraamme opetuksen. Seurasimme kaikki yhdeksän päivän aikana pidetyt oppitunnit. Opettajille suoritettavat haastattelut toteutettiin kolmantena tutkimuspäivänä. Luokka-asteena oli ensimmäinen vuosiluokka. Aineistonkeruun ajankohdaksi valikoitui alkusyksy, sillä halusimme saada realistisen kuvan siitä, kuinka paljon esimerkiksi ryhmäytymiseen käytetään aikaa oppilaiden koulutaipaleen ensimmäisillä viikoilla.

Tutkimusaineistomme koostuu kahden opettajan yksilöllisen toiminnan havainnoinnista ja heille yksittäin toteutetuista teemahaastatteluista. Yhteisopettajuus mahdollisti kahden opettajan havainnoinnin samassa tilassa. Haastattelut toteutimme erikseen, sillä halusimme tarkem-

min tietää yksittäisen opettajan näkökulman aiheesta. Lisäksi yksilöhaastattelujen myötä tarjosimme tasavertaisemman mahdollisuuden haastateltaville tuoda heidän omat ajatuksensa ilman, että vastauksiin olisi vaikuttanut toisen läsnäolo tai mielipiteet.

1.1.1 Havainnointi

Jo pitkään historian saatossa ihmiset ovat havainnoineet ja keränneet tietoa erilaisista ympäristöistä ja yhteisöistä. Kuten jo aiemmin mainittua, näin on myös etnografisessa tutkimuksessa, jossa havainnoinnin keinoin pyritään ymmärtämään ja kuvaamaan tutkittavaa ihmisryhmää tai yhteisöä. (Metsämuuronen, 2011, 226.) Havainnointi on yksilöiden lisäksi erinomainen tapa tutkia vuorovaikutustilanteita ja ryhmäilmiöitä. Havainnoimalla todellisia tilanteita tarkkailu tapahtuu reaaliaikaisesti ja sen avulla voidaan tutkia tutkimuskohdetta prosessina pitkälläkin aikavälillä. (Paalumäki & Vähämäki, 2020, 127–129.) Tutkija toteuttaa havainnointia tarkkailemalla tutkimuksen kohdetta, mistä tekee kenttäraporttia tai muistiinpanoja (Metsämuuronen, 2011, 248). Havainnoinnissa huomioita kiinnitetään ihmisten puheeseen, eleihin, ilmeisiin, asentoihin, katseen kohdentumiseen ja sijoittumiseen (Paalumäki & Vähämäki, 2020, 129).

Aineiston keruun on oltava suunnitelmallista ja systemaattista, jotta havainnointi on mahdollisimman luotettavaa. Tällöin sitä voidaan analysoida uskottavasti ja järjestelmällisesti. (Paalumäki & Vähämäki, 2020, 130–131.) Aineiston käsittelyä kannattaa harjoittaa jo tutkimusaineiston keräämisen vaiheessa sen sijaan, että aineiston käsittely jätettäisiin pelkästään koko aineiston keräämisen jälkeiseen aikaan. Tämän avulla voidaan täsmentää tutkimustehtävää sekä löytää linjoja jatkossa tapahtuvaa aineiston keruuta varten ja näin kohdistaa tutkimusta tarkoitukseksi oletettuun suuntaan. (Kiviniemi, 2018, 68.)

Tutkimuksessamme loimme havainnoinnin avuksi opettajan toimintaa jakavan taulukon positiivisen pedagogiikan teorian pohjalta, minkä avulla havainnot järjesteltiin seuraaviin pääluokkiin: opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus, opettajan viestintä sekä oppimisympäristö, työskentelytavat ja oppimismateriaali. Tämän lisäksi merkitsimme ylös myös edellä mainittuihin pääluokkiin kuulumattomia havaintoja opettajien toiminnasta. Nimesimme havainnoinnin kohteet *Opettaja A*:ksi ja *Opettaja B*:ksi, jolloin intensiivisen havainnoin aikana kirjainten “A” ja “B” käyttäminen havainnoinnin kohteen merkitsemisessä oli tehokasta.

Havainnointimme tapahtui yhdysluokassa, joka oli mahdollista jakaa kahteen erilliseen tilaan sermin avulla. Toisen opettajan ollessa toisella puolella luokkaa ja toisen toisella jaoimme havainnointia niin, että toinen meistä havainnoi Opettaja A:ta ja toinen Opettaja B:tä. Tämä mahdollisti sen, että materiaalia saatiin molemmista opettajista suurin piirtein yhtä paljon. Opetusta luokkahuoneen lisäksi tapahtui myös koulun pihalla, jolloin siirryimme luokan mukana tekemään havainnointimuistiinpanoja sinne. Osalla oppitunneista oli mukana myös muita oppilaiden kanssa työskenteleviä aikuisia, joiden toimintaa emme havainnoineet. Kun opettajan toiminta kiinnittyi oppitunnin aikana muihin aikuisiin, kirjasimme ylös havainnot esimerkiksi sanavalinnoista, joita opettaja käytti keskustellessa muille aikuisille.

Tutkimuspäivien päätteeksi kirjasimme vihkoon tehdyt havainnot *havainnointipäiväkirjaan*, jota varten oli luotu Word-tiedosto. Tiedostossa mainittiin jokaisen oppitunnin opetettava oppiaine, kesto ja päivämäärä. Tämän lisäksi havainnoinnin perään merkittiin havainnointikohteen tiedot (“Opettaja A” tai “Opettaja B”). Kirjatessa havainnot Word-tiedostolle, jokaisen oppitunnin alle oli listattu kolme mainittua pääluokkaa, joihin havainnointipäiväkirjan merkinnät sijoitettiin. Tiedostoon sijoitettiin myös tehdyt havainnot, joille selkeää paikkaa kolmesta pääluokasta ei löytynyt. Word-tiedostolle havainnointipäiväkirjan materiaalia kertyi 44 sivua.

1.1.2 Haastattelu

Haastattelu on yksi tiedonhankinnan perusmuodoista, joka on ennalta suunniteltua päämäärähaakuista toimintaa ja perustuu informaation keräämiseen kielellisen vuorovaikutuksen avulla (Hirsijärvi & Hurme, 2015, 11–38). Haastattelun tavoitteena on kerätä aineisto, jonka avulla on mahdollista tehdä uskottavia päätelmiä tutkittavasta ilmiöstä. Haastatteluaineistolla on mahdollista saada selvää tutkittavan ajatuksista, odotuksista ja kokemuksista. (Puusa, 2020, 99.) Ennen tutkimuksen toteuttamista emme olleet tietoisia, kuinka paljon kokemusta tutkittavilla henkilöillä olisi positiivisesta pedagogiikasta. Tavoitteena oli, että mikäli positiivisen pedagogiikan piirteitä ilmenisi opettajien opetuksessa, haastattelun avulla pyrimme saamaan tietoa, toteuttivatko opettajat sitä luokassa tietämättään vai olivatko he perehtyneet aiheeseen ja toteuttivat sitä suunnitelmallisesti opetustyössään.

Haastattelu voidaan tehdä monin eri metodein ja eri lähtökohdista käsin, jolloin haastattelun strukturointiaste vaihtelee (Hirsijärvi & Hurme, 2015, 11–38). Strukturointiasteella tarkoitetaan

haastattelun ohjailevuutta eli sitä, kuinka kiinteästi kysymykset on muotoiltu ja missä määrin haastattelijä jäsentää tilannetta (Puusa, 2020, 106). Hirsijärven ja Hurmeen mukaan (2015, 43) haastattelunimikkeiden kirjo on laaja. Tutkimuksessamme käytimme teemahaastattelua, joka haastattelunimikkeiden kirjossa määritellään puolistrukturoiduksi haastatteluksi, koska sen aihepiirit ja teemat ovat valmiiksi määriteltyjä, mutta siitä puuttuvat strukturoiduille haastatteluille luonteenomaiset kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Koska teemahaastattelun tavoitteena on löytää vastauksia tutkimustehtävän mukaisesti, on etukäteen valittujen teemojen hyvä perustua tutkimuksen viitekehykseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 65.)

Ominaista teemahaastattelulle on, että jokin haastattelun näkökulma on päätetty ennen haastattelun tekoa ja haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan (Hirsijärvi & Hurme, 2015, 44–48). Teemahaastattelussa edetään tiettyjen teemojen ja tarkentavien kysymysten varassa, jolloin kysymyksiä voi tarkentaa tai syventää tutkittavan vastauksiin perustuen. Siinä korostuu joustavuus, sillä tutkijalla on mahdollisuus haastattelun aikana toistaa kysymyksensä, selventää ilmauksia ja korjata mahdollisia väärinkäsityksiä. On keskeistä, että tutkija esittää kysymyksiä siinä järjestyksessä, kun katsoo aiheelliseksi haastattelun aikana. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 63–65.) Tutkimuksessamme kysymysten ja jatkokysymysten tarkasti ennalta määritelty muotoilu ei olisi ollut mielekästä, koska meillä ei ollut tietoa haastateltavien kokemus- ja tietopohjasta positiivisen pedagogiikan parista ennen haastattelun tekoa. Myöskin kysymysten tarkkamuotoilu sekä haastatteluiden eteneminen elivät haastatteluiden aikana. Haastattelukysymysten teema, jonka ympärille haastattelun runko muodostui, oli samanlainen molempien opettajien haastatteluissa.

Haastattelun teemana oli positiivinen pedagogiikka, ja sen runko muodostui neljästä etukäteen mietitystä kysymyksestä. Aluksi pyrimme saamaan selville opettajan käsityksiä ja kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta (ensimmäinen kysymys). Halusimme myös tietää, kuinka hän hyödyntää positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan (toinen kysymys) sekä mitkä ovat hänen näkemyksensä positiivisen pedagogiikan hyödyistä (kolmas kysymys) ja ongelmakohdista (neljäs kysymys) niin yksilön kuin ryhmän näkökulmasta. Ennalta päätettyihin kysymyksiin olimme kehitelleet mahdollisia jatkokysymyksiä, joiden avulla opettaja voi tarkentaa vastaustaan. Jos positiivinen pedagogiikka olisi ollut opettajalle täysin vieras termi, haastattelussa olisi pyritty selvittämään, mitä hän kokee positiivisen pedagogiikan voivan tarkoittaa. Haastatteluissa kävi ilmi, että molemmat opettajat olivat käyneet yksittäisiä koulutusluentoja positiivisen

pedagogiikkaan liittyen, jonka lisäksi Opettaja B kertoi myös tutustuneensa aiheeseen itsenäisesti kirjallisuuden kautta. Voidaan siis todeta opettajien tutustuneen positiiviseen pedagogiikkaan ennen tutkimuksen tekoa.

Haastattelujen litteroinneille loimme oman Word-tiedoston. Ennen haastattelujen litterointia, ne kuunneltiin kerran läpi. Tämän jälkeen ne kuunneltiin uudelleen samalla kirjoittaen. Kun haastattelut oli litteroitu, kuuntelimme haastattelut läpi vielä kerran varmistaen, että kirjattu teksti vastasi haastattelua. Litteroinnissa merkitystä ei ollut yksittäisillä äännähdyksillä ja tauoilla, joten keskityimme ainoastaan kirjoittamaan sanasta sanaan haastattelijan ja haastateltavan puheen. Sivuja kertyi haastatteluista yhteensä 16.

1.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen teon aikana tutkimuksen eettisten kysymysten huomioiminen oli meille tärkeää. Ennen tutkimuksen aineistonkeruuta teimme kirjalliset tutkimusluvut opettajille ja koulun rehtorille. Tutkimusluvassa kerroimme tutkimuksemme tavoitteen, mitä siihen osallistuminen opettajilta tarkoittaisi, mihin tutkimuksen aineistonkeruu kohdistuisi sekä minkälaisella aikataululla tulisimme toteuttamaan tutkimuksen. Tutkimuskohteena toimivien opettajien oikeuksiin kuuluu, että heille on selvitetty tutkimuksen tavoitteet sekä siinä käytettävät menetelmät (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 116). Korostimme, että huolehdimme opettajien anonymiteetista tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Lisäksi mainitsimme, että opettajilla on mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa eettisen tutkimuksen teon tavan mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 116). Tutkimuksen kohteena olivat opettajat, joten emme toteuttaneet kirjallisia tutkimuslupia oppilaille tai heidän huoltajilleen. Sovimme luokan opettajien kanssa, että he informoisivat oppilaiden huoltajia tutkijoiden tulosta luokkaan.

Koko tutkimusprosessin ajan anonymiteettiin on kiinnitetty tarkkaa huomiota poistamalla aineistosta tunnistetiedot (Kuula & Tiitinen, 2010, 380). Kun teimme havainnointia opettajien toiminnasta, kirjoitimme havaintopäiväkirjaan kirjoittaessamme tietystä opettajasta joko Opettaja A tai Opettaja B heidän nimiensä sijaan. Havainnointipäiväkirjan muistiinpanoissa ei ole mahdollisia tunnistettavia tekijöitä, joista opettajat voisi tunnistaa. Tutkimuksen teon aikana

tutkittavien tulee pystyä luottamaan tutkijoiden lupaukseen siitä, että tutkimus suoritetaan nimettömänä, eikä tutkimuksen kohteena olleita opettajia näin ollen pysty tunnistamaan tutkimuksesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 116).

Jotta haastattelussa saataisiin mahdollisimman paljon tietoa halutusta aiheesta tai ilmiöstä, on perusteltua, että tutkija antaa haastattelun teeman tai haastattelukysymykset tutkittaville etukäteen. Haastattelun teeman ja kulun kertominen haastateltavalle etukäteen lisää haastattelun eettisyyttä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 63–64.) Haastateltavat eivät halunneet tietää haastattelun kysymyksiä etukäteen, sillä eivät kokeneet sitä tarpeellisiksi, koska he tiesivät haastattelun teeman käsittelevän opettajien käsityksiä ja kokemuksia positiivisesta pedagogiikasta. Haastatteluiden aikana pyrimme siihen, ettemme ohjaisi keskustelua tai opettajan vastauksia tiettyyn suuntaan.

Tavoitteena oli, että haastattelu ei vaikuta opettajien toimintaan luokassa, minkä vuoksi halusimme toteuttaa haastattelun muutaman tutkimuspäivän jälkeen. Haastattelut toteutettiin erillisinä tapahtumina, jolloin haastateltavat eivät olleet tietoisia toistensa vastauksista. Tähän päädyimme, jotta saisimme molempien opettajien henkilökohtaiset vastaukset tarkemmin esiin. Ryhmähaastattelutilanteessa haasteena on, että puheliain osapuoli dominoi keskustelua, jolloin haastattelu voi rakentua liiaksi haastattelijan ja yhden haastateltavan keskustelun ympärille (Ruusuvoori & Tiittula, 2005, 197). Yksilöhaastatteluissa materiaalia kertyisi molemmilta opettajilta suurin piirtein yhtä paljon eikä opettajien toimintaan vaikuttaisi esimerkiksi toisen opettajan mielipiteet.

Eettisen tutkimuksen teon mukaisesti kohteena olleille opettajille kerrottiin ennen tutkimuksen alkamista, että haastatteluiden äänitteet sekä havainnointipäiväkirjan merkinnät ovat ainoastaan tutkimuskäytössä ja niitä säilytetään ainoastaan tutkijoiden hallussa (Kuula & Tiitinen, 2010, 379). Eettisen tutkimuksen teon tapoihin kuuluu, että tutkimuksessa saatuja tietoja ei käytetä muuhun kuin tutkimuksessa luvattuun tarkoitukseen eikä niitä luovuteta ulkopuolisille (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 116).

1.3 Luotettavuus tutkimuksessa

Tutkimustoiminnassa on arvioitava tehdyn tutkimuksen luotettavuutta. Tätä tehdään, jotta pystytään välttämään mahdollisia virheitä tutkimuksen teossa sekä tulosten analysoimisessa ja raportoimisessa. Tutkimusta kuitenkin arvioidaan kokonaisuutena, jolloin tutkimuksen johdonmukaisuus korostuu. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 118–122.) Tämä näkökulma huomioiden olemme tehneet tutkimuksestamme mahdollisimman loogisesti etenevän kokonaisuuden, jossa on käsitelty tutkittavaa asiaa monipuolisten tutkimusmenetelmien sekä useista eri lähteistä kootun teorian pohjalta.

Laajentamalla tutkimusmenetelmien käyttöä on mahdollista saada esiin laajempia näkökulmia sekä parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen tekoon tuleekin valita sellaisten menetelmien joukko, joka sopii kohteena olevan tutkimusongelman ratkaisemiseen. (Hirsijärvi & Hurme, 2015, 38.) Tällöin tutkimusongelma on määrittävä tekijä sille, minkälaisia tutkimusmenetelmiä tutkimuksen ratkaisemiseksi käytetään (Eskola, Lätti & Vastamäki, 2018, 24). Valitsimme tutkimusmenetelmiksi havainnoinnin sekä haastattelun, koska uskoimme saavamme mahdollisimman monipuolisesti luotettavaa tietoa opettajien käyttämästä positiivisesta pedagogiikasta alakoulun ensimmäisellä vuosiluokalla.

Luotettavan tutkimuksen tekemiseen on käytettävä riittävästi aikaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124). Tutkimustekoprosessimme aluksi tutkimuskysymyksen asetteluun, teorian keräämiseen ja tutkimuksen rajaamiseen käytettiin runsaasti aikaa. Suunnittelimme aineiston keräämisessä käytettävät menetelmät huolellisesti, jotta aineiston keruusta saatiin mahdollisimman luotettavaa ja tehokasta. Aineistonkeruun aikataulu oli tiivis, joten mahdollisesti viettämällä enemmän aikaa tutkimuksen havainnointimateriaalin keräämisen parissa olisimme voineet saada monipuolisemmin ja luotettavammin tietoa tutkittavasta aiheesta. Havainnointivaiheen aineistonkeruun aikana merkitsimme ylös jokaisen tekemämme havainnon tutkimuksen kohteena olleiden opettajien toiminnasta. Emme siis valikoineet tai tietoisesti karsineet tekemiämme havainnoita, vaan tutkimuskysymyksen kannalta irrelevanttien havaintojen poisjättäminen tapahtui sisällönanalyysin vaiheessa, jonka teosta kerromme avoimesti tutkimuksessa.

Tutkimuksen raportointia voidaan pitää luotettavuuden kannalta merkittävänä (Kiviniemi, 2018, 71). Sisällönanalyysin jälkeen esittelemämme tulokset pohjautuvat todellisiin havaintoihin havainnointipäiväkirjasta, ja niiden kommentoimisessa on käytetty opettajien haastatte- luista saatuja näkemyksiä sekä monipuolisten lähteiden kautta saatua positiivisen pedagogiikan teorian tietoa. Tutkimuksen luotettavuutta lisää, jos tutkimuksen tulokset esitetään niille, joita

aineistot koskevat (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124). Tuomme tutkimuksessamme selvästi esille, että tutkimuksessamme esittämämme päätelmät ja pohdinnat tutkimustuloksista sekä niiden vertautumisesta positiivisen pedagogiikan teorian tietoon ovat henkilökohtaisia ajatuksiamme tutkimustulosten ja teorian tiedon välisestä suhteesta.

1.4 Tutkijan positio

Tutkijan rooli korostuu etnografisessa tutkimuksessa, sillä tutkija toimii kysymysten esittäjänä, tulkintojen tekijänä sekä tutkimuskentän määrittelijänä (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2014, 2–4). Metsämuurosen (2011, 249) sekä Paalumäen ja Vähämäen (2020, 129) mukaan tutkija voi toteuttaa havainnointia osallistumalla enemmän tai vähemmän tutkimuskohteen toimintaan sekä osallistumatta siihen lainkaan. Tällöin tutkijan rooli joko korostuu tai häviää ryhmässä tai yhteisössä, jossa tutkimusta tehdään (Metsämuuronen, 2011, 249). Keskeistä on kuvata tutkijan oma asema osana tutkimustilanteita ja raportoida se heti tutkimuksen alkuun. Suunnitelmaan kirjataan, mitä havainnoidaan, miten havainnoidaan ja mihin kiinnitetään huomiota (Paalumäki & Vähämäki, 2020, 130–131).

Tutkimuksemme havainnointi ja sen dokumentoiminen tapahtui kynää ja paperia hyödyntäen luokan perältä. Oppituntikohtaisesti sijoituimme luokassa eri paikkoihin, mikä mahdollisti monipuolisten havaintojen tekemisen. Oppitunneilla havainnoinnin kohteena oli pääsääntöisesti kahdesta havainnoitavasta opettajasta se, joka opetusta toteutti, sillä halusimme nähdä, kuinka positiivista pedagogiikkaa käytännön opetustyössä tapahtuu. Ensimmäisenä aineistonkeruupäivänä esittelimme itsemme luokan oppilaille. Tällöin korostimme edelleen sitä, että tarkkailemme heidän opettajiaan ja teemme omia muistiinpanoja opettajien toiminnasta. Pelkästään opettajan toiminnan kuvaaminen oli välillä haastavaa, joka tuli ilmi esimerkiksi havainnoissa opettajan ja oppilaan välisiä vuorovaikutustilanteita.

1.5 Aineiston analyysi

Tutkimuksen analyysimenetelmänä käytimme *teoriasidonnaista eli teoriaohjaavaa analyysia*. Teoriaohjaavassa analyysissä teoriaa hyödynnetään apuna analyysin teossa, mutta analyysi ei kuitenkaan pohjautu suoraan teoriaan, kuten puolestaan *teorialähtöisessä analyysissä*. (Eskola,

2018, 182.) Teoriaohjaavassa analyysissä on tunnistettavissa aiemman tiedon merkitys, mutta sen tarkoituksena ei ole olla teoriaa testaava vaan enemmänkin uusia tiedonuria mahdollistava (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 81).

Tämän perusteella valitsimme teoriaohjaavan analyysimenetelmän, sillä tutkimuksemme teoriatietoon positiivisesta pedagogiikasta olimme tutustuneet jo kandidaatintutkielmassa. Tämän vuoksi *aineistolähtöisen* tutkimuksen tekeminen ei tullut kysymykseen, sillä meillä oli aiempaa teoriatietoa havainnoitavasta aihepiiristä. Tuomen ja Sarajärven (2018, 81) mukaan teoriapitoisuus tarkoittaa, että ei ole olemassa niin sanottuja objektiivisiä täysin “puhtaita” havaintoja vaan jo käytetyt käsitteet, tutkimusasetelmat ja -menetelmät ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat näin ollen tuloksiin. Mainittujen kolmen analyysimuodon erot siis liittyvät siihen, kuinka paljon ilmiötä kuvaava teoria ohjaa aineiston hankintaa, analyysiä ja raportointia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 83.)

Tyypillistä teoriaohjaavalle analyysille on, että tutkimuksen aineisto voidaan kerätä hyvin vapaasti. Teoriaohjaavan analyysin aikana tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit. Tutkijan tehtävänä on pyrkiä yhdistelemään näitä tekijöitä pakolla, puolipakolla ja välillä luovastikin. Teoriaohjaavassa analyysissä teoria siis otetaan osaksi ohjaamaan päättelyä, mutta sääntöä siitä, milloin tämä tapahtuu, ei ole olemassa. Teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiöt valitaan aineistosta, jossa aikaisempi tieto toimii apuna (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 81–84.) Tutkimuksessamme analyysiyksiköiksi valikoitui kolme pääluokkaa, jotka jaettiin edelleen viiteen positiivisen pedagogiikan teoriasta kumpuavaan alaluokkaan. Alaluokkien sisällä toistuva ja korostuva positiivisen pedagogiikan mukainen toiminta jaettiin vielä erilaisiin positiivisen pedagogiikan toimintaa kuvaaviin käsitteisiin.

Alkaessamme ryhmittelemään havainnoinnin aikana tehtyjä merkintöjä noudatimme sisälönanalyysissä Tuomen ja Sarajärven (2018, 78–79) esittelemää *luokitteluun, teemoitteluun ja tyyppittelyyn* perustuvaa tekniikkaa. Siinä aineiston analyysiä lähestytään järjestelemällä ensimmäiseksi aineiston sisältö haluttuun muotoon (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 78). Luokitteluvaiheessa tutkimuksestamme saadut havainnot sijoitettiin havainnointipäiväkirjassa numerokoodin avulla johonkin kolmesta opettajan toimintaa kuvaavasta pääluokasta, jotka olimme positiivisen pedagogiikan teorian pohjalta koonneet. Näitä olivat opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus (1), opettajan viestintä (2) sekä oppimisympäristö, opetusmenetelmät ja oppimate-

riaali (3). Toisinaan havaintojen perään sijoitettiin kaksi eri numerokoodia, jos havainnon jakaminen tietyn pääluokan alle siinä hetkessä oli epäselvää. Tilaa jätimme myös muille havainnoille, jotka eivät sisälly kyseisiin jaotteluihin.

Pääluokittelun tarkoituksena ei ollut sisältää tulkintoja havainnoista. Pääluokkajako tehtiin ainostaan helpottamaan havaintojen ryhmittelyä myöhempää aineiston analyysiä varten. Havaintojen analysoimisen helpottamiseksi käytimme värikoodeja kolmen pääluokan sekä niihin kuulumattomien havaintojen jakamisessa. Merkitsemällä jokaisen pääluokan eri värillä sekä kirjaamalla ylös havainnot, jotka eivät luonnostaan kuuluneet mihinkään kolmesta pääluokasta, saimme selkeytettyä havaintojen ryhmittelyyn teemoitteluvaihetta varten.

Teemoitteluvaiheessa aineisto pilkotaan ja ryhmitellään aihepiirien mukaan. Tämän avulla voidaan tarkastella tiettyjen teemojen esiintymistä aineistossa. Ajatuksena on löytää tiettyyn teemaan liittyviä näkemyksiä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 79.) Teemoitteluvaiheen teimme luomalla havainnoille alaluokkajaottelun, joka perustui tutkielmamme positiivisen pedagogiikan teoriaan. Tämä alaluokkajaottelu koostui viidestä ryhmästä: *välittävä vuorovaikutus, innostava ilmapiiri, oppilaan autonomia, tunnekasvatus ja luontevahvuudet*.

Merkitsimme mainittuja viittä alaluokkaa numerokoodien avulla. Tämän vaiheen jälkeen jokainen kolmen pääluokan havainto sekä jäljelle jääneet näihin kuulumattomat havainnot käytiin läpi mainitun viiden alaluokan numerokoodauksen kautta. Tällöin suuri osa tekemistämme havainnoista tippui pois, koska ne eivät sisältäneet piirteitä positiivisen pedagogiikan saralta. Mukaan mahtui myös positiivisen pedagogiikan piirteitä sisältäneitä havaintoja, jotka eivät luonnostaan sopineet mihinkään numerokoodaamistamme viidestä alaluokasta.

Tyypittelyvaiheessa aineistosta etsitään tiettyjen teemojen, eli siis tutkielmassamme alaluokkien, sisällä esiintyvälle näkemyksille yhteisiä ominaisuuksia, muodostaen näkemyksistä eräänlaisia yleistyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 79). Tyypittelyvaiheessa nimesimme nämä yleistyksen positiivisen pedagogiikan teoriasta kumpuavien käsitteiden mukaan, jolloin viidestä teemoittelun tuloksena syntyneestä alaluokasta saatiin tyypittelyn avulla kustakin korostettua sen sisältä esiin nousseita positiivisen pedagogiikan toimintaa kuvaavia käsitteitä. Nimesimme opettajien korostuneet ja toistuvat toimintamallit positiivisen pedagogiikan teorian käsitteistön mukaisesti. Tällöin jäljelle jäi tutkielmamme positiivisen pedagogiikan teoriaa tukevia havaintoja sekä muita havaintoja, jotka osoittivat positiivisen pedagogiikan piirteiden ilmenemistä alakoulun ensimmäisellä vuosiluokalla.

Tutkimuksen haastattelun sisällönanalyysissä käytettiin myös luokitteluun, teemoitteluun ja tyypittelyyn nojautuvaa sisällönanalyysin tekniikkaa, jossa haastattelun aikana esille tulleet asiat sijoitettiin ensin johonkin kolmeen pääluokasta tai merkittiin niihin kuulumattomaksi, jos ne eivät luonnostaan kuuluneet mihinkään mainituista pääluokista. Tämän jälkeen teemoittelu- vaiheessa haastattelun sisältö jaettiin samaisiin viiteen alaluokkaan kuin saatu havainnointimateriaali. Tyypittelyvaiheessa alaluokkien sisältä korostettiin toistuvia positiivisen pedagogiikan toimintaa kuvaavia käsitteitä havainnointimateriaalin analyysissä käytetyn tekniikan mukaisesti.

Tutkimusongelman selvittämisen kannalta sopivien tutkimusmenetelmien yhdisteleminen parantaa tutkimuksen luotettavuutta antaen monipuolisemmin näkökulmia tutkittavasta kohteesta (Hirsijärvi & Hurme, 2015, 38). Vertaamalla tehtyjä havaintoja positiivisen pedagogiikan teoriaan sekä opettajien haastatteluihin pystyimme luomaan tuloksista luotettavampia sekä monipuolisempia, koska tuloksissa käy laajemmin ilmi, mitä opettaja itse ajattelee haastattelussa toiminnastaan, joka havainnointimateriaalin tulosten perusteella viittaa positiivisen pedagogiikan toimintaan. Käsittelimme havainnoista ja haastatteluista esille nousseita positiivisen pedagogiikan toimintaa kuvaavia käsitteitä yhdessä positiivisen pedagogiikan teoretiedon kanssa.

Tutkimuksen tulokset

Luvussa esitellään alaluokkien sisällä korostuneita positiivisen pedagogiikan toimintaa kuvaavia käsitteitä. Tulokset esitellään jakamalla ne viiteen mainittuun alaluokkaan, josta edelleen otsikoidaan tyypittelyn tuloksena saadut positiivisen pedagogiikan toimintaa kuvaavat käsitteet. Alaluokkien sisään jaettujen positiivisen pedagogiikan toimintaa kuvaavien käsitteiden havainnollistamiseksi esitetään aineistosta yksittäisiä havaintoja, jotka kuvaavat kunkin käsitteen mukaista positiivisen pedagogiikan toimintaa. Alaluokitteluun kuulumattomia positiivisen pedagogiikan toiminnan mukaisia havaintoja esiintyi opettajien välisessä myönteisessä vuorovaikutuksessa. Esitellessä havainnoinnin tuloksia esitetään opettajien haastatteluissa ilmenneitä näkemyksiä sekä positiivisen pedagogiikan teoriatietoa havainnointimateriaalista saatujen tutkimustulosten tueksi.

2.1 Välittävä vuorovaikutus edellytyksenä positiiviselle pedagogiikalle

Välittävä vuorovaikutus oli tutkimustuloksissa keskeisin osa positiivisen pedagogiikan käyttöä opetuksessa. Siinä korostuivat positiiviselle pedagogiikalle tyypillisistä piirteistä myönteisen palautteen antaminen, ei-toivottuun käytökseen puuttuminen, huumorin käyttö opetuksessa, oppilaan kohtaaminen ja oppilaiden vastausten kommentoiminen.

Opettajan antama myönteinen palaute

Tutkimustuloksissa ilmeni, että myönteistä palautetta opettajat antoivat niin yksilökohtaisesti kuin myös ryhmäkohtaisesti. Välittömän myönteisen palautteen antamisessa oppilaalle tai ryhmälle toistuivat usein yksittäiset sanat, kuten “hyvä” tai “hieno”. Myönteisen palautteen antaminen on osana positiivisen pedagogiikan mukaista ajattelua, jolla voidaan edistää oppilaan innostusta koulua kohtaan (Trogen, 2020, 96).

Opettaja B sanoo katsoessaan oppilaan kuvataidetyötä: “Oi ku hieno, ooks sää tuossa? Se voit olla sää, ku on samanlaiset hiukset ja yhtä hymyilevä suu.” (Havainnointipäiväkirja)

Opettajien antama myönteinen palaute oppilaiden työskentelystä toistui havaintojen aikana jatkuvasti. Opettajien antama palaute oli kannustavaa ja oppilaiden työskentelyyn sidonnaista.

Opettajan huomattaessa positiivisia asioita oppilaiden toiminnassa hänen tulee kiinnittää huomiota myönteiseen palautteeseen, joka on kytköksissä oppilaiden toimintaan (Avola & Pentikäinen, 2020, 39). Monesti opettaja kohdasi yksilölle annetun myönteisen palautteen sanomalla palautteen saavan oppilaan nimen ääneen. Haastattelun aikana Opettaja B toi esille, että hänen tavoitteenaan on kehittää myönteisen palautteen kohdentamista ja sanoittamista. Opettaja A totesi haastattelussaan, että hän antaa mielellään positiivisen palautteen heti huomattaessaan siihen aiheita, koska se vahvistaa oppilaan itsetuntoa ja kokemusta siitä, että hän oppii ja osaa.

Opettaja B muistuttaa oppilasta ohjatessaan tätä: “Muistatko kuinka hienosti sulla meni viime viikolla?” (Havainnointipäiväkirja)

Positiivisessa pedagogiikassa myönteisillä vuorovaikutustilanteilla edistetään oppilaan opiskelumotivaatiota ja oppimista (Lerikkanen & Pakarinen, 2018, 128–133). Opettajat nostivat esille oppilaiden onnistumisia päivittäisessä toiminnassa. Se kohdistui monipuolisesti esimerkiksi oppilaiden työskentelyyn, oppimiseen tai toimintaan. Myönteinen palaute oli toistuvasti yhteydessä oppilaiden kannustamiseen ja opiskelumotivaation kehittämiseen. Myönteisen palautteen avulla opettajat ohjasivat oppilaiden jatkamaan toivottua toimintaa.

Ei-toivottuun käytökseen puuttuminen positiivisen pedagogiikan avulla

Opettaja A sanoo käsillä seisovalle oppilaalle: ”Hyvä (oppilaan nimi), nyt älä tee enää täällä, ku on näitä pulpetteja, mutta muista näyttää mulle sitte liikkatunnilla toi skilli.” (Havainnointipäiväkirja)

*Opettaja B:n esittäessä kysymyksiä kuunnellusta tarinasta, hän kohtaa toistuvasti levottomuutta luokassa, jolloin opettaja B puuttui yhden oppilaan toimintaan. Opettaja B sanoo oppilaalle: “Kuule (oppilaan nimi), määh sulle jo tarinan aikana aika monesti kerroin, että kuunteleppa tarinaa”. Hetken päästä hän jatkaa: “Tiiäksää miks määh sulle sanon niin?” *Oppilas vastaa* “Nii-in, että sää opit ja just niin, että te kaikki opitte.” (Havainnointipäiväkirja)*

Havainnoissa toistui opettajien ohjeistaminen ja ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttuminen positiivisen kommunikaation kautta. Positiivisessa pedagogiikassa kieltojen ja rajoitusten asetuksella mahdollistuu turvallinen toimintaympäristö (Troger, 2020, 61). Haastattelussa esille nousi ajatus, että positiivisen pedagogiikan mielikuva voi joskus olla negatiivisia asioita sivuuttava

(Opettaja B). Opettaja B:n mukaan positiivisessa pedagogiikassa ei kuitenkaan ole kyse negatiivisten asioiden sivuuttamisesta vaan lähestymisestä myönteisen ratkaisukeskeisyyden kautta.

Opettaja B sanoo yhdelle oppilaalle: “Näyttääkö tämä (oppilaan nimi) ympyrältä? Niin, ei se oikeen näytä, mutta mä tiän, että sä osaat tehdä niin hienoja ympyröitä, nii ei tarvi kiirehtii... Nii tää ei oo mikään rallikisa.” (Havainnointipäiväkirja)

Opettaja B kommentoi huppupäiselle oppilaalle: ”Meillä on täällä (oppilaan nimi) semmonen juttu, että huppu on vähä niinkö lakki, nii otatko sen pois? Tähän Opettaja A jatkaa omalta puoleltaan: “Mä oon aina sanonu, että Robin Hood on ainut, kellä on huppu päässä. Ei täällä olla missään Sherwoodin metsässä.” (Havainnointipäiväkirja)

Kuten esimerkeistä voi nähdä, opettajien toivoessa erilaista toimintaa oppilailta he usein esittivät näkemyksensä lämminhenkisen vuorovaikutuksen kautta. Sen lisäksi, että opettajat puuttivat ei-toivottuun käyttäytymiseen positiivisen palautteen kautta, he myös käyttivät paljon oppilaita rentouttavia humoristisia ilmaisuja ja ohjeistuksia puuttumisessaan.

Opettajan käyttämä huumori

Tutkimuksen tuloksissa huumori oli osana opettajan vuorovaikutusta ja viestintää niin yksityiskohtaisesti yhdelle oppilaalle kuin myös koko luokalle. Huumorin käyttö välittyi vuorovaikutustilanteissa erilaisina myönteisinä huomautuksina ja lämminhenkisenä vuorovaikutuksena. Siihen oli kytköksissä opettajien nauru ja hymy, jotka useasti tarttuivat oppilaisiin. Näin voidaan mahdollistaa onnellisuuden kokemuksia, jotka itsessään ovat osana kokonaisvaltaista hyvinvointia (Leskisenoja, 2019, 90–95). Seuraavat esimerkit havainnollistavat opettajan käyttämää huumoria osana toimintaansa:

Opettaja A kommentoi oppilaan kieriskelyä tuolissaan: “Mitäs se (oppilaan nimi) on syönyt, kun ei tarakka meinaa millään pysyä penkissä.” (Havainnointipäiväkirja)

Oppilaan kysyessä kommenttia työnsä laadusta Opettaja A:lta, tämä on maistavinaan oppilaan tuotosta ja toteaa: “Säähän kysyit, onko se hyvää?” (Havainnointipäiväkirja)

Opettaja A demonstroi kirjanmerkin käyttöä oppilaille äidinkielen oppitunnilla. Hän pyytää oppilaalta kirjaa lainaksi, jolla hän näyttää esimerkin kirjanmerkin käytöstä. Palauttaessaan kirjan oppilaalle, hän sanoo: “Olkaa hyvä Teidän Korkeutenne.” (Havainnointipäiväkirja)

Huumorin avulla pystytään vahvistamaan oppilaiden sosiaalisia taitoja sekä rentouttamaan oppilaita. Se toimii hyvänä keinona myönteisten vuorovaikutustilanteiden luomisessa ja oppimisen tukemisessa. (Leskisenoja, 2017, 52.) Huumoria käytettiin merkittävässä osassa ohjatessa oppilaiden toimintaa, antaessa palautetta heidän tuotoksistaan, ryhmän hallinnassa ja puuttumisessa oppilaiden ei-toivottuun toimintaan.

Oppilaan kohtaaminen

Opettaja A unohtaa käydä tarkistamassa yhden oppilaan läksyt kiertäessään luokassa. Oppilaan huomauttaessa Opettaja A:ta tästä hän toteaa: "Voi ei sori (oppilaan nimi). Anteeksi Teidän Korkeutenne. Tämän jälkeen Opettaja A liikkuu oppilaan luokse hyppelemällä kuin ballerina, ja niiaamalla lopuksi oppilaan edessä." (Havainnointipäiväkirja)

Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen vahvistumisessa lyhyilläkin kohtaamisilla on keskeinen merkitys. Esimerkiksi hymyllä opettaja voi lähestyä oppilasta myönteisesti ja mahdollistaa molemminpuolisia onnellisuuden kokemuksia. (Leskisenoja, 2019, 90–95.) Tämä toistui oppilaiden kohtaamistilanteissa, jotka olivat usein kytköksissä humoristiseen toimintaan, kuten yllä olevasta esimerkistä ilmenee. Seuraava esimerkki kuvaa hyvin, kuinka kohtaamistilanteissa opettajat asettuivat usein oppilaan tasolle keskustellessaan heille nojautuen pulpetin eteen tai tulemalla kyykkyyn oppilaan viereen. Leskisenojan (2019, 95) mukaan asettumalla oppilaan tasolle opettaja voi mahdollistaa kohtaamistilanteista myönteisempiä.

Opettaja A kyyristyy oppilaan viereen ja kysyy tältä: "Oliko teillä kivaa välitunnilla? Mitä te teitte, kiikuitteko?" Tämän jälkeen hän kommentoi oppilaan vastausta, "kiva juttu, jos teillä oli kivaa." (Havainnointipäiväkirja)

Myönteisiä opettajan ja oppilaan välisiä kohtaamisia voidaan mahdollistaa myös lämpimällä kosketuksella (Leskisenoja, 2019, 90). Havainnoissa opettajan kosketus linkittyi usein tilanteisiin, joissa hän lohdutti oppilasta. Kosketus oli osa opettajan kannustavaa tai lohduttavaa kommentointia yksittäiselle oppilaalle. Havainnoissa esiintyi usein, kuinka kannustavan kosketuksen avulla luotiin myönteisiä vuorovaikutustilanteita, jolloin kosketus oli yhteydessä kannustavaan kommentointiin.

Opettaja B kiertää luokassa tarkistamassa oppilaiden tekemiä läksyjä. Oppilaalle, joka oli unohtanut tehdä läksynsä, Opettaja B sanoo hiljaisella äänellä: “Hupsista, unohtui tehdä läksy? Ei haittaa, muistat vain tehdä huomiseksi”. Sanoessaan Opettaja B koskettaa oppilasta kevyesti olkapäälle. (Havainnointipäiväkirja)

Opettaja B kävelee kentän laidalla istuvan oppilaan luokse kesken jalkapallon pelaamisen ja sanoo tälle: ”Tuu (oppilaan nimi) pelaamaan, sun joukkue tarvitsee sua.” Samaan aikaan hän taputtaa oppilasta kevyesti selkään. (Havainnointipäiväkirja)

Opettaja A kysyy luokassa kysymyksiä oppilailta. Hän käy antamassa “yläfemman” vastausvuoron saavalle viittaavalle oppilaalle. (Havainnointipäiväkirja)

Oppilaiden vastausten kommentoiminen positiivisen pedagogiikan näkökulmasta

Tuloksissa opettajat kommentoivat oppilaiden vastauksia myönteisestä näkökulmasta riippumatta siitä, oliko vastaus oikein vai väärin. Väärissä vastauksissa opettaja ei heti suoraan todennut, että vastaus oli väärin, vaan pehmitti sitä sanoilla ja ohjasi oppilasta ajattelemaan vastaustaan uudestaan. Kuten myös Kleemola (2007, 77) toteaa, tällöin opettaja pyrkii omalla toiminnallaan “säilyttämään oppilaan kasvat”.

Opettaja B ohjeistaa oppilasta luokan edessä. Hän kommentoi oppilaan väärään vastausta sanomalla tälle: “Määki käsitin sen aluksi samalla tavalla, miten sää olit sen aatellu”. Tämän jälkeen hän ohjeistaa oppilasta tehtävän teossa. (Havainnointipäiväkirja)

Opettaja B:n toiminnassa toistui useasti sama kaava hänen jakaessa vastausvuoroja oppilaille; mikäli oppilaan antama vastaus oli väärin tai puutteellinen, hän pehmensi oppilaan vastausta esimerkiksi esittämällä jatkokysymyksiä. Kleemolan (2008) mukaan palautteen antaminen on hienovarainen tapahtuma, jonka aikana opettajan on mietittävä reagointiaan ja kommentointiaan huolellisesti, sillä tarkoituksena on oppilaan vääränkin vastauksen kohdalla pyrkiä jättämään oppilaalle myönteinen käsitys itsestään. Tämän takia erityisesti tärkeää, että opettaja huomioi väärässäkin vastauksessa piilevät kehityskelpoiset piirteet, kuitenkin tekemällä ystävällisesti selväksi, onko oppilaan antama vastaus oikein vai väärin. Esittämällä jatkokysymyksiä opettaja antaa oppilaalle mahdollisuuden muokata tai täydentää vastaustaan. (Kleemola, 2008, 77–81.)

Opettaja A kommentoi oppilaan väärää vastausta: “Silloin kun korjaat vastaustasi, silloin opit. Se on aina hyvä, kun korjaat! Virheitä saa ja pitää tulla, silloin sitä oppii.” (Havainnointipäiväkirja)

Opettaja A korosti haastattelussa oppilaiden vastauksien kommentoinnin merkitystä oppimisen ja oppilaan itsetunnon kannalta. Hänen mukaansa oppilaan korjatessa vastaustaan opettajan tulee huomata ja kommentoida oppilaan kehittymistä, mikä tuottaa oppilaille myönteisiä käsitteitä oppimisestaan ja parantaa tämän itsetuntoa. Hän korostaa, että oppilaiden tulee ymmärtää, että virheitä tehdään, mutta niistä voi oppia vielä paremmin. Hänen mukaansa tämä on oppilaan tärkeä ymmärtää, sillä joskus oppilaat menevät paniikkiin vastatessaan väärin. Opettaja A toteaa, että silloin kun opettaja saa tämän ajatusmaailman muutettua oppilaan ajattelussa, on tämä opettajan toiminnassa iso onnistuminen.

2.2 Opettaja innostavan ilmapiirin rakentajana

Tutkimusaineistosta ilmenee, että opettajat käyttivät paljon aikaa toiminnassaan innostavan ilmapiirin kehittämiseen. Innostavan ilmapiirin luomisessa positiivisen pedagogiikalle ominaisista piirteistä näyttäytyi selvimmin hyvän sanoittaminen, ryhmän kehuminen, ryhmäytyminen, opettajan opettaminen omana persoonanaan sekä myönteisen viestinnän kautta tapahtuva ryhmänhallinta.

Hyvän sanoittaminen oppilaille

Positiivisessa pedagogiikassa korostuu, että opettaja ja oppilaat kehittyvät aidosti hyvien asioiden huomaamisessa (Avola & Pentikäinen, 2020, 39). Tuloksissa hyvien asioiden huomaaminen ja hyvän sanoittaminen toistui opetuksessa jatkuvasti. Seuraava havainto havainnollistaa tyypillistä tilannetta opettajan viestinnässä luokalle:

Aamupiirissä Opettaja B sanoo oppilaille: “Kylläpä (oppilaan nimi) viittaa hienosti!” (Havainnointipäiväkirja)

Oleennaista on, että opettaja kiinnittää huomiota sananvalintoihin ja ilmaisun tapaan sanoittaessaan hyvää tilanteissa, joissa hän antaa oppilaille palautetta, joka on yhteydessä todellisiin tilanteisiin (Avola & Pentikäinen, 2020, 39). Hyvän sanoittamisella pystytään myös tukemaan

sitä, että oppilaat havaitsevat muiden myönteistä toimintaa ja pyrkivät näin toiminaan itse vastaavanlaisesti samanlaisissa tilanteissa. Esimerkiksi myönteisen palautteen kautta oppilaan tehdessä hyviä asioita toisille opettaja voi innostaa muitakin oppilaita toimimaan rakentavalla tavalla luokassa. (Leskisenoja, 2019, 38–39.)

Opettaja B sanoo luokalle yhteisesti: “Tosi hienosti (oppilaan nimi) neuvoo kaveria. Niinkö täällä huomasin, kuinka hienosti (oppilaan nimi) neuvoo kaveria.” (Havainnointipäiväkirja)

Opettaja A toteaa luokan edessä oppilaille: “Eilen oli hieno esimerkki, kun (oppilaan nimi) ja (oppilaan nimi) otti (oppilaan nimi) mukaan ja ne ohjas kaikki niitä leikin hevostia.” (Havainnointipäiväkirja)

Hyvän sanoittaminen osana positiivista pedagogiikkaa tuli esille myös haastattelujen aikana. Opettaja B pohti haastattelussa, että esimerkiksi kiinnittämällä huomiota ja korostamalla yksittäisen oppilaan havaittuja yhteistyötaitoja pystytään mahdollistamaan muissakin oppilaissa toivottua toimintaa.

Ryhmän kehuminen

Luodessa myönteistä ilmapiiriä luokkaan opettajan toiminnalla ja kommunikoinnilla on merkittävä rooli (Lerkanen & Pakarinen, 2018, 136). Tutkimustuloksissa ilmeni ryhmän kehuminen, jolla voidaan edistää myönteisen ilmapiirin syntyä. Opettaja A:n haastattelussa nousi esiin hänen ajatuksensa siitä, kuinka opettajan tulee rakentaa ryhmähenkeä välittämällä oppilaille tunteen ja ymmärryksen siitä, että he muodostavat hyvän luokan. Yhteenkuuluvuuden tunnetta rakentamalla opettaja saa kehitettyä hyvää luokkahenkeä (Virtanen, 2015, 85).

“Me ollaan niin ylpeitä teistä, et me ollaan tuolla muille opettajille sanottu, et meillä on niin hyvä ekaluokka!” (Opettaja B, havainnointipäiväkirja)

Myönteisen ilmapiirin rakentaminen on pitkäaikainen, jatkuvaa huomiota ja hoivaa vaativa prosessi (Rantanen & Lahtinen, 2019, 122). Positiivisen pedagogiikan avulla tavoitellaan oppilaiden kukoistamista luomalla ilmapiiri, jossa oppilaat viihtyvät ja saavat myönteisiä kokemuksia. Oppilaille tulee välittyä opettajan usko heidän kykyihinsä ja oppimiseensa, jolloin heidän myönteinen suhtautumisensa koulunkäyntiin kehittyy. (Leskisenoja, 2019, 12–15). Opettajien toiminnassa toistui ryhmän onnistumisten huomioiminen ja sanoittaminen positiivisen palautteen kautta.

Opettaja B antaa ryhmän leikkihetken päätteeksi yhteisen palautteen ryhmälle: "Hienosti kuuntelitte ja toteutitte ohjeita. Te leikitte tosi hienosti." (Havainnointipäiväkirja)

Opettaja A sanoo luokan edessä oppilaille: "Hienosti osasitte taas palata vapaan toiminnan jälkeen oppilaan rooliin ja kuuntelette hienosti ohjeita. Teidän kans voi tehdä useammin tällaisia vapaita töitä, koska te osaatte hienosti kuunnella sitte sen jälkeenki" (Havainnointipäiväkirja).

Ryhmäytyminen

Positiivinen pedagogiikka korostaa perusteellista ryhmäytymistä. Myönteisen ilmapiirin rakentamiseen on käytettävä aikaa, esimerkiksi ryhmäytymisen harjoitusten kautta. Ryhmäytymiseen panostaminen on aloitettava heti kouluvuoden alussa laajamittaisesti ja tavoitteellisesti. (Leskisenoja, 2019, 40–55.) Opettajat käyttivät aikaa ryhmäytymisen kehittämiseen esimerkiksi korostamalla yhdessä toimimisen merkitystä, mutta varsinaisia ryhmäytymisharjoituksia esiintyi vain kaksi havainnointimme aikana.

Opettaja A kysyy oppilailta: "Mitä tarkoittaa, kun tehdään yhdessä?" Oppilaat vastaavat opettajan kysymykseen. Tämän jälkeen opettaja A korostaa, kuinka yhdessä toimimisen taitoja tarvitaan erityisesti, kun tehdään ryhmätöitä. Hän kertoo, että opettajat joskus jakavat oppilaita ryhmiin työskentelemään, jolloin pitää osata työskennellä kaikkien kanssa. (Havainnointipäiväkirja)

Opettaja B käy laittamassa peiton yhden oppilaan päälle, oppilaiden pitäessä silmiään kiinni. Tämän jälkeen hän kysyi oppilailta vastausta, kuka on peiton alle kätkeyty oppilas. Seuraavalla kierroksella hän antoi peiton alla olleen oppilaan käydä kätkemässä joku silmiään kiinni pitävästä luokkakavereistaan peiton alle. (Havainnointipäiväkirja)

Opettaja B ohjeistaa lapset leikkimään "aakkojumppaa", jossa oppilaiden tehtävänä on nousta seisomaan siinä vaiheessa, kun opettaja B osoittaa oppilaiden nimessä olevaa kirjainta. Hän ohjeistaa tämän jälkeen jokaista, jonka nimessä osoitettu kirjain on, sanomaan nimensä ääneen. (Havainnointipäiväkirja)

Ryhmäytymisen merkitys tuli myös esille Opettaja A:n haastattelussa, jossa hän kertoi teettävänsä ryhmäytymisharjoituksia yrittäen rakentaa ryhmänhengen, jossa kaikki tuntevat kuuluvansa osaksi porukkaa. Ryhmäytyminen on hänen mukaansa jatkuvaa toimintaa; vaikei siihen

jatkuvasti käyttäisi ryhmäytymisharjoituksia, on yhteisöllisyyden ja ryhmäytymisen kehittämisen jatkuvasti läsnä.

Opettaja opettaa persoonallaan

Opettajien heittäytyminen opetukseen omana persoonanaan oli keskeinen tulos tutkimuksessa. Humoristinen ja heittäytyvä asenne näyttäytyivät opettajien toiminnassa koko havainnointijakson ajan. Luokan naurattaminen oli monesti osana erilaisia yhteisiä harjoituksia, joiden avulla opettaja sai oppilaat viihtymään ja seuraamaan opetusta.

Opettaja A kertoo luokalle kuvaamataidon oppitunnilla tehtävän työn työskentelyvaiheet laulamalla ne “ruma ankanpoikanen” -melodian tahtiin: “Ensin paperi, sitten vasta liima, ensin paperi, sitten vasta liima.” (Havainnointipäiväkirja)

Opettaja A laulaa yhteislaulun lopuksi soolon korkealla äänellä, joka aiheuttaa luokkatilassa paljon naurua. (Havainnointipäiväkirja)

Kun liikunnan oppitunnilla hippaleikkiä on leikitty kaksi kierrosta, Opettaja A huutaa: “Hei määki oon mukana!” Tämän jälkeen hän lähtee juoksemaan karkuun ja kirkuu paetessaan ja jäädessään kiinni. (Havainnointipäiväkirja)

Opettaja A toteaa luokalle kesken hiljaiseksi tarkoitettun työskentelyn: “Tiesittehän, että mä oon salainen agentti, joka kuulee ja näkee kaiken, sekä joskus valitettavasti jopa haistaa?” (Havainnointipäiväkirja)

Opettaja A kertoi haastattelussa, että hän pyrkii aina opetuksessaan siihen, että hän on oma persoonansa. Hänen tavoitteensa on, että lapset uskaltavat näin myös olla omia itsejään koulussa. Hän korostaa, että kun opettaja on oma itsensä, niin oppilaskin uskaltaa tulla kouluun omana itsenään. Hän pitää tämän asian toteutumista yhtenä suurimmista oppimisen motivaation kehittämisen tekijöistä. Leskisenojan mukaan (2017, 52) huumorin käytöllä opettaja voi helpottaa luokan hallintaa sekä lisätä kiinnostusta ja tarkkaavaisuutta opetettavan aiheen sisältöön.

Aamupiirissä Opettaja A sanoo: “Haluaako muut kertoa viikonlopusta?” Sitten hän jatkaa itse: “Saanko mää kertoa?” “Mää nukkuin, mää nukkuin, mää nukkuin, söin herkkuja, kävin pihalla, sitten nukkuin, kävin salilla ja sitten nukkuin, nukkuin – – piti ladata akkuja.” (Havainnointipäiväkirja)

Ryhmänhallinta – yhteiset pelisäännöt luokan toiminnassa

Positiivisessa pedagogiikassa korostuvat asetetut rajat, jotka ovat keskeisiä hyvinvoinnin ja turvallisen kehityksen kannalta (Trogen, 2020, 61). Rajat korostuivat havainnoitavilla opettajilla ryhmänhallinnan näkökulmasta, jolloin yhteisten pelisääntöjen noudattamista lähestyttiin myönteisestä näkökulmasta.

Opettaja A kommentoi kuuluvaan ääneen koko luokalle oppilaiden leikkimän hippaleikin toimintaa: “Pitää pelata reilua peliä! Silloin ku jäädään, nii jäädään. Reilua peliä pitää pelata!” (Havainnointipäiväkirja)

Liikuntatunnilla Opettaja A huutaa pelikentän korokkeen reunalle istuville oppilaille: “Teillä tarakka painaa niin paljo et aina kallistutte sinne! Tulkaa tänne ny!” (Havainnointipäiväkirja)

Yllä olevat esimerkit kuvaavat tyypillistä huumoria sisältävää ja moraalial korostavaa viestintää ryhmänhallinnassa. Ryhmänhallintataidot tulivat esille vahvasti liikunnan oppituntien aikana tehtyjen harjoitusten kautta, kun oppilailta vaadittiin leikkien sovittujen sääntöjen noudattamista.

2.3 Autonomia – oppilaslähtöinen opetus

Tutkimustulosten mukaan opettajat mahdollistivat oppilaiden autonomiaa erityisesti huomioimalla oppilaiden elämismailman opetuksessa. Lisäksi positiivisen pedagogiikan korostamista piirteistä havainnoissa esiintyi, kuinka opettajat osoittivat aitoa kiinnostusta oppilaita kohtaan, osallistuttivat oppilaita opetukseen ja kiinnittivät huomiota oppilaiden töiden dokumentointiin.

Elämismailma osana opetusta

Se, että oppilas kokee opetustilanteet mielekkäiksi ja kiinnostaviksi, on oppimistavoitteisiin sitoutumisen ja niiden saavuttamisen kannalta erityisen tärkeää (Lerikkanen & Pakarinen, 2018,128). Huomioimalla oppilaan kiinnostuksen kohteet tehtävien suunnittelussa, voidaan lisätä oppilaan kokemaa mielekkyyden tunnetta opetusta kohtaan. Opetuksen tavoitteena onkin ymmärtää lasta tämän oman elämismailmansa kautta (Kumpulainen ym., 2014, 205).

Opettaja A sanoo yhdelle oppilaalle, kun matematiikan tehtävässä tarvitaan värikyniä: “Sää voit käyttää barcan värejä, Barcelonan, joo käytä vaan niitä.” (Havainnointipäiväkirja)

Opettaja B tulee yhden oppilaan luokse ja kommentoi oppilaan kuvataidetuunnin työtä: “No nyt näkyy nimi hienosti. Hei mites tää takaosa, mitä sää sinne piirtäisit? Mitä sää harrastat tai tykkäät tehdä?” (Oppilas vastaa) Opettaja B: “Ai Spiderman? Sää voit tähän piirtää sen tai vaikka verkkoa. Sähän voit tästä ottaa mallia.” Samalla opettaja suoristaa oppilaan penaalia, jossa on kuva Spidermanista. (Havainnointipäiväkirja)

Opettajien toiminnassa toistui useasti oppilaiden elämismaailmaan sisältyvien asioiden huomioiminen osana keskusteluja. Ensimmäisessä havainnoissa Opettaja A oletetusti tiesi oppilaan pitävän kyseisestä jalkapallojoukkueesta, minkä perusteella antoi myönteistä palautetta oppilaan toiminnasta. Toisesta havainnointiesimerkistä ilmenee, kuinka opettaja osoittaa kiinnostusta oppilaan vastausta kohtaan kysymällä jatkokysymyksen oppilasta kiinnostavasta asiasta ja kehottaa oppilasta hyödyntämään sitä omassa työssään.

Elämismaailman huomioiminen ei rajoittunut ainoastaan oppilaiden elämismaailmasta keskustelemiseen, vaan opettajat toivat myös avoimesti esille asioita omasta elämismaailmastaan. He olivat myös avoimia keskustelulle oppilaiden kommentoissa ja verratessa opettajan omasta elämismaailmastaan kumpuavia ajatuksia ja tapahtumia omiinsa. Kolmas ja neljäs havainnointiesimerkki osoittavat, kuinka opettajat olivat valmiita keskustelemaan niin oppilaiden kuin myös omien elämismaailmoidensa piirissä olevista asioista.

Opettaja B kyselee oppilaiden viikonloppukuulumisia. Hän kommentoi jokaisen oppilaan tekemisiä oman perhe-elämänsä kautta. Opettaja B kommentoi yhden oppilaan viikonloppukuulumisia: “Oliko se punainen Ninja Go ninja se Cole? Se joka osaa muuntautua?” (Havainnointipäiväkirja)

Opettaja B kysyy luokalta tunnin aluksi: “Kuinka monella on tänään pitsaperjantai? Meillä oli viime viikonloppuna pitsapäivä ja äiti teki lapsille pitsaa, mutta ne ois kuulemma halunnu vaan kotipizzaa.” Opettaja B naurahtelee sanojen yhteydessä. (Havainnointipäiväkirja)

Aito kiinnostus oppilaista

Positiivisessa pedagogiikassa tavoitellaan laadukkaita vuorovaikutussuhteita. Useimmiten oppilaiden toiveena on, että opettaja esittää kiinnostusta heidän koulun ulkopuolellakin olevaa

elämään kohtaan. (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 15.) Näin opettaja voi tukea oppilaan autonomiaa (Lerkkanen & Pakarinen, 2018, 129). Tutkimustuloksena oli, että sekä oppiaineiden sisältöihin liittyville että niihin liittymättömille keskusteluhetkille annettiin runsaasti aikaa. Kiinnostus oppilaiden elämää kohtaan korostui opettajien kysellessä oppilaiden kuulumisia niin henkilökohtaisesti kuin myös ryhmätasolla esittäen jatkokysymyksiä oppilaiden kommenttien pohjalta. Huomionarvoista on se, että monesti opettajat löysivät aikaa kysyä yksittäisen oppilaiden kuulumisia ja kohdistaa niitä tämän elämismaailmaan.

Opettaja B menee oppitunnilla yhden oppilaan luokse ja kysyy kuiskaten häneltä: “Hei (oppilaan nimi), oliko sulla välitunnilla leikkikavereita?” (Havainnointipäiväkirja)

Opettaja A: “Me istutaan nyt sen takia tässä, koska mua ja (Opettaja B:n nimi) kiinnostaa, miten teillä menee ja halutaan tutustua teihin paremmin. Miten teillä menee? Ai hyvin kaikilla, meilläki menee hyvin (opettaja B:n nimi) kanssa, ja se johtuu teistä, koska te ootte oppinu ja osannu kaikki jutut, kuten ruokailut ja oppitunnit, tosi hienosti.” (Havainnointipäiväkirja)

Oppituntien aikana opettajat ovat jatkuvasti osana tilanteita, jotka eivät ole sidoksissa opetussuunnitelman oppiainekohtaisiin yksittäisiin sisältöihin. Nämä tilanteet voivat olla niin merkityksellisiä oppilaille, että he muistavat kyseiset hetket pitkään. Tämän takia on tärkeää, että opettaja aidosti pysähtyy ja kuuntelee, mitä oppilaan elämässä tapahtuu. (Estola ym., 2020, 16–21). Opettaja A kertoi haastattelussaan, että varsinkin ryhmäytymisen kannalta on tärkeää, että välillä oppiaine siirretään syrjään opetuksessa ja keskitytään oppilasryhmän lähentämiseen. Tämä näkyi hänen toiminnassaan konkreettisesti, kuten alla olevasta havainnointipäiväkirjan merkinnästä voi huomata. Kun oppilaat saavat kertoa arvomaailmastaan, he saattavat huomata, että muilla oppilailla on samoja mielenkiinnon kohteita, mikä taas on omiaan lisäämään myönteisten tunteiden kokemista luokassa (Kumpulainen ym., 2014, 206).

Kuvaamataidon oppitunnin aikana Opettaja A antaa oppilaiden vapaasti tulla “sohvalle” otamaan häneltä jalkapalloa kainalosta. Hän antaa oppilaiden fyysisesti tulla lähelle sekä esittää hänelle kysymyksiä vapaassa keskustelussa. Hän kuuntelee ja kommentoi oppilaiden ajatuksia ja näkemyksiä, jotka eivät liity kuvaamataidon työhön vaan oppilaiden elämismaailmaan. (Havainnointipäiväkirja)

Oppilaiden osallistaminen

Positiivisessa pedagogiikassa korostuu kannustus oppilaiden osallisuuteen (Kumpulainen ym., 2014, 231). Opettaja on vastuussa opetuksesta ja siihen liittyvistä päätöksistä, mutta kuunnella oppilaiden ideoita osana opetuksen suunnittelua hän mahdollistaa oppilaiden osallisuutta (Trogen, 2020, 57–58).

Kuvataidetunnin alkupuolella Opettaja A kysyy oppilaalta jakaessaan kansioita: “Hei (oppilaan nimi), haluatko toimia apumiehenä erittäin tärkeässä tehtävässä?” Jonka jälkeen hän antaa oppilaalle kansioita jaettavaksi muille oppilaille. (Havainnointipäiväkirja)

Liikunnan oppitunnilla Opettaja B kysyy oppilailta tehdessään tanssiliikettä: ”Tehtäiskö tämä liike näin?” Laulaessaan ja tanssiessaan Opettaja B valitsee oppilaiden näyttämän toisenlaisen liikkeen ja sanoo: “Otetaanpa toi poikien versio tähän”, minkä jälkeen alkaa “flossaamaan” matkien poikia. (Havainnointipäiväkirja)

Havainnoissa nousi esille, että opettajat osallistuttivat oppilaita toimintaan pienin teoin koulupäivien aikana. Opettaja A:n haastattelussa ilmeni, kuinka hän suosii, varsinkin isompien luokkien oppilaita opettaessaan, oppilaiden itsenäistä ryhmäjakoa. Ehtona oppilaslähtöisellä ryhmäjaolla on oppilaiden vastuu siitä, että ryhmien jakaminen ja niissä työskentely toimii.

Oppilaiden tuotosten dokumentointi

Oppilaiden tuotosten dokumentoiminen näkyvästi osaksi oppimisympäristöä on merkittävä osa positiivisen pedagogiikan tavoitetta, jossa oppilas saa yhteisteisesti jaettua tärkeitä asioita elämästään. Oppilaiden tekemien tuotosten dokumentointi näkyvällä paikalla korostaa oppilaiden osallisuutta koulun arjessa. (Kumpulainen ym., 2014, 204–230.) Seuraava havainto kuvaa esimerkkiä dokumentoinnista:

Opettajat ripustavat oppilaiden käsityötunnilla tekemät “lukumadot”, joihin he saivat hakea itse lähimetsästä käytettävät materiaalit, luokan seinälle näkyvälle paikalle. (Havainnointipäiväkirja)

Dokumentoinnin avulla oppilas voi jakaa oman elämänsä tärkeäksi koettuja asioita. Tämän avulla opettajalle tulee mahdollisuus hahmottaa oppilaan ajatusmaailmaa ja hänelle tärkeitä asioita, jotka voi jatkossa ottaa osaksi suunniteltua pedagogista toimintaa. (Kumpulainen ym., 2014, 204–230.) Seuraavassa havainnointipäiväkirjan otteessa näyttäytyy, kuinka opettaja mahdollistaa oppilaiden oman elämänsä maailman jakamisen omassa tuotoksessa.

Ensimmäisellä kuvataiteen oppitunnilla Opettaja B ohjeistaa oppilaita tekemään kuvataidekansiot. Ensimmäisenä Opettaja B ohjeistaa, että oppilaat kirjoittavat toiselle puolelle isolla oman nimensä. Nimen ympärille oppilaat voivat piirtää haluamiaan asioita. Opettaja B kertoo, että kansioon voi piirtää oppilaalle itselleen merkityksellisiä asioita, kuten omia harrastuksiaan. (Havainnointipäiväkirja)

Opettaja B kertoi haastattelussa, että lukuvuoden alussa ei oltu vielä keretty tehdä kuvataidetoita, jotka voitaisiin jakaa yhdessä luokan kanssa. Oppitunti, jolla kansiot tehtiin, oli lukuvuoden ensimmäinen kuvataiteen oppitunti, joten dokumentointi oli vielä alkutekijöissään.

2.4 Tunnekasvatus opetuksessa

Keskeinen tutkimustulos oli, että havainnoinnin ajanjaksolla tietoinen tunnekasvatus oli todella vähäistä. Havainnoissa kuitenkin esiintyi tunnekasvatusta sivuavia piirteitä, kuten esimerkiksi kaveritaitoihin ja moraalikäsitteeseen liittyviä opettajajohtoisia puheenvuoroja. Lisäksi opettajat käyttivät aikaa tunteista keskusteluun lähinnä yhdessä koettujen tapahtumien kautta. Keskustelussa korostuivat reagoiminen tunteisiin ja myönteisten tunteiden sanoittaminen. Tunteista keskusteleminen linkittyi vahvasti sovittujen sääntöjen noudattamiseen ja ohjeisiin siitä, kuinka toimia, mikäli tunsivat toimineensa väärin.

Opettaja A kysyy oppilailta ympäristöopin kappaleesta tunnekasvatukseen liittyviä kysymyksiä. “Pitääkö pelissä oppia häviämään?” ja “Mitä tehdä, jos tulee myöhässä?” (Havainnointipäiväkirja)

Koulun arjessa oppilaat harjoittelevat jatkuvasti sovittelutaitoja opettajan ollessa läsnä. Vaikeiden tunteiden tunnistaminen ja hyväksyminen lisää oppilaan ymmärrystä siitä, että kyseisiä tunteita ei tarvitse vältellä tai torjua. (Leskisenoja, 2019, 104.) Havainnointijakson aikana luokassa ei ollut tilanteita, joissa vaikeaksi koettuja tunteita olisi pitänyt käsitellä yhdessä opettajan kanssa. Ensimmäisestä havaintoesimerkistä kuitenkin ilmenee, että haastavia tunteita käsitellään yhdessä opettajan kanssa ennen tunteiden kokemista. Tällöin tunteista keskustellaan sopivana hetkenä sen sijaan, että niitä käsiteltäisiin ainoastaan “tunnekuohon” vallassa (Riihonen, Koskinen & Piitulainen, 2020, 22–39).

Opettaja A painotti haastattelussaan, että niin oppilaat kuin opettajakin saavat näyttää tunteita. Hänen mukaansa tunteiden näyttäminen tapahtumahetkellä on toivottavaa ja niistä voidaan tarpeen tullen myös keskustella yhdessä tapahtuneen jälkeen. Toisaalta välillä opettajat sanoittivat tunteitaan luokalle välittömästi antamalla tilannesidonnaista palautetta, kuten alla olevassa esimerkissä käy ilmi.

Opettaja A kehuu luokan toisella puolella olevia oppilaita kovaan ääneen kaikille. Opettaja A antaa myönteistä palautetta siitä, että oppilaat osasivat istua rauhassa omalla paikalla ennen, kuin opettaja tuli luokkaan. Tämän jälkeen hän korostaa, kuinka hyvä mieli hänelle tästä tuli. (Havainnointipäiväkirja)

Opettaja B sanoo yhdelle oppilaalle, joka auttaa toista oppilasta tehtävässä: “Ai ku kiva ku autat kaveria! Tämmöstä on aina niin mukava kattoo, ku autetaan toisia.” (Havainnointipäiväkirja)

Riihosen ja kumppaneiden (2020, 37–39) mukaan oppilaiden tunteiden tunnistamisen harjoittelu alkaa aikuisen tunnepuheesta. Toisesta havaintoesimerkistä ilmenee, kuinka Opettaja A kertoo omista myönteisistä tunteistaan, joita on syntynyt oppilaiden toiminnasta. Tällöin hän sanoittaa itse kokemiaan myönteisiä tunteita oppilaille, minkä seurauksena oppilaat oppivat tunnistamaan toimintansa seuraukset. Tässä tapauksessa oppilaat odottavat rauhallisesti, mistä seuraa opettajan hyvä mieli.

Opettaja A:n haastattelusta ilmeni, että tunteiden sanoittaminen on osa opettajan tietoista toimintaa. Hänen mukaan tällöin oppilaille tulee kertoa, jos joku asia tuntuu hyvältä tai pahalta. Myös Opettaja B sanoitti myönteistä tunnetta siitä (kolmas havainnointiesimerkki), kuinka iloiseksi hän tulee nähdessään oppilaiden auttavan toisiaan. Tämänkaltaisella sanoittamisella oppilaat voivat oppia ymmärtämään, milloin heidän toimintansa on myönteisesti yhteydessä opettajien tunnetilaan ja milloin taas negatiivisesti. Se toimii siis osittain osana tunnekasvatusta.

2.5 Oppilaiden luontevahvuudet osana opetusta

Tutkimustuloksissa ilmenee, että luontevahvuuksien huomioiminen ja tietoinen sanoittaminen jäivät todella vähäisiksi. Havainnoinnin aikana tässä luvussa esitetyt kaksi esimerkkiä oli-

vat ainoat tapahtumat, jolloin luontevahvuuksien sanoittaminen ja korostaminen tehtiin näkyväksi. Näidenkään havaintojen aikana opettajat eivät eritelleet yksilöllisiä luontevahvuuksia vaan korostivat oppilaille jokaisen yksilön luontevahvuuksien olemassaoloa.

Opettajan tehtävänä on auttaa oppilaita ymmärtämään, että heissä kaikissa on vahvuuksia. Tällöin voidaan kehittää kykyä huomioida muita ja lisätä erilaisuuden arvostamista luokassa. (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 19.) Tämä näkyy seuraavassa havaintoesimerkissä, jossa Opettaja B ottaa puheeksi ihmisten erilaisuuden ja yksilöllisyyden sekä korostaa, että jokaisella on vahvuuksia.

Äidinkielen oppitunnilla kuunneltiin tarina, jossa puhuttiin erilaisuudesta. Opettaja B puhuu tarinasta, jonka lopuksi toteaa: "Ihan niinku mekin kaikki ollaan erilaisia, vaikka ollaan ihmisiä, niin kaikki on jossain jutuissa taitavia. Voi olla eri jutuissa, mut kaikki on taitavia jossain." (Havainnointipäiväkirja)

Opettajan toiminnassa on tärkeää, että hän poimii oppilaiden tekemiä hyviä asioita sekä sanoittaa ne oppilaille näkyviksi (Avola & Pentikäinen, 2020, 110). Toisessa esimerkissä Opettaja B huomioi oppilaiden ohjeistuksessa heidän vahvuutensa tehtävän teossa. Tällöin kannustaminen ja ohjeistaminen tehtävään näkyvät myönteisenä viestintänä opetuksessa.

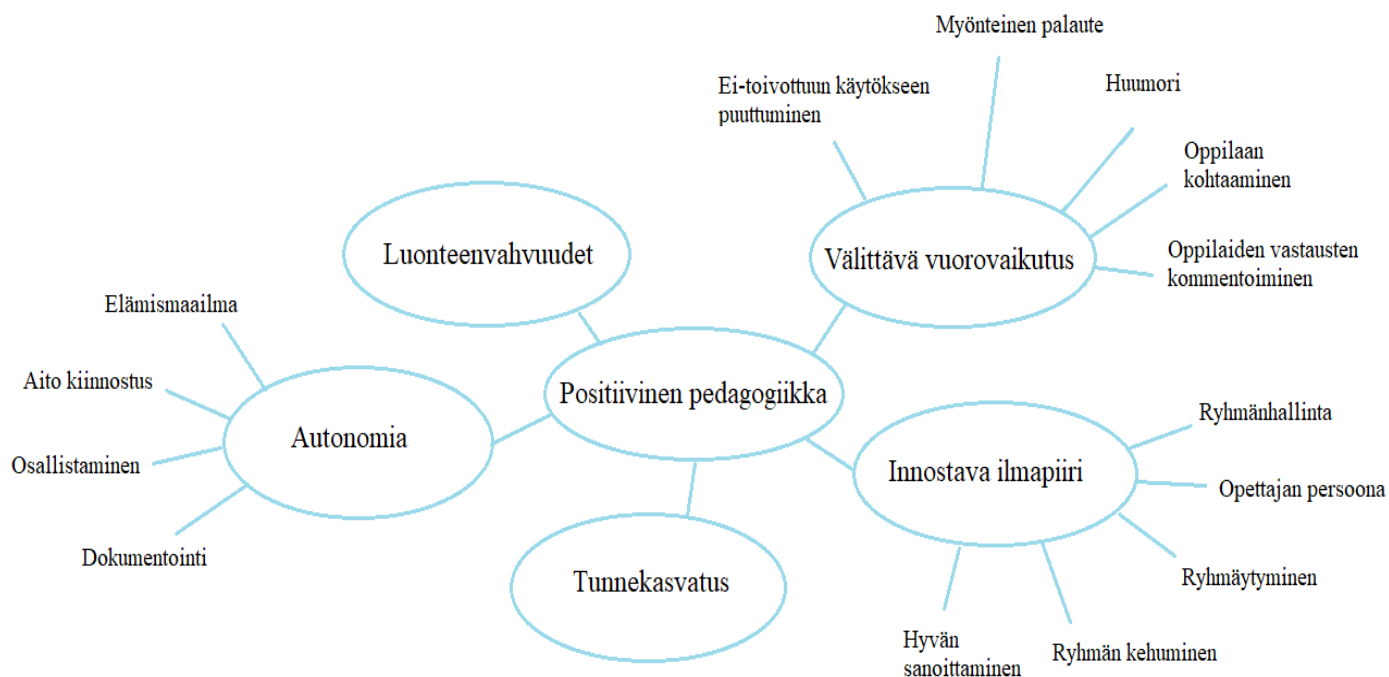
Opettaja B demonstroi miten auringonkukan terälehdet leikataan. "Me ei leikattu teille valmiiks näitä, ku me aateltiin et te ootte niin taitavia ja leikkaatte ite." (Havainnointipäiväkirja)

Haastatteluissa molemmat opettajat olivat sitä mieltä, että vahvuuksien esiin nostaminen korostuu positiivisessa pedagogiikassa. Haastattelussa Opettaja B mainitsi, että näin ensimmäisen luokan lukuvuoden alussa on haasteellista tuoda oppilaiden vahvuuksia esille, sillä ei tunne oppilaita vielä niin hyvin. Hän myös totesi, että hänelle luontevahvuuksien havaitseminen ja sanoittaminen vaatii tietoista ajattelua ja harjaannuttamista. Hänen mielestään niitä on mahdollista harjoitella hyödyntämällä erilaisia positiivisen pedagogiikan materiaaleja.

2.6 Tulosten yhteenveto

Tuloksista näkyy, että opettajien toiminnassa toistui ja korostui samat positiivisen pedagogiikan toimintamallit. Tutkimustulokset ovat havainnollistettu Kuviossa 3.

Toiminnan jakautuminen positiivisen pedagogiikan käsitteisiin valittujen viiden alaluokan sisällä ei kuitenkaan ole niin selkeää kuin *Kuviosta 3* voisi päätellä, sillä suuri osa toimintaa kuvaavista käsitteistä voisi kuulua moneen viidestä eri alaluokasta. Esimerkiksi opettajien käyttämästä huumorista löytyi havaintoesimerkkejä, jotka olisivat sopineet Välittävä vuorovaikutus -alateeman lisäksi Innostavan ilmapiiri- tai Autonomia-alateeman alle. Päätöksemme toimintaa kuvaavien käsitteiden sijoittamisesta kuvioon kuvaavat kuitenkin sitä, minkä opettajan toimintaa kuvaavan alateeman yhteydessä nuo käsitteet tyypillisimmin havainnointimateriaalissamme esiintyivät.



Kuvio 3: opettajan positiivisen pedagogiikan toimintaa kuvaavat viisi alaluokkaa, sekä havaintojemme perusteella niiden yhteydessä useimmiten esiintyneet positiivisen pedagogiikan piirteitä sisältävän toiminnan käsitteet.

Kuviosta 3 näkyy, kuinka tutkimustuloksissa korostuivat *välittävä vuorovaikutus* ja *innostava ilmapiiri* eniten positiivisen pedagogiikan piirteitä kuvaavia käsitteitä sisältävinä osa-alueina opettajien toiminnassa. Näissä alaluokissa opettajan harjoittama positiivinen pedagogiikka oli selkeimmin nähtävissä. Välittävään vuorovaikutukseen sisältyi ei-toivottuun käytökseen puuttuminen, myönteinen palaute, huumorin käyttö, oppilaan kohtaaminen sekä oppilaiden vastausten kommentoiminen. Näistä positiivisen pedagogiikan toimintaa kuvaavista käsitteistä korostuivat myönteinen palaute ja huumorin käyttö. Innostavaa ilmapiiriä rakennettiin ennen kaikkea ryhmän kehumisella sekä opettajan oman persoonan hyödyntämisellä. Näiden lisäksi tuloksissa

hyvän sanoittamisella, ryhmäytymisellä ja ryhmänhallintataidoilla oli yhteys positiivisen pedagogiikkaan.

Autonomian alaluokassa elämismaailman huomioiminen sekä aito kiinnostus oppilaiden jakamiin asioihin nousivat keskeisimmiksi havainnointituloksiksi. Toisaalta oppilaiden osallisuuden korostaminen ja töiden dokumentoiminen esiintyivät tuloksissa harvakseltaan. *Luonteenvahvuudet* ja *tunnekasvatus* ovat kuviossa jääneet tyhjiksi, sillä niihin ei tutkimustuloksissa saatu positiivisen pedagogiikan mukaista toimintaa kuvaavia käsitteitä. Se nousee tutkimuksessa merkitykselliseksi tutkimustulokseksi.

Havainnot, joissa esiintyi positiivisen pedagogiikan piirteitä mutta jotka eivät sopineet mihinkään viidestä alaluokasta, koskivat pääosin opettajien keskinäistä vuorovaikutusta. Positiivisen pedagogiikan ajattelussa korostetaan, että oppilaiden mallioppimista tapahtuu sen perusteella, miten aikuiset kohtelevat toisia aikuisia. Leskisenojan (2019) mukaan oppilaiden huomatessa huomaavaisia ja kannustavia piirteitä opettajan ja muiden aikuisten vuorovaikutuksessa, alkavat he kiinnittää huomiota piirteisiin myös omissa ihmissuhteissaan. (Leskisenoja, 2019, 38–39).

Päätelmät

Tuloksissa opettajan positiivinen pedagogiikka näkyi ennen kaikkea välittävän vuorovaikutuksen ja ilmapiirin rakentamisessa. Voidaan sanoa, että nämä positiivisessa pedagogiikassa korostuvat osa-alueet ovat keskeisiä tutkimuksen kohteena olevien opettajien toiminnassa. Tuloksista voidaan myös päätellä oppilaan autonomian huomioimisen olevan osa opettajan pedagogista toimintaa. Tulosten pohjalta voidaan sanoa, että tutkittavien opettajien opetuksessa tunnekasvatus ja oppilaiden luontevahvuuksiin keskittyvät harjoitukset ovat vähäisiä.

Tuloksissa toistui jatkuvasti myönteisen palautteen antaminen, jonka kohdentamista ja välitöntä antamista myös opettajat korostivat haastatteluissaan. Haastattelussa Opettaja A myös korosti sitä, että hänen mukaansa myönteisellä palautteella voidaan tukea oppilaan itsetunnon kehittymistä. Opettaja B:n toiminnassa myönteisen palautteen antaminen oli suuressa osassa, minkä lisäksi hän haastattelussa kertoi kiinnittävänsä huomiota yksilölliseen kannustamiseen ja positiivisen palautteen antamiseen. Myönteinen palaute näkyi selvästi tuloksissa myös ryhmän kehumisena. Tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että ainakin osittain opettajien antama rakentava ja kohdennettu myönteinen palaute oli tietoista toimintaa, jolla haluttiin tukea oppilaiden itsetunnon kehittymistä. Tämän positiivisen pedagogiikan ilmeisen piirteen näkyminen monipuolisesti tuloksissa osoittaa, että positiivinen pedagogiikka näyttäytyy selvästi myönteisen palautteen antamisena opetuksessa.

Tuloksissa huumorin käyttö korostui opettajien vuorovaikutuksessa ollen kytköksissä lähes kaikkeen opettajien toimintaan. Runsas huumorinkäyttö ilmentää positiivisen pedagogiikan näkymistä opettajien toiminnassa, sillä Leskisenojan (2019, 52) mukaan huumori on yksi keino, jota voi hyödyntää myönteisen vuorovaikutuksen mahdollistamisessa. Havainnoissa huumorin käyttö näkyi vahvasti opettajan oman persoonan tuomisena osaksi opetusta. Myös Opettaja A:n haastattelussa korostui oman persoonan näyttäminen, jolla hän tavoitteli hyväksyvän ilmapiirin luomista luokkaan. Tämän perusteella voidaan sanoa, että positiivisen pedagogiikan mukainen ajattelu, jossa jokainen oppilas voi tulla luokkaan omana itsenään (Salovaara & Honkanen, 2011, 18), näkyi selvästi opettajan toiminnassa.

Merkittävänä tutkimustuloksena esiintyi opettajien aito kiinnostus oppilaiden ajatuksiin ja heidän elämismaailmansa huomioiminen opetuksessa. Huomionarvoista oli se, että monesti opettajat löysivät aikaa kysyä yksittäisen oppilaiden kuulumisia ja kohdistaa kysymyksiä tämän elämismaailmaan. Positiiviselle pedagogiikalle tyypillisesti opettajat olivat valmiita siirtämään

oppiaineen hetkellisesti syrjään kuunnellessaan oppilaiden elämismaailmasta kumpuavia ajatuksia (Kumpulainen ym., 2014, 206). Voidaan siis päätellä positiivisen pedagogiikan ilmenneen tuloksissa yksilön elämismaailman aitona huomioimisena opettajien toiminnassa.

Vaikka positiivisen pedagogiikan mukaista ajattelua ilmeni tuloksissa monipuolisesti, varsinaisia sille tyypillisiä harjoitteita ei juuri tehty. Positiiviselle pedagogiikalle tunnusomaista tunnekasvatukseen tai luontevahvuuksien kehittämiseen tähtääviä harjoituksia ei havainnointituloksissa näyttäytynyt juuri lainkaan. Haastattelujen perusteella molemmat harjoitukset ovat olleet osa opettajan tietoisesti harjoittamia osa-alueita aikaisemmin, joten niiden näkymättömyyttä havainnoissa ei voida perustella tietämättömyydellä. Opettaja B:n haastattelussa ilmeni, että luontevahvuuksien kehittämiseen tähtäävien harjoitusten tekemättömyys johtuu havainnointiajankohdasta; opettajat eivät olleet kerenneet vielä tunnistaa yksilöllisiä luontevahvuuksia. Havainnointien ja haastattelujen pohjalta voidaan kuitenkin sanoa, että tunteista keskusteleminen ja niiden näyttäminen ovat osa opettajien toimintaa, vaikka varsinaisia tunnekasvatusharjoitteita ei esiintynyt tutkimuksen aikana.

Voidaan ajatella, että havainnoinnin ajankohta, lukuvuoden ensimmäiset viikot, ei ainoastaan vaikuta tunnekasvatus- ja luontevahvuusharjoitteiden tekemiseen vaan muuhunkin opettajan toimintaan positiivisen pedagogiikan näkökulmasta. Esimerkiksi oppilaiden osallisuuden näkökulmasta, on hyvin mahdollista, että oppilaiden koulutaipaleen ensimmäisillä viikoilla opettajajohtoisten opetusmenetelmien käyttö korostuu. Myös oppilaiden töiden dokumentoinnin tarkastelu oli haastavaa, sillä töitä ei oltu vielä juurikaan tehty. Vaikka haastatteluissa korostui ryhmäytymisen merkitys, tuloksissa siihen tähtääviä harjoituksia ilmeni vähän. Tämä voi hyvinkin selittyä sillä, että tutkimusajankohta ei sijoittunut ensimmäisille koulupäiville. Opettaja A kuitenkin korosti haastattelussa, että ryhmäytymistä pyritään edistämään jatkuvasti, vaikkei siihen tähtääviä harjoituksia tehtäisi joka päivä. Tästä voidaan päätellä, että vaikka yksittäisiä ryhmäytymisharjoituksia ei havainnoinnin aikana tehty päivittäin, positiivisen pedagogiikan ajattelun mukainen hyvän me-hengen luominen ja ylläpitäminen (Rantanen & Lahtinen, 2019, 122) ovat tavoitteellinen osa päivittäistä kouluarkea.

Vaikka havainnointiajankohtamme sijoittuu oppilaiden koulutaipaleen ensimmäisille viikoille, voidaan tutkimustulosten pohjalta sanoa opettajien luoneen oppilaisiin pääsääntöisesti avoimen ja myönteisen vuorovaikutussuhteen. Opettajien ja oppilaiden välinen keskustelu oli pääsään-

töisesti avointa, ja siinä tuotiin esille osapuolten mielestä merkityksellisiä tapahtumia ja ajatuksia. Tämä välittävä vuorovaikutuksellisuus, jossa huomioidaan erityisesti oppilaan kohtaamisessa tämän elämismailman, on positiivisen pedagogiikan mukaisen opetuksen kulmakiviä.

Pohdinta

Tutkimuksen perusteella positiivisen pedagogiikan ajattelun mukainen opetus ei vaadi positiiviselle pedagogiikalle tyypillisiä harjoitteita. Puolestaan positiivinen pedagogiikka tulikin näkyväksi opettajan vuorovaikutuksen ja viestinnän kautta. Kohtaamalla oppilaat aidosti ja myönteisesti positiivisen pedagogiikan ajattelun mukainen opetus on jo hyvässä vauhdissa. Mielestämme positiivisen pedagogiikan toteuttamista ei tule nähdä suurena opetusfilosofian muutoksena vaan pikemminkin ratkaisukeskeisyyden ja myönteisen ajattelun lisäämisinä opetuksessa. Positiivisen pedagogiikan harjoitusten puute ei estä positiivisen pedagogiikan ajattelun mukaista otetta opetustyössä.

On mielenkiintoista pohtia, ovatko positiivisen pedagogiikan ajattelun keskeisimmät periaatteet yleisesti laadukkaan pedagogisen toiminnan lähtökohtana, vaikka positiivisen pedagogiikan harjoitteiden teettäminen olisi vähäistä. Opettajien haastatteluissa tuli myös esille, kuinka he yhdistivät tiettyjä piirteitä positiivisen pedagogiikan teoriaan, mutta eivät varsinaisesti maininneet käyttävänsä juurikaan positiivisen pedagogiikan harjoitteita opetuksessaan. Silti nämä positiivisen pedagogiikan tyypillisimmät piirteet nousivat vahvasti esille niin opettajien toiminnassa kuin myös heidän haastatteluissaan heidän kertoessaan opetusfilosofiastaan. Positiivinen pedagogiikka ei olekaan tarkoitus ainoastaan toteuttaa, vaan sitä tulee myös elää (Leskisenoja 2019, 11).

Haastatteluissa opettajat korostivat oppilaiden myönteisen minäkäsityksen kehittymistä sekä oppilaan kohtaamiseen ja yksilölliseen huomioimiseen liittyviä asioita. Näihin he kertoivat kiinnittävänsä huomiota opetuksessaan. Ne ovat myös yhteydessä oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemiseen, jota positiivien pedagogiikka tavoittelee (Kumpulainen ym., 2014, 205). Tutkimuksen perusteella vaikuttaa selvältä, että välittävä pedagogiikka, jossa jokainen yksilö kohdataan aidon kiinnostuksen ja myönteisen suhtautumisen kautta (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 15), pitää varsin paljon sisällään positiivisen pedagogiikan mukaista ajattelua, vaikka tietoisia harjoitteita kyseisen opetusteorian pohjalta ei tehtäisikään.

Tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että positiivinen pedagogiikka tuli ennen kaikkea näkyviksi noissa vuorovaikutuksellisissa kohtaamisen hetkissä, joiden varaan opettajien ja oppilaiden kouluarki pitkälti rakentuu. Havainnoinnin ja haastattelun tuloksia yhdistämällä tuntuu selvältä, että yksilön hyvinvointia tukevan laadukkaan pedagogiikan kulmakivenä toimivat nuo samat arvot, jotka positiivinen pedagogiikka nimeää kulmakiviksi. Tämän takia olisi suotavaa

panostaa siihen, että positiivinen pedagogiikka olisi tietoista toimintaa ja ymmärrettäisiin, miten sitä voidaan konkreettisesti toteuttaa. Kyse on verrattain tuoreesta pedagogisesta suuntautumisesta, jolloin sen tunnettavuus konkretian tasolla on vielä kehittyvässä vaiheessa, mikä voi osaltaan selittää sen, että sille tyypillisiä harjoitteita esiintyi vain vähän tutkittavien opettajien toiminnassa.

Tietoisen positiivisen pedagogiikan lisäämiseksi olisi tärkeää parantaa sen tunnettavuutta. Tutkimuksen perusteella näyttää silti, että positiivisen pedagogiikan ajattelun ydinasiat ovat jokseenkin tavoittaneet opettajat, mutta sille tyypillisten harjoitteiden puuttuminen voi kieliä tois-
laiseksi huterasta tarttumapinnasta. Lisäämällä tietoisuutta sekä positiivisesta pedagogiikasta että sen tarjoamista konkreettisista harjoitteista voidaan tehostaa oppilaiden kokonaisvaltaista kasvua ja hyvinvointia.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää huomioida positiivisen pedagogiikan materiaalit tutkimuskohteiden työympäristössä. Positiivisen pedagogiikan ajattelua esitteleviä julisteita oli nähtävillä opettajien yhteisissä tiloissa. Nämä positiivisen pedagogiikan materiaalit kuitenkin näyttäytyivät opettajille tarkoitetuissa tiloissa, joten tutkimuskysymykseemme näiden materiaalien esiintyminen ei antanut vastausta. On pohdinnan arvoista, kuinka paljon esimerkiksi myönteisen palautteen antamista korostavien positiivisen pedagogiikan teorian materiaalien näkyminen opettajien työympäristössä vaikuttaa siihen, millaista palautetta opettajat antavat oppilaille.

Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista tutkia, miten positiivisen pedagogiikan tietoinen harjoittaminen vaikuttaa oppilaiden minäkuvan ja kouluviihtyvyyden kehittymiseen. Haastattelemalla oppilaita eri ajankohtina pitkällä aikavälillä voitaisiin saada tietoa siitä, miten oppilaat kokevat hyvinvointinsa kehittyneen. Kyseisen tutkimuksen teettäminen olisi tärkeää niin alakoulun kuin myöhempien vuosiluokkien oppilaiden ja opettajien parissa.

Positiivisen pedagogiikan tietoisien harjoittamisen vaikutuksia voitaisiin lähestyä myös opettajien työhyvinvoinnin kannalta. Kokisivatko opettajat positiivisen pedagogiikan harjoittamisen kuormittavana tai mahdollisesti sen saaman kritiikin tavoin tehottomana opetusmenetelmänä vai päinvastaisesti mielekkäänä ja tuloksia antavana toimintatapana? Mielestämme positiivinen pedagogiikan tehokkuutta ei tule mitata ainoastaan oppimisen tuloksien kautta vaan positiivisen pedagogiikan mukainen ajattelu toimii oivana pohjana myönteisen ja yksilön huomioivan kasvuympäristön luomisessa koulumaailmassa. Positiivisen pedagogiikan toteuttaminen ei ole si-

dottu tiukasti rajattuun muottiin, vaan sen mukainen ajattelu toimii laadukkaana opetuksen toteuttamisen pohjana, vaikka opetusmenetelmät eivät olisikaan positiiviselle pedagogiikalle tyyppillisiä. Positiivisen pedagogiikan harjoittaminen ei korosta tiukkoja rakenteita, vaan sen keskeinen tavoite on lisätä myönteistä ajattelua ja hyvinvointia.

Lähteet

Avola P. & Pentikäinen V. (2020) *Kukoistava kasvatus – Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. BEEhappy Publishing Oy: Espoo.

Baumgardner, S. & Crothers, M. (2014). *Positive psychology*. Pearson Education.

Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysin vaihe vaiheelta. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (180–200). Jyväskylä: PS-kustannus.

Eskola, J., Lätti J. & Vastamäki J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. (24–46). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Estola E., Uitto M. & Karikoski H. (2020). Suhteet lapsiin työn ytimessä - opettajana esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa Kyrölämpi T., Mäkitalo K. & Uitto M. *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja*. (14–30). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Haapaniemi, R. & Raina, L. (2017). *Rakenna oppiva ryhmä - pedagogisen viihtymisen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hirsijärvi S. & Hurme H. (2015) *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus

Hämeenaho, P., & Koskinen-Koivisto, E. (2014). Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Haettu osoitteesta (29.1.2021): <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53193/1/ha-meenahoetnografianulottuvuudet.pdf>

Jaakkola T., Liukkonen J. & Sääkslahti. A. (2017). Johdatus Liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa Jaakkola T., Liukkonen J. & Sääkslahti A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. (12–23). Juva: Bookwell Digital.

Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (62–74). Jyväskylä: PS-kustannus.

Kleemola S. (2007). Opettajan kysymykset oppitunnilla. Teoksessa Tainio L. (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: Näkökulmana keskusteluanalyysi*. (61–89) Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Kumpulainen K., Mikkola, K., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kuula A., & Tiitinen S. (2010). Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa Ruusuvoori J., Nikander P. & Hyvärinen M. (toim.) *Haastattelu analyysi*. (376–387) Tampere: Vastapaino.

Kyrö-Ämmälä O. (2008). Oppilaan kognitiivisten taitojen huomiointi esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa Määttä K. & Uusitalo T. (toim.) *Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi*. (26–45). Tampere: Juvenes Print.

Lahtinen A. & Rantanen J. (2019). *Tunnetaidot opetustyössä - opas haastaviin tilanteisiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Lankinen M. (2015). *Rauta: Myönteisen mielialan vahvistaminen*. Tallinna: Tmi Terapeda

Lappalainen, S. (2007). Mikä ihmeen etnografia? Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (2007). *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.

Lerikkanen M-K. & Pakarinen E. (2018). Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa Salmela K. *Motivaatio ja oppiminen*. (128–139) Jyväskylä: PS-kustannus.

Leskisenoja E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa: toteuta käytännössä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Leskisenoja E. & Sandberg E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. Keuruu: PS-kustannus.

Lipponen K. (2020). *Resilienssi arjessa*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.

Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Tutkijalaitos*. Helsinki: International Methelp

Middleton M. & Perks K. (2014). *Motivation to learn: transforming classroom culture to support student achievement*. SAGE publication ltd.: Lontoo.

Ojanen, M. (2014). Positiivisen psykologian kritiikki. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016. Helsinki: Next Print Oy. Tulostettu 3.5.2020 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.

Paalumäki, A. & Vähämäki, M. (2020). Havainnointi organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.

Pakarinen, E. (2019). "Ai minnuuko ne nyt kehhuu" - positiivinen pedagogiikka arjessa. Teoksessa Leskisenoja, E. *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa: toteuta käytännössä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Pakarinen E., Lerkkanen M-K., Poikkeus A-M. & Rasku-Puttonen H. (2013). Oppimista ja motivaatiota edistävä opettaja - oppilasvuorovaikutus. Teoksessa Pyhältö K. & Vitikka E. (toim.) *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. (s. 93–111). Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.

Pietikäinen, A. (2017). *Joustava mieli tukena elämäkriiseissä*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.

Puusa A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Puusa A. & Juuti P. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (99–112). Helsinki: Gaudeamus.

Riihonen M., Koskinen M & Piitulainen M. (2020). *Kuinka kiukku kesytetään? -Lasten aggressiokasvatus*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Ruusuvuori J. & Tiittula L. (2005). *Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.

Salovaara R. & Honkanen T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Seligman M. (1992). *Optimismin käsikirja*. Otava: Keuruu.

Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteisiin*. Tampere: Vastapaino.

Trogen t. (2020). *Positiivinen kasvatus*. PS-Kustannus: Jyväskylä.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Uusitalo, L & Vuorinen, K. (2020) Positiivinen kasvatus inklusion tukena. Teoksessa Lakkala S., Takala, M. & Äikäs A. *Mahdoton inklusio? - Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. (123–145). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). Hyveet ja luontevahvuudet. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

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

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2017). *Huomaa hyvä! : Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Virtanen M. (2015). *Kuusi askelta tunnetaitajaksi – emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.