



Kokko Anni ja Niskanen Nelli

Positiivisen pedagogiikan keinot ja opettaja-oppilassuhde luokan työrauhan rakentajina

Kandidaatintutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajakoulutus

2022

Tutkielmamme tavoitteena on selvittää, miten opettaja-oppilassuhde vaikuttaa luokan työrauhaan ja miten luokanopettaja voi edistää opettaja-oppilassuhdetta positiivisen pedagogiikan menetelmiä hyödyntämällä. Tarkastelemme aihetta luokanopettajan näkökulmasta alakoulukontekstissa. Tutkimuksemme avulla kasvatusalan ammattilaiset voisivat saada tietoa siitä, miten opettaja-oppilassuhde vaikuttaa luokan työrauhaan ja miten tätä suhdetta voi kehittää positiivisen pedagogiikan keinoja hyödyntämällä. Tulevina opettajina nämä teemat tulevat todennäköisesti koskettamaan myös meitä, joten hyödyimme myös itse tutkimuksemme tuloksista. Tämän tutkimuksen myötä myös muut lasten kanssa toimivat aikuiset voisivat löytää uusia keinoja kehittää myönteistä suhdetta lapsiin.

Tutkimus toteutettiin kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Tutkimuksen lähdeaineistona hyödynnettiin kotimaista ja kansainvälistä kirjallisuutta sekä tieteellisiä artikkeleita. Tutkimuksemme pääkäsitteitä ovat *työrauha*, *opettaja-oppilassuhde* ja *positiivinen pedagogiikka*. Tässä tutkimuksessa työrauhalla tarkoitetaan luokassa vallitsevaa tilaa, joka tarjoaa rauhalliset olosuhteet oppimiselle ja oppilaan itsehallinnan kehittymiselle. Opettaja-oppilassuhteella tarkoitetaan nimensä mukaisesti opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta. Positiivinen pedagogiikka puolestaan on opetus- ja kasvatustoimintaa, joka pohjautuu positiivisen psykologian periaatteisiin. Koulumaailmassa positiivisella pedagogikalla pyritään edistämään lasten ja nuorten hyvinvointia sekä oppimista.

Tutkimuksemme keskeiset tulokset osoittavat, että myönteinen opettaja-oppilassuhde vähentää oppilaiden häiritsevää käyttäytymistä ja näin ollen parantaa luokan työrauhaa. Huomasimme myös, että huonompi opettajan ja oppilaan välinen suhde sekä erimielisyydet lisäävät häiritsevää käytöstä. Lisäksi tulokset osoittavat, että opettaja voi kehittää myönteistä suhdetta oppilaisiinsa positiivisen pedagogiikan keinoin esimerkiksi lisäämällä positiivisen palautteen määrää ja luomalla lapsille positiivisia tunnekokemuksia. Myönteisen opettaja-oppilassuhteen kehittymisen kannalta on tärkeää, että opettaja osoittaa aitoa kiinnostusta, arvostusta ja ymmärrystä lasta kohtaan sekä on läsnä vuorovaikutustilanteissa lapsen kanssa.

Avainsanat: Positiivinen pedagogiikka, opettaja-oppilassuhde, työrauha, työrauhaongelmat

Sisällys

1 Johdanto	4
2 Työrauha	8
2.1 Työrauhaongelmat.....	9
2.1.1 Työrauhaongelmien taustalla vaikuttavat tekijät.....	10
3 Opettaja-oppilassuhde	14
4 Positiivinen pedagogiikka	16
4.1 Positiivisen pedagogiikan kritiikki.....	18
4.1.1 Vastauksia positiivisen pedagogiikan kritiikkiin.....	19
5 Tutkimuksen toteutus	21
6 Tulokset	24
6.1 Opettaja-oppilassuhteen vaikutus luokan työrauhaan.....	24
6.2 Myönteisen opettaja-oppilassuhteen kehittäminen positiivisen pedagogiikan keinoin.....	25
6.3 Tutkimustulosten yhteenveto.....	27
7 Pohdinta	29
7.1 Tutkimuksen luotettavuus.....	29
7.2 Eettiset näkökulmat.....	31
7.3 Mahdolliset jatkotutkimusaiheet ja tulosten hyödyntäminen.....	33
Lähteet	34

1 Johdanto

Tutkimuksessamme selvitämme, miten opettaja-oppilassuhde vaikuttaa luokan työrauhaan ja miten luokanopettaja voi edistää opettaja-oppilassuhdetta positiivisen pedagogiikan menetelmiä hyödyntämällä. Tarkastelemme aihetta luokanopettajan näkökulmasta alakoulukontekstissa. Ajatus tutkimusideaamme lähti omista kokemuksistamme työ- ja koulumaailmassa. Olemme havainneet työrauhaongelmien lisääntyneen kouluissa, mikä näkyy konkreettisesti esimerkiksi oppilaiden levottomuutena ja rauhattomuutena. Erätuulen ja Puurulan (1990, 1992) tutkimukset osoittavat työrauhahäiriöiden olleen ajankohtaisia jo 90-luvun alussa. Uudempi Lehtomäen ja Mikkilä-Erdmannin vuonna 2018 julkaistu tutkimus kertoo lievien työrauhahäiriöiden olevan edelleen osa koulujen arkea. Terveystieteiden tutkimuskeskuksen tutkimuksen mukaan 30,8 % oppilaista kokee, että luokassa ei ole usein rauhallista, kun taas vuonna 2019 vastaava tulos oli 27,6 %. Voidaan siis todeta työrauhaongelmien hieman lisääntyneen viime vuosina.

Työrauha ja oppilaiden levottomuus ovat olleet paljon esillä julkisessa keskustelussa. Esimerkiksi Katajan (2021) ja Heikkisen (2020) Yle.fi-sivustolla julkaistuissa artikkeleissa luokanopettaja Saara Mälkönen, yliopistotutkija Vesa Närhi ja opetusneuvos, entinen rehtori Martti Hellström esittävät mahdollisia syitä työrauhaongelmille. Heidän mukaansa nykyään luokan työrauhaa haastavat oppilasryhmien kokojen kasvu, avoimet oppimisympäristöt ja inkluusio. Saloviidan (2014) mukaan työrauhaongelmat kuormittavat opettajia ja vähentävät työn mielekkyyttä. Toisaalta opettajan hallinnantunne ja keinot puuttua työrauhaongelmiin luokassa auttavat työssä jaksamisessa (Saloviita, 2014). Friedmanin ja Farberin (1992) mukaan opettajat, joille järjestyksen ylläpitäminen luokassa tuottaa haasteita, kokevat useammin työuupumusta.

Olemme molemmat kiinnostuneita positiivisen pedagogiikan menetelmien hyödyntämisestä osana opetustamme. Työrauhan lisäksi positiivinen pedagogiikka on herättänyt runsaasti julkista keskustelua viime vuosina. Esimerkiksi Vähäsarja (2018, 2019) korostaa Yle.fi-sivustolla julkaistuissa artikkeleissaan vahvuuksien huomioimisen ja kehumisen tärkeyttä koulumaailmassa. Malminen (2021) kertoo samaisella sivustolla julkaistussa artikkelissaan konkreettisia tuloksia positiivisen pedagogiikan menetelmien käytöstä. Positiivista pedagogiikkaa hyödyntävässä Itäkeskuksen peruskoulussa on havaittu opettajien kokevan

väkivaltaa huomattavasti vähemmän kuin Helsingin muissa kouluissa keskimäärin (Malminen, 2021).

Myös valtakunnallisista Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (Opetushallitus [OPH], 2016) löytyy positiivisen pedagogiikan teemoja. Esimerkiksi perusopetuksen arvoperustaan kuuluu jokaisen oppilaan ainutlaatuisuus ja arvostaminen omana itsenään. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan jokaisen oppilaan tulisi kokea tulevansa kuulluksi sekä arvostetuksi kouluyhteisössä ja, että hänen hyvinvoinnistaan välitetään. Opettajan tehtävään kuuluu oppilaiden hyvinvoinnin seuraaminen ja jokaisen oppilaan arvostaminen (OPH, 2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman arviointiosiossa korostetaan myönteisen ja kannustavan palautteen antamista. Lisäksi esimerkiksi liikunnan ja matematiikan oppiaineissa korostetaan positiivisen minäkäsityksen ja kokemusten tärkeyttä (OPH, 2016).

Sekä positiivisesta pedagogiikasta, että työrauhasta löytyy paljon aiempia tutkimuksia. Suomessa Eliisa Leskisenoja (2016) on tutkinut positiivisen pedagogiikan vaikutusta kouluiloon. Tutkimuksessaan Leskisenoja sai selville, että positiivisen pedagogiikan käyttö kouluympäristössä lisää oppilaiden myönteisiä ajatuksia koulua kohtaan sekä kouluintoa -ja viihtyvyyttä. Kansainvälisesti positiivista pedagogiikkaa ovat puolestaan tutkineet esimerkiksi Dianne Vella-Brodrick, Nikki Rickard ja TanChyuan Chin (2014). He tutkivat positiivisen pedagogiikan menetelmien toteuttamista australialaisessa Geelong grammar schoolissa. Tutkimuksessa selvisi esimerkiksi, että positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen ennaltaehkäisee nuorten mielenterveyden heikentymistä, nuoret osaavat hyödyntää positiivisen pedagogiikan strategioita arkielämässä ja hyvät opettaja-oppilassuhteet ovat nuorille merkittäviä.

Aino Belt (2013) on tutkinut väitöskirjassaan kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä ja niiden syistä. Belt kiteyttää kotitalousopettajien käsitykset työrauhahäiriöistä neljään käsitystapaan seuraavasti: ”Työrauhahäiriöt voidaan nähdä joko pakollisena riesana, ulkoisten puitteiden puutteina, ilmapiirikysymyksenä tai opetustehtävänä” (s. 5). Suvi Lehtomäki ja Mirjamajja Mikkilä-Erdmann (2018) puolestaan tarkastelevat artikkelissaan vuorovaikutuksen merkitystä luokanhallinnassa ja tätä myötä työrauhaongelmiin puuttumisessa. Heidän tutkimuksensa osoitti opettajien hyödyntävän useita verbalisia ja nonverbaalisia luokanhallintakeinoja työrauhan ylläpitämiseksi. Opettajien useimmin käyttämiä keinoja olivat oppilaan kutsuminen tämän nimellä, työrauhapyynnöt hyssyttelemällä, viittomien käyttö

esimerkiksi paikan osoittamiseen ja suorat vetoamukset koskien oppilaalta odotettavaa käyttäytymistä (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018).

Vaikka työrauhasta ja positiivisesta pedagogiikasta on jo tehty tutkimuksia, on niitä tutkittu yhdessä vain vähän, jos lainkaan. Siksi koemmekin uusille tutkimuksille olevan vielä tarvetta. Tässä työssä yhdistelemme näitä aiheita opettaja-oppilassuhteen avulla ja näin ollen tuomme uutta näkökulmaa ja tietoa aiheesta koulutuksen ja kasvatuksen kentälle. Myös Belt (2013) toteaa väitöskirjassaan, että vaikka työrauha ja työrauhaongelmat tunnistetaan kasvatuskentällä, ei tätä tutkimustietoa juuri osata hyödyntää. Lisääntyneestä tiedosta huolimatta työrauhaongelmat ovat edelleen näkyvä osa koululuokkien arkea (Belt, 2013). Myös aiemmin esittelemiemme Yle.fi:n artikkelit (Heikkinen, 2020; Kataja, 2021; Vähäsarja, 2018, 2019) ja kouluterveyskyselyn (Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos, 2021) tulokset osoittavat työrauhaongelmien olevan edelleen kouluissa ajankohtaisia ja viime vuosina ne ovat hieman jopa lisääntyneet.

Työrauhaongelmat ovat jatkuvasti läsnä luokanopettajan kouluarjessa ja ne vaikuttavat esimerkiksi opettajan työhyvinvointiin sekä työssä viihtymiseen (Saloviita, 2014). Tulevina opettajina työrauhaongelmat tulevat todennäköisesti koskettamaan myös meitä, joten hyödyimme myös itse tutkimuksemme tuloksista. Tutkimuksemme avulla kasvatustieteen ammattilaiset, myös me itse mukaan lukien, voisivat saada tietoa siitä, miten opettaja-oppilassuhde vaikuttaa luokan työrauhaan ja miten tätä suhdetta voi kehittää positiivisen pedagogiikan keinoja hyödyntämällä.

Tutkimuksemme pääkäsitteitä ovat *työrauha*, *opettaja-oppilassuhde* ja *positiivinen pedagogiikka*. Työrauha käsitteenä on hyvin suhteellinen ja se voidaan määritellä monella eri tavalla kunkin aikakauden sekä opettajan oman käsityksen vaikutukset huomioiden (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen, 2009). Oma käsityksemme työrauhasta on linjassa Saloviidan (2007) määritelmän kanssa. Tässä tutkimuksessa työrauhalla tarkoitamme luokassa vallitsevaa tilaa, joka tarjoaa rauhalliset olosuhteet oppimiselle ja oppilaan itsehallinnan kehittymiselle (Saloviita, 2007).

Tutkimuksessamme tarkastelemme opettaja-oppilassuhteen edistämistä positiivisen pedagogiikan keinoin. Positiivinen pedagogiikka on opetus- ja kasvatustoimintaa, joka pohjautuu positiivisen psykologian periaatteisiin (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Koulumaailmassa positiivisella pedagogikalla pyritään edistämään lasten ja nuorten hyvinvointia sekä oppimista (Avola & Pentikäinen, 2020). Leskisenojan (2016) mukaan

positiivisen pedagogiikan menetelmien käyttö vaikuttaa myönteisesti myös opettajan työhyvinvointiin. Seuraavissa luvuissa määrittelemme tarkemmin tutkimuksemme keskeisimmät käsitteet.

2 Työrauha

Työrauha-käsite on subjektiivinen, suhteellinen ja tilannesidonnainen sekä vahvasti sidoksissa kulloisenkin aikakauden arvoihin ja kasvatuskäsityksiin (Holopainen ym., 2009). Matti Koskenniemi otti työrauha-käsitteen käyttöön Suomessa 1940-luvulla (Belt, 2013). Hän piti työrauhaa positiivisena ilmiönä, joka pyrkii oppilaan itsehallintaan. Saloviita (2007) kertoo käsitteen käyttöönoton kytkeytyvän 1800- ja 1900-luvun vaihteen yhteiskunnalliseen murrokseen, jolloin myös lapsikeskeinen ajattelu vahvistui. Koulujen kurinpitokäytänteet ovat vuosien saatossa muuttuneet käyttäytymistä ymmärtävään ja lempeämpään suuntaan: rankaisevien ja ankarien käytänteiden sijaan oppilaita pyritään ohjaamaan lempeästi (Charles & Senter, 2011; Saloviita, 2014). Aiemmin käytetyn negatiivissävytteisen kuri-käsitteen sijaan onkin ryhdytty käyttämään työrauha-käsitettä (Holopainen ym., 2009).

Hirsjärven (1983) mukaan alkujaan työrauha on nähty luokassa vallitsevana rauhallisuuden ja häiriintymättömyyden tilana. Hiljaa oleminen ja paikallaanolo eivät ole kuitenkaan linjassa nykyisin vallalla olevien työtapojen, oppimiskäsityksen ja koulujen kasvatustehtävän kanssa (Levin & Nolan, 2010; Saloviita, 2007, 2014). Levinin ja Nolanin sekä Saloviidan mukaan nykyään työrauhan ajatellaan olevan osa oppilaan itsehallinnan ja osallisuuden kehittymistä. Heidän mukaansa se on myös yksi tärkeä elämässä opittava taito ja keskeinen edellytys oppimiselle. Toisin sanoen työrauhavaatimuksen avulla pyritään kehittämään myös oppilaan itsehallintaa (Saloviita, 2014). Saloviidan mukaan oppilaan itsehallinnalla puolestaan tarkoitetaan sitä, kun oppilas saa tehdä itsenäisiä valintoja ja huomata niiden seuraukset. Esimerkiksi häiritsevästä käyttäytymisestä oppitunnin aikana voi koitua oppilaalle sanktioita.

Saloviidan (2007) määritelmän mukaan työrauhan tarkoituksena on edistää oppilaiden itsehallintaa, oppimista ja tehokasta opiskelua. Välivaaran, Paakkarin, Aron ja Torpan (2018) mukaan työrauhaan kuuluu hyvä työilmapiiri ilman melua ja häiriöitä. Työrauha on tärkeä osa kouluhyvinvointia ja keskeinen edellytys oppimiselle (Välivaara ym., 2018).

Vastuu työrauhasta ja sen ylläpidosta on koko kouluyhteisöllä (Holopainen ym., 2009). Holopaisen ja kumppaneiden mukaan opettajien ja rehtorin vastuulla on koulun kasvatuksellinen toiminta. Perusopetuslaissa (628/1998, 35 §) määritellään kuitenkin myös, että oppilaan käyttäytymisen on oltava asiallista. Opettajan vastuulla on siis työrauhan mahdollistaminen ja rauhallisen työskentelyilmapiirin luominen, mutta jokainen oppilas on vastuussa omasta käytöksestään koulupäivän aikana.

2.1 Työrauhaongelmat

Työrauhaongelmista käytetään eri lähteissä hieman erilaisia käsitteitä ja esimerkiksi käsitteellä työrauhahäiriö tarkoitetaan usein samaa asiaa, mistä johtuen tutkimuksessamme esiintyy molempia käsitteitä rinnakkain. Pyrimme kuitenkin käyttämään työrauhaongelmat-käsitettä kuvaamaan kaikkea työrauhaa häiritsevää toimintaa. Myös käsitteen määritelmät vaihtelevat lähteestä riippuen. Beltin (2013) mukaan määritelmien eroissa nousee esiin se, kenen työrauha häiriintyy ja kuka tai mikä koetaan häiriön aiheuttajana.

Yksinkertaisimmillaan Saloviita (2014) määrittelee työrauhaongelman sellaiseksi asiaksi tai toiminnaksi, joka häiritsee opiskelua tai oppilaan itsehallinnan kehittymistä. Levinin ja Nolanin (2010) määritelmän mukaan ”työrauhaongelma on käyttäytymistä, joka häiritsee opettamista, loukkaa toisten oikeutta opiskella, aiheuttaa psykologista tai fyysistä uhkaa tai tuhoaa ympäristöä” (s. 9). Saloviita (2014) toteaa tämän määritelmän sisältävän myös sen mahdollisuuden, että työrauhaongelmat voivat olla opettajan aiheuttamia. Saloviidan mukaan opettaja voi häiritä työrauhaa esimerkiksi myöhästelemällä toistuvasti tai käyttämällä aikaa epäolennaisiin asioihin oppitunnilla. Myös opettajan välinpitämätön suhtautuminen työrauhaongelmiin tai niiden ratkaisemiseen niin, että se häiritsee muuta työskentelyä, voidaan nähdä työrauhaongelmana (Saloviita, 2014).

Charlesin ja Senterin (2011) määritelmän mukaan työrauhaongelmat voidaan määritellä myös laajemmin huomioimaan yhteiskunnan lait ja normit sekä oppilaaseen itseensä suuntautuvan käyttäytymisen. He toteavat, että opettamista tai oppimista häiritsevä, uhkaava sekä yhteiskunnan lakeja tai moraalia rikkova käyttäytyminen nähdään työrauhaa häiritsevänä toimintana. Belt (2013) puolestaan kiteyttää työrauhaongelmien viisi keskeistä ulottuvuutta seuraavasti: “kenen työrauha häiriintyy, kuka häiritsee, aineelliset vahingot, fyysinen ja psyykkinen turvallisuus, käytösnormit” (s. 26–27). Lehtomäen ja Mikkilä-Erdmannin (2018) mukaan työrauhaongelmaksi voidaan käsittää esimerkiksi ilman puheenvuoroa puhuminen, luokatovereiden häiritseminen, toimettomuus ja aggressiivinen käyttäytyminen.

Scherzingerin ja Wettsteinin (2019) määritelmän mukaan työrauhaongelmat voivat aiheutua oppilaasta, opettajasta tai ulkoisista tekijöistä. Heidän mukaansa oppilaiden häiriökäyttäytyminen heikentää opetuksen tehokkuutta ja sekä häiritsevien että muiden oppilaiden mahdollisuutta oppia. Opettajan heikosti organisoima oppitunti tai aggressiivinen käyttäytyminen, esimerkiksi oppilaiden häpäiseminen tai pilkkaaminen, heikentää opetus- ja oppimisprosessia (Scherzinger & Wettstein, 2019).

Myös työrauhaongelmat nähdään yhtä lailla suhteellisena, subjektiivisena ja tilannesidonnaisena käsitteenä kuin työrauhakin (Charlton & David; Erätuuli & Puurula; Lahdes; Levin & Nolan, viitattu lähteessä Belt 2013). Opettajan onkin tärkeää tiedostaa oma käsityksensä työrauhaongelmista (Belt, 2013). Levin ja Nolanin (2010) korostavat opettajan tulkintaa siitä, onko luokassa tapahtuva tilanne varsinainen työrauhaongelma ja tuleeko siihen puuttua. Heidän mukaansa kaikki oppilaiden ei-toivottu käytös, esimerkiksi läksyjen tekemättä jättäminen, ei häiritse työrauhaa vaan voi liittyä motivaatioon tai muihin tekijöihin. Tällaisiin tilanteisiin opettaja voi puuttua opetuksen ulkopuolella (Levin & Nolan, 2010). Muutoin opettaja itse häiritsee luokan työrauhaa oppitunnilla (Levin & Nolan, 2010). Vaikka työrauhaa ja työrauhaongelmia voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta, tässä opinnäytetyössä keskitymme kuitenkin luokanopettajan kokemuksiin, oppilaista johtuviin työrauhaongelmiin.

2.1.1 Työrauhaongelmien taustalla vaikuttavat tekijät

Jotta voisimme ymmärtää työrauhan käsitteen paremmin, koemme tärkeäksi tarkastella myös tekijöitä, jotka aiheuttavat työrauhaongelmia luokassa. Työrauhaongelmat voivat aiheutua useista eri tekijöistä. Syiksi on esitetty muun muassa yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia, luokan vuorovaikutussuhteita, kasvaneita ryhmäkokoja ja yksilölliseen oppilaaseen liittyviä tekijöitä (Levin & Nolan, 2010; Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018; Saloviita, 2014). Tässä luvussa jaamme keskeiset työrauhaongelmien taustalla vaikuttavat tekijät yhteiskunnan, yksilön ja kouluyhteisön tasoille.

Yhteiskunnasta heijastuvat tekijät

Levinin ja Nolanin (2010) mukaan koulua on jo pitkään pidetty eräänlaisena ”miniyhteiskuntana”, johon heijastuu yhteiskunnan muutosten ja ongelmien vaikutus. He toteavat kouluun kerääntyvän oppilaita erilaisista taustoista, ja monet heistä vielä harjoittelevat sosiaalisesti hyväksyttävää käyttäytymistä. Oppilaiden käyttäytymiseen ja toimintaan koulussa heijastuu esimerkiksi etninen tausta, vanhempien kasvatustyyli ja kouluun liittyvät odotukset (Levin & Nolan, 2010).

Myös kasvava ärsyketulvan määrä voi olla yksi mahdollinen syy oppilaiden yleiseen levottomuuteen ja sitä myötä lisääntyneisiin työrauhaongelmiin. Nykyään lapset ja nuoret viettävät enenevässä määrin aikaa teknologisten laitteiden parissa. Kaikki informaatio sekä

viihde ovat nopeasti ja helposti saatavilla käden ulottuvilla (Raudaskoski, Mantere & Valkonen, 2019). Kauppisen, Kivikosken ja Mannisen (2014) tutkimustulokset kertovat tälle ajalle olevan tyypillistä oletus siitä, että olemme jatkuvasti saavutettavissa ja saatavilla. Valveillaoloaikana saapuneisiin viesteihin ja yhteisöpalvelujen päivityksiin odotetaan nopeaa reagoitua, ja jos sitä ei tapahdu, koetaan henkilön olevan velvollinen selittämään, miksi hän ei ole vastannut (Raudaskoski ym., 2019).

Riihilahden, Paavilaisen, Koiviston ja Kylmän (2016) 4.–6. luokkalaisilla teetetty tutkimus vahvistaa osaltaan pohdintojamme todeksi. Tutkimus osoitti internetin käytön olevan yhteydessä lasten sosiaaliseen kompetenssiin ja liiallisen internetin käytön kytkeytyvän ei-toivottuun käyttäytymiseen. Liialliseksi internetin käytöksi Riihilahti ja kollegat määrittelevät suositusten mukaisen, 1–2 tuntia päivässä, ylittävän käytön. Tulokset kertovat liiallisen internetin käytön lisäävän lasten impulsiivisuutta ja häiritsevää käytöstä. Suositukset ylittävän käytön nähtiin olevan yhteydessä myös heikompiin yhteistyötaitoihin (Riihilahti ym., 2016).

Yksilöön liittyvät tekijät

Työrauhaongelmien taustalla voi olla myös yksittäiseen oppilaaseen liittyviä tekijöitä. Levinin ja Nolanin (2010) mukaan oppilaan ikä ja kehitystaso vaikuttavat keskeisesti lapsen käyttäytymiseen. He perustavat näkemyksensä Jean Piaget'n vuonna 1970 julkaistuun kognitiivisen kehityksen teoriaan. Piaget'n teorian mukaan peruskoulunsa aloittavien, 7-vuotiaiden, oppilaiden kehitys on esioperationaalisisessa vaiheessa (Levin ja Nolan, 2010). Levinin ja Nolanin mukaan sen ikäiset lapset turhautuvat helposti, kiistelevät usein, uskovat olevansa aina oikeassa ja juoruilevat paljon. Konkreettisten operaatioiden vaiheessa 7–12-vuotiaana on tyypillistä, että oppilaat omaksuvat ärsyttäviä toimintatapoja opettajan huomion saamiseksi ja pyrkivät kuulumaan vertaisryhmäänsä olemalla vuorovaikutuksessa toisensa kanssa, mikä taas häiritsee oppituntien työrauhaa (Levin ja Nolan, 2010).

Oppilaan käyttäytymiseen vaikuttavat myös fysiologiset ja emotionaaliset tarpeet (Saloviita, 2014). Abraham Maslowin vuonna 1943 kehittämän tarvehierarkiamallin mukaan ihmisen tarpeet voidaan asettaa pyramidin malliseen järjestykseen alhaalta ylöspäin seuraavasti: fysiologiset tarpeet, turvallisuuden tarpeet, yhteenkuulumisen ja rakkauden tarpeet, arvostuksen ja itsearvostuksen tarpeet ja itsensä toteuttamisen tarpeet (Saloviita, 2014). Maslowin teorian mukaan ylempien tasojen tarpeet ovat ajankohtaisia vasta, kun alempien tasojen tarpeet on tyydytetty (Saloviita, 2014). Saloviita toteaa koulunkäynnin sisältyvän

itsensä toteuttamisen tarpeisiin. Jotta oppilas voisi kiinnostua koulunkäynnistä, kaikkien muiden asioiden pitäisi olla kunnossa (Saloviita, 2014). Levin ja Nolanin (2010) nostavat esiin fysiologiset syyt työrauhaongelmien taustalla. Oppilaiden on esimerkiksi todettu olevan vähemmän osallistuvia ennen ruokailua pidetyillä oppitunneilla (Levin ja Nolan, 2010).

Toisinaan työrauhaongelmat saattavat johtua myös lapsella diagnosoidusta käytöshäiriöstä. Käytöshäiriöllä tarkoitetaan pitkäkestoista tai pysyvää epäsosiaalista käyttäytymistyyliä, jossa lapsi jatkuvasti rikkoo ikätasonsa mukaisia sosiaalisia normeja tai muiden ihmisten perusoikeuksia (Marttunen & von der Pahlen, 2013). Marttusen ja von der Pahlenin mukaan tyypillistä käytöshäiriölle on jatkuva, toistuva antisosiaalinen aggressiivinen tai uhmakas käytös. Heidän mukaansa koulussa esimerkiksi aikuisten kanssa riiteleminen, toistuvasti aikuisen pyynnöistä kieltäytyminen ja lintsaaminen voivat aiheutua lapsen käytöshäiriöstä. Käytöshäiriölle ominaisia piirteitä voi esiintyä oppilaissa muutenkin, mutta käytöshäiriössä käyttäytyminen on johdonmukaista, toistuvaa tai pysyvää (Marttunen & von der Pahlen, 2013).

Kouluyhteisössä vaikuttavat tekijät

Työrauhaongelmien taustalla voivat olla myös luokan vuorovaikutuskäytänteet ja –suhteet tai opetuksen laatu (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018; Levin & Nolan, 2010; Saloviita, 2014). Levinin ja Nolanin (2010) mukaan välittävä ja kannustava ilmapiiri luokassa on tärkeää työrauhan kannalta. He nostavat esiin Glasserin näkemyksen siitä, kuinka oppilaat, joiden oppiminen ei vastaa tavoitteita, saavat opettajalta vähemmän välittävää ja positiivista huomiota sekä tunnustusta. Nämä oppilaat hakevat opettajan huomiota ja tunnustusta huonolla käytöksellä, mikä taas voi aiheuttaa työrauhaongelmia (Levin & Nolan, 2010). Levinin ja Nolanin mukaan opettajan tai vertaisten huomiota hakevat oppilaat aiheuttavat suuren osan työrauhahäiriöistä. Oppilaat saattavat työrauhaa häiritsemällä hakea sekä opettajan että muiden oppilaiden tunnustusta, itsetunnon kohentamista tai valtaa (Levin ja Nolan, 2010). Saloviidan (2014) mukaan opettajan tunnustuksen hakeminen voi näkyä kyselemisenä, vastaamisena ilman lupaa ja ylimääräisenä liikuskeluna. Näiden seurauksena luokan työrauha häiriintyy ja oppilas saa opettajan reagoimaan (Saloviita, 2014).

Lehtomäki ja Mikkilä-Erdmann (2018) mainitsevat oppilaan sukupuolen ja iän vaikuttavan oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen. Muhosen, Vasalammen, Poikkeuksen, Rasku-Puttosen ja Lerkkasen (2016) toteuttama tutkimus osoitti opettajien kokevan enemmän ristiriitoja opettaja-oppilassuhteessaan poikien kuin tyttöjen kanssa. Heidän mukaansa opettajat myös kokevat poikia kohtaan enemmän esimerkiksi turhautumista ja avuttomuutta.

Yleisesti pojat nähdään koulussa käytöksen osalta tyttöjä haastavampina ja he käyttäytyvät usein tavalla, jota opettajat pitävät häiritsevänä (Arbuckle & Little, 2004; Beaman, Kemp & Wheldall, 2007; Koles, O'Connor & Collins, 2013). Lehtomäen ja Mikkilä-Erdmannin (2018) tutkimuksen mukaan yksittäisten poikaoppilaiden häiriökäyttäytymiseen myös puututtiin selvästi eniten. Myös oppilaiden ikä vaikuttaa opettajan kokemukseen oppilaiden käyttäytymisestä (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018). Shenin ja kumppaneiden (2009) mukaan opettajat eivät kokeneet puhumista ilman puheenvuoroa yhtä ongelmalliseksi vuosiluokilla 1–2 kuin luokilla 3–6.

Myös ryhmäkoko vaikuttaa oppituntien työrauhaan ja vuorovaikutuksen laatuun (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018). Pienissä oppilasryhmissä oppilaat ovat enemmän vuorovaikutuksessa opettajan kanssa ja saavat myös enemmän yksilöllistä huomiota kuin suuremmissa ryhmissä (Blatchford, 2003; Blatchford, Bassett & Brown, 2011). Tämä näkemys on yhtenäinen myös edellä mainitun Levinin ja Nolanin (2010) huomion hakemiseen liittyvän näkemyksen kanssa. Näiden tietojen perusteella näyttääkin olevan perusteltua todeta, että pienissä oppilasryhmissä esiintyy vähemmän työrauhaongelmia, koska oppilaiden ei tarvitse häiritsemällä hakea opettajan huomiota. Blatchford, Bassett ja Brown (2011) toteavat, että suuremmissa ryhmissä oppilaat ovat myös enemmän vuorovaikutuksessa keskenään sekä hyväksyttävällä että ei-hyväksyttävällä tavalla. Myös tämä voi lisätä työrauhaongelmia luokassa.

3 Opettaja-oppilassuhde

Opettaja-oppilassuhteella tarkoitetaan nimensä mukaisesti opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta. Vuorovaikutus nähdään ihmisen inhimillisen ja sosiaalisen elämän perustana (Suoninen, Pirttilä-Backman, Lahikainen & Ahokas, 2013). Vuorovaikutus on kahden tai useamman ihmisen välistä, eri ympäristöissä tapahtuvaa tietoista tai tiedostamatonta toimintaa, jolla pyritään vaikuttamaan toiseen ihmiseen (Kauppila, 2005; Laine, Salervo, Sivén, Välimäki & Ruishalme, 2017). Kauppila kertoo vuorovaikutukseen sisältyvän muun muassa vuorovaikutuksen luonne ja laadulliset piirteet sekä sosiaalisten tilanteiden tiedolliseen hallintaan liittyvät taidot. Hänen mukaansa siihen kuuluu keskeisesti myös kommunikaatio eli viestintä, johon sisältyy sekä sanallinen että sanaton viestintä. Hyvässä vuorovaikutuksessa sanalliset ja sanattomat viestit ovat yhdenmukaisia (Kauppila, 2005). Kauppila kertoo keskeistä olevan myös osapuolten keskinäinen luottamus ja positiivinen sosiaalinen kontakti. Myös toisen osapuolen hyväksyminen, avoimuus, aktiivisuus ja kiinnostuneisuus kuuluvat hyvään vuorovaikutukseen (Kauppila, 2005).

Opetustapahtumassa opettajan ja oppilaan välillä tapahtuvasta vuorovaikutuksesta voidaan käyttää myös käsitettä pedagoginen suhde (Kansanen, 2017). Käsitteen ensimmäisenä käyttäjänä pidetään erityisesti 1920-luvulla vaikuttanutta Herman Nohlia (Siljander, 2014). Siljander kertoo Nohlin toimineen Göttingenin yliopiston professorina ja olleen mahdollisesti merkittävin kasvatusteoreetikko henkítieteellisen pedagogiikan kentällä. Nohl korosti, että kasvattajan ja kasvatettavan välillä vallitsee pohjimmiltaan inhimillinen, ”ihminen ihmiselle” -vuorovaikutussuhde (Siljander, 2014).

Pedagogisessa suhteessa vuorovaikutus tapahtuu koulussa usein yhden oppilaan sijaan useamman oppilaan kanssa samanaikaisesti (Kansanen, 2017). Kansanen toteaa opettajan ja oppilaan välisen suhteen olevan tavallisimmin epäsymmetrinen, mikä johtuu osapuolten erilaisesta asemasta pedagogisessa kanssakäymisessä. Esimerkiksi opetustapahtumassa opettajan asemaan kuuluu oletus sisällön hallinnasta, kun taas oppilaan oletetaan pyrkivän kyseisen sisällön hallitsemiseen (Kansanen, 2017).

Kansanen (2017) esittelee teoksessaan tarkemmin Herman Nohlin pedagogisen suhteen määritelmään sisältyvät kuusi näkökulmaa. Ensinnäkin pedagogisessa suhteessa vuorovaikutus tapahtuu oppilaan takia ja hänen parhaakseen. Lapsen kehityksen näkökulmasta pedagoginen suhde näyttää välttämättömyytenä, jota ilman kehitys jää puutteelliseksi. Institutionaalinen

koulukasvatus ja opetus perustuvat opetussuunnitelmaan, joka puolestaan pohjaa yhteiskunnassa vallalla oleviin arvoihin ja käsityksiin. Toisessa näkökulmassaan Nohl toteaaakin pedagogisen suhteen näyttäytyvän aina kyseessä olevassa historiallisessa kontekstissaan (Kansanen, 2017).

Kolmanneksi Nohl toteaa suhteen olevan vuorovaikutteinen: oppilas luottaa opettajaan, joka puolestaan suhtautuu oppilaaseen pyyteettömästi (Kansanen, 2017). Toisaalta, kuten neljäs näkökulma huomauttaa, oppilasta ei voi pakottaa pedagogiseen suhteeseen. Ihannetilanteessa suhde pohjaa vapaaehtoisuuteen, oppilas on halukas ja motivoitunut oppimaan sekä opiskelemaan ja ilmapiiri näyttää myönteisenä (Kansanen, 2017).

Pedagoginen suhde ei loppupelissä ole pysyvä, vaan pyrkii tekemään opettajasta tarpeettoman (Kansanen, 2017). Kyseisen, viidennen näkökannan, tavoitteena on oppilaan kasvaminen vähitellen itsenäiseksi ja täysivaltaiseksi persoonaksi. Kuudennen näkökulman mukaisesti opettajan onkin tärkeää kiinnittää huomio aina ajankohtaisen opiskelun lisäksi tulevaisuuteen, joka Nohlin mukaan sisältää uskon oppilaan mahdollisuuksiin, taitoihin ja taipumuksiin (Kansanen, 2017).

Gordon (2006) kertoo opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen olevan toimiva, mikäli se täyttää tietyt ehdot. Hänen mukaansa vuorovaikutussuhteen tulee olla avoin ja rehellinen, ja molemmilla tulee olla tunne siitä, että toinen huomioi välittämällä ja kunnioittamalla. Vuorovaikutussuhteessa opettaja ja oppilas tukevat toisiaan tavalla, joka kuitenkin mahdollistaa molempien yksilöllisyyden ja erillisyyden suhteessa toisiinsa (Gordon, 2006). Toimivassa vuorovaikutussuhteessa tarpeita ei täytetä toisen kustannuksella ja molemmat, sekä opettaja että oppilas, ovat suhteessa tyytyväisiä (Gordon, 2006). Gordon toteaa opettaja-oppilassuhteen laadun olevan oppimisen kannalta kaikkein merkittävin tekijä. Hänen mukaansa se on jopa tärkeämpää kuin se ketä, mitä tai miten opettaja opettaa.

Oppilas-opettajasuhde on keskeisessä roolissa myös oppilaan kehityksen, kouluun kiinnittymisen ja kouluviihtyvyyden kannalta (Manninen, 2018). Mannisen mukaan hyvässä oppilas-opettajasuhteessa opettaja kohtaa oppilaan vuorovaikutuksessa ja hänen antamansa palaute sekä arviointi ovat luonteeltaan rakentavia ja motivoivia. Opettajan kanssakäyminen muiden koulun aikuisten kanssa toimii oppilaille esimerkkinä yhteistyön tekemisestä ja näin ollen edistää myös oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä (Manninen, 2018).

4 Positiivinen pedagogiikka

Positiivisella pedagogiikalla tarkoitetaan positiivisen psykologian periaatteisiin pohjautuvaa opetus- ja kasvatustoimintaa (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Positiivinen psykologia puolestaan tarkoittaa tieteenalaa, joka tutkii yksilön myönteisiä voimavaroja, ominaisuuksia ja tunteita (Avola & Pentikäinen, 2020). Avolan ja Pentikäisen mukaan positiivisen psykologian tutkimukset antavat meille tietoa siitä, miten voimme parantaa hyvinvointiamme ja saavuttaa pitkäaikaisen onnellisuuden. He kertovat positiivisen psykologian olevan vanha tieteenhaara ja sen aiheita on tutkittu paljon jo 1900-luvulla, mutta tutkimuksia ei vielä silloin yhdistetty yhdeksi tieteenalaksi. Vasta vuonna 1999 Martin Seligman perusti positiivisen psykologian yhteisön (Avola & Pentikäinen, 2020). Seligman on myös yksi positiivisen pedagogiikan kehittäjistä (Green, Leach & Falecki, 2021). Greenin ja kumppaneiden mukaan Seligmanin ja kollegoiden vuonna 2009 julkaiseman artikkelin *Positive education: positive psychology and classroom interventions* ansiosta positiivinen pedagogiikka alettiin tunnustaa positiivisen psykologian alatieteenä.

Positiivinen pedagogiikka on kasvatustieteen filosofia, jolla on koulumaailmassa kaksi tavoitetta: auttaa lapsia ja nuoria voimaan hyvin sekä oppimaan hyvin (Avola & Pentikäinen, 2020). Kyse on positiivisen psykologian menetelmien toteuttamisesta koulussa. Tarkoituksena on tieteellisesti perustelluin keinoin tukea oppilaan hyvinvointia ja vahvuuksia (Leskisenoja, 2017). Leskisenoja (2016) kertoo positiivisen pedagogiikan hyödyntämisen vaikuttavan myönteisesti myös opettajan työhyvinvointiin ja työn mielekkyyteen.

Positiivinen pedagogiikka voidaan jakaa kolmeen pääsisältöön: ympäristöön, hyvinvointiin ja oppimiseen (Avola, 2017; Avola & Pentikäinen, 2020). Ympäristön sisältöalueeseen kuuluvat esimerkiksi ilmapiiri, vuorovaikutus, tavoitteet ja asenteet. Hyvinvointiin Avola ja Pentikäinen liittävät koulu yhteisön hyvinvointia kohentavia sisältöjä ja keinoja, esimerkiksi vahvuuksiin keskittymisen, onnellisuuden, resilienssin, voimavarakeskeisyyden, tunnetaidot sekä läsnäolon ja stressinhallinnan taidot. Oppimisen sisältöihin puolestaan kuuluvat positiivisen pedagogiikan mukaiset keinot suhtautua esimerkiksi oppilaisiin, oppimiseen, tietoon ja oppimisen arviointiin (Avola, 2017; Avola & Pentikäinen, 2020).

Nimestään huolimatta positiivinen pedagogiikka ei ole pelkkää yltiöpositiivisuutta. Positiivisessa pedagogiikassa tunnustetaan ja tunnustetaan myös negatiivisten tunteiden ja kokemusten olemassaolon tärkeys (Leskisenoja, 2017). Leskisenoja toteaa teoksessaan

positiivisen pedagogiikan olevan laajempi ilmiö kuin pelkästään positiivinen ajattelu kontekstista huolimatta. Positiivisen pedagogiikan yhteydessä puhutaan usein positiivisista ja negatiivisista tunteista. Positiiviset tunteet ovat tunteita, jotka koemme miellyttävinä ja toivottuina ja joista muodostuu pidemmällä aikavälillä positiivinen, ihmisen pysyvää onnellisuustasoa nostava tunnetila (Cohn & Fredrickson, 2011). Tällaisia tunteita ovat esimerkiksi onnellisuus, rakkaus, kiitollisuus, inspiraatio ja ylpeys (Avola & Pentikäinen, 2020; Chaves, 2021; Leskisenoja, 2017). Negatiiviset tunteet, kuten kateus, viha, pelko ja suru, puolestaan saattavat johtaa pidemmällä aikavälillä masennukseen ja aiheuttaa myös muita mielenterveyden ongelmia (Avola & Pentikäinen, 2020). Vaikka tunteet voidaan jakaa positiivisiin ja negatiivisiin, on kuitenkin tärkeää tiedostaa, että kyse ei ole tunteiden arvottamisesta ”parempiin ja huonompiin” tunteisiin. Kuten Avola ja Pentikäinen (2020) toteavat, kaikilla tunteilla on tarkoituksensa ja kaikki tunteet ovat meille tarpeellisia ja hyödyllisiä. Molemmat ovat yhtä tärkeitä ihmisen kehityksen kannalta (Fredrickson, 2001).

Joissain tilanteissa negatiivinen ja realistinen ajattelu voivat olla jopa hyödyllisempiä kuin optimistinen ajattelu (Leskisenoja, 2017). Leskisenoja toteaa negatiivisten tunnekokemusten opettavan henkistä vahvuutta ja sitkeyttä. Negatiiviset tunteet auttavat meitä säilymään hengissä ja tyytymättömyyden tunteet motivoivat kehittymään (Avola & Pentikäinen, 2020). Fredricksonin (2001) mukaan positiivisten tunteiden vaikutukset täydentävät negatiivisten tunteiden vaikutuksia. Chaves (2021) toteaa negatiivisten tunteiden suojelevan meitä ja auttavan selviytymään kriiseistä, kun taas positiiviset tunteet edistävät kasvuamme ihmisenä ja yhdistävät meitä.

Leskisenojan (2017) mukaan voidaan puhua positiivisten ja negatiivisten tunteiden tasapainosta. Brownin, Sokalin ja Friedmanin (2013) mukaan positiivisten ja negatiivisten tunteiden välisestä suhteesta on keskusteltu paljon. Chaves (2021) toteaa, että yksiselitteistä suhdetta ei ole määritelty. Toisin sanoen ei voida tarkkaan sanoa kuinka monta positiivista tunnekokemusta tarvitaan yhtä negatiivista tunnetta kohtaan. Kuitenkin Fredricksonin (2013) mukaan tutkimustulokset osoittavat ihmisten hyvinvoinnin edellyttävän suurempaa määrää myönteisiä, kuin kielteisiä tunteita.

4.1 Positiivisen pedagogiikan kritiikki

Positiivinen psykologia on saanut osakseen kritiikkiä. Koska positiivinen pedagogiikka pohjautuu positiivisen psykologian periaatteisiin, voidaan myös kritiikin kohteiden katsoa olevan yhteisiä. Positiivista psykologiaa on kritisoitu dekontekstualisoimisesta, eli kontekstista irrottamisesta, pakonomaisuudesta ja siitä, että se painottaa liikaa positiivisia mielentiloja ja jättää negatiiviset tunteet vähemmälle huomiolle (Ciarrochi ym., 2016). Artikkelissaan Ciarrochi ja kollegat esittelevät tarkemmin nämä kolme kritiikinkohdetta. Heidän mukaansa kyseiset kritiikin kohteet ovat aiheellisia vain sellaisten positiivisen psykologian interventioiden kohdalla, jotka keskittyvät yksilöiden sisäisten kokemusten muuttamiseen, persoonallisuuden luontevahvuuksia vahvistamalla ja interventioissa, jotka ylikorostavat sisäisten kokemusten merkitystä tekojen aikaansaajana.

Kritiikki 1: Sisältökeskeiset harjoitteet ovat kontekstista irrotettuja ja pakottavia (Ciarrochi ym., 2016). Friedlin ja Stearnin (2015) väitteen mukaan käyttäytymisen selittäminen positiivisten vaikutteiden avulla on dekontekstualisoitua ja pakottavaa, jolloin yksilö ja hänen halunsa jäävät huomioimatta. Esimerkiksi luontevahvuusharjoituksen aikana häiritsevästi käyttäytyvän lapsen käytöksessä jätetään huomiotta sen taustalla vaikuttavat tekijät, kuten traumaattiset muistot (Ciarrochi ym., 2016). Lapsen ajatukset vahvuuksista esiintyvät yhdessä näiden vaikeiden muistojen kanssa, mistä johtuen tässä kontekstissa, tällä hetkellä luontevahvuusharjoittelu ei välttämättä ole lapsen edun mukaista vaan se saatetaan kokea pakottavana (Ciarrochi ym., 2016).

Kritiikki 2: Sisältökeskeiset interventiot eivät käsittele riittävästi negatiivisia vaikutuksia ja kokemusten välttämistä (Ciarrochi ym., 2016). Ciarrochi ja kumppanit kertovat positiivisen psykologian sisältökeskeisten interventioiden pyrkivän usein positiivisten tunteiden, kuten optimistisuuden, kiitollisuuden ja itsevarmuuden, lisäämiseen. He kertovat positiivisen psykologian kuitenkin saaneen kritiikkiä siitä, että se jättää sisältökeskeisten interventioiden ja negatiivisten kokemusten välttämisen seuraukset liian vähälle huomiolle.

Negatiiviset kokemukset ovat osa elämäämme (Ciarrochi ym., 2016). Chawla ja Ostafin (2007) kertovat tutkimusten osoittaneen kokemusten välttämisen olevan pidemmällä aikavälillä tehoton tunteidensäätelystrategia, joka altistaa terveysongelmille ja vaikuttaa negatiivisesti hyvinvointiimme. Yhteyksiä on löydetty esimerkiksi kokemusten välttämisen ja somatisaation, ahdistuksen, oppimiseen liittyvien haasteiden, käyttäytymisongelmien (Greco, Lambert & Baer, 2008), tunteiden säätelyongelmien sekä aleksitymian, eli tunteiden tunnistamisen ja

kuvaamisen vaikeuden tai kyvyttömyyden, välillä (Venta, Hart & Sharp, 2013). Ciarrochi ja kollegat (2016) huomauttavat kokemusten välttämisen olevan usein jopa mahdotonta.

Kritiikki 3: Sisältökeskeiset harjoitteet edistävät haitallista kokemukseen kiintymistä (Ciarrochi ym., 2016). Tutkimukset ovat osoittaneet, että ihmisten kannustaminen onnellisuudentavoitteluun sisältää riskejä (Gruber, Mauss & Tamir, 2011; Tamir & Ford, 2012). Pyrkimys positiivisten tunteiden lisäämiseen voi Fordin ja Maussin (2014) mukaan itseasiassa vähentää onnellisuutta. Ciarrochin ja kumppaneiden (2016) mukaan viimeaikaiset kiintymättömyyttä koskevat tutkimukset ovat osoittaneet, että ongelmallinen onnellisuuden tavoittelu voi johtaa myös positiivisten olotilojen tavoitteluun. Kiintymätön ihminen osaa suhtautua kokemuksiinsa tasapainoisesti ja joustavasti ilman, että takertuu niihin tai sysää ne pois (Sahdra, Ciarrochi & Parker, 2016; Sahdra, Shaver & Brown, 2010).

Negatiiviset ja positiiviset olotilat koetaan ohimenevinä sisäisinä kokemuksina ja niiden nähdään olevan kiinteästi yhteydessä kulloinkin kyseessä olevaan kontekstiin tai tilanteeseen (Ciarrochi ym., 2016). Ciarrochi ja kumppanit kertovat kiintymättömän näkökulman vastakohtana olevan kokemukseen kiintyminen, jolloin ihminen kiintyy positiivisiin tai negatiivisiin olotiloihin ja näkee ne ikään kuin ehdottomina. Tällöin ihminen jättää kuitenkin huomiotta sen seikan, että ohimeneviin olotiloihin kiintyminen on mahdotonta (Ciarrochi ym., 2016). Tutkimusten mukaan positiivisiin kokemuksiin ja olotiloihin kiintyminen voi haitata täysipainoista elämää ja prososiaalista käyttäytymistä sekä johtaa huonoon mielenterveyteen (Ciarrochi ym., 2016). Vaarana voi esimerkiksi olla, että ihmisestä tulee itsekäs ja hän alkaa arvottaa omia positiivisia tunteitaan toisten tunteita tärkeämmiksi (Sahdra, Ciarrochi, Parker, Marshall & Heaven, 2015).

4.1.1 Vastauksia positiivisen pedagogiikan kritiikkiin

Ciarrochi ja kumppanit (2016) korostavat artikkelissaan kritiikin kohteisiin puuttumisen tärkeyttä: mahdolliset ongelmat tulee ratkaista, jotta positiivisen koulutuksen parhaat puolet säilyvät. Kritiikin kohteiden ratkaisuksi he esittävät, että kouluissa tulisi enemmän keskittyä kontekstiin keskittyviin positiivisen pedagogiikan interventioihin (*context-focused positive interventions, CPP*). Sen mukaan opettajien tulisi keskittyä oppilaiden käyttäytymisen taustalla oleviin syihin ja huomioida konteksti eikä ajatella, että käyttäytyminen johtuu vain yksilön

sisäisistä tekijöistä, kuten luontevahvuuksien tai positiivisen ajattelun puutteesta (Ciarrochi ym., 2016).

Lisäksi oppilaille tulisi luoda tilanteita, joissa he voivat pohtia omia arvojaan ja toimia niiden mukaisesti (Ciarrochi ym., 2016). Tällä vältytään valmiiden arvojen istuttamiselta ja varmistetaan, että lapset ja nuoret saavat itse päättää, millaisia arvoja pitävät tärkeinä (Ciarrochi ym., 2016). Ciarrochin ja kollegoiden mukaan kontekstiin keskittyvillä positiivisilla interventioilla voidaan antaa enemmän tilaa myös negatiivisille tunteille. He toteavat, että lapsille tulisi tarjota mahdollisuuksia kohdata ja sallia myös negatiiviset tunteet. Niitä ei saisi jättää huomiotta tai vältellä (Ciarrochi ym., 2016). Lisäksi positiivisesta ajattelumallista tulisi osata välillä myös päästää irti etenkin silloin, kun se on ristiriidassa yksilön arvomaailman kanssa (Ciarrochi ym., 2016).

Kritiikistä huolimatta päädyimme kuitenkin ottamaan positiivisen pedagogiikan osaksi tutkimustamme. Kuten Ciarrochi ja kollegat (2016) edellä totesivat, positiivisen pedagogiikan hyötyjen toteutuminen edellyttää kritiikin kohteiden tiedostamista ja niiden huomioimista. Pohdimme tätä asiaa vielä tarkemmin Pohdinta-luvussa. Lisäksi koemme positiivisen pedagogiikan kritiikkiin liittyvää keskustelua leimaavan usein virheelliset käsitykset esimerkiksi siitä, että positiivisessa pedagogiikassa pyrittäisiin kieltämään negatiiviset tunteet kokonaan. Esimerkiksi Leskisenoja (2017) kertoo negatiivisten tunteiden ja kokemusten olevan tärkeä osa kasvuprosessia. Niiden avulla lapsi voi oppia henkistä vahvuutta ja sitkeyttä selvitä haastavista tilanteista (Leskisenoja, 2017).

5 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksemme on teoreettinen ja kvalitatiivinen tutkimus. Salonen (2015) määrittelee teoreettisen tutkimuksen olevan aikaisempien tutkimusten tutkimista, vertailua sekä yhteyksien ja ristiriitojen etsimistä. Kvalitatiivinen, eli laadullinen, tutkimus voidaan karkeasti määritellä aineiston ja analyysin muodolliseksi, ei-numeraaliseksi, kuvaukseksi (Eskola & Suoranta, 1998). Laadullisen tutkimuksen käyttö on perusteltua silloin, kun tutkimuskohteet ovat abstrakteja, näkymättömiä ja ihmisen vuorovaikutuksessa syntyneitä (Juuti & Puusa, 2020b).

Tarkemmin sanottuna tutkimuksemme on kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Kangasniemi ja kollegat (2013) määrittelevät kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tutkimusmenetelmäksi, jonka tavoitteena on luoda ymmärrettävä kuvaus ilmiöstä aiemman tiedon perusteella. Heidän mukaansa kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on etsiä aiempaa tietoa ilmiöstä, siihen liittyvistä käsitteistä ja niiden välisistä suhteista. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tekoprosessi voidaan jakaa neljään vaiheeseen seuraavasti: ”tutkimuskysymyksen muodostaminen, aineiston valitseminen, kuvailun rakentaminen sekä tulosten tarkastelu” (Kangasniemi ym., 2013, s. 291). Etenimme myös omassa tutkimuksessamme kyseisen vaiheistuksen mukaisesti. Esittelemme tutkimusprosessimme kulkua tarkemmin myöhemmin tässä luvussa.

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, miten opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde vaikuttaa luokan työrauhaan. Lisäksi haluamme selvittää, miten positiivisella pedagogiikalla voidaan kehittää myönteistä vuorovaikutussuhdetta luokanopettajan ja oppilaan välillä. Tavoitteenamme on kartoittaa pedagogisia keinoja, joita voisimme hyödyntää tulevassa ammatissamme luokanopettajina.

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Miten opettaja-oppilassuhde vaikuttaa luokan työrauhaan?
2. Millä tavoin luokanopettaja voi kehittää myönteistä opettaja-oppilassuhdetta positiivisen pedagogiikan keinoin?

Aiheen valinnan jälkeen varsinainen tutkimusprosessimme alkoi tiedonhaun tekemisellä. Aineistoa kerätessämme pyrimme löytämään luotettavia tieteellisiä lähteitä, jotka liittyvät tutkimuksemme aiheeseen. Metsämuurosen (2011) mukaan luotettavia tutkimuksessa käytettäviä lähteitä ovat tieteelliset artikkelit, lisensointityöt, väitöskirjat, oppikirjat ja

käsikirjat. Tässä tutkimuksessa käytimme aineistona väitöskirjoja, tieteellisiä artikkeleita ja kirjoja. Etsimme tutkimukseemme sekä kotimaisia että kansainvälisiä lähteitä. Tiedonhaussa hyödynsimme Oula-Finnaa, Google Scholaria, Ebscoa sekä Scopusta.

Suomenkielisiä hakusanoja olivat muun muassa positiivinen pedagogiikka, positiivinen psykologia, työrauha, työrauhaongelmat, vuorovaikutus ja opettaja-oppilassuhde. Englanninkielisten hakutermin kohdalla haasteeksi osoittautui erilainen käsitteistö. Esimerkiksi työrauha-käsitteelle emme löytäneet suoranaista käännettä. Englanninkielisinä hakutermeinä käytimme esimerkiksi seuraavia käsitteitä: positive pedagogy, positive pedagogies, positive education, positive psychology, disruptive behaviour, misbehaviour, teacher-student relationship, interaction ja social interaction. Lisäksi olemme käyttäneet tarkentavina hakutermeinä käsitteitä koulu, koulutus, school ja child, jotta olemme saaneet rajattua hakutuloksia tutkimukseemme sopivaan kontekstiin.

Tutkimuksemme alkuvaiheessa teimme kirjallisen tutkimussuunnitelman, jossa jo hyödynsimme löytämiämme lähdemateriaaleja. Varsinaisen kirjoittamisprosessin aloitimme keskeisten käsitteiden määrittelystä ja johdannosta. Aluksi etsimme lähteistä perustietoa aiheestamme, joka oli tärkeää tutkimuksen ensimmäisissä luvuissa. Tutkimuksen toteutus -ja pohdinta -lukuja aloimme myös kirjoittaa melko varhaisessa vaiheessa ja olemme täydentäneet niitä aina tutkimuksen edetessä. Etenkin tutkimuskysymyksiämme olemme muokanneet prosessin edetessä ja viimeiseksi ennen tulosten kirjoittamista tarkensimme tutkimuskysymyksiämme opettaja-oppilassuhteen näkökulmaan.

Tutkimuksen teoriataustan ja muiden lukujen ollessa jo melko valmiita aloimme etsimään vastausta tutkimuskysymyksiimme. Tutkimustyömme edetessä teimme tiedonhakua aina tarvittaessa lisää. Etenkin tuloslukuja kirjoittaessa keskityimme löytämään lähteistämme tietoa, joka vastasi tutkimuskysymyksiimme. Tutkimusprosessimme loppuvaiheessa keskityimme parantelemaan ja täydentämään aiemmin kirjoitettuja lukuja sekä viimeistelemään tulos- ja pohdintalukuja. Viimeisenä kirjoitimme tiivistelmän.

Aloitimme tutkimustyön syyskuussa 2021. Saimme tutkimuksemme valmiiksi tavoiteajassa toukokuussa 2022. Työstimme tutkimusta säännöllisesti viikoittain. Toteutimme tutkimuksemme yhdessä parityönä ja työskentelimme aina yhdessä. Kanssatutkijuus mahdollisti sen, että työmäärää voi jakaa kahden henkilön kesken. Teimme usein tavatessamme niin, että toinen etsii tietoa toisesta lähteestä ja toinen toisesta. Usein myös kirjoitimme molemmat omia kappaletta. Aina tarvittaessa pohdimme asioita yhdessä tai kysyimme toiselta

apua esimerkiksi sanamuotojen ja lauserakenteiden kanssa. Säännöllisin väliajoin myös luimme toistemme kirjoittamia tekstiosuuksia ja tarvittaessa täydensimme tai muokkasimme niitä. Keskustelimme ja rakensimme yhteistä ymmärrystä tutkimuksemme sisällöstä läpi koko tutkimusprosessin.

Koko tutkimusprosessin ajan tulisi pyrkiä hyödyntämään luotettavia lähteitä ja huomioida lähdeaineiston uskottavuus, luotettavuus ja eettisyys (Metsämuuronen, 2011; Juuti & Puusa, 2020). Tutkimuksemme alussa haasteiksi osoittautuivat tieteellisten lähteiden löytäminen, lähteiden ikä sekä aineiston rajaaminen. Aluksi etenkin työrauhasta ja työrauhaongelmista oli hankalaa löytää tieteelliseen tietoon perustuvia lähteitä ja osa löytämistämme lähteistä oli melko vanhoja. Vanhemman tiedon peilaaminen nykypäivään taas ei aina ole perusteltua varsinkaan, jos uudempaa aineistoa on saatavilla. Koulumaailma ja sen käytänteet sekä kasvatuskäsitteet ovat nykyään erilaisia kuin esimerkiksi 1990-luvulla. Edellä mainituista syistä jouduimme karsimaan osan löytämistämme lähteistä pois ja keskityimme löytämään tutkimukseemme tuoreta tietoa. Tieteellisten lähteiden löytäminen helpottui, kun oikeat hakusanat alkoivat muodostua. Positiivisesta pedagogiikasta puolestaan löytyy paljon aineistoa, mutta joukossa on myös paljon esimerkiksi erilaisia kasvatustapoja, joissa lähdeviitteet oli merkitty mielestämme epäselvästi tai jopa puutteellisesti. Karsimme tällaiset oppaat pois tutkimuksemme lähdemateriaaleista ja hyödynsimme esimerkiksi väitöskirjaa, tieteellisiä artikkeleita ja teoksia, joissa lähdeviitteet oli selkeästi merkitty.

6 Tulokset

6.1 Opettaja-oppilassuhteen vaikutus luokan työrauhaan

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme käsitteli opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen vaikutusta luokan työrauhaan. Opettajan ja oppilaan välisen läheisen suhteen on huomattu vaikuttavan positiivisesti oppilaan akateemiseen suorituskyykyyn, oppimismotivaatioon, kouluviihtyvyyteen ja itsesäätelytaitoihin (Birch & Ladd, 1997; Ranta, 2021). Näyttääkin olevan perusteltua todeta opettaja-oppilassuhteen vaikuttavan luokan työrauhaan.

Myös muissa tutkimuksissa on saatu vastaavia tuloksia opettajan ja oppilaan välisen suhteen merkityksestä. Läheisen opettajan ja oppilaan välisen suhteen esikoulussa ja päiväkodissa on havaittu ennustavan vähemmän aggressiota, häiriökäyttäytymistä sekä opettajan ja oppilaan välisiä konflikteja myöhemmillä luokka-asteilla (Howes, 2000). Lisäksi Quin (2016) sai tutkimuksessaan selville, että hyvä opettaja-oppilassuhde on yhteydessä vähentyneeseen häiritsevään käyttäytymiseen. Näiden tulosten kanssa samassa linjassa on myös se, että opettajan ja oppilaan välisten erimielisyyksien on havaittu olevan yhteydessä heikompaan akateemiseen suorituskyykyyn ja käyttäytymisongelmiin (Birch & Ladd, 1997; Werner & Smith, viitattu lähteessä Myers & Pianta, 2008).

Morrishin mukaan hyvän opettajan ja oppilaiden välisen suhteen kehittäminen on tärkeää, sillä oppilaat haluavat miellyttää opettajaa, josta he pitävät (viitattu lähteessä Charles ja Senter, 2011). Tällöin oppilaat myös todennäköisesti käyttäytyvät paremmin ja noudattavat opettajan pyyntöjä (Morrish, viitattu lähteessä Charles & Senter, 2011). Rannan (2021) ja Gordonin (2006) mukaan lapsi kuuntelee paremmin ja mielellään sellaista opettajaa, joka pysähtyy aidosti kuuntelemaan lapsen asioita. Myös Saloviidan (2014) mukaan opettaja voi ennaltaehkäistä työrauhahäiriöitä esimerkiksi ylläpitämällä myönteistä suhdetta oppilaisiin.

Opettaja-oppilassuhteen on havaittu olevan yhteydessä oppilaan käytökseen (Lee, 2012). Oppilailla, jotka häiritsevät paljon, on tyypillisesti huonompi suhde opettajaansa (van Bergen, Graham & Sweller, 2020). Lei, Cui, ja Chiu (2016) saivat tutkimuksessaan selville, että tunnepitoinen opettaja-oppilassuhde vähentää oppilaalla ilmeneviä käyttäytymisongelmia. Heidän mukaansa opettaja-oppilassuhteen negatiivisten ominaisuuksien vähentäminen tai vastaavasti positiivisten lisääminen voi vähentää oppilaan häiritsevää käyttäytymistä.

De Laetin ja kumppaneiden (2016) tutkimustulosten mukaan opettaja-oppilassuhteeseensa tyytymättömillä oppilailla esiintyi enemmän sääntöjä rikkovaa käytöstä. He havaitsivat myös opettaja-oppilassuhteen ja oppilaan sääntöjä rikkovan käytöksen kiertävän kehää; oppilaan häiritsevä käytös heikentää opettajan ja oppilaan välistä suhdetta, kun taas huonompi opettaja-oppilassuhde lisää oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä. Seuraavassa luvussa esittelemme tarkemmin keinoja, joilla opettaja voi rakentaa positiivista vuorovaikutussuhdetta oppilaisiin.

6.2 Myönteisen opettaja-oppilassuhteen kehittäminen positiivisen pedagogiikan keinoin

Toinen tutkimuskysymyksemme koski myönteisen opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen muodostamista positiivisen pedagogiikan keinojen avulla. Positiivisessa pedagogiikassa keskeisiä teemoja ovat esimerkiksi oppilaan onnistumisiin ja vahvuuksiin keskittyminen, positiivinen palaute, myönteiset tunnekokemukset sekä vuorovaikutus (Avola & Pentikäinen, 2020; Leskisenoja, 2017, 2019). Yksi positiivisen pedagogiikan peruseriaatteista on, että lapsen sosiaalisessa ympäristössä vallitsee luottamus, kannustava ilmapiiri sekä yhteisten myönteisten kokemusten läsnäolo (Avola & Pentikäinen, 2020).

Saloviidan (2014) mukaan myönteistä suhdetta oppilaisiin voi rakentaa suhtautumalla hyväksyvästi oppilaisiin, uskomalla oppilaiden kykyihin ja kohtelemalla oppilaita kunnioittavasti. Positiivisessa pedagogiikassa on keskeistä oppilaan haasteiden ja vaikeuksien sijaan keskittyä oppilaan onnistumisiin ja vahvuuksiin (Avola & Pentikäinen, 2020). Opettaja voi edistää myönteistä suhdetta myös kiinnittämällä huomiota positiivisen ja negatiivisen palautteen suhteeseen (Saloviita, 2014). Colvinin ja Lazarin mukaan opettajan tulisi antaa oppilaille kolme positiivista kommenttia jokaista negatiivista kohti (viitattu lähteessä Canter, 2010). Positiivinen palaute on erityisen tärkeää oppilaille, joiden häiritsevästä käytöksestä opettaja joutuu usein huomauttamaan (Canter, 2010). Kannustaminen on positiivisen pedagogiikan periaatteiden mukaisesti lähtökohtana kaikelle opetukselle (Avola & Pentikäinen, 2020).

Myös Morrish korostaa positiiviseen palautteeseen keskittymisen tärkeyttä (viitattu lähteessä Charles ja Senter, 2011). Morrishin mukaan opettajan on tärkeää keskittyä oppilaiden onnistumisiin eikä heidän tekemiin virheisiinsä. Opettajan tulisi suhtautua oppilaan tekemiin virheisiin ymmärtäväisesti ja positiivisella tavalla ohjata oppilasta kehittymään (Morrish, viitattu lähteessä Charles ja Senter, 2011). Leskisenoja (2017) esittää positiivisen palautteen

antamisen olevan yksi keskeisistä positiivisen pedagogiikan toimintatavoista. Hänen mukaansa palautteen avulla opettaja sanallistaa oppilaiden onnistumisia, mikä on tärkeää oppilaiden käyttäytymisen ja toiminnan suuntaamisessa. Leskisenojan mukaan keskittymällä hyvään se lisääntyy. Näin ollen voidaan ajatella, että positiivinen palaute hyvästä käyttäytymisestä lisää toivottua käytöstä. Leskisenojan (2017) mukaan oppilaiden onnistumisien huomiointi ja positiivinen palaute on oleellinen osa myönteisen suhteen rakentamista.

Tutkimukset ovat osoittaneet oppilaiden myönteisten tunteiden linkittyvän koettuun kouluilmapiiriin, jonka puolestaan on nähty olevan yhteydessä oppilaiden toivottuun ja asialliseen käyttäytymiseen (Liew, Chen & Hughes, 2010; Wang & Degol, 2016). Myös Norrish painottaa myönteisen ympäristön merkitystä oppilaiden positiivisten tunteiden ja myönteisen käyttäytymisen edistämässä (viitattu lähteessä Leskisenoja, 2016). Myönteiset tunteet, kuten ilo, kiitollisuus, tyytyväisyys ja toiveikkuus, muodostavat hyvinvointimme kulmakiven, jolla on keskeinen rooli elämämme ja toimintakykymme kannalta (Leskisenoja, 2017). Myös Ranta (2021) korostaa myönteisten tunteiden vahvistamista opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Hänen mukaansa on tärkeämpää luoda myönteisiä tunteita lapsissa kuin keskittyä negatiivisen käyttäytymisen korjaamiseen. Myönteiset tunteet ovat myös tärkeä osa positiivista pedagogiikkaa (Leskisenoja, 2017, 2019).

Ranta (2021) esittää useita keinoja myönteisen opettajan ja oppilaan välisen suhteen kehittämiseksi. Hänen mukaansa on keskeistä, että lapsi kokee tullessa huomatuksi päivän aikana. Vaikka opettajan päivät ovat kiireisiä, vuorovaikutustilanteet lasten kanssa tulisi rauhoittaa (Ranta, 2021). Todellinen, aito läsnäolo vuorovaikutustilanteissa kehittää positiivista suhdetta opettajan ja oppilaan välille (Ranta, 2021). Rannan mukaan opettajan tulisikin vuorovaikutustilanteissa osoittaa aitoa kiinnostusta ja arvostusta lapsen asiaa kohtaan. Avolan ja Pentikäisen (2020) mukaan aitoa kiinnostusta osoittava aikuinen saa kohtaamansa lapset kokemaan olonsa merkitykselliseksi ja tärkeäksi. Positiivisessa pedagogiikassa korostetaan vuorovaikutuksen ja ihmissuhteiden tärkeyttä (Avola & Pentikäinen, 2020). Pelkästään positiivisen pedagogiikan perusajatus pohjautuu ajatukseen ihmisen kehittymisestä vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Suoninen ym., 2013; Avola & Pentikäinen, 2020).

Gordon (2006) korostaa aidon kuuntelemisen tärkeyttä opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutussuhteessa. Hän käyttää ilmiön kuvaamiseen käsitettä aktiivinen kuuntelu. Aktiivisesti kuuntelemalla oppilaalle voidaan välittää viesti siitä, että opettaja kunnioittaa, ymmärtää ja hyväksyy hänen ajatuksensa. Gordon toteaa, että aktiivinen kuuntelu ”tukee

jatkuvaa vuorovaikutusta, purkaa tunteita ja laukaisee ne” (s. 126). Sen avulla oppilaat ymmärtävät tunteidensa olevan inhimillisiä, luonnollisia ja hyväksytyjä. Hän kertoo aktiivisen kuuntelun auttavan oppilaita tunteiden tunnistamisessa ja aloittavan ongelmanratkaisun, jonka oppilas kuitenkin lopulta itse ratkaisee (Gordon, 2006).

Gordon (2006) muistuttaa, että aktiivisen kuuntelun taustalla tulee olla aito arvostus, empatia, hyväksyntä ja luottamus. Jos taka-ajatuksena on käyttää sitä vain keinona, on hänen mukaansa mahdollista, että aktiivinen kuuntelu näyttäytyy oppilaille mekaanisena, manipuloivana ja teennäisenä. Parhaimmillaan aktiivinen kuuntelu kuitenkin ”luo oppilaan ja opettajan välille molemminpuolisen ymmärryksen, molemminpuolisen kunnioituksen ja molemminpuolisen välittämisen suhteen” (Gordon, 2006, s. 126). Myös Canterin (2010) mukaan positiivista opettajan ja oppilaan välistä suhdetta voi rakentaa esimerkiksi molemminpuolisella luottamuksella ja kunnioituksella, osoittamalla kiinnostusta oppilaiden mielenkiinnonkohteita kohtaan sekä positiivisella asenteella oppilaita kohtaan (Canter, 2010).

6.3 Tutkimustulosten yhteenveto

Tutkimuksessamme saimme selville, miten opettaja-oppilassuhde vaikuttaa luokan työrauhaan. Opettaja-oppilassuhde on yhteydessä oppilaan käyttäytymiseen (van Bergen, Graham & Sweller, 2020; Lee, 2012; Quin, 2016). Sitä kautta sen voidaan ajatella vaikuttavan myös luokan työrauhaan. Myönteinen opettaja-oppilassuhde vähentää oppilaiden häiriökäyttäytymistä (Howes, 2000; Lei, Cui, ja Chiu, 2016; Quin, 2016). Lisäksi oppilaat käyttäytyvät paremmin sellaisen opettajan luokassa, josta he pitävät (Morrish, viitattu lähteessä Charles & Senter, 2011).

Toisaalta huonompi opettaja-oppilassuhde sekä opettajan ja oppilaan väliset erimielisyydet lisäävät häiritsevää käyttäytymistä (Birch & Ladd; Werner & Smith, viitattu lähteessä Myers & Pianta, 2008; van Bergen, Graham & Sweller, 2020; De Laet ym., 2016). Lisäksi de Laetin ja kumppaneiden (2016) mukaan myös oppilaan häiritsevä käyttäytyminen heikentää opettajan ja oppilaan välistä suhdetta.

Koska hyvän opettaja-oppilassuhteen on havaittu parantava luokan työrauhaa, uskomme, että monet opettajat haluavat kehittää myönteistä suhdetta oppilaisiinsa. Tutkimuksessamme selvitimmekin, miten tätä suhdetta voisi kehittää positiivisen pedagogiikan avulla. Huomasimme, että myönteisen opettaja-oppilassuhteen kannalta on keskeistä, että oppilas

kokee tullessa huomatuksi, opettaja on läsnä vuorovaikutustilanteissa lapsen kanssa sekä osoittaa kiinnostusta lasta kohtaan (Ranta, 2021). Opettaja voi osoittaa kiinnostusta, arvostusta ja ymmärrystä lasta kohtaan kuuntelemalla aktiivisesti lapsen asioita (Gordon, 2006; Canter, 2010).

Opettaja voi kehittää myönteistä suhdetta oppilaisiinsa myös positiiviseen palautteeseen keskittymällä (Avola & Pentikäinen, 2020; Canter, 2010; Leskisenoja, 2017; Saloviita, 2014). Positiivisella palautteella opettaja sanallistaa oppilaiden onnistumisia ja suuntaa heidän käyttäytymistään ja toimintaansa (Leskisenoja, 2017). Positiivisen pedagogiikan mukaan ajatellaankin, että se mihin keskitytään, lisääntyy (Leskisenoja, 2017). Myönteisten tunnekokemusten lisääminen ja niihin keskittyminen voi myös parantaa opettaja-oppilassuhdetta (Liew, Chen & Hughes, 2010; Wang & Degol, 2016; Norrish, viitattu lähteessä Leskisenoja, 2016; Ranta, 2021). Hyvän opettaja-oppilassuhteen kehittymisen kannalta on tärkeää keskittyä luomaan myönteisiä tunnekokemuksia lapsissa eikä keskittyä jatkuvasti käyttäytymisen korjaamiseen (Ranta, 2021). Tutkimuksessamme huomasimme myönteisten tunnekokemusten olevan yhteydessä oppilaiden asialliseen käyttäytymiseen (Wang & Degol, 2016)

7 Pohdinta

Tutkimuksemme keskeisinä tuloksina saimme selville, että myönteinen opettaja-oppilassuhde vähentää oppilaiden häiritsevää käyttäytymistä ja näin ollen parantaa luokan työrauhaa (Howes, 2000; Lei, Cui, ja Chiu, 2016; Quin, 2016). Huomasimme myös, että huonompi opettajan ja oppilaan välinen suhde sekä erimielisyydet lisäävät häiritsevää käytöstä (van Bergen, Graham & Sweller, 2020; Birch & Ladd, 1997; De Laet ym., 2016; Werner & Smith, viitattu lähteessä Myers & Pianta, 2008). Lisäksi saimme selville, että opettaja voi kehittää myönteistä suhdetta oppilaisiinsa positiivisen pedagogiikan keinoin esimerkiksi lisäämällä positiivisen palautteen määrää ja luomalla lapsille positiivisia tunnekokemuksia (Avola & Pentikäinen, 2020; Colvin & Lazar, viitattu lähteessä Canter, 2010; Leskisenoja, 2017; Ranta, 2021; Saloviita, 2014). Myönteisen opettaja-oppilassuhteen kehittymisen kannalta on tärkeää, että opettaja osoittaa aitoa kiinnostusta, arvostusta ja ymmärrystä lasta kohtaan sekä on läsnä vuorovaikutustilanteissa lapsen kanssa (Canter, 2010; Gordon, 2006; Ranta, 2021).

Ennen tiedonhakua ja tutkimustulosten kokoamista pohdimme, että opettaja-oppilassuhteella on todennäköisesti keskeinen rooli työrauhan rakentamisessa. Epäilimme myös, että positiivisen pedagogiikan keinot voisivat tukea myönteisen opettaja-oppilassuhteen rakentamista. Tutkimuksesta saamamme tulokset vastaavat pitkälti omia ennakkoletuksiamme. Tutkimustuloksissa meitä kuitenkin hieman yllätti se, kuinka selkeä yhteys opettaja-oppilassuhteella itse asiassa on oppilaan käyttäytymiseen ja sen seurauksena työrauhaan. Tutkimuksemme osoitti, että työrauhan rakentaminen luokkaan ei suinkaan ole itsestäänselvyys vaan sen eteen tulee tehdä töitä. Siinä nimenomaan myönteinen opettaja-oppilassuhde nousee avainasemaan. Sen kehittäminen vaatii myös opettajalta tietoista huomiota ja panostusta.

7.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa havaitsimme joitakin huomionarvoisia kohtia. Käsitteiden määrittelyssä haasteeksi osoittautui niiden sopiva rajaaminen tutkimuksemme näkökulmasta. Työrauhaa ja työrauhaongelmia on määritelty monin eri tavoin lähteestä riippuen ja ilmiön kuvaamiseen on useita eri rinnakkaiskäsitteitä. Kaikkia löytämiämme määritelmiä oli kuitenkin mahdotonta sisällyttää kandidaatintutkielmaamme. Työrauhan sijasta olisimme voineet käyttää esimerkiksi käsitettä luokan ilmapiiri, mutta koimme sen liian

laajaksi ja moninaiseksi käsitteeksi. Päädyimme käyttämään työrauha-käsitettä, koska mielestämme se kuvaa parhaiten sitä näkökulmaa, jonka halusimme tutkimukseemme sisällyttää.

Kuten jo teoriaosuudessa totesimme, työrauha käsitteenä on hyvin moninainen ja suhteellinen (Holopainen ym., 2009). Määritelmään saattaa vaikuttaa myös yksittäisen opettajan, luokan tai kouluyhteisön käsitykset (Holopainen ym., 2009). Siksi onkin tärkeää, että koulussa opettaja tiedostaa omat odotuksensa työrauhaan liittyen ja tuo ne myös oppilaiden tietoon. Kaikilla luokassa toimivilla aikuisilla ja mielellään koko koulun henkilökunnalla on myös hyvä olla samankaltainen käsitys työrauhasta ja siitä, millainen toiminta koetaan työrauhaa häiritseväksi (Holopainen ym., 2009). Myös oppilaiden käsityksiä työrauhasta on hyvä kuulla ja luokan työrauhakäytännöistä on tärkeää sopia yhdessä oppilaiden kanssa.

Opettaja-oppilassuhde tuli tutkimukseemme mukaan uusimpana käsitteenä positiivisen pedagogiikan ja työrauhan jälkeen. Kaipasimme aiheeseemme lisää rajausta ja pohdimme, mikä voisi toimia positiivisen pedagogiikan ja työrauhan yhdistävänä tekijänä. Löysimme molemmista aiheista yhtymäkohtia opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen, joten valitsimme sen osaksi tutkimustamme. Koemme, että tämä edisti myös tutkimuksemme luotettavuutta. Koska positiivista pedagogiikkaa ja työrauhaa yhdistäviä tutkimuksia oli haastava löytää (ks. Luku 1), opettaja-oppilassuhde toi tutkimukseemme aiheisiin yhtymäkohtia, jolloin onnistuimme löytämään selkeämpiä vastauksia tutkimuskysymyksiimme.

Myös positiivisen pedagogiikan käsite on hyvin laaja ja positiiviseen pedagogiikkaan sisältyy useita eri menetelmiä. Pyrimme poimimaan positiivisesta pedagogiikasta olennaiset asiat tutkimukseemme kannalta. Positiivisesta pedagogiikasta puhuttaessa on tärkeää muistaa, että se ei yksiselitteisesti sovi kaikille oppilasryhmille ja opettajille. Mielestämme positiivista pedagogiikkaa ja myös tutkimuksemme tuloksia on tärkeää soveltaa aina kulloinkin kyseessä olevan luokan käyttöön sopivaksi. Kuten tutkimuksessamme tuli ilmi, positiivisen pedagogiikan keinoja opettaja-oppilassuhteen kehittämiseen on useita. Opettajan tulee valita niistä itselleen ja omalle ryhmälleen toimivimmat ja mieluisimmat menetelmät. Kaikkia positiivisen pedagogiikan keinoja ei myöskään tarvitse ottaa käyttöön kerralla, vaan positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen voidaan aloittaa esimerkiksi yhdestä menetelmästä.

Tutkimuksessamme ilmeni haasteita toisen käden lähteiden kanssa. Kun hyödynnämme lähdettä, jossa on viitattu useisiin eri lähteisiin, tulee APA6-ohjeiden (Ulvinen, 2020) mukaan viitata kyseisen lähteen lisäksi myös toisen käden lähteisiin. Parempi tapa olisi tietysti aina

etsiä alkuperäinen lähde ja viitata siihen. Huomasimme osan ensisijaisista lähteistä olevan todella vaikeasti saatavilla, koska niitä ei löytynyt käytössämme olevista tietokannoista. Tästä johtuen olemme joutuneet hyödyntämään kandidaatintutkielmassamme ajoittain toisen käden lähteitä, vaikka tiedostammekin niiden vaikuttavan tekstin sujuvuuteen ja rakenteeseen.

7.2 Eettiset näkökulmat

Pohdimme tutkimuksessamme tekemiämme valintoja myös eettisestä näkökulmasta. Positiivinen pedagogiikka valikoitui tutkimusaiheeksemme jo tutkimuksemme alkuvaiheessa, koska olimme molemmat kiinnostuneita siitä. Oma kiinnostuksemme ja myönteinen suhtautumisemme positiiviseen pedagogiikkaan aiheutti luonnollisesti myös ennakkokäsityksiä ja epäilimme alusta asti, että positiivisen pedagogiikan keinoin voidaan kehittää opettajan ja oppilaan välistä suhdetta ja sitä myötä luokan työrauhaa. Emme kuitenkaan voineet antaa oman ennakkokäsityksemme vaikuttaa tutkimuksen kulkuun, aineiston rajaamiseen tai tuloksiin. Tutustuimme mielenkiinnolla myös sellaisiin lähteisiin, joissa esitetään kritiikkiä positiivista pedagogiikkaa kohtaan.

Vaikka tutkimustulokset olivat linjassa ennako-oletustemme kanssa, positiivisessa pedagogiikassa tulisi kuitenkin huomioida aina konteksti ja esimerkiksi oppilaan taustatekijät (Ciarrochi ym., 2016). Luulemme, että positiivisella pedagogiikalla voi olla haastavaa vaikuttaa esimerkiksi sellaisen oppilaan käytökseen, jolla on diagnosoitu käytöshäiriö. Tällöin lapsi ei aina voi käytökselleen mitään, eikä positiivisen pedagogiikan hyödyt ole välttämättä niin selkeitä. Kuitenkin uskomme, että positiivisen pedagogiikan menetelmistä on ainakin jossain määrin hyötyä kaikille lapsille, kun niitä käytetään järjestelmällisesti pidemmän aikaa.

Tutkimuksemme tuloksista tuli selkeästi ilmi opettaja-oppilassuhteen yhteys luokan työrauhaan sekä se, että positiivista pedagogiikkaa voi hyödyntää opettaja-oppilassuhteen kehittämisessä. Emme löytäneet tutkimukseemme lähteitä, joissa nämä yhteydet olisi kumottu tai aiheista olisi saatu erilaisia tutkimustuloksia. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että sellaisten tulosten löytäminen ei olisi mahdollista, mutta tämän tutkimuksen perusteella opettaja-oppilassuhteen, työrauhan ja positiivisen pedagogiikan välillä on löydettävissä selkeät yhteydet.

Koska tutkimuksemme painottuu vahvasti opettajan näkökulmaan ja niihin keinoihin, joiden avulla opettaja voi kehittää myönteistä opettaja-oppilassuhdetta, voi siitä saada sellaisen kuvan,

että oppilas on tässä vuorovaikutussuhteessa pelkästään passiivinen toimija. Oikeasti vuorovaikutussuhde toimii molempiin suuntiin ja myös oppilaan toiminta vaikuttaa siihen (Siljander, 2014). Tutkimuksessamme kuitenkin oli tarkoituksena löytää nimenomaan opettajan käytettävissä olevia positiivisen pedagogiikan keinoja, jolloin opettajan näkökulmaan keskittyminen tuntui luonnolliselta ja perustellulta.

Pohdimme tutkimuksemme näkökulmaa rajatessa työrauhaa ja opettaja-oppilassuhdetta myös siitä perspektiivistä, toimiiko luokassa luokanopettaja, aineenopettaja vai sijainen. Luokanopettajan voi olla helpompi rakentaa työrauhaa ja suhdetta oman luokkansa oppilaisiin, koska hän on saman oppilasryhmän kanssa lähes kaikissa oppiaineissa. Aineenopettaja opettaa useita eri oppilasryhmiä viikossa, jolloin työrauhan ja opettaja-oppilassuhteen kehittäminen voi olla haastavampaa ja opettajan käyttämät keinot saattavat vaihdella eri ryhmien välillä. Sijaisena taas työrauhaa ja opettaja-oppilassuhteen muodostamista haastaa oppilasryhmän vieraus ja opetussuhteen lyhytaikaisuus. Toimivan opettajan ja oppilaan välisen suhteen kehittäminen ja sen myötä työrauhakeinojen löytäminen vie aikansa eikä muutaman päivän sijaisuudessa ehdi luomaan toimivia käytäntöjä luokkaan. Usein oppilaat myös kokeilevat sijaisen rajoja hieman enemmän kuin oman opettajansa.

Toteutimme opinnäytetyömme parityönä, minkä ansiosta pääsimme myös harjoittamaan kanssatutkijuutta. Olemme tehneet jo aiemminkin paritöitä ja huomanneet yhteistyömme sujuvan hyvin. Olemme myös kirjoittajina hyvin samanlaisia ja kirjoitustyylimme sopivat hyvin yhteen. Siksi olikin aika helppoa päättää, että teemme myös kandidaatintutkielman yhdessä. Melko pian löysimme myös molempia kiinnostavan aiheen, jota aloimme työstämään.

Näin tutkimusprosessin päätteeksi voimme todeta kanssatutkijuuden olleen meille sopiva ja toimiva työskentelymuoto. Sen ansioista tutkimuksessamme on ollut ideoijia, mielipiteitä, näkökulmia, tarkastajia, kriitikoita, työn tekijöitä ja “taakan jakajia” kaksi. Jaoin yhteisesti kaiken työmäärän ja stressin, mikä opinnäytetyön tekoon liittyi. Toinen henkilö toimi konkreettisen tuen lisäksi siis myös henkisenä tukena. Koimme myös itse työskentelyn olevan tehokkaampaa kuin tilanteessa, jossa tekijöitä olisi ollut vain yksi. Koimme velvollisuutta panostaa työhön, koska toinenkin antoi tutkimukselle oman työpanoksensa. Jaoin yhteisen tavoitteen, jota kohti pyrimme. Yleisesti voidaan todeta, että kanssatutkijuuden seurauksena työn laatu ja luotettavuus paranevat ja työskentelystä tulee mukavampaa.

7.3 Mahdolliset jatkotutkimusaiheet ja tulosten hyödyntäminen

Kuten jo johdannossa mainitsimme, sekä positiivista pedagogiikkaa että työrauhaa on jo tutkittu melko paljon. Opettaja-oppilassuhteen vaikutuksesta molempiin aiheisiin löytyy myös useita tutkimuksia. Tutkimuksemme yhdistää nämä kaikki kolme teemaa toisiinsa. Kuitenkin aiheita olisi mielestämme hyvä tutkia vielä lisää. Esimerkiksi positiivista pedagogiikkaa ja työrauhaa on tutkittu yhdessä vain vähän. Niistä olisi mielenkiintoista tehdä enemmän pidempiaikaisia tutkimuksia. Olisi hyödyllistä saada käytännön tietoa siitä, millaisia vaikutuksia positiivisen pedagogiikan menetelmien pidempiaikaisella käytöllä on luokan työrauhaan. Myös opettaja-oppilassuhdetta voitaisiin tutkia lisää. Oma tutkimuksemme keskittyi opettaja-oppilassuhteen kohdalla selkeästi luokanopettajan näkökulmaan. Koemme, että opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta voitaisiin tutkia tarkemmin myös oppilaan näkökulmasta. Esimerkiksi oppilaan toiminnan vaikutuksen yhteyttä opettaja-oppilassuhteen laatuun voitaisiin myös tutkia tarkemmin.

Voisimme itse jatkaa tutkimuksemme aihetta empiirisesti pro gradu –tutkielmassa esimerkiksi toteuttamalla havainnoivan tutkimuksen jossain koululuokassa. Voisimme esimerkiksi valita jonkin tai joitain positiivisen pedagogiikan harjoitteita, toteuttaa niitä tutkimuksemme osallistuvassa luokassa ja havainnoida, vaikuttavatko ne jollain tavoin kyseisen luokan työrauhaan. Toinen vaihtoehto voisi olla esimerkiksi positiivista pedagogiikkaa hyödyntävien opettajien haastattelu. Haastattelun avulla voisimme kartoittaa opettajien kokemuksia positiivisen pedagogiikan vaikutuksista luokan työrauhaan tai opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen.

Tutkimuksessamme saimme positiivisia tuloksia positiivisen pedagogiikan, opettaja-oppilassuhteen ja työrauhan välisistä yhteyksistä. Tulevina luokanopettajina olemme kiinnostuneita positiivisen pedagogiikan menetelmien käytöstä ja tutkimuksestamme saimme rohkaisevia tuloksia siitä, että näitä menetelmiä kannattaa hyödyntää opettaja-oppilassuhteen kehittämisessä. Myös muut kasvatusalan ammattilaiset ja lasten kanssa toimivat aikuiset, esimerkiksi moniammatillisessa yhteistyössä, voisivat saada tutkimuksestamme tietoa siitä, miten myönteistä suhdetta lapsiin voi kehittää positiivisen pedagogiikan keinoja hyödyntämällä. Tutkimuksemme opettaja-oppilassuhdetta ja työrauhaa yhdistävistä tuloksista voisivat hyötyä kaikkien koulutusasteiden opettajat.

Lähteet

- Arbuckle, C. & Little, E. (2004). Teachers' Perceptions and Management of Disruptive Classroom Behaviour During the Middle Years (years five to nine). *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 4, 59–70. Haettu osoitteesta <http://www.newcastle.edu.au/journal/ajedp/>
- Avola, P. (2017). *Positiivinen pedagogiikka opetussuunnitelmassa: Positiivisen pedagogiikan aihealueiden ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 sisällölliset yhtäläisyydet* (Pro Gradu -tutkielma). Haettu osoitteesta <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201708292347>
- Avola, P. & Pentikäinen, V. (2020). *Kukoistava kasvatus: positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. Espoo: BEEhappy Publishing.
- Beaman, R., Kemp, C. & Wheldall, K. (2007). *Recent research on troublesome classroom behaviour: A review*. *Australian Journal of Special Education*, 31(1), 45–60.
- Belt, A. (2013). *Kun työrauha horjuu: Kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä ja niiden taustatekijöistä* (Väitöskirja). Tampere: Juvenes Print.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). *The teacher-child relationship and children's early school adjustment*. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61–79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Blatchford, P. (2003). *A systematic observational study of teachers' and pupils' behaviour in large and small classes*. *Learning and Instruction*, 13(6), 569–595. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00043-9](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00043-9)
- Blatchford, P., Bassett, P. & Brown, P. (2011). *Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools*. *Learning and Instruction*, 21(6), 715–730. <https://doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2011.04.001>
- Brown, N. J. L., Sokal, A. D. & Friedman, H. L. (2013). *The complex dynamics of wishful thinking: The critical positivity ratio*. *American Psychologist*, 68(9), 801–813. <https://doi.org/10.1037/a0032850>

- Canter, L. (2010). *Lee Canter's assertive discipline: positive behavior management for today's classroom* (4.p.). Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Charles, C. M. & Senter, G. W. (2011). *Building classroom discipline* (10th ed). Boston: Pearson.
- Chaves, C. (2021). Wellbeing and Flourishing. Teoksessa Margaret L. Kern & M. L. Wehmeyer (toim.), *The Palgrave Handbook of Positive Education* (s. 273–294). Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3>
- Chawla, N. & Ostafin, B. (2007). *Experiential avoidance as a functional dimensional approach to psychopathology: An empirical review*. *Journal of Clinical Psychology*, 63(9), 871–890. <https://doi.org/10.1002/JCLP.20400>
- Ciarrochi, J., Atkins, P. W. B., Hayes, L. L., Sahdra, B. K. & Parker, P. (2016). *Contextual positive psychology: Policy recommendations for implementing positive psychology into schools*. *Frontiers in Psychology*, 7(OCT), 1561. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2016.01561/BIBTEX>
- Cohn, M. A. & Fredrickson, B. L. (2011). Positive Emotions. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (Toim.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (2. p., s. 13–24). New York: Oxford University Press, Inc. Haettu osoitteesta https://books.google.fi/books?id=R8kCoofE8VsC&printsec=frontcover&hl=fi&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- de Laet, S., Colpin, H., van Leeuwen, K., van den Noortgate, W., Claes, S., Janssens, A., ... Verschueren, K. (2016). *Transactional Links Between Teacher–Student Relationships and Adolescent Rule-Breaking Behavior and Behavioral School Engagement: Moderating Role of a Dopaminergic Genetic Profile Score*. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(6), 1226–1244. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0466-6>
- Erätuuli, M. & Puurula, A. (1992). *Miksi häiritset minua. 2. osa, Opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin yläasteella*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Erätuuli, Matti. & Puurula, Arja. (1990). *Miksi häiritset minua: työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Ford, B. & Mauss, I. (2014). The paradoxical effects of pursuing positive emotion. Teoksessa J. Gruber & J. T. Moskowitz (Toim.), *Positive Emotion: Integrating the Light Sides and Dark Sides* (s. 363–382). New York: Oxford University Press.
- Fredrickson, B. L. (2001). *The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions*. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fredrickson, B. L. (2013). *Updated thinking on positivity ratios*. *American Psychologist*, 68(9), 814–822. <https://doi.org/10.1037/a0033584>
- Friedli, L. & Stearn, R. (2015). *Positive affect as coercive strategy: Conditionality, activation and the role of psychology in UK government workfare programmes*. *Medical Humanities*, 41(1), 40–47. <https://doi.org/10.1136/medhum-2014-010622>
- Friedman, I. A. & Farber, B. A. (1992). *Professional Self-Concept as a Predictor of Teacher Burnout*. *Journal of Educational Research*, 86(1), 28–35. <https://doi.org/10.1080/00220671.1992.9941824>
- Gordon, T. (2006). *Toimiva koulu*. Helsinki: LK-kirjat.
- Greco, L. A., Lambert, W. & Baer, R. A. (2008). *Psychological Inflexibility in Childhood and Adolescence: Development and Evaluation of the Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth*. *Psychological Assessment*, 20(2), 93–102. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.20.2.93>
- Green, S., Leach, C. & Falecki, D. (2021). Approaches to Positive Education. Teoksessa Margaret L. Kern & M. L. Wehmeyer (Toim.), *The Palgrave Handbook of Positive Education* (s. 21–47). Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3>
- Gruber, J., Mauss, I. B. & Tamir, M. (2011). *A Dark Side of Happiness? How, When, and Why Happiness Is Not Always Good*. *Perspectives on Psychological Science*, 6(3), 222–233. <https://doi.org/10.1177/1745691611406927>
- Heikkinen, A. (2020). “Jos luokassa on 80 oppilasta, niin totta kai todennäköisyys häiriöille lisääntyy” – asiantuntijan mukaan työrauha paranee kouluissa samoilla keinoilla kuin työpaikoilla. Haettu 22.10.2021 osoitteesta <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2020/09/07/jos-luokassa-on-80-oppilasta-niin-totta-kai-todennakoisuus-hairioille-lisaantyy>
- Hirsjärvi, S. (1983). *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.

- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. (2009). *Työrauha tavaksi - Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Opetushallitus. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/työrauha-tavaksi-kohtaaminen-toimintakulttuuri-ja-pedagogiikka>
- Howes, C. (2000). *Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations*. *Social Development*, 9(2), 191–204. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00119>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020a). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020b). Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*.
- Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S.-M., Pietilä, A.-M., Jääskeläinen, P. & Liikanen, E. (2013). *Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: Eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon*. *Hoitotiede*, 25(4), 291–301.
- Kansanen, Pertti. (2017). *Opetuksen käsitemaailma* (2. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kataja, M. (2021). *Unelma-ammatti uuvutti Saara Mälkösen – kysely kertoo dramaattisesta muutoksesta: jopa kuusi kymmenestä opettajasta harkinnut uranvaihtoa*. Haettu 22.10.2021 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-12119245>
- Kauppila, R. (2005). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot: vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppinen, T., Kivikoski, J. & Manninen, H. (2014). *Näin Suomi kommunikoi: Tutkimus älypuhelimien käytöstä*. Haettu osoitteesta https://elisa.fi/attachment/content/elisa_nain_suomi_kommunikoi_raportti.pdf
- Kern, Margaret, L. & Wehmeyer, M. L. (2021). *The Palgrave Handbook of Positive Education*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3>
- Koles, B., O'Connor, E. E. & Collins, B. A. (2013). *Associations between child and teacher characteristics and quality of teacher-child relationships: the case of Hungary*. 21(1), 53–76. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.760337>

- Laine, A., Salervo, P., Sivén, T., Välimäki, P. & Ruishalme, O. (2017). *Opi ja ohjaa sosiaali- ja terveysalalla* (11. p.). Helsinki: Sanoma Pro.
- Lehtomäki, S. & Mikkilä-Erdmann, M. (2018). *Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa*. Prologi, 14(1), 10–25. <https://doi.org/10.33352/PRLG.95927>
- Lei, H., Cui, Y. & Chiu, M. M. (2016). *Affective Teacher—Student Relationships and Students' Externalizing Behavior Problems: A Meta-Analysis*. *Frontiers in Psychology*, 7. Haettu osoitteesta <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2016.01311>
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA- teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä* (väitöskirja). Rovaniemi: Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-915-9>
- Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa: toteuta käytännössä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Levin, J. & Nolan, J. F. (2010). *Principles of classroom management: a professional decision-making model* (6. p.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Liew, J., Chen, Q. & Hughes, J. N. (2010). *Child effortful control, teacher–student relationships, and achievement in academically at-risk children: Additive and interactive effects*. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 51–64. <https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2009.07.005>
- Malminen, U. (2021). *Opettajat kokevat jopa aseella uhkaamista, mutta väkivalta kokonaisuudessaan on vähentynyt – Itäkeskuksen peruskoulussa on muita Helsingin kouluja vähemmän väkivaltaa*. Haettu 24.1.2022 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-11849904>
- Manninen, S. (2018). *Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa*. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, (612). <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/57878>

- Marttunen, M. & von der Pahlen, B. (2013). Käytöshäiriö. Teoksessa M. Marttunen, T. Huurre, T. Strandholm & R. Viialainen (toim.), *Nuorten mielenterveyshäiriöt: Opas nuorten parissa työskenteleville aikuisille*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-245-647-2>
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: tutkijalaitos* (4. korjattu laitos). Helsinki: International Methelp.
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A.-M., Rausku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M.-K. (2016). *Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista*. *Kasvatus*, 2, 112–124. <https://www.doria.fi/handle/10024/142733>
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Perusopetuslaki (21.8.1998/628). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Quin, D. (2016). *Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher–Student Relationships and Student Engagement: A Systematic Review*. *Review of Educational Research*, 87(2), 345–387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- Ranta, S. (2021). *Kasvun juuret: miten tuen lapsen oppimista ja hyvinvointia?* Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Raudaskoski, S., Mantere, E. & Valkonen, S. (2019). *Älypuhelin ja kasvokkaisen vuorovaikutuksen muuttuvat käytänteet*. *Sosiologia*, 56(3), 282–299.
- Riihilahti, A., Paavilainen, E., Koivisto, A.-M. & Kylmä, J. (2016). *Alakouluikäisen kuvaus omasta internetin käytöstään ja internetin käytön yhteys lapsen sosiaaliseen kompetenssiin*. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 53(1). Haettu osoitteesta <https://journal.fi/sla/article/view/55566>
- Sahdra, B. K., Ciarrochi, J. & Parker, P. (2016). *Nonattachment and Mindfulness: Related but Distinct Constructs*. *Psychological Assessment*, 28(7), 819–829. <https://doi.org/10.1037/pas0000264>
- Sahdra, B. K., Ciarrochi, J., Parker, P. D., Marshall, S. & Heaven, P. (2015). *Empathy and nonattachment independently predict peer nominations of prosocial behavior of adolescents*. *Frontiers in Psychology*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00263>

- Sahdra, B. K., Shaver, P. R. & Brown, K. W. (2010). *A Scale to Measure Nonattachment: A Buddhist Complement to Western Research on Attachment and Adaptive Functioning*. *Journal of Personality Assessment*, 92(2), 116–127. <https://doi.org/10.1080/00223890903425960>
- Salonen, T. (2015). *Metodi, teoria ja filosofia: Synteettisiä kiteytyymiä*. Teoksessa T. Salonen & S. I. Sotasaari (toim.), *Ajatuksia tutkimiseen: Metodisia lähtökohtia* (s. 11–53). Haettu osoitteesta https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62140/Ajatuksia_tutkimiseen_pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Saloviita, T. (2007). *Työrauha luokkaan: löydä omat toimintamallisi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan* (3. uud. p.). Juva: PS-Kustannus.
- Scherzinger, M. & Wettstein, A. (2019). *Classroom disruptions, the teacher–student relationship and classroom management from the perspective of teachers, students and external observers: a multimethod approach*. *Learning Environments Research*, 22(1), 101–116. <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9269-x>
- Shen, J., Zhang, N., Zhang, C., Caldarella, P., Richardson, M. J. & Shatzer, R. H. (2009). *Chinese elementary school teachers' perceptions of students' classroom behaviour problems*. 29(2), 187–201. <https://doi.org/10.1080/01443410802654909>
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: peruskäsitteet ja pääsuuntauukset*. Tampere: Vastapaino.
- Suoninen, E., Pirttilä-Backman, A.-M., Lahikainen, A. R. & Ahokas, M. (2013). *Arjen sosiaalipsykologia* (1.-3. p.). Helsinki: Sanoma Pro.
- Tamir, M. & Ford, B. Q. (2012). *Should people pursue feelings that feel good or feelings that do good? Emotional preferences and well-being*. *Emotion*, 12(5), 1061–1070. <https://doi.org/10.1037/a0027223>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2021). *Kouluterveyskyselyn tulokset 2017-2021: Aikasarja perusopetus 4. ja 5. lk, 2017-2021*. Haettu osoitteesta https://sampon.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk4/summary_trendi2?alue1_0=600836&mittarit_0=199594&mittarit_1=199325&mittarit_2=200132

- Ulvinen, V.-M. (2020). *Lähteiden merkitsemisestä / APA6*. Haettu osoitteesta https://moodle.oulu.fi/pluginfile.php/773373/mod_resource/content/1/APA%206%20OHJE.pdf
- Vähäsarja, S. (2018). *Lasten hyvien puolien korostaminen muutti koulutyötä – nyt myönteistä otetta kokeillaan yläkoulussa*. Haettu 22.10.2021 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10350338>
- Vähäsarja, S. (2019). *Mitä jos opettaja kertoisi Wilmassa lapsestasi enimmäkseen hyviä asioita? Jossain näin on jo – “Kehumalla ei voi pilata ketään.”* Haettu 22.10.2021 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10654368>
- Välivaara, H., Paakkari, L., Aro, T. & Torppa, M. (2018). *Kouluhyvinvointi oppilaiden kuvaamana*. *Kasvatus*, 49(1), 6–19.
- van Bergen, P., Graham, L. J. & Sweller, N. (2020). *Memories of Positive and Negative Student–Teacher Relationships in Students With and Without Disruptive Behavior*. *School Psychology Review*, 49(2), 178–194. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/2372966X.2020.1721319>
- Vella-Brodrick, D., Rickard, N. & Chin, T. (2014). *An Evaluation of Positive Education at Geelong Grammar School: A Snapshot of 2013*. Australia: The University of Melbourne.
- Venta, A., Hart, J. & Sharp, C. (2013). *The relation between experiential avoidance, alexithymia and emotion regulation in inpatient adolescents*. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 18(3), 398–410. <https://doi.org/10.1177/1359104512455815>
- Wang, M.-T. & Degol, J. L. (2016). *School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes*. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/S10648-015-9319-1>