



Lepola Anni & Välikkilä Aino

Luokanopettajien käsityksiä positiivisen pedagogiikan keinoista vaikuttaa oppilaan haastavaan käyttäytymiseen alakoulussa

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Laaja-alainen luokanopettajakoulutus
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajien käsityksiä positiivisen pedagogiikan keinoista vaikuttaa oppilaan haastavaan käyttäytymiseen alakoulussa (Anni Lepola & Aino Välkkilä)

Pro gradu -tutkielma, 62 sivua, 3 liitesivua

Kesäkuu 2022

Tässä laadullisessa fenomenografisessa tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajien käsityksiä siitä, miten positiivisen pedagogiikan keinoin voidaan vaikuttaa oppilaiden haastavaan käyttäytymiseen alakoulussa. Lapset viettävät suuren osan ajastaan koulussa, jolloin se on kodin lisäksi tärkeä kehitysympäristö. Oppilaan hyvinvoinnin ja oppimisen edistämiseksi olisi tärkeää, että oppilaasta tunnustettaisiin hänen vahvuutensa sekä kannustettaisiin tavoittelemaan saavutettavissa olevia asioita.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan positiivista pedagogiikkaa ja haastavaa käyttäytymistä. Positiivinen pedagogiikka pohjautuu positiiviseen psykologiaan ja on sen menetelmien soveltamista kasvatusta ja opetustoiminnassa. Positiivinen pedagogiikka keskittyy jokaisesta löytyviin hyviin asioihin sekä auttaa koulussa oppilaita löytämään omat luontevahvuutensa. Haastavalla käytöksellä tarkoitetaan toimintaa, joka haastaa ympärillä olevat ihmiset ja poikkeaa normaalista. Oppilaan haastavan käytöksen taustalla vaikuttaa usein heikko itsetunto, epäsuotuisa kasvu-ympäristö sekä temperamentti.

Tutkimuksen tavoitteena on saada uutta näkökulmaa positiivisen pedagogiikan mahdollisuuksista haastavan käyttäytymisen kohtaamiseen. Tutkimuskysymyksenä on: *Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on positiivisen pedagogiikan keinoista vaikuttaa oppilaan haastavaan käyttäytymiseen alakoulussa?*

Tutkimusaineisto on kerätty alkuvuodesta 2022 haastatteleamalla neljää eri puolella Suomea opettavaa luokanopettajaa. Tutkimuksen lähestymistapana on fenomenografia, jonka avulla tarkastellaan ihmisten käsityksiä erilaisista arkipäivän ilmiöistä. Aineistoa analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimustulokset jakaantuivat vahvuusperustaiseen ajatteluun, yksilön taitojen kehittämiseen sekä opettajalähtöiseen menetelmään. Nämä kolme luokkaa ilmentävät moninaisesti opettajien käsityksiä siitä, miten positiivisen pedagogiikan avulla voidaan vaikuttaa oppilaiden haastavaan käyttäytymiseen. Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että positiivisen pedagogiikan keinoin voi vaikuttaa laajasti haastavaan käyttäytymiseen sekä ennaltaehkäisevästi että haastavan tilanteen aikana. Lisäksi positiivisella pedagogiikalla on moninaisia vaikutuksia yksilön kehitykseen sekä opettajan työhön. Positiivinen näkökulma arjen tilanteissa voi auttaa haastavan käytöksen ennaltaehkäisyssä sekä haastavien tilanteiden katkaisemisessa ja käsittelemisessä.

Avainsanat: haastava käyttäytyminen, itsetunto, oppimisen edistäminen, positiivinen pedagogiikka, sosiaaliset suhteet, vahvuudet

Sisältö

1 Johdanto	4
1.1 Tutkimuksen esittely ja perustelut.....	5
1.2 Tutkimuskysymys ja tutkimuksen tavoitteet.....	6
2 Positiivinen pedagogiikka	7
2.1 Positiivinen pedagogiikka opetusmenetelmänä.....	8
2.2 Luontevahvuudet ja hyveet.....	9
2.3 PERMA-teoria.....	12
3 Haastava käyttäytyminen	15
3.1 Haastavan käyttäytymisen määrittely.....	16
3.2 Syitä koulussa ilmenevälle haastavalle käyttäytymiselle.....	17
3.2.2 <i>Temperamenti</i>	19
3.2.3 <i>Itsesäätely ja tunnetaidot</i>	21
4 Tutkimuksen toteutus	23
4.1 Lähestymistavan esittely.....	23
4.2 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	24
4.3 Aineiston esittely.....	25
4.4 Aineiston analyysi.....	26
5 Tulokset ja johtopäätökset	32
5.1 Vahvuusperustainen ajattelu.....	32
5.1.1 <i>Vahvuuksien huomaaminen ja palautteen anto</i>	33
5.1.2 <i>Positiivinen ajattelu</i>	34
5.2 Yksilön taitojen kehittäminen.....	36
5.2.1 <i>Sosiaaliset haasteet</i>	36
5.2.2 <i>Sosiaalisten suhteiden kehittäminen</i>	38
5.2.3 <i>Tunnetaitojen ja itsesäätelyn keskeneräisyys</i>	40
5.2.4 <i>Yksilön vahvistuminen</i>	41
5.2.5 <i>Oppimiseen vaikuttavat tekijät</i>	43
5.2.6 <i>Oppimisen edistäminen ja onnistumisten tavoittelu</i>	44
5.3 Opettajalähtöinen menetelmä.....	45
5.3.1 <i>Luonne ja persoona</i>	45
5.3.2 <i>Tietoinen ajattelu</i>	47
5.3.3 <i>Välittävä aikuinen</i>	49
6 Pohdinta	53
6.1 Etiikka.....	55
6.2 Luotettavuus.....	56
Lähteet	59
Liite 1 Haastattelulupa	63
Liite 2 Aineiston analysointitaulukko	64
Liite 3 Haastavan käyttäytymisen taulukko	65

1 Johdanto

Suomalaisen peruskoulun eriarvoistuminen, oppilaiden vähäinen motivaatio, huonovointisuus ja heikkenevät oppimistulokset ovat huolestuttava asia (Uusitalo-Malmivaara, 2014). Maailman koulujärjestelmien yhteinen piirre näkyy myös Suomessa, sillä oppilaiden mielenkiinto koulua ja opiskelua kohtaan laskee, mitä pidempään he koulua käyvät (Sahlberg, 2013). Koulun tärkein tehtävä tulevaisuudessa olisi auttaa jokaista oppilasta löytämään intohimonsa, vahvuutensa ja luovuutensa (Uusitalo-Malmivaara, 2014). Olennaista on pohtia, kuinka koulu tulevaisuudessa pystyy auttamaan oppilaita kiinnostumaan opiskelusta, oppimisesta ja itsensä kehittämisestä (Sahlberg, 2013). Suomalaisessa koulussa vallitsee mielenkiintoinen ristiriita, sillä peruskoululaisten oppimistulokset ovat maailman huippuluokkaa, mutta oppilaat eivät sitoudu koulussa tapahtuvaan opetukseen eivätkä pidä sitä kiinnostavana (Sahlberg, 2013).

Positiivinen pedagogiikka keskittyy tarkastelemaan yksilöstä löytyvää hyvää sekä vahvistamaan niitä asioita. Alakoulussa ilmenevä pahoinvointi tai haastava käyttäytyminen voivat johdattaa juurensa juuri mielenterveyden haasteiden lisääntymisestä, minkä vuoksi positiivinen pedagogiikka voi olla hyvä apuväline näiden asioiden käsittelyyn. Hyvinvointia pitäisi opettaa koulussa välineenä elämän tyytyväisyyden lisäämiseen sekä parempaan oppimiseen ja luovaan ajatteluun (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009).

Lapset toimivat oikein, mikäli heidän taitonsa riittävät siihen (Greene, 2009). Puutteelliset taidot ja muuttuvat tilanteet aiheuttavat arjessa hetkiä, jolloin lasten taidot vastata aikuisten odotuksiin eivät riitä (Greene, 2009). Myös tunnetaitojen ja itsetunnon keskeneräisyys sekä turvaton ympäristö voivat aiheuttaa haastavaa käyttäytymistä (Kerola & Sipilä, 2017). Haastavalla käyttäytymisellä tarkoitetaan normaalista poikkeavaa, ympärillä olevia ihmisiä haastavaa ja häiritsevää käytöstä (Kerola & Sipilä, 2017).

Positiivisen pedagogiikan ja haastavan käyttäytymisen yhteyksistä ei löydy tutkimuksia. Sen sijaan aiheita on tutkittu erikseen. Positiivisen pedagogiikan osalta on tutkittu muun muassa hyvinvointitaitojen opettamisen merkitystä (esim. Seligman, ym., 2009) ja erilaisia hyvinvointiteorioita (esim. Seligman, 2018). Aiemmissa haastavaan käytökseen liittyvissä tutkimuksissa keskitytään usein esimerkiksi oppimisvaikeuksiin, käyttäytymiseen vaikuttaviin diagnooseihin tai tunnepuolen haasteisiin. Tutkimuksissa on keskitytty usein myös haastavan käytöksen äärimmäisiin muotoihin, kuten väkivaltaisuuteen tai itsetuhoisuuteen.

1.1 Tutkimuksen esittely ja perustelut

Tutkimuksessamme keskitymme tarkastelemaan positiivista pedagogiikkaa sekä haastavaa käyttäytymistä. Tutkimme, miten positiivisen pedagogiikan avulla voidaan vaikuttaa haastavaan käyttäytymiseen alakoulussa. Olemme kiinnostuneita luokanopettajien käsityksistä ja kokemuksista. Tutkimuksemme aineisto koostuu neljän luokanopettajan haastattelusta. Päädyimme haastattelun eri alalajeista teemahaastatteluun, sillä emme halunneet muotoilla kysymyksiä tarkasti ja näin ohjailta haastateltavaa vastaamaan haluamallamme tavalla.

Toteutamme tutkimuksemme laadullisen tutkimuksen keinoin. Valitsimme tutkimuksen näkökulmaksi fenomenografian, sillä halusimme tuoda esiin haastateltavien käsityksiä positiivisesta pedagogiikasta suhteessa haastavaan käyttäytymiseen. Emme olleet kiinnostuneita niinkään itse ilmiöistä, vaan opettajien konkreettisista käsityksistä.

Tulevina luokanopettajina koemme aiheen tärkeäksi. Haastava käyttäytyminen on luokanopettajan arkipäivää sisältäen monia erilaisia ongelmia, joita opettajan tulee ratkoa. Tutkimuksemme avulla haluamme tuoda esiin positiivisen pedagogiikan sekä mahdollisuudet sen avulla vaikuttaa haastavaan käyttäytymiseen. Koemme, että tästä tutkimuksesta on hyötyä niin meidän kuin muidenkin opettajien työhön.

Tutkimuksemme teoreettiset lähtökohdat sisältävät positiivisen pedagogiikan ja haastavan käyttäytymisen käsitteet, jotka esittelemme tutkimuskysymyksen ja tavoitteiden jälkeen. Positiivinen pedagogiikka pohjautuu positiiviseen psykologiaan, minkä vuoksi positiivista pedagogiikkaa määritellään kyseisen psykologian suuntauksen kautta.

Teoreettisen viitekehyksen jälkeen esittelemme tutkimuksemme metodologiaa. Tämä luku sisältää tutkimuksemme lähestymistavan, aineistonkeruumenetelmän, aineiston sekä aineiston analyysin esittelyt. Näitä lukuja seuraa tulosten esittäminen sekä niiden yhteyteen muodostetut johtopäätökset. Viimeisenä lukuna on pohdinta, jossa esittelemme keskeisimpiä tutkimustuloksiamme, pohdimme jatkotutkimusaiheita sekä käymme eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä seikkoja.

Tässä tutkimuksessa käytämme käsitettä lapsi, kun viittaamme lapseen itseensä tai kun lapsesta puhutaan kotiin liittyviä asioita tarkasteltaessa. Oppilaasta puolestaan puhumme, kun aihetta tarkastellaan opettajan tai koulun näkökulmasta. Tämän lisäksi käytämme termiä ihminen, kun

tarkastelemme ihmistä osana suurta joukkoa. Yksilöllä taas viitataan henkilökohtaisempiin asioihin. Tutkimuksemme kohdistuu alakoulun opettajien käsityksiin, minkä vuoksi käsitteitä tarkastellaan alakoulun luokanopettajan näkökulmasta.

1.2 Tutkimuskysymys ja tutkimuksen tavoitteet

Positiivinen pedagogiikka ja haastava käyttäytyminen ovat molemmat varsin laajoja aiheita, jolloin kysymyksen asettelussa täytyi olla tarkkana. Rajasimme tutkimuskysymyksen käsittelemään luokanopettajien käsityksiä oppilaiden haastavasta käyttäytymisestä alakoulussa. Tämän tutkimuksen avulla pyrimme saamaan vastauksen yhteen asettamaamme tutkimuskysymykseen:

Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on positiivisen pedagogiikan keinoista vaikuttaa oppilaan haastavaan käyttäytymiseen alakoulussa?

Tutkimuksemme tavoitteena on saada kokonaisvaltainen käsitys positiivisen pedagogiikan vaikutuksista haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa. Lisäksi tavoitteena on saada työkaluja tulevaa ammattiamme varten. Tutkimusaiheestamme ei juurikaan ole tehty aiempaa tutkimusta, minkä vuoksi tutkimuksestamme voivat hyötyä itsemme lisäksi myös muut.

2 Positiivinen pedagogiikka

Positiivinen pedagogiikka pohjautuu positiiviseen psykologiaan. Positiivinen psykologia sai alkunsa Yhdysvalloissa 2000 –luvun vaihteessa (Leskisenoja, 2017; Leskisenoja & Sandberg, 2019). Todellisuudessa sen juuret ulottuvat jo antiikin Kreikan ja idän filosofien sekä suurten uskontojen johtajien ajatteluun (Leskisenoja, 2017; Leskisenoja & Sandberg, 2019; Yrttiaho & Posio, 2021). Positiivinen psykologia tutkii yksilön vahvuuksia ja ongelmista selviytymistä (Ojanen, 2007). Tämän lisäksi positiivinen psykologia keskittyy tutkimaan ja löytämään keinoja, joilla hyvinvointia voidaan parantaa ja saada yksittäiset ihmiset kukoistamaan (Leskisenoja & Sandberg, 2019; Ojanen, 2007; Yrttiaho & Posio, 2021). Vaikka positiivisen psykologian tarkoituksena on tutkia ihmiselämän myönteisiä puolia, ei tarkoituksena ole unohtaa negatiivisia asioita (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Negatiivisten asioiden välttelyn sijaan yksilöiden tulisi keskittyä löytämään keinoja niistä selviytymiseen ja juuri tähän positiivinen psykologia tieteessään pyrkii (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Vastoinkäymisiä tarvitaan, jotta yksilön inhimillinen kasvu voisi yltää huippuunsa (Leskisenoja & Sandberg, 2019).

Perinteisessä psykologisessa tutkimuksessa kiinnitetään paljon huomiota negatiivisiin asioihin ja siihen, mikä mielenterveyttä horjuttaa (Avola & Pentikäinen, 2019; Leskisenoja & Sandberg, 2019; Ojanen, 2007). Tämä on luonnollista, ja taustalla onkin yleensä ajatus siitä, että asiat voisivat olla toisin (Ojanen, 2007). Tutkimuksissa on tutkittu paljon sitä, mikä aiheuttaa yksilölle esimerkiksi ahdistusta ja masennusta (Ojanen, 2007). Vaikka tutkimuksissa on saatu huimia saavutuksia mielenterveydellisten ongelmien diagnosoimisessa ja hoidossa, on taka-alalle jäänyt kaikki se, mikä aiheuttaa ihmiselle hyvää mieltä ja onnellisuutta (Leskisenoja; Ojanen, 2007). Tutkimuksen vinoutumaan on vaikuttanut se, että hyvinvoivat yksilöt pärjäävät itseksensä eivätkä kaipaa ulkopuolista tukea (Ojanen, 2007).

Martin Seligman valittiin vuonna 1998 Yhdysvaltain psykologiliiton puheenjohtajaksi (Leskisenoja, 2017; Yrttiaho & Posio, 2021). Seligman julisti vuoden teemaksi hyvinvoinnin ja näin positiivinen psykologia sai alkunsa (Leskisenoja, 2017; Yrttiaho & Posio, 2021). Seligman perusti vuonna 1999 positiivisen psykologian yhteisön, jonka tavoitteena oli haastaa tutkijat löytämään uusia tutkimuskysymyksiä (Avola & Pentikäinen, 2019). Seligman halusi tutkijoiden ryhtyvän etsimään vastauksia siihen, mikä tekee yksilön elämästä hyvää, onnellista ja merkityksellistä (Avola & Pentikäinen, 2019).

Positiivisen psykologian päällimmäisenä tavoitteena on ymmärtää hyvinvointia ja siihen johtavia syitä (Leskisenoja, 2017). Pelkän pahoinvoinnin poistaminen ei vielä takaa hyvinvointia, sillä esimerkiksi masentuneisuuden puuttuminen ei tee yksilöstä välttämättä onnellista (Leskisenoja, 2017).

2.1 Positiivinen pedagogiikka opetusmenetelmänä

Positiivinen pedagogiikka pohjautuu positiiviseen psykologiaan (Avola & Pentikäinen, 2020; Leskisenoja, 2017; Leskisenoja, 2019). Positiivisella pedagogiikalla tarkoitetaan positiivisen psykologian menetelmien soveltamista kasvatusta ja opetuslalla (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Maailmalla puhutaan tässä yhteydessä myös positiivisesta kasvatuksesta, mutta Suomessa positiivinen pedagogiikka ja positiivinen kasvatusta ymmärretään synonyymeiksi toisilleen (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Positiivisen kasvatuksen perimmäisenä tarkoituksena on edesauttaa koulu- ja kasvatustyhteisöjen kukoistamista sekä tuoda jokaisesta yksilöstä esiin hänen parhaat puolensa ja vahvuutensa (Leskisenoja & Sandberg, 2019; Yrttiaho & Posio, 2021).

Positiivisessa pedagogiikassa yhdistyy positiivisen psykologian tuottama tieteellinen tieto sekä ajanmukaiset ja korkealaatuiset opetuskäytänteet (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Tavallisen kasvatuksen rinnalla positiivinen pedagogiikka panostaa hyvinvoinnin ja hyvän luonteen taitojen opettamiseen sekä niiden edistämiseen (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Leskisenoja & Sandberg (2019) esittävät teoksessaan Seligmanin ajatuksen siitä, että hyvinvointia voidaan – ja sitä tulee – opettaa, kuten mitä tahansa muutakin oppiainetta ja näin ollen koulu on tähän juuri oivallinen paikka. Koulu on paikka, jossa lapset ja nuoret viettävät suuren osan ajastaan ja se on kodin lisäksi tärkeä kehitysympäristö (Leskisenoja & Sandberg, 2019; Seligman ym., 2009). Lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistäminen vaikuttaa myös heidän oppimiseensa, sillä hyvinvoivat nuoret ovat tutkimuksissa saaneet parhaimpia oppimistuloksia, ovat vähiten poissa koulusta ja heillä on myönteinen kuva koulunkäynnistä (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Monesti myös vanhemmat toivovat lapselleen kaikista eniten onnellista tulevaisuutta, joten myös he kokevat hyvinvointitaitojen opettamisen tärkeäksi (Leskisenoja & Sandberg, 2019; Seligman, ym., 2009).

Hyvinvointitaitojen opettaminen on nykypäivänä erittäin tärkeässä asemassa, sillä eri tutkimusten mukaan noin 20–25 prosenttia suomalaisnuorista kärsii mielenterveyden häiriöistä (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Hyvinvointia on vaikea määritellä yksiselitteisesti, mutta se voi kä-

sittää esimerkiksi yksilön oman arvion elämäntyytyväisyydestään sekä myönteisten ja kielteisten tunteiden määrästä (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Hyvinvointitaidot liittyvät niihin taitoihin, joiden avulla yksilö voi edistää omaa onnellisuuttaan. Hyvinvointitaitoja opettamalla voidaan vahvistaa lasten ja nuorten omia mahdollisuuksia vaikuttaa omaan hyvinvointiinsa (Leskisenoja & Sandberg, 2019).

Hyvinvointitaitojen kehittämisestä on luotu useita teorioita (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Leskisenoja ja Sandberg (2019) esittelevät esimerkiksi Ryanin ja Decin itseohjautuvuusteorian, jonka mukaan hyvinvoinnin kokeminen edellyttää kolmen psykologisen perustarpeen täyttymistä: kyvykkyys, yhteenkuuluvuus ja autonomia. Kyvykkyuden tarve täyttyy koulussa, kun oppilas selviytyy hänelle annetuista tehtävistä. Yhteenkuuluvuuteen liittyy merkitykselliset ihmissuhteet koulussa opettajien ja vertaisten kanssa ja autonomiaan puolestaan omien arvojen ja kiinnostuksenkohteiden mukaan toimiminen. Toinen hyvinvointiteoria on Martin Seligmanin kehittämä PERMA-teoria, joka koostuu viidestä elementistä (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Tämä teoria on yleisesti kouluissa käytetty työkalu, minkä vuoksi esittelemme sitä tarkemmin omassa luvussaan. Avolan ja Pentikäisen (2020) mukaan yhtenä hyvinvointiteorianana voidaan nähdä myös luontevahvuudet, sillä niiden käyttäminen tuottaa yksilölle hyvinvointia elämän eri osa-alueilla.

2.2 Luontevahvuudet ja hyveet

Luontevahvuudet muodostavat oman hyvinvointiteoriansa (Avola & Pentikäinen, 2020). Luontevahvuudet ovat ominaisuuksia, jotka yksilö voi liittää omaan itseensä, ja ne ovat osa syvintä identiteettiä (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Ne liittyvät läheisesti myös muihin käyttäytymiseen myönteisesti vaikuttaviin ominaisuuksiin ja kykyihin, kuten itsesäätelytaitoihin, motivaatioon ja sinnikkyuden kasvattamiseen (Uusitalo-Malmivaara, 2014). Luontevahvuuksia voi harjoitella ja kehittää, eivätkä ne näin ollen ole muuttumattomia (Leskisenoja & Sandberg, 2019; Trogen, 2020). Jos tiettyä vahvuutta ei käytetä, se voi ajan kuluessa hiipua (Leskisenoja & Sandberg, 2019).

Hyvällä luonteella tarkoitetaan myönteisiä luonteenpiirteitä eikä pelkästään kielteisten ominaisuuksien puuttumista (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Vahvuusnäkökulman mukaan jokaisella on omia voimavaroja ja positiivisen pedagogiikan tavoitteena onkin löytää nämä jokaisesta oppilaasta, nimetä ne ja käyttää niitä tavoitteellisesti (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Yrttiahon & Posion (2021) mukaan vahvuudet ovat luontaisia kykyjämme ja taitojamme sekä asioita, joita

tehdessämme koemme onnistuvamme ja joissa olemme hyviä luonnostaan. Panostaminen omien parhaiden puolien hyödyntämiseen auttaa ihmistä saavuttamaan suurempaa menestystä kuin samanlainen määrä ponnistelua heikkouksien tai puutteiden voittamiseksi (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Trogenin (2020) mukaan jokaisella on 3–7 ydinvahvuutta, jotka näkyvät yksilön toiminnassa, puheessa ja elämän valinnoissa.

Peterson ja Seligman ovat aloittaneet vuonna 2000 projektin, jonka tavoitteena oli määritellä hyvän luonteen merkitys sekä löytää keinoja sen mittaamiseen (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Projektin tuloksena syntyi kuuden hyveen ja 24 vahvuuden luokitus (taulukko 1), joka perustuu laajaan kirjallisuuteen sekä filosofisiin, uskonnollisiin, psykologisiin ja kulttuurisiin hyve- ja vahvuusnäkemysiin (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Petersonin ja Seligmanin luokitusta kutsutaan VIA –vahvuusluokitteluksi (engl. Values in Action) (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Sen tarkoituksena oli löytää kattavia, universaaleja ja selkeästi rajattuja ominaisuuksia, joita voisi kutsua luonteenvahvuuksiksi (Uusitalo-Malmivaara, 2014).

Luokittelu muodostuu kuudesta hyveestä ja 24 luonteenvahvuudesta (taulukko 1). Uusitalo-Malmivaaran (2014) mukaan kuusi päähyvettä, viisauts, rohkeus, inhimillisyyts, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja henkisyys, muodostavat katon luokittelulle. Nämä hyveet esiintyvät monissa historiallisissa dokumenteissa ja saattavat näin ollen olla jopa biologisesti määräytyneitä ja evoluutiossa ihmisen selviytymisen kannalta tärkeiksi valikoituneita ominaisuuksia. VIA-vahvuusluokittelun luonteenvahvuudet puolestaan ovat välineitä, joiden avulla hyveitä hyödynnetään konkreettisesti (Uusitalo-Malmivaara, 2014).

Taulukko 1. Luonteenvahvuudet ja hyveet VIA-vahvuusluokittelun mukaan. (Mukaillen Leskisenoja & Sandberg, 2019; Trogen, 2020; Uusitalo-Malmivaara, 2014; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017; Wenström, 2020).

Hyve	Luonteenvahvuus
Viisaus	Luovuus Uteliaisuus Kriittinen ajattelu Oppimisen ilo Näkemyksellisyys
Rohkeus	Urheus Sinnikkyys Rehellisyys Innokkuus
Inhimillisyys	Rakkaus Ystävällisyys Sosiaalinen älykkyys
Oikeudenmukaisuus	Yhteistyökyky Reiluus Johtajuus
Kohtuullisuus	Anteeksiantavuus Vaativattomuus Harkitsevaisuus Itsesäätely
Henkisyys	Kauneuden ja erinomaisuuden arvostus Kiitollisuus Toiveikkuus Huumorintaju Hengellisyys

Vahvuusperustainen opetus edellyttää, että oppilaita autetaan tulemaan tietoisiksi omista vahvuuksistaan (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Tämä on tärkeää, sillä luonteenvahvuuksien käytön on todettu olevan yhteydessä onnellisuuteen ja elämäntyytyväisyyteen (Uusitalo-Malmivaara, 2014). Jo monet kasvattajat ja filosofit, kuten Aristoteles ja Maria Montessori ovat olleet sitä mieltä, että koulun tehtävänä on kehittää sekä mieltä että sydäntä (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Koulu voi vaikuttaa tähän muun muassa hyvän huomaamisen kulttuurilla ja vaalimalla sekä jokaisen omia vahvuuksia hyödyntämällä ja niitä kehittämällä (Leskisenoja & Sandberg, 2019).

Toistaiseksi vahvuusperustainen opetus on kuitenkin ollut Suomessa vähäistä ja yksittäisten opettajien varassa (Uusitalo-Malmivaara, 2014). Opetushallituksen (OPH, 2014) Perusopetuksen opetussuunnitelmassa todetaan, että perusopetuksen tulisi tukea oppilaan kasvua ihmisyy-

teen. Tätä kuvastaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen, kauneuteen, oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan (OPH, 2014). Uusitalo-Malmivaaran (2014) mukaan kyse on luontenvahvuuksista, vaikka niitä ei suoraan mainitakaan.

2.3 PERMA-teoria

PERMA –teoria on Seligmanin kehittämä hyvinvointiteoria, jossa positiivinen pedagogiikka konkretisoituu (Leskisenoja, 2017; Yrttiaho & Posio, 2021). PERMA –teoria antaa kehyksen sille, miten positiivista pedagogiikkaa voi toteuttaa niin päiväkodissa, koulussa ja kotona (Leskisenoja, 2017; Leskisenoja & Sandberg, 2019). Seligmanin mukaan hyvinvointi on moniulotteinen käsite ja koostuu viidestä eri elementistä: myönteisistä tunteista, sitoutumisesta, ihmissuhteista, merkityksellisyydestä ja saavuttamisesta (Leskisenoja, 2017; Yrttiaho & Posio, 2021). Monet asiantuntijat ovat lisänneet PERMA –malliin kuudennen osa-alueen eli elinvoimaisuuden ja puhuvat PERMA+V (vitality) tai PERMA+H (health) -malleista (Yrttiaho & Posio, 2021).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostetaan oppilaiden hyvinvoinnin laaja-alaista tukemista, mutta se ei anna konkreettisia keinoja sen tukemiseen (Leskisenoja, 2017). Leskisenojan (2017) mukaan PERMA –teoria korostaa sosiaalisten suhteiden merkitystä hyvinvoinnille, minkä vuoksi se sopii erittäin hyvin käytettäväksi koulumaailmassa (Leskisenoja, 2017). Koulussa kaikki toiminta perustuu yhteisöllisyydelle ja vuorovaikutukselle. Lisäksi PERMA –teoria on käyttökelpoinen myös siksi, että monta osatekijää sisältävien kehittämisohjelmien on todettu vaikuttavan hyvinvointiin tehokkaammin kuin yhteen osatekijään keskittyvän ohjelman (Leskisenoja, 2017).

PERMA –teorian ensimmäinen osio koostuu myönteisistä tunteista, joita ovat ilo, tyytyväisyys, kiitollisuus, kiinnostus ja toiveikkuus (Leskisenoja, 2017). Myönteisillä tunteilla on perustavanlaatuinen positiivinen vaikutus yksilön toimintakykyyn ja elämään ylipäätään (Leskisenoja, 2017; Yrttiaho & Posio, 2021). Koulussa myönteisiä tunteita on tärkeää vaalia, sillä niillä on suotuisia vaikutuksia oppilaiden käyttäytymiseen, ihmissuhteisiin sekä koulumenestykseen (Leskisenoja, 2017; Trogen, 2020). Myös Isen (2006) toteaa, että myönteisillä tunteilla on edesauttava vaikutus ajatteluun ja yksilöiden toimintakykyyn. Lisäksi on todettu, että myönteiset tunteet lisäävät muun muassa avuliaisuutta, anteliaisuutta ja sosiaalista vastuuntuntoa (Isen, 2006).

Isenin (2006) mukaan myönteisten tunteiden vaikutus voi tuntua yllättävältä, koska onnen tunteet tuntuvat niin yksinkertaisilta ja yleisiltä. Lisäksi niiden suurta vaikutusta voi olla vaikea kuvitella niin voimakkaaksi. Huonosti kohdelluista yksilöistä saattaa tulla pelokkaita, ilkeitä, alistuneita ja itsekkäitä kun taas rakkautta saaneista puolestaan tulee rakastavia, ymmärtäviä ja avomielisempiä (Isen, 2006). Myönteisyyden osa-alueen kehittäminen ei tarkoita, että elämän kaikki asiat tulisi kääntää positiivisiksi (Yrttiaho & Posio, 2021). Vastoinkäymiset kuuluvat elämään, mutta ihmisten on hyvä tulla tietoisiksi myönteisten tunteiden vaikutuksista (Yrttiaho & Posio, 2021).

Leskisenojan (2017) mukaan sitoutuminen viittaa hyvinvointiin, jota koetaan toiminnan yhteydessä syvästi kiinnostuksena, ja se liittyykin läheisesti flow'n käsitteeseen. Flow –tilan kokeminen on merkityksellistä, sillä se aiheuttaa myönteisiä tuntemuksia ja kehittää niin taitoja kuin sinnikkyyttäkin haastavien tehtävien parissa työskentelyä. Sitoutumisen lisäksi flow on yhteydessä koulutyössä suoriutumiseen, henkiseen hyvinvointiin sekä hyvään itsetuntoon (Leskisenoja, 2017).

Leskisenoja (2017) toteaa, että sosiaalista tukea on pidetty yhtenä oleellisena hyvinvoinnin edellytyksenä, ja esimerkiksi vastoinkäymisissä muiden ihmisten merkitys on huomattava. Onnellisille yksilöille olennaista on se, että he ovat taitavia hoitamaan ihmissuhteitaan. Näin ollen mitä onnellisempi yksilö on, sitä todennäköisemmin hänellä on laaja ystäväpiiri, toimiva parisuhde sekä paljon sosiaalista tukea saatavilla. Koulussa kaikenlaiset ihmissuhteet vaikuttavat suoraan tai välillisesti oppilaan koulupolkuun (Leskisenoja, 2017). On merkityksellistä, miten opettaja koulussa kohtaa oppilaat ja toiset opettajat (Yrttiaho & Posio, 2021).

Yksilöillä on luontainen tarve luoda ihmissuhteita, kuulua joukkoon ja kokea läsnäoloa (Yrttiaho & Posio, 2021). Nähdäksi ja kuulluksi tuleminen on yksi perustarve, jonka täytyessä se vaikuttaa yksilön kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin (Yrttiaho & Posio, 2021). Yksinäisyyden on todettu tutkitusti olevan yhteydessä vähäisempään onnellisuuteen ja se voikin olla yksilölle hyvin vahingollista (Yrttiaho & Posio, 2021).

Merkityksellisyyttä lisäämällä voidaan lisätä oppilaiden hyvinvointia (Leskisenoja, 2017). Kun yksilö kokee elämän merkitykselliseksi, he selviytyvät vastoinkäymisistä ja stressaavista tilanteista paremmin (Leskisenoja, 2017). Oppilaat, jotka kokevat koulunkäyntinsä merkitykselliseksi, ovat muita sitoutuneempia oppimiseen (Leskisenoja, 2017). Opettajan työ itsessään tarjoaa opettajalle merkityksellisyyttä päivittäin, kun työn merkitys näkyy oppilaiden oppimisessa

ja elämän eväiden tarjoamisessa (Yrttiaho & Posio, 2021). Trogen (2020) toteaa, että onnellisuus tulee merkityksellisen elämän sivutuotteena.

Saavuttaminen viittaa voittamiseen, menestymiseen ja hyviin suorituksiin (Leskisenoja, 2017). Kyseessä ei ole lyhyellä tähtämellä menestyminen, vaan optimistisen suhtautumistavan luominen, joka synnyttää sinnikkyyttä ja toiveikkuutta vastoinkäymisten voittamiseksi ja tavoitteiden saavuttamiseksi (Leskisenoja, 2017). Aikaansaaminen tai saavuttaminen ei tarkoita sitä, että yksilön tulisi olla mahdollisimman tehokas ja elää tietynlaista elämää (Yrttiaho & Posio, 2021). Sen sijaan tämä osa-alue käsittelee niitä tekijöitä, jotka auttavat yksilöä omien päämääriensä saavuttamisessa (Yrttiaho & Posio, 2021).

3 Haastava käyttäytyminen

Jokainen lasten kanssa toimiva tietää, että joskus eteen tulee tilanteita, jolloin lapsen käytös haastaa aikuista. Haastavissa tilanteissa voi olla vaikea ymmärtää mitä tapahtuu ja mistä syystä, sekä miten itse voisi toimia tilanteen rauhoittamiseksi. Haastavalla käytöksellä voidaan tarkoittaa kaikkea työrauhan rikkomisesta ja ikävistä puhumisista jopa väkivallan tekoihin saakka. Jotta käyttäytyminen voidaan luokitella haastavaksi, tulisi se erottaa normaalista käyttäytymisestä (Kerola & Sipilä, 2017; Viljamaa, 2013). Lievempiä haasteita ei välttämättä ajatella haitallisina, mutta vakavat haasteet voivat aiheuttaa vaikeuksia kaikkien arkeen. Haastavan käytöksen selvittely vie aikaa ja voi estää opettajaa toteuttamasta työtään eli opettamista (Elvén, 2016). Haastavasta käytöksestä puhuttaessa tulisi olla tarkkana siitä, että ketään ei lasta tai vanhempia syyllistetä tai muutoin leimata haasteelliseksi ja ikäväksi. Tämän lisäksi opettajan tulisi pitää huolta siitä, että haastavasti käyttäytyvää lasta ei kohdeltaisi vähättelevästi tai nolaavasti (Lindth & Sinkkonen, 2009).

Lindthin ja Sinkkosen (2009) mukaan haastavan käytöksen takana voi löytyä kasvuympäristön aiheuttamia psykologisia seurauksia, toiminnallisia mielen ja tietoisuuden vaikeuksia, neurobiologisia vaikeuksia tai näiden yhdistelmiä. Näitä haasteita voi olla kuitenkin hankala erottaa siitä, mitä kaikki ihmiset toisinaan kohtaavat. Lundánin (2012) mukaan lasten aiheuttamat haasteet johtuvat usein puutteellisesta itsehillinnästä, joka saa lapsen käyttäytymään epätoivotulla tavalla. Lasten haastava käytös ilmenee usein ylivilkkautena, impulsiivisuutena sekä oppimisvaikeuksina (Greene, 2009). Tämän lisäksi Greene (2009) mainitsee myös tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen vaikeudet sekä kielelliset vaikeudet. Myös Efstratopoulou (2014) mainitsee kielellisten haasteiden olevan suuri tekijä ongelmallisen käytöksen takana.

Kieltäytymisen, vetäytymisen tai muun haastavan käytöksen takana on aina joku syy, joka tulisi selvittää käytöksen korjaamiseksi (Greene, 2009). Greenen (2009) mukaan haastavan käytöksen takana on joko viivästynyt taito tai ratkaisemattomat ongelmat, vaikeassa tilanteessa usein molemmat. Usein lapsi reagoi stressiin riittämättömillä taidoilla, jotka aikuinen kokee epätoivotuiksi (Lindth & Sinkkonen, 2009). Epätoivotu käytös voi olla myös seurausta erilaisista diagnooseista, kuten ADHD:sta, käytöshäiriöstä tai uhmakkuushäiriöstä (Lindth & Sinkkonen, 2009; O'Regan, 2012).

Haastavaa käytöstä kohdatessaan opettaja tai vanhemmat voivat kokea itsensä neuvottomiksi ja voimattomiksi, jolla ei kerrassaan ole työkaluja ja välineitä tilanteiden ratkaisemiseksi

(Elvén, 2016; Greene, 2009). Ongelmallisen käytöksen seurauksena niin lapsi, vanhemmat kuin koulukin kärsii siitä (Greene, 2009).

Seuraavaksi määrittelemme haastavaa käyttäytymistä tämän tutkimuksen kontekstissa. Haastavan käyttäytymisen määrittelyn jälkeen esittelemme syitä, jotka voivat vaikuttaa oppilaan käyttäytymiseen koulussa. Syitä haastavalle käyttäytymiselle on runsaasti. Tästä syystä syvennämme yleisesti koulumaailmassa vaikuttavia tekijöitä, jotka tulivat ilmi tutkimusaineistossamme.

3.1 Haastavan käyttäytymisen määrittely

Tässä tutkimuksessa määrittelemme haastavan käyttäytymistä sen mukaan, mitä tutkimusaineistossamme tuli ilmi. O'Reganin (2012) mukaan on olemassa eräänlaisia tunnusmerkkejä, jotka usein voidaan liittää haastavaan käyttäytymiseen. Näitä ovat esimerkiksi oppilaan heikko itsetunto, harvat positiiviset suhteet aikuisiin sekä haluttomuus ja kyvyttömyys toimia (O'Regan, 2012).

Haastavan käyttäytymisen muotoja ovat esimerkiksi henkinen ja fyysinen väkivalta, sääntöjen uhmaaminen ja toisten omaisuuden vahingoittaminen (O'Regan, 2012). Tämän lisäksi se voi esiintyä ylivilkkautena tai vahvana vetäytymisenä (Ahonen, 2017). Haastava käyttäytyminen voi ilmentyä myös sanallisesti, esimerkiksi kiroiluna tai työrauhan häiritsemisenä (Kerola & Sipilä, 2017). Fyysinen haastavuus ilmenee usein levottomuutena, esineiden liikuttelulla tai omalta paikalta poistumisena (Kerola & Sipilä, 2017).

Korventaipaleen mukaan,

haastava käyttäytyminen tarkoittaa käyttäytymistä, joka haastaa ihmisen itsensä tai muut ihmiset. Haastavaksi käyttäytymiseksi määritellään käyttäytyminen, joka poikkeaa huomattavasti ympäröivän yhteiskunnan kulttuurisidonnaisista käyttäytymismalleista ja normeista. Pelkkä totutusta poikkeava käyttäytyminen ei kuitenkaan ole syy luokitella käyttäytymistä haastavaksi, ellei käyttäytymisestä aiheudu todellista haittaa ihmiselle itselleen tai ympäristölle. Haastavan käyttäytymisen määrittely on aina tilannesidonnaista ja sitä tarkastellaan henkilön itsensä ja ympäristön näkökulmasta. (2012, s. 5)

Haastava käytös on mahdotonta määritellä kattavasti, sillä uusia haastavan käyttäytymisen muotoja ilmenee jatkuvasti (Kerola & Sipilä, 2017). Kaiken lisäksi kyse on myös jokaisen henkilökohtaisesta rajanvedosta haastavan käytöksen tulkinnassa. Jokainen kokee tilanteet omien

ajatusten ja aiempien kokemusten pohjalta. Kokeneempi opettaja voi esimerkiksi kokea haastavan tilanteen tavallisena oikutteluna, kun vastavalmistunut saattaa kokea haastavan käyttäytymisen isona tappiona.

Ahonen (2017) muistuttaa, että lapsi ei tahallaan toimi haastavasti, vaan käyttäytymisen taustalla on aina joku syy. Haastava käytös on usein seurausta lapsen heikoista itsesäätely- ja tunnetaidoista (Ahonen, 2017). Riittämättömät tunnetaidot voivat heijastua oppilaan käytökseen niin, että tunnetila aiheuttaa oppilaassa kireyttä, ärtyneisyyttä tai ahdistuneisuutta (Kerola & Sipilä, 2017). Lapsi ei välttämättä pysty hillitsemään itseään tunteiden kuohuessa.

Talalan (2019) mukaan taustalla voi olla myös esimerkiksi psyykkisen tai sosiaalisen puolen haaste tai diagnoosi. Sosiaaliset haasteet voivat liittyä esimerkiksi siihen, että lapsi ei ymmärrä kuulemaansa tai osaa ilmaista tunteitaan (Greene, 2009). Lapsen voi olla vaikeaa myös ilmaista omia tarpeitaan ja ajatuksiaan ymmärrettävästi (Greene, 2009). Kaiken takana voi olla myös lapsen haastava temperamentti (Talala, 2019). Trogen (2020) kuitenkin muistuttaa, että haastavasta käyttäytymisestä huolimatta lapsen tulisi tuntea itsensä rakastetuksi myös konfliktitilanteissa ja epäonnistumisten hetkinä.

3.2 Syitä koulussa ilmenevälle haastavalle käyttäytymiselle

Jokainen lapsi tulee kouluun erilaisista taustoista, joista opettaja ei välttämättä ole tietoinen. Haastavan käytöksen takana vaikuttavat tekijät voivat olla pysyviä tai osin vaihtelevia. Esimerkiksi temperamentin ollessa lähes muuttumaton, on kasvuympäristöön joskus mahdollista vaikuttaa. Haastavaa käytöstä kohdatessaan opettajan olisi hyvä käsittää, mitkä tekijät aiheuttavat koulussa haastavaa käyttäytymistä.

Seuraavaksi esittelemme tarkemmin jo esille tulleita, haastavan käytöksen taustalla olevia ja yleisesti käyttäytymiseen liittyviä taustatekijöitä. Käyttäytymiseen vaikuttavia tekijöitä on laaja kirjo, mutta tässä tutkimuksessa olemme keskittyneet tarkastelemaan kasvuympäristön, temperamentin sekä itsesäätely- ja tunnetaitojen vaikutusta.

3.2.1 Kasvuympäristö

Vuorovaikutus ympäristön kanssa liittyy olennaisesti lapsen kasvuun ja kehitykseen (Ahonen, 2017; Määttä & Rantala, 2016). Määttä ja Rantalan (2016) mukaan kasvuympäristöllä tarkoitetaan esimerkiksi perhettä ja ihmissuhteita, elinoloja sekä toimeentuloa. Tärkein kasvuympäristö on lapsen koti (Määttä & Rantala, 2016). Mikäli kasvuympäristö on epävakaa ja onneton, sillä on negatiivisia vaikutuksia lasten hyvinvointiin (Määttä & Rantala, 2016).

Kasvattajien ensisijainen tehtävä on huolehtia lasten hyvinvoinnista (Perälä, Halme & Kanste, 2013). Määttä ja Rantalan (2016) mukaan kotona voi kuitenkin olla huolta ja pahoinvointia, johon ei suoraan voida vaikuttaa. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi perheenjäsenen sairaus, mielenterveysongelmat, päihteiden väärinkäyttö, perheen rikkonaisuus tai vaikkapa väkivallan uhka. Myös perheen taloudellinen tilanne voi vaikuttaa lapsen hyvinvointiin. Ymmärrettävästi nämä tekijät vaikuttavat oleellisesti lapsen elämään. Mikäli lasten ja kasvattajien välinen suhde on hyvä ja kotona asiat ovat mallillaan se tuottaa lapsen elämään paljon hyvinvointia ja päinvastoin (Määttä & Rantala, 2016). Lipposen (2020) mukaan lapset ovat erityisen haavoittuvaisessa asemassa ankarille olosuhteille ja vastoinkäymisille.

Perälän ja kollegoiden (2013) mukaan muita lapsen kasvuun vaikuttavia kasvuympäristöjä ovat erilaiset palvelut ja vapaa-ajan toiminnat. Järjestöt ja yritykset tuottavat lapsiperheille tarkoitettuja palveluita, kuten opetus-, sosiaali- ja terveystalouksia, kulttuuripalveluita sekä seurakunnan toimintoja. Nämä toiminnot voivat edistää hyvinvointia ja toimia ennaltaehkäisevinä palveluita, joissa välitetään varhain ja tarjotaan tukitoimia. Lieviin haasteisiin lapsiperheet voivat saada tukea esimerkiksi lähipiiristä, neuvolasta tai kouluterveydenhuollon välityksellä (Perälä ym., 2013).

Lapsen kasvuun ja kehitykseen vaikuttavat useat eri ympäristöstä nousevat tekijät, joihin ei välttämättä voida vaikuttaa. Perheen historia, kulttuuri sekä arvot määrittävät myös lapsen kasvuympäristöä ja sen vaikutuksia lapsen kehitykseen (Mielenterveystalo, ”lapsen kehitykseen vaikuttavat tekijät”). Muita tekijöitä ovat myös yhteiskunta ja sen vallitseva kulttuuri, koulu, harrastukset ja asuinympäristö (Mielenterveystalo, ”lapsen kehitykseen vaikuttavat tekijät”). Myös virtuaaliympäristöjä voidaan pitää vaikutusvaltaisina tekijöinä (Määttä & Rantala, 2016).

3.2.2 Temperamentti

Jokaisella yksilöllä on luontainen tapa reagoida tilanteisiin sekä toimia erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä (Ahonen, 2017). Tätä luontaista ja yksilöllistä toimintatapaa kutsutaan temperamentiksi (Ahonen, 2017). Viljamaan (2009) mukaan temperamentti on ihmisen persoonallisuuden ydintä, sillä toimintatavat ja taipumukset reagoida muodostavat yksilön persoonalle pohjan (Riihonen & Koskinen, 2020). Jo vastasyntyneellä omat temperamenttipiirteet ovat esillä ja ne pysyvät samankaltaisina läpi elämän (Ahonen, 2017; Keltikangas-Järvinen, 2011).

Temperamenttipiirteitä on mahdotonta laittaa paremmuusjärjestykseen, sillä tietyt piirteet toimivat eri tilanteissa (Viljamaa, 2009). Jotkut toimivat hitaasti, hiljaa tai varovaisesti, kun toiset ovat nopeita, äänekkäitä ja vauhdikkaita (Viljamaa, 2009). Varsinaisia temperamenttipiirteitä ovat esimerkiksi aktiivisuus, rytmisyys, sopeutuvuus tai sinnikkyys (Ahonen, 2017; Viljamaa, 2009). Jotkut ovat syntymästä saakka rauhallisempia ja sopeutuvaisempia, kun joillekin muuttuvat tilanteet aiheuttavat suuriakin reaktioita (Riihonen & Koskinen, 2020). Temperamenttipiirteet ovat ihmisten perimässä, jolloin niitä on hyvin hankalaa lähteä muokkaamaan (Viljamaa, 2009). Temperamenttityyppejä on luokiteltu esimerkiksi helppoon temperamenttiin, hitaasti lämpenevään temperamenttiin sekä vaikeaan temperamenttiin (Ahonen, 2017). Usein yksilössä on kuitenkin lajitelma temperamenttipiirteitä, jolloin temperamenttityyliä ja käyttäytymistä ei voida kuvata yhden tyyppin piirteillä (Ahonen, 2017).

Ahosen (2017) mukaan helpon temperamentin omaava lapsi on pääsääntöisesti tyytyväinen ja positiivinen sekä suhtautuu uuteen mukautuen. Lisäksi helpon temperamentin omaavasta lapsesta on helppo ennustaa, koska lapsella on seuraavan kerran nälkä tai väsy. Helpon temperamentin omaava lapsi suhtautuu uusiin asioihin innokkaasti ja ennakkoluulottomasti, jolloin myös esimerkiksi koulun aloittaminen käy usein helposti. Negatiivisia tunteita kohdatessaan helpon temperamentin omaavan reaktiot ovat lieviä ja menevät nopeasti ohi (Ahonen, 2017).

Ahosen (2017) mukaan hitaasti lämpenevän temperamentin omaava suhtautuu kaikkeen uuteen aluksi negatiivisesti, mutta on varsin lievä tunne- ja käyttäytymisreaktioiltaan. Ajan kuluessa hitaasti lämpenevän temperamentin omaava tottuu uusiin tilanteisiin ja muutoksiin. Kannustaminen voi auttaa lasta sopeutumaan uusiin tilanteisiin, vaikka paras keino on antaa aikaa (Ahonen, 2017).

Vaikean temperamentin edustaja on luonteeltaan helpon temperamentin omaavan vastakohta (Ahonen, 2017). Viljamaan (2009) mukaan haastava temperamentti ilmenee usein perustyytymättömyytenä, jolloin asiat eivät koskaan vaikuta olevan hyvin. Usein ongelmat ja tyytymättömyys tuodaan myös muiden ihmisten tietoisuuteen, jolloin muut kokevat kyseisen henkilön hankalaksi (Viljamaa, 2009). Myös lapsen ennustettavuus on haasteellista tilanteiden ollessa epäsäännöllisiä (Ahonen, 2017). Uusin tilanteisiin suhtautuminen on negatiivista ja se tuodaan esiin kuuluvasti ja näkyvästi (Ahonen, 2017). Tämän lisäksi haastavan temperamentin omaava lapsi voi käyttäytymisellään koetella kasvattajia esimerkiksi nopeudellaan, kovaäänisyydellään tai vaikkapa periksiantamattomuudellaan (Viljamaa, 2009).

Temperamenttiin ja sen ilmenemiseen vaikuttaa myös ympäristö (Viljamaa, 2009). Ympäristö voi vaikuttaa temperamenttiin joko korostamalla tai hiljentämällä piirteitä (Viljamaa, 2009). Keltikangas-Järvinen (2011) toteaa, että ympäristön vaatimuksista johtuen on mahdotonta luokitella temperamenttipiirteitä hyviksi tai huonoiksi. Tietynlainen käytös on sallittua ja jopa toivottavaa eri tilanteissa kuin vaikkapa koulussa (Keltikangas-Järvinen, 2011). Aktiivinen, rohkea ja periksiantamaton käyttäytyminen sopii esimerkiksi urheiluun, mutta koulussa se voidaan kokea haastavaksi (Keltikangas-Järvinen, 2011).

Jokaiselle on temperamentistaan huolimatta tarjottava mahdollisuus onnistua (Viljamaa, 2009). Vahva itsetunto syntyy onnistumisista, joita esimerkiksi opettaja voi oppilailleen tarjota (Viljamaa, 2009). Mikäli näitä onnistumisia ei päivittäin saa, voi yksilö epäillä omia kykyjään ja taitojaan läpi elämän (Viljamaa, 2009). Kun kasvattajat tuntevat lapsen ja tämän temperamentin, on heidän helpompi ymmärtää lapsen reaktioita ja tunnekkaita käyttäytymisiä (Riihonen & Koskinen, 2020). Tämän lisäksi lapsen tunnekaaren tunteminen helpottaa kasvattajia ennakoimaan lasten käyttäytymistä ja reaktioita (Riihonen & Koskinen, 2020).

Riihosen ja Koskisen (2020) mukaan tunnereaktioita ei voida pitää väärinä, sillä yksilö ei voi itse vaikuttaa tunnetilojen syttymiseen. Yksilö voi kuitenkin opetella tunnistamaan omia tunnereaktioita ja oppia käsittelemään niitä, jotta tunteet pysyisivät hallinnassa eivätkä aiheuttaisi hankaluuksia (Riihonen & Koskinen, 2020). Keltikangas-Järvinen (2011) toteaa lisäksi, että vaikka yksilö ei voi synnynnäiselle temperamentilleen mitään, voi hän itse päättää toiminnastaan. Temperamenttipiirteidensä mukaan yksilöllä ei ole mahdollista vaikuttaa ärtymisensä nopeuteen, mutta yksilö voi itse päättää, kuinka hän toimii ärtyneenä (Keltikangas-Järvinen, 2011).

Viljamaa (2009, s.7) toteaa, että ”vahvan identiteetin rakennusaineina on pitkä, kannustava ja luottamuksellinen suhde turvalliseen aikuiseen, joka luottaa, uskoo ja kannustaa”. Vaikka temperamentti ja sen luoma persoonan pohja on pysyvä osa yksilöä, sen merkitys vähenee ajan ja kasvatuksen myötä (Keltikangas-Järvinen, 2011). Lapsen on vaikea tunnistaa oman temperamenttinsa aiheuttamia reaktioita, jolloin aikuisen olisi hyvä keskustella lapsen kanssa ja auttaa häntä huomaamaan omat tunteensa ja reaktionsa (Riihonen & Koskinen, 2020).

3.2.3 Itsesäätely ja tunnetaidot

Itsesäätelytaidoilla tarkoitetaan kykyä säädellä omia tunteita, käyttäytymistä sekä kognitiivista toimintaa tilanteeseen sopien (Ahonen, 2017). Arkiset tilanteet ovat täynnä hetkiä, jolloin tulisi odottaa, pysähtyä ja maltaa mielensä (Pajulahti, Sainio & Sajaniemi, 2020). Itsesäätelytaitojen tärkeys ilmentyy etenkin niissä tilanteissa, kun keskittyminen herpaantuu ja tunnekuuhu on ottamassa vallan (Pajulahti ym., 2020). Pettymyksen kohdatessaan hyvät itsesäätelytaidot omaava lapsi on harmissaan epäonnistuneesta tilanteesta, mutta ymmärtää sen olevan ohi menevää ja merkityksetöntä. Lapsi, jonka itsesäätelytaidot eivät ole riittävästi vielä kehittyneet, toimii tilanteessa toisin. Epäonnistumisen hetkenä lapsi joutuu voimakkaan tunnekuuhun valtaan ja saa muutkin huomaamaan pahan mielen suurieleisen toiminnan seurauksena (Ahonen, 2017). Lapsen keskeneräisten itsesäätelytaitojen seurauksena vaativassa tilanteessa lapsen käytös voi muuttua itkuiseksi, vetäytyväksi tai uhmakkaaksi (Pajulahti ym., 2020).

Itsesäätelytaidot ja tunnetaidot ovat toisiinsa kietoutuvia käsitteitä. Tunnetaidoilla tarkoitetaan tunteiden tunnistamista sekä vaikuttavien tunteiden mukaista toiminnan sovittamista (Lahtinen & Rantanen, 2019). Sillä ei tarkoiteta tunteiden tukahduttamista eikä tasaista mielialaa, vaan tunnereaktion käsittelyä niin, että ihminen kontrolloi käyttäytymistään eikä ole tunteiden vietävissä (Nurmi ym., 2014). Hyvät tunnetaidot omaava yksilö tunnistaa tunteensa ja pystyy säilyttämään toimintakykynsä tunnetilan aikana (Nurmi ym., 2014).

Kasvatustyössä olisi tärkeää osata tunnistaa toisten ihmisten tunnetiloja sekä niistä aiheutuvia reaktioita. Opettajat joutuvat itsekin tasapainoilemaan työssään järjen ja tunteiden kanssa toimiessaan roolimallina oppilaille (Lahtinen & Rantanen, 2019). Työssä opettajan tunteet näkyvät ja niiden tulisi olla hallittuja esimerkkejä tunteiden kirjosta (Lahtinen & Rantanen, 2019).

Opettajan kannattaa esittää tunteensa aidosti sekä sanoittaa niitä oppilaille (Riihonen & Koskinen, 2020). Lapset ovat hyviä aistimaan ympäröivien ihmisten tunnetiloja, jolloin on tärkeää, että he tietävät mitä tilanteessa on meneillään (Riihonen & Koskinen, 2020). Opettaja saa olla vihainen, mutta tunne tulisi pystyä nimeämään ja rauhoittamaan (Riihonen & Koskinen, 2020). Tämän lisäksi olisi tärkeää, että oppilaat ymmärtäisivät tunteiden ohimenevyyden ja niiden kuulumisen elämään.

Lahtisen ja Rantasen (2019) mukaan opettajan tulisi kuunnella oppilaita, sanoittaa heidän tunteitaan sekä osoittaa ymmärrystä heitä kohtaan. Haastavien tunnetilanteiden vallassa oppilaalle voi antaa eräänlaisen ”tunnekartan”, josta oppilas voi osoittaa tuntemuksiaan (Lahtinen & Rantanen, 2019). Tämä helpottaa myös opettajaa ymmärtämään oppilaan tunnetilaa.

4 Tutkimuksen toteutus

Toteutamme tutkimuksemme laadullisen fenomenografisen tutkimuksen keinoin. Laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan ei-numeraalista aineiston kuvausta (Eskola & Suoranta, 1998). Suomalaisessa kasvatustieteessä laadullisen tutkimuksen synonyymeina käytetään myös kvalitatiivisten tai pehmeiden menetelmien käsitteitä (Eskola & Suoranta, 1998). Laadullisen tutkimuksen avulla on mahdollista tavoittaa ihmisten kokemuksia ja käsityksiä elämästä (Vilka, 2021). Tarkoituksena ei ole kuitenkaan löytää varsinaista totuutta, vaan tehdä tulkintoja (Vilka, 2021). Laadullinen tutkimus on saanut vaikutteita monista eri ajattelusuunnista ja tutkimustraditioista, kuten hermeneutiikasta ja fenomenologiasta (Eskola & Suoranta, 1998).

Laadullinen aineisto kattaa yleensä pelkkää tekstiä (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkimuksen teksti voi syntyä tutkijan toimesta, jolloin aineiston voi kerätä haastattelemalla tai havainnoimalla (Eskola & Suoranta, 1998). Laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään ilmiötä tutkimuksen kohteena olevien ihmisten näkökulmasta (Juuti & Puusa, 2020). Tällöin keskitytään tutkimuksen kohteena olevien ihmisten kokemuksiin, ajatuksiin sekä niihin merkityksiin, joita tutkittavalle kohteelle annetaan (Juuti & Puusa, 2020).

Tutkimuksemme aineistonkeruu tapahtui harkinnanvaraisella otannalla. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään monesti pieneen aineistoon ja pyritään tarkastelemaan sitä mahdollisimman tarkasti (Eskola & Suoranta, 1998). Harkinnanvaraisella otannalla tarkoitetaan sitä, että tutkijat valitsevat tutkittavan kohteen tutkimuksen tavoitteiden mukaan (Eskola & Suoranta, 1998). Omassa tutkimuksessamme valikoimme haastateltavat sen mukaan, kuka käyttää työssään positiivista pedagogiikkaa ja käytimme näin harkinnanvaraista otantaa. Laadullisessa tutkimuksessa osallisuus on tärkeässä roolissa (Eskola & Suoranta, 1998). Osallisuus korostuu tässä tutkimuksessa, sillä aineisto koostuu haastateltavien käsityksistä.

4.1 Lähestymistavan esittely

Tutkimuksen lähestymistavalla tarkoitetaan tapaa, jolla tutkimusongelmaa pyritään ratkaisemaan (Juuti & Puusa, 2020). Valitsimme tutkimuksemme lähestymistavaksi fenomenografian. Fenomenografiassa tutkimus ei kohdistu itse ilmiöön, vaan siihen, miten ihmiset ymmärtävät ilmiön omien kokemustensa perusteella (Larsson & Holmström, 2017). Fenomenografiassa tarkastellaan ihmisten käsityksiä erilaisista arkipäivän ilmiöistä sekä siitä, miten ihmiset niitä ym-

märtävät (Huusko & Paloniemi, 2006). Fenomenografia on yksi hyvin yleinen laadullinen lähestymistapa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa (Huusko & Paloniemi, 2006). Fenomenografia soveltuu tutkimuksemme lähestymistavaksi hyvin, sillä tutkimusaineistomme muodostuu haastateltavien käsityksistä. Haastateltavat saivat kertoa kokemuksistaan ja tuoda ilmi omia tunteuksiaan aihepiiriin liittyen.

Fenomenografiassa hyödynnetään erilaisia kirjallisia aineistoja (Huusko & Paloniemi, 2006). Paras aineistonkeruumenetelmä fenomenografian lähestymistavassa on haastattelu, sillä tällöin haastateltavia rohkaistaan puhumaan tutkittavasta aiheesta vapaasti ja kertomaan konkreettisia esimerkkejä tai omia kokemuksiaan ja käsityksiään (Larsson & Holmström, 2017). Suomessa on käytetty haastattelujen lisäksi muun muassa kirjoitelmia, kyselyitä ja dokumentteja (Huusko & Paloniemi, 2006). Tärkeintä on aineistonkeruun avoimuus, jotta erilaiset käsitykset tulevat ilmi (Huusko & Paloniemi, 2006).

4.2 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Haastattelu on ikään kuin keskustelu, jonka avulla tutkija pyrkii saamaan selville tutkimuksen aihepiiriin liittyvät asiat (Eskola, Lätti & Vastamäki, 2018). Ilman haastatteluja monien ihmisten kokemukset jäisivät tutkimusten ulkopuolelle (Hyvärinen, 2017). Vuorovaikutuksellinen, tilannekohtainen ja objektiivinen haastattelu antaa mahdollisuuksia onnistuneen tutkimusaineiston keräämiseksi. Haastateltavien vastaukset eivät tuota suoraan tutkimustuloksia, vaan tutkimustulokset syntyvät aina analysoinnin jälkeen (Hyvärinen, 2017).

Rannan ja Kuula-Luumin (2017) mukaan haastattelututkimuksissa on tärkeää suunnitella tutkimusaineiston eli haastattelun kautta saadun materiaalin analysointia jo ennen itse materiaalin keruuta. Aineistonhallinta on tärkeää siksi, että kerätty aineisto tukee tutkimusta ja sen tarkoitusta sekä sisältää tarpeeksi informaatiota niin, että myös muut voivat ymmärtää ja hyödyntää materiaalia myöhemmin. Myös haastatteluaineiston hallinnoimisessa on tärkeää toimia tiettyjen tapojen mukaan. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkittavia on informoitava riittävästi ja heiltä on saatava suostumus tutkimuksen tekemiseen. Tutkijoina meidän tulee pitää huolta siitä, että aineiston tunnistetietoja käsitellään huolellisesti. Hyvä aineistonhallinta liittyy olennaisesti myös tutkimuksen eettisyyteen sekä luotettavuuteen. Hyvä aineistonhallinta liittyy olennaisesti myös tutkimuksen eettisyyteen sekä luotettavuuteen (Ranta & Kuula-Luumi, 2017). Tämän tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta tarkastellaan syvemmin luvussa 6.

Tutkimuksemme aineistonkeruu tapahtui teemahaastattelun avulla. Eskolan ja kollegoiden (2018) mukaan teemahaastattelussa aihepiiri ja teemat ovat ennalta määrättyjä. Teemahaastattelussa kysymyksiä ei kuitenkaan ole muotoiltu tai järjestetty niin tarkasti kuin strukturoidussa haastattelussa. Tämän vuoksi teemahaastattelussa ei välttämättä tule samoja kysymyksiä kaikille haastateltaville. Teemahaastattelun haastattelijalla voi kuitenkin olla jonkinlainen tukilista asioista, joita haastattelun aikana tulisi käsitellä. Haastattelijan tulee kuitenkin tarkistaa, että suunnitellut teemat tulee käytyä läpi (Eskola ym., 2018).

Haastattelumme teemat oli ennalta suunniteltu. Teemoja olivat esimerkiksi haastavan käyttäytymisen eri muodot, positiivisen pedagogiikan seuraukset haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa sekä haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisy positiivisen pedagogiikan avulla. Ennen varsinaisia teemoja johdattelimme opettajia aiheeseen ja olimme kiinnostuneita siitä, miten opettajat käyttävät positiivista pedagogiikkaa työssään.

Eskolan ym. (2018) mukaan teemahaastattelu eroaa kysely- tai lomakehaastattelusta siten, että edellä mainituissa esimerkeissä kysymysten muotoilu ja järjestys ovat samat kaikille vastaajille. Avoimessa haastattelussa puolestaan edetään yhden kysymyksen avulla tai keskustellaan vain tietyistä aiheista, eikä haastateltavien kanssa käydä läpi kaikkia teemoja (Eskola ym., 2018).

4.3 Aineiston esittely

Keräsimme aineistomme haastatteleamalla luokanopettajia. Valikoimme haastateltavat sen mukaan, kuka käyttää työssään positiivista pedagogiikkaa. Ajatuksena oli tavoittaa sellaiset henkilöt, joilla uskoimme olevan tietoa halutuista teemoista (Eskola ym., 2018). Saimme tuttaviltamme vinkkejä, keitä kannattaisi lähestyä ja lopullisia haastateltavia löytyi yhteensä neljä. Aineiston keräsimme etäyhteyksien välityksellä Zoomissa ja tallensimme haastattelut litterointia varten ääniraitana. Haastatteluiden aikana emme tehneet muistiinpanoja, sillä haastatteluiden materiaalit tallentuivat meille kokonaisuudessaan jatkotarkastelua varten. Osallistuimme molemmat kaikkiin haastatteluihin, sillä halusimme toimia tasavertaisina tutkijoina. Koimme tämän hyväksi keinoksi myös ohjata haastattelua ja varmistaa, että keskeiset teemat tulevat käsiteltyä. Yhteinen paikallaolo varmisti myös nauhoitusten onnistumisen, sillä molemmilla oli nauhurit päällä haasteiden varalta.

Litteroitua aineistoa tuli yhdestä haastattelusta 5–9 sivua ja yhteenlaskettuna 25 sivua. Yhden haastattelun kesto oli lyhimmillään 20 minuuttia ja pisimmillään 55 minuuttia. Molemmat litteroivat kaksi haastattelua. Litteroimme aineistot sanatarkasti puhekieltä noudattaen, mutta poistimme täytesanat, toistot ja äännähdykset. Valitsimme tämän tyylin, sillä koimme ettei tarkemmalla litteroinnilla ole merkitystä tutkimuksemme kannalta.

Aluksi jännitimme, saammeko etäyhteyden välityksellä aikaan luonnollista keskustelua haastateltavien kanssa. Koimme kuitenkin haastattelujen sujuneen hyvin, vaikka emme olleetkaan samassa tilassa kasvotusten. Voimme yhtyä Eskolan ja Vastamäen (2015) ajatukseen, jonka mukaan haastattelupaikalla ei ole suurta merkitystä haastattelun onnistumisen kannalta. Haastattelut alkoivat johdattelevilla kysymyksillä, jonka jälkeen esitimme teemoihin liittyviä kysymyksiä. Haastateltavat vastasivat kysymyksiin vapaasti, jolloin haastatteluiden sisällöissä korostuivat eri aiheet. Vastaamisen vapaus toi meille monenlaisia näkökulmia aiheeseemme liittyen.

Haastattelemamme opettajat ovat toimineet opetustehtävissä kolmesta vuodesta noin 25 vuoteen. He toimivat luokka-asteilla 2–5 ja työskentelivät noin 5–25 oppilaan luokissa. Osa luokista oli erityisluokkia. Opettajat olivat käyttäneet positiivista pedagogiikkaa työssään puolestoista vuodesta jopa kymmeneen vuoteen. Osa opettajista koki kuitenkin haasteelliseksi määrittellä varsinaista aikaa, sillä positiivisen pedagogiikan osia tulee käytettyä luonnostaan ilman erillistä teoriaa.

Opettajat eivät olleet tietoisia siitä, käyttävätkö muut opettajat koulussa positiivista pedagogiikkaa. He kokivat kyseisen menetelmän käytön itselleen niin itsestäänselvyytenä, etteivät he kokeneet siitä keskustelua mainitsemisen arvoisena. Osa opettajista toi esiin myös tunteen siitä, että jotkut pitävät positiivista pedagogiikkaa ”hölynpölynä” eivätkä siksi mainosta opetusmenetelmäänsä. Tämän lisäksi opettajat mainitsivat, etteivät he juurikaan keskustele opetusmenetelmistään kollegoidensa kanssa.

4.4 Aineiston analyysi

Tässä luvussa kuvailemme laadullisen tutkimuksen sisällön analysoinnin keinoja. Alempana esittelemme myös valitsemamme sisällönanalyysin menetelmän ja perustelemme valintaamme. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineiston analysoinnilla tarkoitetaan aineiston tiivistämistä sekä eri näkökulmien ottamista. Aineistoa käydään läpi etsien sisällöllisiä yhteneväisyyk-

siä, jotta saadaan vastauksia tutkimuskysymykseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysin tarkoituksena on tutustua aineistoon perinpohjaisesti, tunnistaa sieltä eri aihealueita sekä tarkistaa, että tietyt asiat esiintyvät aineistossa useaan kertaan (Rastas, 2010).

Tutkielmassamme käytetään laadullista tutkimusmenetelmää, joten myös analyysia tarkastellaan siitä näkökulmasta. Laadullinen sisällönanalyysi jaetaan kolmeen luokkaan, joita ovat teorialähtöinen sisällönanalyysi, teoriaohjaava sisällönanalyysi ja aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että teorialähtöinen sisällönanalyysi pohjautuu nimensä mukaisesti vahvasti aikaisempaan teoriaan, malliin tai käsitejärjestelmään. Aikaisemman tiedon perusteella analyysi etenee yleisestä yksityiseen. Teoriaohjaava sisällönanalyysi tarkoittaa menetelmää, jossa hyödynnetään teoriaa siten, että sitä voidaan käyttää apuna analysoinnissa, mutta lähtökohtaisesti teoria ei ohjaa analysointia (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan edellä mainittujen teoriaan perustuvien menetelmien keskeisin ero on se, lähestytäänkö aineistoa jo alkuun teoria mielessä, vai liitetäänkö teoreettisuus aineistoon vasta itse aineiston sisällön analyysin jälkeen. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi perustuu yksinomaan aineistoon, jolloin aikaisemmillä tietoja tai teorioita ei oteta huomioon analysointia tehdessä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Esittelemme aineistolähtöisen sisällönanalyysin perusteellisemmin seuraavaksi.

Valitsimme tutkimukseemme aineistolähtöisen sisällönanalyysin, koska haluamme saada tutkittavasta aiheesta laajan kuvan. Jos tarkastelisimme aihetta tietyn teorian valossa, olisi aineiston analysoiminen erilaista. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi mahdollistaa tarkastelemaan laajemmin haastatteluissa ilmenneitä näkökulmia. Aineistolähtöisessä analyysissä lähdetään liikkeelle ilman ennakko-oletuksia tai määritelmiä (Eskola & Suoranta, 1998). Vaikka lähtisi-kin liikkeelle ilman teoriaa, on tutkijoilla aina jonkinlainen teoriatausta, mikä mukaan he voivat luoda käsitteitä ja määritellä niitä (Rastas, 2010).

Aloitimme aineiston analysoinnin tutkimuksessamme haastatteluaineistojen litteroinnilla sekä litteroitujen tekstien huolellisella lukemisella. Huolellinen paneutuminen haastatteluaineistoon on tärkeää aineiston tutuksi tulemisen kannalta (Rastas, 2010). Aineistolähtöisen sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe on tutkimusaineiston pelkistäminen (reduointi) ja ylimääräisen tiedon pois karsiminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Samalla etsitään samaa kuvaavat ilmaisut ja merkataan niitä esimerkiksi erivärisillä väreillä (Rastas, 2010; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Omassa analysointiprosessissamme lähdimme liikkeelle siten, että poimimme tekstistä tiettyyn teemaan liittyviä asioita teeman alle (taulukko 2). Kun aineistosta sellaisenaan otetut lainaukset

oli lajiteltu, pelkistimme vastaukset yksinkertaisempaan muotoon (taulukko 2). Alkuperäisessä ilmauksessa käsiteltiin vuorovaikutusta ja sen vahvistamista laajasti, jolloin pelkistimme ilmauksen niin, että jäljelle jäi vain kaikista oleellisin tieto ilman puhekielisyyttä (taulukko 2).

Taulukko 2. Aineiston redusointi.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
Kyllä se ennaltaehkäisee jos sulla toimii lapsien kans. Kaikkien kans vuorovaikutussuhde. On toki erilaisia lapsia, kaikki ei tuu niin lähelle. Tiedät kuitenkin, että teillä on se juttu niin sillen niin oon aika varma, että sä pärjää sen luokan kans. Haastavammiski tilanteis. Ja voi olla ettei niitä edes tuu, jos teillä toimii vuorovaikutus. Ja tää vahvistaa vuorovaikutusta. Positiivista vuorovaikutusta. H1	-Toimiva vuorovaikutussuhde ennaltaehkäisee haastavaa käyttäytymistä ja helpottaa haastavissa tilanteissa työskentelyä. H1

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan redusoinnin jälkeen vuorossa on klusterointi eli ryhmitely. Tämä tarkoittaa sitä, että redusointivaiheessa löydetyt käsitteet käydään läpi ja etsitään aineistosta niihin liittyviä asioita. Näin muodostuu eri alaluokkia, jotka nimetään sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Tässä luokittelussa aineisto tiivistyy, sillä yksittäiset tekijät sisältyvät yleisimpiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Klusterointivaiheessa yhdistelimme samankaltaiset pelkistetyt ilmaukset samaan paikkaan (taulukko 3). Tämän jälkeen pohdimme ilmauksia yhdistäviä asioita, ja nimesimme ne yhdeksi kattavaksi alaluokaksi (taulukko 3). Näin usein pelkistetyistä ilmauksista syntyi eri alaluokkia (taulukko 3). Vuorovaikutuksen lisäksi muita alaluokkia olivat esimerkiksi sosiaaliset suhteet sekä sosiaalisten suhteiden parantuminen.

Taulukko 3. Aineiston klusterointi.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
<p>-Toimiva vuorovaikutussuhde ennaltaehkäisee haastavaa käyttäytymistä ja helpottaa haastavissa tilanteissa työskentelyä. H1</p> <p>-Tilanne rauhoittuu ja luokan olo helpottuu, kun opitaan merkityksellisiä asioita vuorovaikutuksesta. Kaikki ongelmat eivät poistu, mutta helpottuvat. H1</p> <p>-Vuorovaikutussuhde on merkityksellistä. Positiivisen pedagogiikan keinoin vuorovaikutussuhteen kehittäminen helpompaa kuin muilla keinoilla. H1</p>	Vuorovaikutus
<p>- Luokan toimintakulttuuriin ja sosiaalisiin verkostoihin panostaminen. H3</p> <p>- Ryhmytyminen ennaltaehkäisee. H1</p> <p>- Luottamussuhteen rakentuminen helpottaa yhteistyötä ja ryhmytymistä. H1</p>	Sosiaaliset suhteet
<p>-Vaikuttaa sosiaalisiin suhteisiin. Lasten ja aikuisten välit tulevat läheisiksi. H3</p> <p>-Positiivinen malli oppilaille parantaa suhdetta opettajaan ja toisiin päin. H3</p> <p>- Yhteistyö ja suhteet kotien kanssa paranevat, kun kotiin viedään positiivista palautetta. Vanhempien suhtautuminen koulua kohtaan muuttuu positiivisemmaksi. H3</p> <p>-Kavereiden keskinäiset suhteet paranevat, kun he keskittyvät toisista löytyvään hyvään. H3</p> <p>- Opettaja kiintyy oppilaisiin. H3</p> <p>- Oppivat työskentelemään kaikkien kanssa. H3</p> <p>-Oppivat kannustamaan, lohduttamaan ja auttamaan toisiaan. H3</p> <p>- Luokasta tulee tiivis. H3</p> <p>-Oppilaat kiintyvät opettajaan. H3</p> <p>- Kiusaaminen vähenee, kun oppilaat arvostavat toisiaan. Erilaisuuden arvostaminen kasvaa ja luokan ongelmat vähenevät. H3</p>	Sosiaaliset suhteet paranevat

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineiston klusteroinnin jälkeen tulee abstrahointi eli käsitteellistäminen, jolloin erotellaan tutkimuksen kannalta oleellinen tieto ja tämän tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä ja yhdistetään pääluokkia. Abstrahoinnissa edetään alkuperäisen aineiston ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Abstrahointi jatkuu luokitusten yhdistämisellä niin kauan kuin se aineiston puolesta on mahdollista. Sisällysanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään aineistosta käsitteellisempää näkemystä kohti (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan abstrahointi on prosessi, jossa tutkija rakentaa kuvauksen tutkimuskohteesta käyttämällä apuna muodostamia käsitteitä. Teoriaa ja johtopäätöksiä verrataan alkuperäiseen aineistoon samalla, kun muodostetaan uutta teoriaa. Abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Tuloksissa esitellään malli, käsitejärjestelmä, teemat ja käsitteet, jotka on muodostettu aineistosta. Kaikissa analyysin vaiheissa on tärkeää ymmärtää tutkittavia heidän näkökulmastaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Luokittelumme jatkui siten, että eri alaluokkia yhdistelemällä syntyi uusia yläluokkia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Taulukossa 4 yhdistelimme klusterointivaiheessa luotuja alaluokkia yläluokiksi. Yläluokat muodostuvat useammasta samankaltaisesta alaluokasta. Esimerkiksi sosiaalisiin suhteisiin ja vuorovaikutukseen liittyvät alaluokat nimesimme sosiaalisten suhteiden kehittämisen yläluokaksi. Tämän jälkeen yläluokista muodostuu vielä pääluokkia (taulukko 5). Yksi pääluokka muodostuu useasta samankaltaisesta yläluokasta. Taulukossa 5 yksilön taitojen kehittämisen pääluokka koostuu kolmesta eri yläluokasta.

Selkeyden vuoksi analysoimme haastavaan käyttäytymiseen liittyviä asioita erikseen ja loimme niistä oman taulukon (liite 3). Ryhmittelimme haastavan käytöksen luokkia niin, että saimme sijoitettua ne yksilön taitojen kehittämisen pääluokan alle. Liitteissä 2 ja 3 on esitettyä koko aineiston analysoinnin taulukot.

Taulukko 4. Aineiston abstrahointi.

Alaluokat	Yläluokat
Sosiaaliset suhteet paranevat Sosiaaliset suhteet Vuorovaikutus	Sosiaalisten suhteiden kehittäminen

Taulukko 5. Yläluokkien yhdistäminen pääluokiksi.

Yläluokat	Pääluokka
Sosiaalisten suhteiden kehittäminen Oppimisen edistäminen ja onnistumisten tavoittelu Yksilön vahvistuminen	Yksilön taitojen kehittäminen

5 Tulokset ja johtopäätökset

Tässä luvussa käsittelemme tutkimuksemme tuloksia ja johtopäätöksiä. Tutkimuksemme avulla halusimme selvittää, miten positiivisen pedagogiikan keinoin voidaan vaikuttaa haastavaan käyttäytymiseen alakoulussa. Olimme kiinnostuneita myös siitä, millaisia seurauksia positiivisen pedagogiikan käytön seurauksena on huomattu. Positiivinen pedagogiikka nähdään ennen kaikkea ryhmäytymistä edistävänä tekijänä sekä opettajan ja oppilasryhmän suhdetta vahvistavana. Ilman oppilaan ja opettajan välistä yhteyttä ei voi opettaa mitään (Trogen, 2020). Positiiviseen pedagogiikkaan kuuluu olennaisesti hyvän huomaaminen yksilössä sekä toisten kehuminen (ks. esim. Avola & Pentikäinen, 2020; Leskisenoja, 2019; Leskisenoja & Sandberg, 2019). Tutkimuksemme fenomenografisesta lähestymistavasta johtuen keskityimme opettajien omiin käsityksiin aiheesta.

Selvitimme aluksi, millaista haastavaa käyttäytymistä opettajat kokevat luokassaan olevan. Haastattelujen perusteella haastava käytös sisältää hyvin monenlaisia ilmenemismuotoja. Esiin nousivat etenkin tunnepuolen haasteet, neuropsykiatriset vaikeudet, käyttäytymisen haasteet, sosiaaliset haasteet sekä erilaiset vaikeudet kotona. Haastavan käyttäytymisen muotoina olivat lisäksi myös työrauhan häiritseminen, kärsimättömyys, toisten villitseminen ja töniminen. Tämän lisäksi haasteina olivat myös porukan ulkopuolelle jättäminen, impulsiivisuus sekä aktiivisuuteen ja tarkkaavaisuuteen liittyvät haasteet.

Aineistoa analysoidessamme muodostimme kolme pääluokkaa, jotka koostuvat ylä- ja alaluokista. Kolme pääluokkaa ovat vahvuusperustainen ajattelu, yksilön taitojen kehittäminen ja opettajalähtöinen menetelmä. Seuraavaksi käymme tuloksia läpi näiden pääluokkien avulla ja esittelemme samalla niiden alle muodostuneet yläluokat. Liitteessä 2 on analysointitaulukko, jossa on nähtävillä tiivistettynä analyysimme tulos sekä kaikki ala-, ylä- ja pääluokat.

5.1 Vahvuusperustainen ajattelu

Ensimmäisen pääluokan nimesimme vahvuusperustaiseksi ajatteluksi. Tämä pääluokka sisältää kaksi yläluokkaa, joissa keskitytään vahvuuksien huomaamiseen ja palautteen antamiseen sekä positiiviseen ajatteluun. Vahvuusperustaisen ajattelun pääluokka muodostaa positiivisen pedagogiikan ytimen ja koko menetelmän lähtökohdan.

Leskisenoja ja Sandberg (2019) toteavat, että vahvuusperustaisen ajattelun mukaan jokaiselta yksilöltä löytyy vahvuuksia ja voimavaroja. Vahvuusperustainen opetus edesauttaa vahvuuksien löytymistä ja tunnistamista. Vahvuusperustaisen ajattelun taustalla vaikuttaa näkökulma siitä, että panostaminen omien parhaiden puolien hyödyntämiseen johtaa parempaan menestykseen kuin yhtäläinen ponnistelu heikkouksien voittamiseksi (Leskisenoja & Sandberg, 2019).

5.1.1 Vahvuuksien huomaaminen ja palautteen anto

Positiivisen pedagogiikan pohjana on hyvän huomaaminen ja palautteen antaminen siitä. Vahvuuksien huomaamisella tarkoitetaan sitä, että vahvuudet tehdään näkyviksi ja niiden ilmenemistä tuetaan positiivisella palautteella. Leskisenoja ja Sandberg (2019) toteavat, että vahvuuksien huomaamiseen pohjautuvaa opetusta voi toteuttaa jokaisella luokka-asteella.

Nyttenkin on pari semmosta kaveria joilla on niin hyvät jutut aina kesken, et ne ei malttais sitä lopettaa niin ne saa usein lopettamaan sen yhessä keskustelun sillä ku sanoo vaikka että hei että nyt meillä on matikantunti et me tarvitaan sun matikkapäätä tässä ku sä oot niin taitava näissä asioissa että tuuhan kuuntelee että mä en opeta muita väärin tai vastuuttaa niitä apuopettajiksi ku tietää että on taitoa. (H2)

Yllä esitetty lainaus tutkimuksen aineistosta tukee ajatusta siitä, että opettajan tärkeä tehtävä on luoda oppimisympäristö sellaiseksi, että vahvuudet voivat tulla näkyvin (ks. myös Leskisenoja, 2017). Vahvuuksien huomaamisessa oleellista on, että oppilaita autetaan tulemaan tietoisiksi heidän vahvuuksistaan (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Kun opettaja on tietoinen oppilaiden vahvuuksista, voi niitä valjastaa opetustilanteeseen ja ennaltaehkäistä häiriköintiä.

Vahvuuskortit ja muut tuo sen näkyväksi sille oppilaille ja on helpompi sille huomauttaa että hei tätä mä tarkotan ku ollaan vaikka tässä piiripaikalla ja pitäis olla hiljaa, että nämä on ne taidot mitä harjotellaan, niin me harjoteltiin niitä sillä tavalla että sä pidät vaikka ne kädet sun sylissä ja sä pidät sen katseen mussa etkä huomioi ollenkaan niitä kavereita ympärillä. (H2)

Haastateltavat antoivat konkreettisia esimerkkejä, miten vahvuuksia voi tuoda esiin oppitunneilla. Yhtenä esimerkkinä mainittiin vahvuuskortit, joihin viittaaminen opetustilanteissa auttaa oppilaita ymmärtämään, mitä vahvuuksia tietyissä tilanteissa kehitetään.

Vahvuuksien huomaaminen tarjoaa oppilaille mahdollisuuden kehittää heidän keskinäisiä suhteitaan (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Kaverin kehuminen luo hyvää mieltä ympärille sekä

tekee hyvää koko ryhmälle. Kehuminen ja oppilaiden omista vahvuuksista muistuttaminen johtavat hyviin keskusteluihin myös opettajan ja oppilaan välillä, kun oppilaat hakevat opettajalta vahvistusta hänen antamista kehuistaan.

Kun me saadaan tää suhdeluku käännettyä oikein, että jokainen lapsi saa enemmän sitä positiivista ku negatiivista päivän aikana, sellasta aitoo ja ansaittua, ei mitään höhkö - kiitosta, niin sillonhan se alkaa jo itsessään ratkomaan tosi monia ongelmia. (H3)

Haastavat oppilaat saavat jatkuvasti negatiivista palautetta, minkä vuoksi hyvän etsiminen olisi kaiken lähtökohta. Erään haastateltavan mukaan tällaisissa tapauksissa positiivisen ja negatiivisen palautteen suhdeluku on pääläellaan. Jokaisen tulisi saada päivän aikana rutkasti enemmän positiivisia tunnekokemuksia negatiivisten sijaan. Kehujen ansiosta oppilas huomaa, että hänessä on paljon upeaa ja ainutlaatuista.

Tää tekee konkreettiseksi ne vahvuudet niin neki joilla ei oo jotai sitä tiettyä vahvuutta mitä ehkä kouluelämässä tarvii, niin kun sä näät, saat sen siihen silmien eteen nähtäväksi ja koko ajan käydään sitä semmosta kieltä läpi niin kyllähän se auttaa, auttaa ihan hirveesti ja mä nään tämän myös semmosena niin ku psyykkisten ongelmien ja mielenterveysongelmien ennaltaehkäisijänä tosi vahvasti. (H2)

Kehut ovat varsin merkityksellistä lapselle itselleen, sillä vahvuuksien näkyväksi tekeminen edistää mielenterveyttä ja psyykettä. Aidot ja ansaitut kiitokset ja kehut auttavat ongelmien ratkaisussa. Erään haastateltavan mukaan positiivinen pedagogiikka nähdään siis psyykkisten ongelmien ennaltaehkäisijänä, sillä lasten itsetunto ja minäkuva vahvistuvat vahvuuksien ja hyvän huomaamisen myötä.

5.1.2 Positiivinen ajattelu

Toisena yläluokkana on positiivinen ajattelu, joka jakaantuu myönteisyyden näkemiseen ja hyvään keskittymiseen. Leskisenoja (2017) toteaa, että jo lapsilla on taipumus kiinnittää huomio negatiivisiin asioihin. Tämän vuoksi oppilaita pitäisi opettaa tietoisesti kiinnittämään huomio hyvien asioiden etsimiseen (Leskisenoja, 2017). Negatiivisuuteen pohjautuva ajattelu voi olla peräisin myös yksilön temperamentista (Viljamaa, 2009).

Mä en jotenki nää mitään tehoa semmosessa rangaistuksessa ja siinä semmosessa motkotamisessa. Pitkäjänteistä semmosta tulosta semmosella mä en oo ikinä nähny, mut sit oon huomannu aina sen reaktion et ku sä oot sen positiivisen kautta kääntäny sen haastavanki tilanteen niin kyllä sillon on aina nähny sen jonku semmosen niin ku kehittymisen tai parantumisen siinä käyttäytymisessä. (H2)

Myönteisyyden näkemiseen kuuluu, että oppilaat oppivat sanoittamaan positiivisia asioita. Myönteisten tunteiden esiin nostaminen ja niiden vahvistaminen luovat positiivisuuden kehää (Trogen, 2020). Kun oppilaasta huomataan hyviä asioita, se rauhoittaa häntä. Yksi haastateltavista koki, että haastavan oppilaan kohtaaminen on antoisampaa myönteisyyden kautta. Turha valittaminen ja väärintekoihin keskittyminen on tehotonta, eikä sillä saavuteta pitkäjänteistä tulosta. Haastavan tilanteen positiiviseksi kääntämisen on koettu kehittävän ja parantavan käyttäytymistä.

Sit ku ne kehut on kumminki niin tärkeitä heille ja he haluu saada itekkin niitä kehuja niin se saattaa helposti muuttaa sitä heidän käytöstä et mäki haluun saada noita kehuja et mäki rupeen tekee noin mistä toi toinen sai niit kehuja. (H4)

Keskitytään siihen hyvin toimimiseen oli se motivaattori siinä nyt sit mikä vaan, niin sitä enemmän niin ku ne toimintatavat muuttuu sen mukasiksi et mitä toivotaan siltä käytökseltä. Ja ylipäätään niin ku se, että opitaan näkemään toisissa sitä hyvää niin se vie huomiota pois siitä et keskityttäis koko ajan siihen mikä toisissa on sitä huonoa. (H4)

Hyvään keskittyminen on tärkeää myös hankalissa tilanteissa. Haastavissa tilanteissa keskitytään siihen, mikä menee hyvin, ja sanoitetaan sitä. Viljamaan (2009) mukaan haastavissa tilanteissa täytyy joskus etsiä hyviä hetkiä väkisin ja antaa niistä heti palautetta. Hyvin käyttäytyvien huomiointi kannustaa myös haastavasti käyttäytyviä toimimaan oikein ja ansaitsemaan kehuja. Positiivisen pedagogiikan avulla ongelmat eivät katoa, mutta sen avulla oppilaan energia voidaan suunnata oikeaan ja mielekkääseen. Eräs haastateltava koki kehujen olevan oppilaille niin tärkeitä, että ne voivat olla yksi syy oppilaan käyttäytymisen muutokselle.

Positiiviseen pedagogiikkaan liittyvän PERMA-teorian yksi osa-alue on myönteiset tunteet. Myönteisiä tunteita ovat esimerkiksi ilo, tyytyväisyys sekä kiitollisuus (Leskisenoja, 2017; Trogen, 2020). Myönteiset tunteet liittyvät läheisesti positiiviseen ajatteluun ja niillä on suotuisia vaikutuksia muun muassa ihmissuhteisiin ja koulumenestykseen (Leskisenoja, 2017). Trogen

(2020) toteaa, että myönteiset tunteet ovat hienovaraisia ja hetkellisiä, minkä vuoksi niihin kannattaa tarttua heti. Mitä enemmän vahvistetaan aivojen myönteisten tunteiden hermoroja, sitä helpommin niitä koetaan (Trogen, 2020).

5.2 Yksilön taitojen kehittäminen

Toinen pääluokka on yksilön taitojen kehittäminen, joka jakaantuu kolmeen yläluokkaan. Luokat ovat sosiaalisten suhteiden kehittäminen, yksilön vahvistuminen sekä oppimisen edistäminen ja onnistumisten tavoittelu. Tutkimuksessamme ilmeni, että positiivinen pedagogiikka vaikuttaa laajasti yksilön kouluelämässä merkittäviin tekijöihin.

Loimme tulosten selkeyttämiseksi oman taulukoinnin haastavalle käyttäytymiselle (liite 3). Näitä muodostuneita luokkia yhdistimme yksilön kehittämisen taitojen pääluokan alle, sillä haasteet liittyvät aihepiiriltään oppilaisiin ja heidän haasteisiinsa. Haasteet jaettiin samoihin aihepiireihin kuin yksilön kehittämisen taitojen yläluokat. Haastavan käyttäytymisen yläluokat ovat sosiaaliset haasteet, tunnetaitojen ja itsesäätelyn keskeneräisyys sekä oppimiseen vaikuttavat tekijät.

Haastatteluissa tuli ilmi, kuinka eri keinot ja toiminnot vaikuttavat oppilaisiin eri tavoin. Oppilaiden reagointi opettajan käyttämiin toimintatapoihin riippuu usein oppilaan temperamentista. Helpon temperamentin omaava lapsi suhtautuu uusiin asioihin ja ohjauksiin yleensä mutkitta toisin kuin haastavan temperamentin omaava. Haastava käytös voi olla myös opittua, jolloin sitä on mahdollista myös kehittää parempaan suuntaan (Kerola & Sipilä, 2017). Muiden ihmisten palautteet ja reaktiot suuntaavat kehitystä, jolloin oppimista tapahtuu koko ajan (Kerola & Sipilä, 2017). Kuten Greene (2009) toteaa, lapset toimivat oikein, jos heidän taitonsa riittävät siihen. Vajavaiset taidot esimerkiksi sosiaalisissa suhteissa, tunnetaidoissa ja itsesäätelyssä voivat johtaa haastavan käyttäytymiseen (Greene, 2009; Kerola & Sipilä, 2017).

5.2.1 Sosiaaliset haasteet

Puutteelliset tunnetaidot voivat herkästi johtaa haastaviin sosiaalisiin tilanteisiin, kuten oppilaiden välisiin yhteenottoihin (Kerola & Sipilä, 2017). Yhteydenotot koulussa ovatkin varsin tavallisia (Lindh & Sinkkonen 2009), mutta sosiaalisia suhteita kehittämällä niitä voidaan hillitä. Sosiaalisiin tilanteisiin liittyvissä haastavan käyttäytymisen muodoissa on usein kyse siitä, että kommunikaation ymmärtämisessä on ongelmia (Kerola & Sipilä, 2017).

Tyttöjen välillä on välillä sitä semmosta perinteistä et ei oteta kaikkia mukaan siihen porukkaan ja sit ku heillä on välituntisin niitä tilanteita siellä et joku on jääny ulkopuolelle tai on sanottu pahasti nii sit niitä pitää paljon selvittää siinä tuntien aluksi, siihen kuuluu aikaa. (H4)

Sosiaalisten taitojen keskeneräisyys ilmenee esimerkiksi kaveripulmina, kuten porukan ulkopuolelle jättämisenä tai toisille pahasti sanomisella. Erään haastateltavan mukaan erityisesti tyttöjen välillä on tapana sulkea toisia oppilaita porukan ulkopuolelle. Haastateltavat kertoivat, että oppilaiden välillä on usein kaverisuhteisiin liittyviä ongelmatilanteita, joita opettaja joutuu myös selvittämään.

No meillä on todella monenlaisia ongelmatilanteita että mulla on semmonen luokka mitä ei minun 30-vuotisen uran aikana oo ollu vastaavaa. [---] Kaveripulmia, kotiongelmia. Siis vaikka mitä. Et on kyllä aikamoinen kombinaatio nyt tänä vuonna. (H3)

Yks oppilas jolla on tosi isot haasteet kaikissa niissä vapaiden hetkien tilanteissa jollonka ope ei oo siinä vieressä, et kaikki siirtymät, välitunnit, taksimatkat on nyt ollu semmosii et hänelle on jouduttu nyt ottaa ihan henkilökohtainen taksi kun siellä on tullu nii isoja tappeleita siellä taksissa koko ajan. (H4)

Haastatteluissa mainittiin myös muita, etenkin sosiaalisiin haasteisiin liittyviä asioita. Muita haasteita olivat muun muassa kotiongelmia, siirtymätilanteet ja vapaat hetket, kun opettaja ei ole valvomassa tilannetta. Sosiaaliset haasteet voivat siis ilmentyä joko koulussa kavereiden välillä tai oppilaan kotona.

Jos lapsella on kotona kaikki asiat ihan päin honkia niin ku mä sanoin, ei sellasia asioita ratkota millään positiivisella pedagogiikalla. (H3)

Mulle tuli viime keväänä yks haastava lapsi joka oli tosi suuris pulmis tuolla toises luokas. Se oli tosi surullinen ja äiti ja isä oli tuskissaan ja lapsi oli tuskissaan ja opettaja oli tuskissaan ja sielä oli monenlaista. Kaikenlaista, mitä meidän työelämän tulee takkuja ja haasteellisia hetkiä. Sielä oli ne kaikki. Sit tää lapsi tuli meidän luokkaan ja tuli isosta luokasta ja ilmiselvästi oli sellanen että tarvitsi enemmän aikusta ja oli vähä neuropsykologisia haasteita joita ei oltu tutkittu ja oli vaikea istua ja kaveriasiat oli hankautunu. (H1)

Haastattelussa tuli esiin, että oppilaan käyttäytymisen taustalla voi olla lapsen kehitykseen vaikuttava kasvuympäristö ja sen sisältämät ihmissuhteet. Myönteisen käyttäytymisen tukemiseksi lapsen kasvuympäristön tulisi olla vakaa ja suhteet aikuisiin turvallisia ja hyvälaatuisia. Kodin ollessa lapsen tärkein kasvuympäristö, sen huolet ja haasteet vaikuttavat lapsen kehitykseen ja toimintaan (Määttä & Rantala, (2016). Pahoinvointi kotona ja huolet esimerkiksi sosiaalisissa suhteissa heijastuvat helposti lapseen negatiivisella tavalla. Kodin huolet voivat siis aiheuttaa negatiivisia seurauksia myös koulussa. Vaikka positiivisen pedagogiikan keinoin voidaankin helpottaa monenlaisia haasteita, ei se yksin korjaa vaikeita tilanteita.

5.2.2 Sosiaalisten suhteiden kehittäminen

Positiivinen pedagogiikka vaikuttaa vahvasti sosiaalisiin suhteisiin ja sen keinoin vuorovaikutussuhteen kehittäminen onkin helpompaa kuin muilla keinoilla. Hyvä vuorovaikutussuhde on merkityksellistä. Ryanin ja Decin hyvinvointiteoriaan kuuluu yhteenkuuluvuuden osa-alue, joka täyttyy hyväksytyksi tulemisen sekä merkityksellisten vuorovaikutussuhteiden muodostamisen myötä (Leskisenoja & Sandberg, 2019).

Kyllä se ennaltaehkäisee jos sulla toimii lapsien kans. Kaikkien kans vuorovaikutussuhde. On toki erilaisia lapsia, kaikki ei tuu niin lähelle. Tiedät kuitenkin, että teillä on se juttu niin sillon niin oon aika varma, että sä pärjää sen luokan kans. Haastavammiski tilanteis. Ja voi olla ettei niitä edes tuu, jos teillä toimii vuorovaikutus. Ja tää vahvistaa vuorovaikutusta. Positiivista vuorovaikutusta. (H1)

Haastateltavien mukaan toimiva vuorovaikutussuhde ennaltaehkäisee haastavaa käyttäytymistä ja helpottaa haastavissa tilanteissa työskentelyä. Positiivinen pedagogiikka nähdään proaktiivisena menetelmänä, jonka tarkoituksena on toimia niin, että esimerkiksi kiusaamista ei pääse edes syntymään.

Hyvät ihmissuhteet tuovat monia hyötyjä yksilön elämään (Leskisenoja, 2017; Trogen, 2020). Positiivinen pedagogiikka vaikuttaa moninaisesti oppilaiden välisiin suhteisiin. Oppilaiden väliset ihmissuhteet ovatkin hyvin tärkeitä oppilaan hyvinvoinnin kannalta, sillä vertaissuhteissa toimiessa avautuu mahdollisuus harjoitella sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja (Leskisenoja, 2019). Oppilaiden keskinäiset suhteet paranevat, kun he keskittyvät toisista löytyvään hyvään ja toisten kunnioittamiseen. Oppilaat oppivat työskentelemään kaikkien kanssa sekä kannustamaan, lohduttamaan ja auttamaan toisiaan. Haastateltavien mukaan kiusaaminen vähenee, kun

oppilaat arvostavat toistensa erilaisuutta. Samalla luokan tilanne rauhoittuu, kun oppilaille opetetaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa toimimista.

Kun me panostetaan nimenomaan siihen että se luokan toimintakulttuuri ja sosiaalinen verkosto on sellanen et niitä kiusaamistilanteita ei tuu sielä. (H3)

Onnistunut ryhmäytyminen ennaltaehkäisee haastavaa käyttäytymistä ja helpottaa vuorovaikutukseen liittyviä ongelmia. Trogen (2020) toteaa, että hyvien sosiaalisten taitojen myötä oppilaat oppivat ratkaisemaan itse konfliktitilanteita. Leskisenoja (2019) toteaa, että ryhmässä toimiminen opettaa oppilaille oman vuoron odottamista ja yhteisten sääntöjen noudattamista. Tämä parantaa osaltaan lasten moraalikäsitystä ja oikeudenmukaisuuden tajua. On kuitenkin tärkeää muistaa, että lasten väliset vertaissuhteet eivät muodostu itsestään, vaan se vaatii pitkäjänteistä työskentelyä myös opettajan taholta (Leskisenoja, 2019).

Oppilaiden lämmin kohtaaminen luo luottamussuhdetta, jolloin oppilaiden ja opettajien välit tulevat läheisiksi. Leskisenojan (2019) mukaan opettajan ja oppilaan väliset suhteet ovat koulunkäynnin ja koko elämän kannalta merkityksellisiä. Vahva luottamussuhde helpottaa yhteistyötä ja ryhmäytymistä. Positiivisen pedagogiikan avulla opettaja kiintyy oppilaisiin ja oppilaat kiintyvät opettajaan. Oppilaan ja opettajan välinen luottamussuhde syvenee positiivisen pedagogiikan myötä, joka osaltaan ennaltaehkäisee haastavaa käyttäytymistä. Positiivinen pedagogiikka pohjautuu siihen, että vuorovaikutus rakennetaan oppilaasta löytyvän hyvän varaan viikojen ja haasteiden sijaan (Avola & Pentikäinen, 2020).

Itse näyttää oppilaille et mä tykkään teistä, mä haluan tosissaan tehdä töitä teidän kanssa. He vastaavat siihen samalla mitalla sitten. (H3)

Niin ku perusajatus on aina se, että se porukka hitsautuu tosi tiiviisti yhteen ja itse kiinnyn niihin oppilaisiin ihan valtavan paljon kun juuri lähtee sillä periaatteella, että nyt mä haluan huomata teissä olevan hyvän ja mä keskityn niihin enkä keskitykään niihin haasteisiin ja ongelmiin ja vajavaisuuksiin joita teissä on. (H3)

Eräs haastateltava koki, että opettajan täytyy tehdä oppilaille selväksi, että heistä välitetään. Opettajan aito välittäminen ja kyky löytää oppilaista hyviä asioita voimaannuttavat oppilaita sekä lisäävät heidän sitoutumistaan, koulumenestystään ja hyvinvointiaan (Leskisenoja, 2019). Samalla näiden kaikkien seurauksena luokasta tulee tiivis.

No sitten myöskin kotien kanssa tehtävään yhteistyöhön kun sinne kotiinki viedään koko ajan sitä positiivista palautetta ja mä haluan huomata sen hyvän, mikä siinä sun lapsessa on. Niin totta kai vanhempien suhtautuminen koulua kohtaan muuttuu positiivisemmaksi. Niin se parantaa myös niitä suhteita. (H3)

Haastateltavan mukaan opettajan positiivinen ote heijastuu myös koteihin. Yhteistyö ja suhteet kotien kanssa paranevat, kun kotiin viedään positiivista palautetta. Näin vanhempien suhtautuminen koulua kohtaan muuttuu positiivisemmaksi, kun opettaja haluaa huomata heidän lapsensa olevan hyvän. Myös Leskisenoja & Sandberg (2019) toteavat yhteistoiminnan laadun kodin ja koulun välillä paranevan merkittävästi, kun keskitytään lapsen vahvuuksiin ja myönteiseen toimintaan.

5.2.3 Tunnetaitojen ja itsesäätelyn keskeneräisyys

Haastavien oppilaiden ongelmana voi usein olla heikko itsehillintä. Sillä tarkoitetaan impulsseja, joita ei pystytä hillitsemään (Greene, 2009). Haastavan käyttäytymisen takana voi olla myös heikko itsetunto. Myös Kerola ja Sipilä (2017) sekä Viljamaa (2013) mainitsevat, että usein itseen liittyvät epävarmuudet aiheuttavat ongelmallista käytöstä. Monet käytöksen aiheuttamat haasteet johtuvat lapsen keskeneräisistä itsesäätelyn taidoista (Lundán, 2012). Myös Uusitalo-Malmivaara (2014) toteaa, että itsesäätely ei ole yleinen lasten ydinvahvuus.

Ei oo kärsivällisyyttä odottaa naulakolla omaa vuoroa et tulee jotain tönimistä ja sit pitää niitä anteekspyyntötilanteita ja semmosii käydä tosi paljon. (H4)

Se on semmosta levotonta käyttäytymistä siellä tunnilla ja ei osata niitä omia impulsseja ja mielihaluja niin ku kontrolloida. (H2)

Tunnetaitojen ja itsesäätelyn puutteet aiheuttavat moninaisia haasteita luokissa myös haastateltavien opettajien mukaan. Nämä haasteelliset tilanteet aiheutuvat esimerkiksi siitä, kun oppilaalla ei ole kärsivällisyyttä odottaa tai keinoja hillitä omaa käytöstään. Lundánin (2012) mukaan lasten aiheuttamat haasteet johtuvat usein puutteellisesta itsehillinnästä, joka saa lapsen käyttäytymään epätoivotulla tavalla. Toisaalta kyse voi olla myös temperamentista, eli luontaisesta toimintatavasta ja reagoinnista eri tilanteissa (Ahonen, 2017).

Semmosta haastavaa käytöstä et ku toisilla on se keskittyminen vaikeeta niin sit niin ku villittää tavallaan kaveria siinä tunnin aikana johonki naureskeluun ja tämmöseen ja sitte tavallaan niin ku se on välillä haastavaa se työrauhan ylläpitäminen. (H4)

Ei taida itseasiassa kukaan olla tehostetussa tuessa nyt niin ku käytösongelmien takia, mut sit siel on muutama lukihäiriön takia, mutta ne ei oo niitä jotka häiriökäyttäytyy. (H2)

Lasten haastava käytös ilmenee usein ylivilkkautena sekä impulsiivisuutena (Greene, 2009). Oppilaiden mielihalujen ja impulssien hallitsemattomuus johtavat haasteisiin, jotka vaikuttavat myös muihin oppilaisiin esimerkiksi työrauhan häiritsemisenä. Erään haastateltavan mukaan työrauhaa eivät pääsääntöisesti häiritse ne, joilla on ongelmia esimerkiksi oppimisen kanssa.

On paljon niitä tunnepuolen haasteita niillä oppilailla. (H4)

Tänä vuonna on ekan kerran ollu myöski ongelmia työskentelyn kanssa et oppilaat on ollu tunne-elämältään niin epävakaita, jotkut heistä, että he on sit ruvennu kirjoittaa semmosia ikäviä viestejä sinne postilaatikoihin vaikka on sovittu että vaan positiivista kirjoitetaan. (H4)

Haastatteluissa ilmeni myös, että oppilaiden käytökseen vaikuttaa usein myös tunnetaitoihin liittyvät haasteet. Hyvät tunnetaidot helpottavat tunteiden tunnistamista ja toimintakyvyn säilyttämistä myös voimakkaan tunnereaktion aikana (Nurmi ym., 2014). Mikäli nämä taidot ovat vielä heikot, on käyttäytymisen säätely vaikeaa tunnekuohun aikana. Yksi opettajista toi esiin esimerkin tunnehaasteista. Luokassa oli käytössä postilaatikko, johon oli tarkoitus kirjoittaa toisista hyviä asioita. Joku oppilaista oli kirjoittanut kuitenkin laatikkoon positiivisten viestien sijaan ikävää postia tahallaan.

5.2.4 Yksilön vahvistuminen

Toisen yläluokan, yksilön vahvistumisen, mukaan vahvuuksien esille nostaminen lisää uskoa omaan itseeseen, tulevaisuuteen ja mahdollisuuksiin. Vahvuuksien esille nostaminen, niiden merkityksen syventäminen ja hyödyntäminen luovat oppilaalle uskoa omiin kykyihinsä sekä mahdollisuuksiinsa onnistua. PERMA-teorian merkityksellisyyden elementti korostaa koulumaailmassa muun muassa juuri omien vahvuuksien hyödyntämistä (Leskisenoja, 2017). Merkityksellisyys vaikuttaa yksilön hyvinvointiin toiseksi eniten ihmissuhteiden jälkeen (Yrttiaho & Posio, 2021).

Haastatteluissa tuli esiin kasvun asenteen käsite. Trogen (2020) tarkoittaa tällä tilannetta, jolloin kasvaminen perustuu oppimiseen ja itseluottamukseen. Kasvun asenne saa oppilaan ajattelemaan, että harjoittelun myötä hän voi kehittyä ja kartuttaa menestystä. Palautteen vastaanottaminen liittyy myös kasvun asenteeseen, sillä oppilas uskoo kehittyvänsä palautteen avulla. Vastoinkäymiset ja epäonnistumiset kehittävät, eikä niitä pidä pelätä (Trogen, 2020). PERMA-teorian yksi elementti, sitoutuminen, puolestaan auttaa vastoinkäymisistä selviytymisessä (Leskisenoja, 2017). Kasvun asenne on yhteydessä myös parempaan koulumenestykseen, sinnikkyyteen ja itsetuntoon (Trogen, 2020).

Kasvun asenne niin sen istuttaminen niihin oppilaisiin että jokasen on mahdollista kun vaan haluaa tehdä työtä sen eteen niin onnistua ihan missä vaan et ja virheitä ei pidä pelätä. (H4)

Opettajan kehuminen ruokkii oppilaan kasvun asennetta ja kannustaa jatkamaan toivottua toimintaa (Trogen, 2020). Opettajan tulee korostaa oppilaille, että virheitä ei pidä pelätä. Ilman oman mukavuusalueen ulkopuolelle menemistä ei ole mahdollisuutta kehittyä. Siten rohkaiseva ote ja positiivinen pedagogiikka vahvistavat elämässä pärjäämisen taitoja.

Leskisenojan ja Sandbergin (2019) mukaan yksilön vahvistumista tukee myös Ryanin ja Decin luoman hyvinvointiteorian ajatus oppilaan kyvykkyydestä. Jokaisen on mahdollista onnistua, jos sen eteen näkee vaivaa. Ryanin ja Decin hyvinvointiteoriaan kuuluu vahvasti myös autonomia. Autonomialla tarkoitetaan sitä, että oppilas voi koulussa toimia omien arvojensa ja kiinnostuksenkohteidensa mukaan sekä tehdä omia valintojaan. Autonomia liittyy yksilön vahvistumiseen, sillä omilla valinnoilla on suuri merkitys omaan tulevaisuuteen ja hyvinvointiin (Leskisenoja & Sandberg, 2019).

Ei niillä ollu ystävätaitoja tai itsehillintää. Mutta ku sen nosti esiin ja selitti mikä on itsehillintä ja sitte siihen kiinnitettiin erityisesti huomiota niin sitte sieltä alko löytymään niitä sellasia konkreettisia asioita joita opeteltiin. Se vaikutti koko ryhmään ja lapsiin. (H1)

Erään haastateltavan mukaan, jotta oppilaat oppisivat kehittämään itsehillintää, tulisi heidän ymmärtää käsitteen merkitys. Itsehillinnän kehittäminen lisää muun muassa kärsivällisyyttä ja näin ollen vähentää rauhattomuutta. Tästä johtuen sen vaikutukset ulottuvat niin yksittäisiin oppilaisiin kuin koko ryhmään.

5.2.5 Oppimiseen vaikuttavat tekijät

Haastatteluissa tuli ilmi, että luokissa esiintyy monenlaisia oppimista vaikeuttavia tekijöitä. Näitä haasteita ovat esimerkiksi käyttäytymiseen liittyvät haasteet, oppimisvaikeudet, tarkkaavaisuuden haasteet ja moninaiset diagnoosit, jotka vaikuttavat oppilaan käyttäytymiseen ja oppimiseen.

Todella paljon erittäin suuria käyttäytymisen haasteita ja on diagnooseja, on tarkkaavuuden pulmia. Ja on sitten myöskin, ollaan kirjolla ja sit on paljon syviä oppimisen vaikeuksia. (H3)

Adhd-tyyppistä haastetta sit osalla et he ei huomaa sitä mitenkä he niin ku semmosella omalla vauhdillaan sitten törmäilee toisiin. (H4)

Jokainen haastateltavista kertoi, että luokan ongelmat ovat usein tarkkaavaisuuteen ja keskittymiseen liittyviä. ADHD ilmenee koulussa usein tarkkaavaisuuden häiriönä, levottomuutena, ylivilkkautena, impulsiivisena sekä häiritsevänä käyttäytymisenä (Lindh & Sinkkonen, 2009). Tämän lisäksi oireilu voi ilmetä vaikeutena toimia järjestelmällisesti, haasteena toimia ohjeiden mukaan tai on aloitettujen asioiden kesken jäämisenä (O'Regan, 2012).

Nehän on yleensä aina semmosia, niin sanottuja tuntihäirikköjä jotka jostain syystä keskittyy mielummin kaikkeen muuhun ku siihen opettajan sanomiseen. (H2)

Opetustilanteissa ongelmat liittyvät usein koulutavaroiden unohteluun, omalta paikalta poistumiseen tai ohjeiden noudattamatta jättämiseen (O'Regan, 2012). ADHD-oppilaille on usein myös sosiaalisia haasteita sekä tunne-elämän vaikeuksia (Viljamaa, 2009). Tällä tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että toisten tunteita on vaikea huomioida ja omat tuntemukset koetaan tärkeimpinä.

Hyvä opettaja auttaa oppilasta tulemaan tietoiseksi kehittymismahdollisuuksistaan myös silloin, kun lapsi ei niitä itse näe (Leskisenoja, 2019). Viljamaan (2009) mukaan hyvä opettaja saa oppilaaseen kontaktin, saa motivoitua heitä sekä luottamaan itseensä. ADHD-oppilas tarvitsee kannustusta, huumoria sekä selkeitä ohjeita menestyäkseen koulussa (Viljamaa, 2009).

ADHD voi muodostua lapsille sosiaalisesti stigmaksi (Määttä & Rantala, 2016). Viljamaa (2009, s. 84) toteaa, että ”jo valmiiksi leimatulla on vaikea saada hyviä puoliaan esiin, kun opettajat kiinnittävät huomionsa vain ADHD:n kielteisiin piirteisiin”. Haasteellisen oppilaan kanssa toimiessa erityisen tärkeää on, että opettaja keskittyy oppilaasta löytyviin hyviin asioihin

(Leskisenoja, 2019). Positiivinen pedagogiikka on oiva väline ADHD-oppilaiden itsetunnon kohottamiseksi. Lapsen saadessa aitoa kiitosta hyvästä työstään hän kokee itsensä onnistuneen. Tämän lisäksi vahvuuksien huomaaminen tukee lapsen kehitystä ja konkretisoi oppilaalle tämän vahvuusalueet.

5.2.6 Oppimisen edistäminen ja onnistumisten tavoittelu

Kolmas yläluokka käsittelee oppimisen edistämistä ja onnistumisen tavoittelua. Tähän voidaan liittää PERMA-teorian yksi osa-alue, sitoutuminen, joka näkyy koulussa oppilaiden uteliaisuutena, mielenkiintona ja uppoutumisena (Leskisenoja, 2017). Positiivinen pedagogiikka ja kannustaminen näkyvät oppilaissa positiivisena olemuksena.

Eli jos sielä luokassa on hyvä fiilis, mukava ilmapiiri, kannustava ilmapiiri ja sielä on hyvä olla niin sehän edistää oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. (H3)

Kannustaminen innostaa oppilaita yrittämään ja tarttumaan vaikeampiinkin asioihin. Yrittämisen palkitseminen kasvattaa oppilaiden motivaatiota. Lisäksi haastateltavat toivat esiin, että kannustava ja turvallinen ilmapiiri parantavat oppimista. Onnellinen lapsi oppii paremmin.

Oppimisen edistämiseen liittyy myös PERMA-teorian saavuttamisen elementti. Jotta oppilas voi saavuttaa jotakin, on tärkeää asettaa tavoitteita (Leskisenoja 2017). Tavoitteet puolestaan lisäävät sinnikkyyttä ja antavat energiaa, jotta tavoite on mahdollista saavuttaa (Leskisenoja, 2017). Hyvinvointi lisääntyy, kun yksilö kohtaa onnistumisia tai saa asioita aikaiseksi (Yrttiaho & Posio, 2021).

Hyvän käytöksen kehuminen vähentää ei-toivottua käytöstä. Opettajan tulisi keskittyä siihen, mikä menee hyvin ja antaa siitä kiitosta oppilaille. Hyvästä työstä palkitsemisen johdosta oppilaat haluavat toimia oikein ja saada siitä arvostusta. Kiittäminen ja kehuminen kannustavat oppilaita toimimaan jatkossakin toivotulla tavalla.

Vaikka ettiiki niitä hyviä niin ei se tarkota että kaikki pyöriteltäis vaaleanpunaseen papeeriin että kaikki olis sellasta kivaa. Kehut on käytös, että niitä mä yritän käyttää. Mutta lapset on tosi tarkkoja. Jos jatkuvasti kehuu, se menettää voimansa. Vaan sellanen täsmäkehuminen ja sellanen että löytää sellasia oleellisia asioita ja kehasee niistä. Niin se on yks mun tapa kaikissa asioissa täälä koulussa joka puolella. (H1)

Oppilaat kokevat keuhut tärkeiksi ja kun kehumista tapahtuu hyvän käytöksen seurauksena, oppilaat ovat motivoituneempia toimimaan toivotulla tavalla. Motivaation kasvattaminen on tärkeä asia, sillä nykyisin koulut kamppailevat oppilaiden vähäisen sitoutumisen kanssa (Leskinen, 2017). Haastateltavan mukaan jatkuva kehuminen menettää kuitenkin voimansa, minkä vuoksi opettajan tulee keskittyä täsmäkehumiseen.

5.3 Opettajalähtöinen menetelmä

Kolmas pääluokka keskittyy tarkastelemaan aihetta opettajan näkökulmasta. Tämä pääluokka jakaantuu kolmeen yläluokkaan, jotka ovat luonne ja persoona, tietoinen ajattelu sekä välittävä aikuinen. Positiivinen pedagogiikka on opettajalähtöinen menetelmä ja jokainen tätä menetelmää käyttävä opettaja toteuttaa sitä omalla tavallaan sekä omien voimavarojensa mukaan.

Eli kyllä mä tämän myötä oon löytäny ihan uudenlaista merkitystä tästä opettamisesta, kun pystyy tarjoamaan oppilaille semmosia eväitä joilla oikeesti on merkitystä sen sijaan et opeteltaisi vaan prosenttilaskuja tai sijamuotoja. Nää on loppujen lopuksi paljon arvokkaampia asioita. (H3)

Ainahan se ei oo helppoa. Että se on aika kuluttavaaki ja eikä sitä aina voi. (H1)

Opettajien mielestä positiivinen pedagogiikan avulla oppilaat saavat elämäänsä sellaisia eväitä, joita ei opetettavissa aineissa usein tule käsiteltyä. Haastateltavat kokivat, että positiivinen pedagogiikka on tuonut heidän työhönsä lisää merkitystä ja mielekkyyttä. Sen lisäksi he toivat esiin, että positiivisen pedagogiikan käyttö voi olla toisinaan myös kuluttavaa.

5.3.1 Luonne ja persoona

Jokainen opettaja toimii työssään päivittäin oman persoonansa, luonteensa ja arvojensa mukaisesti. Näiden pohjalta muodostuvat jokaisen opettajan omat toimintatavat ja rooli kasvattajana. Ahosen (2017) mukaan opettajien tulisi listata omat arvonsa ja suhteuttaa ne käytäntöön. Tämä auttaa opettajaa itseään tunnistamaan arvot, mitä opettaja pitää kasvatustyössä tärkeinä. Samalla on mahdollista tarkastella, toteutuvatko arvot käytännön työssä (Ahonen, 2017). Oppilaan kannalta olisi tärkeää, että opettaja on sitoutunut toimimaan pitkäjänteisesti ja omia arvojaan kuunnellen.

Meidän pitää ensin itse elää ne asiat, meidän pitää itse kokea se, miltä tuntuu saada positiivista palautetta. Miltä tuntuu käyttää omia vahvuuksia. Miltä tuntuu harjoitella kiitollisuutta, jotta me ymmärretään ne omat hyvinvoinnilliset vaikutukset nii sit meidän on helppo viedä se eteenpäin lapsille. (H3)

Positiivisen pedagogiikan toteuttaminen vaatii haastateltavien mukaan tietynlaisen persoonan, eikä välttämättä sovi kaikille. Opettajalla itsellään täytyy olla kokemus positiivisesta palautteesta, kyvyistä ja kiitollisuudesta. Kun positiivisen psykologian on ottanut osaksi omaa elämää, on sitä helppo opettaa oppilaille ilman ponnisteluita.

Myöskin se että huolehtii siitä omasta hyvinvoinnista koska jos sulla on itellä se lasi tyhjä niin et sä voi sieltä kaataa niille oppilaille mitään et se on lähdeittävä täs positiivisessa pedagogiikassa siitä et sä rupeet ihan omalle itselles toteuttamaan tätä ensin. (H4)

Kaikkii kiitollisuusharjoitteita ja mistä ei oo puhuttu rauhoittumisharjoituksista vielä ja kaikista semmosista, et sä osaat niin ku ottaa ne osaksi sitä sun omaa elämää. Että sun on helppo sitten ilman mitään valtavia työmääriä ja ponnisteluja toteuttaa niitä niitten oppilaitten kanssa ja se että sä voit hyvin ja se näkyy susta niin se myöskin tavallaan sitten niin ku kannustaa oppilaita uskomaan siihen että tää on semmonen juttu mikä kantaa. (H4)

Opettaja voi pitää huolta oppilaistaan vain, jos hän pitää huolta myös itsestään (Trogen, 2020; Äärelä, 2008). Opettaja voi toteuttaa positiivista psykologiaa omassa elämässään esimerkiksi kiitollisuus- ja rauhoittumisharjoitteilla. Erään haastateltavan mukaan omasta hyvinvoinnista huolehtiminen heijastuu oppilaille, jolloin myös oppilaat uskovat positiivisen pedagogiikan toimivuuteen.

Ehkä se on semmonen luonnekysymys ja sitten jos haluaa tehdä töitä sen eteen. Koska vaikka mä oon aina ollu hirveen myönteinen ihminen, niin on se itellekin välillä hirvee työmaa, niin ku jotenkin muistaa se positiivisuus. Ku välillä ku väsyttää nii ois helpompi vaan miettiä ne kaikki kökköjutut niistä päivistä ja hetkistä ja oppilaista, et se on ihan kyl tietoinen päätös myös, sen luonnekysymyksen lisäksi. (H2)

Kaiken lähtökohtana on halu huomata hyvä ja tehdä työtä positiivisen ajattelun eteen. Opettaja saa kuitenkin näyttää oppilaille myös negatiiviset tunteensa (Riihonen & Koskinen, 2020). Tämä on tärkeää siksi, että oppilaat ymmärtävät opettajan olevan tunteva ihminen ja että negatiiviset tunteet kuuluvat kaikkien elämään (Riihonen & Koskinen, 2020). Eräs haastateltavista

koki, että positiivisuuden näkeminen on välillä vaikeaa, vaikka opettaja olisi pohjimmiltaan myönteinen. Esimerkiksi väsyneenä voi ajautua miettimään huonoja hetkiä hyvien sijaan.

5.3.2 Tietoinen ajattelu

Vaikka positiivisen pedagogiikan peruspohjaviire on positiivinen, kieltäminen, komentaminen ja tiukasti sanominen kuuluvat kasvatustyöhön. Positiivisen pedagogiikan käyttö ei välttämättä aina tule luonnostaan, vaan vaatii tietoista ajattelua. Joskus opettajan täytyy toden teolla etsiä hyviä asioita vaikeistakin tilanteista tai oppilaista. Positiivinen pedagogiikka ei tarkoita sitä, että kaiken pitäisi olla kivaa, hauskaa ja käärittynä vaaleanpunaiseen paperiin.

Sitte ku sulla on se teoreettinen tieto hallussa, niin sanoisin näinkin jyrkästi että ei se käytännössä siinä päivittäisessä arjessa vaadi yhtää enempää ku mikään muukaan pedagoginen ajattelu, koska ihan samalla vaivalla sä voit olla lasta kohtaan rakkaudellinen ku sä oot häntä kohtaan kiukkunen tai negatiivinen eli ei se vie aikaa yhtään enempää. (H3)

Positiivisen pedagogiikan käyttö on tietoinen päätös ja pedagoginen taito, johon kaikki eivät pysty. Sen hyödyntäminen vaatii teoreettiseen viitekehykseen perehtymisen, jonka jälkeen kyseisen menetelmän käyttö ei haastateltavien mukaan vaadi enempää kuin muukaan pedagoginen ajattelu. Haastateltavien mukaan positiivisen pedagogiikan toteutus voi tapahtua työn ohessa huomaamatta ja hienovaraisesti.

Naama punasena huutamisen voi jättää äärimmäiseen hetkeen ja tuleeki selviteltyä toisella lailla niitä asioita. (H1)

Kiellot ja käskyt voivat vähentää ei-toivottua käytöstä, mutta ne eivät opeta oppilaalle valmiuksia toimia rakentavasti tulevilla tilanteilla (Leskisenoja, 2019). Ei-sanaa tulisi välttää, jolloin se tehoaa tosi tilanteessa. Opettaja voi kiertää ei-sanan kääntämällä kiellot kehotuksiksi. Usein haastavassa tilanteessa luonnollisena reaktiona on kieltää, rajoittaa ja rankaista, vaikka usein ne pahentavat tilannetta entisestään (Ahonen, 2017). Opettajan sanomisia välttelevä lapsi hyötyy enemmän perusteluista ja tilanteiden ennakoinnista (Ahonen, 2017). Järkipäiset selitykset tehoavat paremmin, kuin perustelemattomat kiellot (Ahonen, 2017). Haastateltavan mukaan huutaminen on viimeinen keino ja asiat pitäisi pyrkiä selvittämään pehmeiden keinojen avulla.

Positiivinen pedagogiikkahan ei ole mitään pelkkää positiivista ajattelua tai että elämä on aina kivaa ja hauskaa. Siitähän ei todellakaan ole kyse. Se ei ole sellasta päälle liimattua vaan se menee paljon syvemmälle ja siihen kuuluu negatiiviset tunteet, vastoinkäymiset ja

haasteet, joita elämässä on. Ja mehän annetaan lapselle työkaluja, että miten me selvitään kun meille tulee niitä haasteita ja vastoinkäymisiä, niin miten niistä pääsee ohi. (H3)

Negatiiviset tunteet, vastoinkäymiset ja haasteet kuuluvat elämään. Positiivisen pedagogiikan avulla oppilaille opetetaan keinoja näistä selviytymiseen. Haasteiden kohtaaminen ja niiden selvittely kasvattavat sinnikkyyttä. Opettajan on helpompi myös sietää haastavaa käyttäytymistä, kun hän ymmärtää, ettei oppilaalla ole vielä tarvittavia valmiuksia sosiaalisesti hyväksyttävään käyttäytymiseen (Ahonen, 2017).

Leskisenojan (2019) mukaan oppilasta tulee kohdella lämpimästi ja hyväksyvästi myös silloin, kun hän toimii väärin. On tärkeää tehdä oppilaalle selväksi, että hän on rakastettu ja hyväksytty, vaikka hän ei kykenisikään suorittamaan samoja asioita kuin muut tai noudattamaan kaikkia yhteisiä sääntöjä (Leskisenoja, 2019).

Positiivinen pedagogiikka on saanut osakseen kritiikkiä, sillä sen kuvauksista voi syntyä vaikutelma kaiken negatiivisuuden kieltämisestä (Ojanen, 2014). Positiivinen pedagogiikka sallii kuitenkin kaikenlaiset tunteet ja tähtää pidempikestoisen hyvinvoinnin rakentamiseen (Avola & Pentikäinen, 2020; Leskisenoja, 2017). Lapsen kasvuprosessiin kuuluu oleellisesti negatiiviset kokemukset, vastoinkäymiset ja haasteet (Leskisenoja, 2017).

Mut sitte itte ku sitä käyttää niin joskus se on kuluttavaa. Sillon ku on ne haastavat hetket. (H1)

Haastateltavat kokivat positiivisen pedagogiikan käytön pääosin voimavarana, joka tuo iloa työhön. Esiin tuli kuitenkin myös se, että sen käyttö on kuluttavaa haastavina hetkinä eikä se sovellu kaikkiin tilanteisiin. Positiivisen pedagogiikan avulla voidaan haasteiden laadusta riippuen vaikuttaa esimerkiksi kiusaamistilanteisiin tai kaverihaasteisiin sekä löytää niihin ratkaisuja.

Mutta jos vaikka puhutaan nepsy –ongelmista, niin nehän vaatii paljon myös muunlaisia tukimuotoja, pelkästään minkään positiivisen pedagogiikan työote ei ratkaise semmosia. Se riippuu niin tilanteesta. Mutta jos vaikka puhutaan jostaki lapsesta jolla on kaverijuttuja haasteita tai on kiusaamisjuttua tai muuta niin tämmösen lapsen voidaan hyvinki pystyä positiivisen pedagogiikan keinoilla vaikuttamaan erittäinkin positiivisella tavalla ja saada ratkastua niitä ongelmia mitä hänellä on ja tuotua semmosia työkaluja. (H3)

Vaikeita ongelmia ei ratkaista positiivisen pedagogiikan keinoin, vaan niihin tarvitaan ammatillista tukea. Haastava käytös on kuin jäävuori, josta opettaja näkee vain huipun. Positiivisen pedagogiikan avulla voidaan päästä juurisyiden äärelle. Haastateltavat korostivat, että tämä menetelmä ei ole kaikkia lasten ongelmia poistava ihmekeino, vaan rinnalle tarvitaan moniammatillista tukea. Positiivisen pedagogiikan käytön harjoittelun myötä sen hyödyt kasvavat ja myös haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisyä on helpompi toteuttaa. Elvénin (2016) mukaan käyttäytymisongelmat tulevat aina olemaan osa koulua ja kasvatusta, eikä niitä voida täysin kitkeä. Haastateltava koki, että positiivinen pedagogiikka tarjoaa opettajalle kuitenkin hyviä työkaluja erilaisten ongelmatilanteiden ratkomiseen.

Positiivisesta pedagogiikasta on semmonen hyvin väärä kuva, että se tarkoittaa sitä, et pitää askarrella seinät täyteen kaikkia juttuja ja tehdä ulkoista rekvisiittaa. No okei, luokkani on täynnä on kaikkea tällaista ulkoista rekvisiittaa, mut se ei oo sen positiivisen pedagogiikan ydin. (H3)

Mä en kerkeä tekemään mitää hirveän kaunista ja järjestelmällistä, vaan mun menetelmät on sellasia nopeita. (H1)

Positiivista pedagogiikkaa voi toteuttaa esimerkiksi keskittymällä yhteen oppilaaseen kerrallaan tai koko luokkaan. Työtavat ja menetelmät voivat olla nopeita, jolloin niiden toteutus ei vaadi paljoa vaivaa. On myös huomattava, että monesta eri tekijästä riippuen jonakin päivänä tietty juttu toimii ja toisena ei. Eräs haastateltavista muistuttaa, että ulkoinen rekvisiitta ei ole positiivisen pedagogiikan ytimessä, vaan lasten kohtaamisessa.

5.3.3 Välittävä aikuinen

Kaikilla lapsilla ei välttämättä ole turvallista, välittävää ja läheistä aikuista, joka olisi kiinnostunut lapsen asioista. (ks. myös Trogen, 2020). Jokainen lapsi kuitenkin tarvitsee välittävän aikuisen. Lämpimät, myönteiset ja turvalliset ihmissuhteet ovat lapsen tasapainoisen ja eheän kasvun edellytys (Leskisenoja, 2019).

Mutta se päivittäinen lähestyminen on sitä, että sä oot rakas ja sä oot tärkeä ja sä oot hyväksytty just tommosena ku sä oot kaikkine niine vaikeuksinesi ja haasteinesi ja ongelminesi mitä sulla on. (H3)

Erään haastateltavan mukaan haasteista ja ongelmista huolimatta oppilas tulee kohdata lämpimästi ja välittävästi. Päivittäinen, hyväksyvä lähestymistapa oppilasta kohtaan onkin ensiarvoisen tärkeä. Opettajan täytyy tuntea oppilaat ja heidän vahvuutensa, jotta haastavissa tilanteissa hän näkee oppilaan arvokkaana. Kun opettaja tunnistaa oppilaassa jotain hyvää, se helpottaa haastavasti käyttäytyvien lasten kanssa työskentelyä. Opettajan tulee ajatella, että kaikista haasteista huolimatta lapsi on ainutlaatuinen ja ihana. Leskisenoja (2017) toteaa, että opettajan täytyy tehdä tämä asia selväksi myös oppilaalle itselleen.

Ja se että totta kai sekin lapsi joka kotona vaikka elää tosi hankalas tilanteessa niin se kun hän saa siellä koulussa rakkautta ja välittämistä ja hänelle opetetaan näitä erilaisia hyvinvointistrategioita ja hänelle opetetaan, miten voi tulla paremmin kavereiden kanssa toimeen niin totta kai tietyt asiat menevät eteenpäin. (H3)

Haastateltava korosti, että lapsen on tärkeää saada rakkautta ja huolenpitoa koulussa erityisesti silloin, jos kotona on vaikeaa. Leskisenojan (2019) mukaan opettajan pedagoginen rakkaus oppilasta kohtaan saa opettajan toivomaan ja tekemään oppilaalleen hyvää sekä luottamaan hänen mahdollisuuksiinsa. Pedagoginen rakkaus ilmenee koulussa myönteisyytenä, kannustamisena, arvostamisena ja huolenpitona. Leskisenoja (2017) korostaa, että opettajan ja oppilaan välisen suhteen merkitystä ei voi korostaa liikaa. Välittävään opettajuuteen kuuluu läheisen suhteen rakentaminen oppilaisiin ja tämä tapahtuu esimerkiksi ystävällisyyden, empatian ja hyväksynnän avulla sekä läsnäololla ja oppilaiden asioista kiinnostumisen myötä (Leskisenoja, 2017).

Äärelä (2008) on luonut kymmenen teesiä välittävään opettajuuteen. Teeseihin kuuluu läsnäolo, kuuntelu, kiittäminen, yhteistyö kodin kanssa, erilaisten oppijoiden huomioiminen opetuksessa, työstä nauttiminen, anteeksi antaminen, opettajan myönteinen suhtautuminen oppilaaseen, puuttuminen erilaisiin tilanteisiin sekä itsestä huolehtiminen (Äärelä, 2008). Teesit liittyvät monipuolisesti opettajan työn eri osa-alueisiin, mutta ne kaikki vaikuttavat vahvasti juuri välittävään opettajuuteen.

Positiivisen pedagogiikan ideologia on aika hyvä kohtaamaan aina se uus oppilas, sitä saa tosi nopeaa rakennettua semmosen luottamussuhteen kun se huomaa että hei tuo opehan sanoo musta kauniita asioita ja pitää mua hyvänä tyyppinä. (H2)

Uudessa ryhmässä on enemmän haastavaa käyttäytymistä. Eräs haastateltava koki, että positiivisen pedagogiikan avulla on helppo kohdata oppilaat, luoda luottamussuhdetta ja voittaa heidät puolelleen. Yhteyden muodostumisen myötä yhteistyö sujuu ja häiriökäyttäytyminen vähenee.

Trogen (2020) toteaa, että positiivinen lähtökohta antaa enemmän mahdollisuuksia ongelmatilanteiden ratkomiseen. Kun opettaja tuntee oppilaan, hän tietää myös hänen kanssaan toimivat tavat (Trogen, 2020).

PERMA-teorian kuuluva ihmissuhteiden osa-alue voidaan liittää myös välittävään opettajuuteen. Sosiaaliset suhteet ja hyvinvointi muodostavat toisiaan vahvistavan kehän (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Välittävä opettaja luo kaksisuuntaista vaikutusta: opettajan positiiviset siteet oppilaisiin vahvistavat oppilaiden hyvinvointia ja näin myös opettajan hyvinvointi vahvistuu (Leskisenoja & Sandberg, 2019).

Merkittävän suuri rooli sillä koko työyhteisöllä et miten siinä koulussa yhteisenä hyödynnetään tätä positiivista pedagogiikkaa et niin ku et jos siihen saa koko työyhteisön mukaan siihen samaan ajatusmaailmaan niin se tosi paljon vielä voimakkaammin tukee sitä lasten hyvää käytöstä. (H4)

Ois tosi tärkeä et niihin työyhteisöihin saatais myöskin sitä ja että siellä omassa työporukassa toteutettais ihan samoja hyvän huomaamisen juttuja mitä siellä lasten kanssa. (H4)

Haastattelussa tuli ilmi näkökulma, jonka mukaan myös työyhteisöllä on merkittävä rooli. Jos koko työyhteisöllä on sama ajatusmaailma positiivisesta pedagogiikasta, se tukee lasten hyvää käytöstä. Lisäksi tätä menetelmää tulisi hyödyntää aikuisten kesken työpaikalla, jolloin myös työyhteisön ilmapiiri parantuisi.

Myös Leskisenoja (2019) toteaa, että työnteko muuttuu innostavammaksi, kun asioihin suhtaudutaan työyhteisössä myönteisesti. PERMA-teorian sitoutumisen elementti voidaan liittää myös työyhteisöön, sillä koko työyhteisön sitoutuminen yhdessä sovittuihin linjauksiin parantaa tavoitteiden saavutettavuutta (Leskisenoja, 2019).

Se on mun mielestä mahtavaa et johdon tasolta arvotetaan tavallaan tätä tosi paljon, et sillä on iso merkitys, koska sitten edellisessä koulussa missä toteutin tätä niin vastaanotto oli vähän niin ku semmonen että eiköhän tätä hyvää oo huomattu jo ihan tarpeeksi, nauruskelua päälle, et jotenki toivoisin että vaikka huomaan että tää on nostanu päätään yleisesti ku seuraa vaikka somessa opettajia, että tää on yleistyny, tähän kiinnitetty huomiota ja tähän halutaan panostaa niin silti on vielä paljon semmosta ajatusmaailmaa että tätä ei arvoteta niin ku että tää on ihan höpöhöpöä. (H4)

Haastateltavat kokivat myös johdon arvostuksella ja positiiviseen pedagogiikkaan suhtautumisella olevan iso merkitys, sillä edelleen löytyy paljon epäilyä ja naureskelua sen suhteen. Siitä voi syntyä tunne, että positiivista pedagogiikkaa ei pidetä arvossaan. Leskisenoja (2019) toteaa, että johdon tulisi toimia suunnannäyttäjänä ja innostajana sekä löytää henkilökunnastaan hyviä asioita. Positiivisuus työyhteisössä tarttuu opettajiin ja näyttäytyy oppilaiden parhaaksi (Leskisenoja, 2019).

Haastavaa käyttäytymistä kohdatessa olisi myös tärkeää, että opettajat voisivat saada työyhteisöstään tukea ja turvaa (Kerola & Sipilä, 2017). Työntekijöiden tulisi myös pystyä purkamaan haastavia tilanteita työyhteisön kesken, sillä haastavat tilanteet ovat aina kuluttavia (Kerola & Sipilä, 2017). Yhteinen tekeminen ja asioiden jakaminen helpottavat haastavan käyttäytymisen käsittelemistä (Kerola & Sipilä, 2017).

Haastava käyttäytyminen aiheuttaa aina stressiä ja opettajat voivat tuntea itsensä voimattomaksi haastavaa käytöstä kohdatessaan (Kerola & Sipilä, 2017). Tunteet voivat vaihdella pelosta sääliin haastavasti käyttäytyvää oppilasta kohtaan (Riihonen & Koskinen, 2020). Haastavien tilanteiden katkaisu ja varhainen puuttuminen olisivat kuitenkin tärkeitä (Riihonen & Koskinen, 2020), jolloin opettajan omat tunteet saattavat joutua toissijaisiksi. Opettajan tulisi keskittää energiansa ja toimintansa siihen, miten pedagogisin keinoin haastavaan käytökseen voisi puuttua ja miten sitä voisi ennaltaehkäistä (Kerola & Sipilä, 2017). Kaiken lisäksi olisi myös tärkeää, että työyhteisö olisi apuna haastavien tilanteiden ratkaisemisessa.

6 Pohdinta

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää luokanopettajien käsityksiä positiivisen pedagogiikan keinoista vaikuttaa oppilaan haastavaan käyttäytymiseen alakoulussa. Koimme tutkimuksen aiheen meille tärkeäksi, sillä sen avulla saimme työkaluja tulevaa työtämme varten ja saavutimme näin yhden tutkimustavoittemme. Positiivista pedagogiikka ja haastavaa käyttäytymistä on tutkittu erikseen, mutta näiden välisiä yhteyksiä ei ole tutkittu juurikaan. Näin ollen koemme aiheen olevan innovatiivinen ja luovan uutta tietoa myös muille aiheesta kiinnostuneille.

Aihe on ajankohtainen ja merkityksellinen, sillä oppilaiden laskeva motivaatio, kasvava huonovointisuus sekä heikentyneet oppimistulokset ovat yleinen huolenaihe (Uusitalo-Malmivaara, 2014). Positiivisen pedagogiikan avulla tilanteeseen voitaisiin kuitenkin vaikuttaa, sillä positiivinen pedagogiikka luo hyvinvointia. Hyvinvoinnin edistäminen taas vaikuttaa positiivisten koulukokemusten kertymiseen, joka edelleen lisää hyvinvointia (Leskisenoja, 2017).

Tutkimuksemme perusteella voidaan todeta, että positiivisen pedagogiikan keinoin voidaan vaikuttaa haastavaan käyttäytymiseen sekä ennaltaehkäisevästi että jo ilmenneitä haasteita hilliten. Positiivisen pedagogiikan ja haastavan käyttäytymisen yhteyttä tutkittaessa kaikki haastateltavat olivat samaa mieltä siitä, että positiivisesta pedagogiikasta on hyötyä haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa. Aineiston analyysin perusteella totesimme, että kehuminen luo hyvää mieltä ympärille ja saa aikaan lisää kehumista luokassa. Hyvän löytäminen itsestä ja toisista kehittää myös itsetuntoa.

Keskeisimpänä tutkimustuloksena saimme selville, että positiivisen pedagogiikan keinoin voi vaikuttaa laajasti haastavaan käyttäytymiseen niin ennaltaehkäisevästi kuin haastavan tilanteen aikana. Lisäksi positiivisella pedagogiikalla on moninaisia vaikutuksia yksilön kehitykseen sekä opettajan työhön. Haastattelussa tuli esiin, että opettajat pitivät positiivista pedagogiikkaa jopa tärkeämpänä kuin oppiainekohtaisia sisältöjä. Positiivisen pedagogiikan avulla opettaja pystyy tarjoamaan oppilaille elämässä pärjäämisen taitoja, kuten vahvaa minäpystyvyyttä, hyviä vuorovaikutustaitoja sekä positiivista ajattelua. Kuten Uusitalo-Malmivaara (2014) toteaa, koulun yksi tärkeimmistä tehtävistä on kehittää oppilaiden vahvuuksia ja luovuutta sekä löytämään intohimonsa. Myös opettajan välittämä kasvun asenne on tärkeää, jotta oppilaat ymmärtävät omat mahdollisuutensa onnistua.

Tutkimuksemme mukaan haastavan käyttäytymisen taustalla vaikuttaa usein heikko itsetunto. Positiivisen pedagogiikan avulla voidaan merkittävästi vaikuttaa oppilaan itsetuntoon, sillä

omien vahvuuksien löytämisen sekä niiden käyttämisen myötä se kasvaa (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Positiivisessa pedagogiikassa vahvuuksien löytäminen on keskeisessä asemassa, jonka seurauksena itsetunnon voidaan väistämättä olettaa vahvistuvan.

Tutkimuksemme toi esiin mielenkiintoisia asioita siitä, miten moninaisesti positiivinen pedagogiikka vaikuttaa yksilöön. Tuloksista kävi ilmi, että koulussa tapahtuvat positiivisen pedagogiikan pienet tai suuremmat työtävät ja menetelmät voivat saada oppilaassa aikaan isoja asioita. Vahvuuksien huomaaminen ja sen laajat vaikutukset saivat aikaan tunteen siitä, että positiivinen pedagogiikka on toimiva menetelmä.

Tällä hetkellä kumpikaan meistä ei koe opiskelujen jatkamista valmistumisen jälkeen todennäköisenä. Pohdimme kuitenkin mahdollisia jatkotutkimusaiheita. Aihetta voisi lähteä tutkimaan oppilaiden näkökulmasta ja tutkia, miten he esimerkiksi kokevat positiivisen pedagogiikan vaikuttavan heidän oppimiseensa. Olisi mielenkiintoista selvittää, pitävätkö oppilaat positiivista pedagogiikkaa merkityksellisenä ja tärkeänä. Edellytyksenä tällaiselle tutkimukselle olisi kuitenkin se, että oppilaat olisivat tietoisia positiivisen pedagogiikan lähtökohdista ja tavoitteista.

Kiinnostavaa olisi myös vertailla keskenään kahta oppilasryhmää. Yhtä, jossa positiivista pedagogiikkaa käytetään tavoitteellisesti sekä toista, jossa sitä ei tietoisesti käytetä. Tällaisen tutkimuksen avulla voisi selvittää vielä enemmän positiivisen pedagogiikan seurauksia ja sitä, vaikuttaako se esimerkiksi oppimistuloksiin.

Pitkittäistutkimuksen avulla voisi selvittää, millaisia kauaskantoisia vaikutuksia positiivinen pedagogiikka saa yksilössä aikaan. Edellytyksenä olisi, että positiivista pedagogiikkaa käytettäisiin tiiviisti ja pitkäjänteisesti tutkittavien peruskoulun ajan. Oma tutkimuksemme toi esiin lukuisia eri asioita, joihin positiivinen pedagogiikka vaikuttaa myös pitkällä aikavälillä. Pitkittäistutkimuksen avulla voisi selvittää, ovatko nämä opitut taidot pysyviä.

Yhteistutkijuus oli meille luonnollinen valinta, sillä olemme opiskelujen aikana tehneet paljon tehtäviä yhdessä. Pro gradu –tutkielmassa yhdistimme molempien kandidaatin tutkielmien aiheet ja hyödyimme näin toistemme teoretietoista. Teoreettisen viitekehyksen jaoimmekin kirjoitettavaksi niin, että molemmat saivat keskittyä itselle tuttuun aiheeseen. Yhteistutkijuus osoittautui välillä haasteelliseksi aikataulujen yhteensovittamisen vuoksi.

6.1 Etiikka

Etiikka käsittelee yleensä hyvään ja pahaan liittyviä asioita (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2008). Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkimuksen etiikkaan liittyvät kysymykset ovat melko uusia suomalaisessa kasvatustieteessä. Tutkimuksen tekemisen etiikka kattaa niin aineiston keräämiseen ja käsittelemiseen liittyviä asioita kuin lähteiden oikeanlaisen käyttämisen. Tutkimuksen tekemiseen sisältyy paljon pieniä etiikkaan liittyviä asioita, joita tutkijan täytyy itse ratkaista. Tämän vuoksi etiikan problematiikan tunnistaminen on ensiarvoisen tärkeää. Tutkimuksen etiikka voidaan jakaa kahteen osaan, jotka ovat tiedon hankinta ja tiedon käyttö (Eskola & Suoranta, 1998).

Haastattelussa saatujen tietojen käsittelyyn liittyy luottamuksellisuus ja anonymiteetti (Eskola & Suoranta, 1998). Haastattelussa usein kerätään ihmisten henkilötietoja, joiden käsittelyssä täytyy ottaa huomioon useita seikkoja. Jo haastattelua suunniteltaessa tulisi pohtia, mitä henkilötietoja on tarpeen kerätä (Eskola & Suoranta, 1998; Ranta & Kuula-Luumi, 2017).

Haastatteluaineiston kerääminen ja analysointi vaativat haastateltavien luvan, henkilötietojen asianmukaisen käsittelyn sekä eettisten kysymysten pohdintaa (Ranta & Kuula-Luumi, 2017). Koronapandemiasta johtuen lähetimme haastateltaville tutkimuslupalomakkeen sekä GDPR-tietosuojalomakkeen sähköpostitse, sillä emme tavanneet haastateltavia konkreettisesti. Tutkimuslupalomakkeessa kerroimme tutkimuksestamme, tutkimukseen tarvittavien tietojen keräämisestä sekä oikeudesta vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. Tutkittaville on annettava riittävästi tietoa tutkimuksen luonteesta sekä korostettava vastaamisen vapaaehtoisuutta (Eskola & Suoranta, 1998). GDPR-tietosuojalomakkeen avulla haastateltavat saivat tietoonsa, kuinka keräämme, säilytämme ja hävitämme tutkimuksen aineistot. Haastateltavat ilmoittivat sähköpostilla lukeneensa lomakkeet sekä suostuvansa tutkimukseen.

Kaikista tärkeintä Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkimuksen teossa on kunnioittaa ihmisarvoa. Tästä esimerkkinä mainittakoon, että esimerkiksi haastattelun nauhoittaminen salaa ei ole ihmistä kunnioittavaa toimintaa (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkimuksessamme nauhoitimme haastattelut, mutta kysyimme haastateltavilta tähän luvan sekä tutkimuslupalomakkeessa että itse haastattelutilanteessa. Tunnistetiedot tulee haastattelun analysointivaiheessa anonymisoida, jotta haastateltavien yksityisyys säilyy (Ranta & Kuula-Luumi, 2017). Omassa tutkimuksessamme anonymisointi tapahtui nimeämällä haastattelut numeroin sekä lisäämällä eteen H-kirjaimen (H1-H4).

Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että tutkimustuloksia julkaistaessa täytyy huomioida, että luottamuksellisuus ja anonymiteetti säilyvät. Omassa tutkimuksessamme lupasimme tutkittaville, että tutkittavien henkilöllisyydet eivät paljastu missään vaiheessa, ja tämä lupaus mielestämme piti. Mitä arkaluonteisempaa kerättävä tieto on, sitä tarkemmin haastateltavien anonymiteetti on suojattava (Eskola & Suoranta, 1998). Omassa tutkimuksessamme kerättävä tieto ei ollut arkaluontoista, mutta aineisto koostui haastateltavien omista kokemuksista ja käsityksistä.

Hyvään tutkimuskäytäntöön liittyen on tärkeää arvioida omia valintoja, tuntea tutkimusta ohjaavat säännöt sekä omaksua luotettavuuteen perustuvat kriteerit (Aaltio & Puusa, 2020). Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK, 2012) on laatinut lähtökohtia hyvään tieteelliseen käytäntöön. Tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti luotettavaa vain, jos tutkimus on toteutettu näiden lähtökohtien mukaisesti (TENK, 2012). Kokosimme Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) lähtökohdista ne, jotka toteutuvat juuri omissa tutkimuksessamme sekä liittyvät siihen oleellisesti. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan lähtökohdat olivat meille jo entuudestaan tuttuja, jolloin pystyimme kiinnittämään niihin erityistä huomiota tutkimuksen teon eri vaiheissa.

Ensimmäisen lähtökohdan mukaan tutkimuksessa tulee noudattaa rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä niin tulosten tallentamisessa kuin niiden esittämisessäkin (TENK, 2012). Toinen lähtökohta korostaa kestäviä tiedonhankintamenetelmiä ja tutkimuksessa toteutettavaa avoimuutta tutkimustuloksia julkaistaessa (TENK, 2012). Kolmas lähtökohta kehottaa huomioimaan asianmukaisesti toisten tutkijoiden työn käyttämällä lähdeviittauksia (TENK, 2012). Luvatonta lainaamista on kaikki sellainen, jossa toisen kirjoitus esitetään omana (Hirsjärvi ym., 2008). Plagioinnin välttäminen on tutkimuksessamme tärkeä asia, ja pyrimme estämään sen huolellisilla lähdeviittauksilla sekä oikeellisella lähdeluettelolla. Neljäs tutkimuksemme sopiva lähtökohta korostaa tutkimusluvan tärkeyttä. Tutkimuslupalomakkeen lähettäminen haastateltaville tässä tutkimuksessa oli ensimmäinen askel kohti haastattelua.

6.2 Luotettavuus

Juutin ja Puusan (2020) mukaan tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijat vakuuttavat perusteluillaan lukijat. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkijat perustelevat esimerkiksi tutkimuksen lähestymistapoja sekä menetelmiä. Perustelun lisäksi tutkijoiden tulisi avoimesti kertoa tutkimuksen etenemisestä läpinäkyvästi niin, miten se vaihe vaiheelta eteni (Juuti & Puusa, 2020).

Aaltion ja Puusan (2020) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta joudutaan tarkastelemaan jokaisessa tutkimuksen vaiheessa eri tavoin. Mitä yksityiskohtaisemmin tutkijat onnistuvat kertomaan tutkimuksen etenemisestä, sitä helpompi tutkimuksen luotettavuutta on arvioida. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin liittyy ensinnäkin se, vastaako tutkimusasetelma tutkimuskysymystä (Aaltio & Puusa, 2020). Omassa tutkimuksessamme tämä näkyy siten, että valitsimme haastattelun tutkimusmenetelmäksi, sillä halusimme saada haastateltavien käsityksistä heidän itse kertomanaan. Luotettavuutta lisää myös se, että osallistuimme molemmat haastatteluihin. Lisäksi kuvailimme haastatteluiden kulkua ja tutkimuksemme etenemistä läpinäkyvästi luvussa 4.

Aaltion ja Puusan (2020) mukaan jokaisella tutkijalla on olemassa aiheesta jonkinlainen ennakkotieto, joka suuntaa tutkijan ajatuksia. Tutkijan asema vaikuttaa laadullisessa tutkimuksessa siten, että on mietittävä voisiko sama tutkimusaihe saavuttaa samankaltaisen tuloksen eri tutkijan toimesta (Aaltio & Puusa, 2020). Omassa tutkimuksessamme olimme jo varsin tietoisia aihepiiriemme teoreettisista lähtökohdista. Halusimme kuitenkin kerätä haastateltavien omia käsityksiä ja saada näin aiheesta konkreettisia näkökulmia teorioiden rinnalle.

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan luotettavuuteen vaikuttaa myös kerätyn aineiston koko. On mietittävä, millainen aineisto on luotettava kuvaamaan valittua ilmiötä. Koimme, että neljä haastateltavaa on sopiva määrä pro gradu –tutkielmaamme varten. Haastattelujen edetessä pohdimme, mikä määrä aineistoa on tarpeeksi. Neljännen haastattelun jälkeen koimme, että materiaalia on tarpeeksi ja monipuolisesti. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan aineiston koolla ei ole suoraa vaikutusta laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen, vaan sitä tulisi harkita tapauskohtaisesti.

Tutkielmassamme luotettavuutta parantaa monipuolinen lähteiden käyttö sekä aineiston huolellinen keruu. Tutkimusaiheeseemme liittyvää kirjallisuutta löytyi runsaasti ja sitä pystyi soveltamaan monipuolisesti löytämiimme tuloksiin. Koimme huolenaiheeksi kuitenkin sen, että aiempaa tutkimusta ei juuri löytynyt. Pyrimme silti valitsemaan mahdollisimman luotettavia ja tutkimukseen pohjautuvia teoksia. Mielestämme tämä ei aiheuttanut tutkimukseemme varsinainen luotettavuusongelmaa, sillä lähteet nojautuivat myös toisiinsa ja olivat keskenään samankaltaisia. Suoraan omaan aiheeseemme liittyvän tutkimustiedon puute voi kuitenkin aiheuttaa virhetekijöitä tutkimukseemme. Tuloksia ei mielestämme voi täysin yleistää, sillä kyse on tutkittavien omista käsityksistä. Näin ollen jokainen toteuttaa positiivista pedagogiikkaa omalla

tavallaan, eikä siihen ole yhtä oikeaa tapaa. Tutkimustulostemme mukaan positiivisen pedagogiikan avulla kuitenkin voidaan vaikuttaa haastavaan käyttäytymiseen ja tämä yhteys on yleis-tettävissä.

Myös objektiivisuuteen ja eettisten kysymysten pohtimiseen on käytetty aikaa ja vaivannäköä. Aaltion ja Puusan (2020) mukaan laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta ei voida mitata määrällisellä mittarilla, vaan luotettavuuden arviointi perustuu työn kehysten ja menetelmien huomiointiin. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä käsiteltävästä ilmi-östä monimuotoisesti, ja siten luotettavuus pohjautuu tutkimusprosessin kuvaukseen, peruste-luun ja analyysiin (Aaltio & Puusa, 2020).

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatusilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Avola, P. & Pentikäinen, V. (2019). *Kukoistava kasvatus: Positiivisen pedagogiikan ja laajalajaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. Espoo: BEEhappy Publishing.
- Efstratopoulou, M. A. (2014). *Working with challenging children: from theory to practice in primary education*. New York: Novinka. [Viitattu 17.3.2022]. Haettu osoitteesta https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9917631378606252
- Elvén, B. H. (2016). *Kenen ongelma?: Haastavat tilanteet koulun arjessa* (R. Nykänen, suom.). Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opike.
- Eskola, J., Lätti J. & Vastamäki J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa: Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: viirikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Keuruu: PS-kustannus. Otavan kirjapaino. s. 27–51.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2015). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: viirikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Greene, R. W. (2009). *Koulun hukkaamat lapset: opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi* (M. Muurinen, suom.). Helsinki: Finn Lectura.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2008). *Tutki ja kirjoita*. Keuruu: Otava.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. *Kasvatus* 37, 2. (162–173). [Viitattu 18.3.2022]. Haettu osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/347949020_Fenomenografia_laadullisena_tutkimussuuntauksena_kasvatustieteissa
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa Hyvärinen, M, Nikander, P. & Ruusuvoori, J. (toim.), *Tutkimushaastattelun* käsikirja. Tampere: Vastapaino.
- Isen, A. M. (2006). Myönteinen tunne ihmisen vahvuuden lähteenä. Teoksessa Aspinwall, L. G. & Staudinger, U. M. (toim.), *Ihmisen vahvuuksien psykologia*. Helsinki: Edita.

- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Laadullisen tutkimuksen lähestymistavat. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2011). *Temperamentti ja koulumenestys*. Helsinki: WSOY.
- Kerola, K. & Sipilä, A-K. (2017). *Haastava käyttäytyminen: Muutoksen mahdollisuuksia*. Jyväskylä: Valteri-koulu.
- Korventaival, N. (2012). *Haastavan käyttäytymisen määrittely*. HAASTE-hankkeen julkaisuja 1/2012. Helsinki: Autismisäätiö. [Viitattu 6.4.2022]. Haettu osoitteesta <https://docplayer.fi/6950884-Haastavan-kayttaytymisen-maarittely.html>
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). *Tunnetaidot opetustyössä: Opas haastaviin tilanteisiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Larsson, J. & Holmström, I. (2007). *Phenomenographic or phenomenological analysis: does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists' work*. International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 2, (55–64). [Viitattu 17.3.2022]. Haettu osoitteesta <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17482620601068105?scroll=top&needAccess=true>
- Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Leskisenoja, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten kouluhyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lindh, R. & Sinkkonen, H-M. (2009). *Koulusta selviytyminen: opettajan ja oppilaan yhteinen haaste*. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.
- Lipponen, K. (2020). *Resilienssi arjessa*. Helsinki: Duodecim.
- Lundán, A. (2012). *Konstit vähissä?: Ratkaisuja haastaviin kasvatustilanteisiin*. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Mielenterveystalo, lapsen kehitykseen vaikuttavat tekijät. [Viitattu 15.4.2022]. Haettu osoitteesta: https://www.mielenterveystalo.fi/lapset/vanhemmille/perhe_ja_vanhemmuus/vanhempien_merkitys/Pages/lapsen_kehitykseen_vaikuttavat_tekijat.aspx

- Määttä, P. & Rantala, A. (2016). *Tavallisen erityinen lapsi: Onnistuneen yhteistyön arvoitusta ratkaisemassa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ojanen, M. (2007). *Positiivinen psykologia*. Helsinki: Edita.
- Ojanen, M. (2014). Positiivisen pedagogiikan kritiikki. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.), *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- O'Regan, F. (2012). *Haastava käytös: käytännön neuvoja ja menetelmiä, miten ymmärtää ja käsitellä haastavasti käyttäytyvää lasta* (A-K. Virtanen, suom.). Helsinki: Kehitysvamma-liitto, oppimateriaalikeskus Opikie.
- Pajulahti, R., Sainio, T. & Sajaniemi N. (2020). *Näin tuet lapsen itsesäätelyä: Hyvinvoinnin pedagogiikka varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Perälä, M-L., Halme, N. & Kanste, O. (2013). Johtaminen, palvelut ja lapsiperheiden hyvinvointi. Teoksessa Reivinen, J. & Vähäkylä, L. (toim.), *Ketä kiinnostaa?: Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Sahlberg, P. (2013). Utelias suomalainen koulu 2030. [Viitattu 27.4.2022]. Haettu osoitteesta <https://pasisahlberg.com/suomalainen-koulu-2030/>
- Seligman, M. (2018). *PERMA and the building blocks of well-being*. The Journal of Positive Psychology 13(4). [Viitattu 29.4.2022] Haettu osoitteesta: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17439760.2018.1437466?src=recsys>
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). *Positive education: positive psychology and classroom interventions*. Oxford Review of Education, 35(3). [Viitattu 14.3.2022] Haettu osoitteesta: <https://search.proquest.com/docview/839007162?accountid=13031>
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa Hyvärinen, M, Nikander, P. & Ruusuvoori, J. (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Rastas, A. (2010). Haastatteluaineistojen monet tehtävät etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa Ruusuvoori J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.), *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Riihonen, R. & Koskinen, M. (2020). *Kuinka kiukku kesytetään?: Lasten aggressiokasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Talala, M. (2019). *Psyykkisesti oireileva oppilas*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. [Viitattu 14.3.2022]. Haettu osoitteesta <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012>
- Trogen, T. (2020). *Positiivinen kasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). Hyveet ja luontevahvuudet. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.), *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Viljamaa, J. (2013). *Mitä minä teen tämän lapsen kanssa?: Haastavan lapsen kasvatus*. Helsinki: Minerva.
- Vilka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Yrttiaho, R. & Posio, S. (2021). *Opettajan hyvinvointikirja: Positiivisen psykologian työkaluja työhyvinvoinnin tueksi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Äärelä, T. (2008). Välittävän opettajan 10 teesiä. Teoksessa Määttä, K. & Uusiautti, S. (toim.), *Voimaa välittävästä tutkimuksesta*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. [Viitattu 27.4.2022]. Haettu osoitteesta https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62724/Voimaa_v%0c3%a4litt%0c3%a4v%0c3%a4st%0c3%a4_tutkimuksesta_pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Liite 1 Haastattelulupa

Hei!

Olemme kaksi neljännen vuoden luokanopettajaopiskelijaa Oulun yliopistosta. Teemme Pro gradu –tutkielmaa positiivisesta pedagogiikasta ja siitä, miten sen avulla voidaan vaikuttaa haastavaan käyttäytymiseen sekä ennaltaehkäistä sitä. Tarkoituksenamme on haastatella positiivista pedagogiikkaa työssään käyttäviä luokanopettajia. Koronapandemian vuoksi haastattelut tapahtuvat etäyhteyksien välityksellä ja ne tallennetaan aineiston analysointia varten. Haastattelujen tallenteet tuhoetaan tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Yksityisyyden turvaamiseksi henkilötiedot anonymisoidaan. Tutkimukseen osallistujien tiedot jäävät vain meidän tietoomme, eikä niitä voi yhdistää henkilöön tutkimuksen tuloksissa.

Pyydämme lupaa haastatella teitä. Haastateltavaksi lupaudut ilmoittamalla siitä meille sähköpostitse. Osoitathan samassa viestissä myös tutustuneesi tietosuojailmoitukseen. Teillä on oikeus vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa.

Ystävällisin terveisin

Aino Väykkilä



Anni Lepola



Liite 2 Aineiston analysointitaulukko

Pääluokka	Yläluokka	Alaluokka
Vahvuusperustainen ajattelu	Vahvuuksien huomaaminen ja palautteen anto	Opitaan kehumään
		Vahvuudet näkyviksi
		Palautteen anto
	Positiivinen ajattelu	Myönteisyyden näkeminen
		Keskitytään hyvään
Yksilön taitojen kehittäminen	Sosiaalisten suhteiden kehittäminen	Sosiaaliset suhteet paranevat
		Sosiaaliset suhteet
		Vuorovaikutus
	Yksilön vahvistuminen	Usko tulevaisuuteen vahvistuu
		Yksilön kehittyminen
	Oppimisen edistäminen ja onnistumisten tavoittelu	Onnistumisten tavoittelu
		Oppiminen paranee
Motivointi		
Opettajälähtöinen menetelmä	Luonne ja persoona	Persoonan merkitys
		Persoona ja luonne
		Toteuttaminen omalla tavalla
	Tietoinen ajattelu	Kuluttavuus
		Voimavaroja kuluttava menetelmä
		Opettajan työn voimavara
		Tietoinen ajattelu
		Kaikki ei ole kivaa
		Ei ratkaise kaikkia ongelmia
		Opettajan työn mielekkyys
	Välittävä aikuinen	Välittävä aikuinen
		Luottamussuhteen rakentuminen
		Työyhteisön merkitys

Liite 3 Haastavan käyttäytymisen taulukko

Haastava käyttäytyminen alakoulussa	Sosiaaliset haasteet	Vuorovaikutushaasteet
		Kaveripulmat
		Porukan ulkopuolelle jättäminen
		Toiselle pahasti sanominen
	Tunnetaitojen ja itsesäätelyn keskeneräisyys	Tunnepuolen haasteet
		Impulssien ja mielihalujen hallitsemattomuus
		Vastustaminen ja uhmakkuus
		Tuntihäiriköinti
		Keskittymisen puute
		Kavereiden häiritseminen
		Kärsimättömyys
	Oppimiseen vaikuttavat tekijät	Autismi
		ADHD
		Neuropsykiatriset haasteet
		Tarkkaavuuden pulmat
Oppimisen vaikeudet		