

Vuosi koulua, vuosi iloa

PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet
kouluilon edistäjinä



Eliisa Leskisenoja

Acta Universitatis Lapponiensis 330

Eliisa Leskisenoja

Vuosi koulua, vuosi iloa

PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet
kouluilon edistäjinä



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi 2016

Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

© Eliisa Leskisenoja

Taitto: Taittotalo PrintOne
Kansi: Heidi Lintula

Myynti:
Lapin yliopistokustannus
PL 8123
96101 Rovaniemi
puh. 040 821 4242
julkaisu@ulapland.fi
www.ulapland.fi/lup

Lapin yliopistopaino, Rovaniemi 2016

Painettu:
Acta Universitatis Lapponiensis 330
ISBN 978-952-484-914-2
ISSN 0788-7604

Pdf:
Acta electronica Universitatis Lapponiensis 198
ISBN 978-952-484-915-9
ISSN 1796-6310

What you focus on will grow.

Tiivistelmä

Eliisa Leskisenoja

Vuosi koulua, vuosi iloa – PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä

Rovaniemi: Lapin yliopisto, 2016

Acta Universitatis Lapponiensis 330

ISBN 978-952-484-914-2

ISSN 0788-7604

Suomalainen koulujärjestelmä on herättänyt ihailua eri puolilla maailmaa oppilaiden tiedollisen menestymisen johdosta. Kansainvälisten PISA-tutkimusten (The Programme for International Student Assessment) tuloksia on kuitenkin varjostanut huoli oppilaidemme kouluviihtyvyydestä. Koululaisten hyvinvointia edistäviin toimintoihin on alettu kiinnittää maassamme huomiota. Koulun uudistamiseksi käytävää kehittämiskeskustelua lisäsi myös viimeisen PISA 2012 -tutkimuksen osoittama selkeä lasku oppilaidemme osaamistasossa.

Tämä tutkimus nojautuu positiiviseen psykologiaan. Se on nostanut maailmanlaajuisen kiinnostuksen kohteeksi positiivisen kasvatuksen, joka tarjoaa koulutyöhön myönteisen ja voimavaraperustaisen suhtautumistavan. Tutkimuksen lähtökohtana oli luottamus opettajan mahdollisuuksiin luoda opetus- ja oppimisilmapiiri sellaiseksi, että se edistää myönteisiä tunteita ja ihmissuhteita, kouluviihtyvyyttä, opiskelumotiivaatiota sekä niiden myötä koulumenestystä. Näistä myönteisistä piirteistä käytetään yhteistä nimitystä kouluilo. Tutkimus perustui ajatukseen siitä, että kouluiloa on mahdollista opettaa.

Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen muodostaa professori Martin Seligmanin positiivisen psykologiaan lukeutuva hyvinvointiteoria, ns. PERMA-teoria. PERMA-teorian mukaan hyvinvointi rakentuu viidestä osatekijästä: myönteiset tunteet (*Positive feelings*), sitoutuminen (*Engagement*), ihmissuhteet (*Relationships*), merkityksellisyys (*Meaning*) ja saavuttaminen (*Accomplishment*).

Tutkimuksen tarkoituksena oli etsiä ja luoda opettajan toimintaan sellaisia konkreettisia ja positiiviseen psykologiaan perustuvia pedagogisia käytänteitä ja toimintatapoja, joiden avulla on mahdollista edistää oppilaiden kouluiloa. Operationalisoimalla PERMA-teorian osatekijät muotoutuivat ne toimintatavat ja pedagogiset mallit, joita luokassa käytettiin tutkimusvuoden aikana.

Koulutyötä ohjasi tutkimusvuoden ajan myönteisten tunnekokemusten ja yhteisöllisyyden vaaliminen, oppilaiden vahvuuksien etsiminen ja hyödyntäminen sekä onnistumisen kokemusten monipuolinen tarjoaminen jokaiselle oppilaalle. Luokan toiminta- ja koulunkäyntikulttuuri rakentui yksinkertaisista, konkreettisista ja helposti toteuttavista pedagogista menettelytavoista muodostaen kokonaisuuden, joka muutti kouluarjen ilon vuodeksi.

Tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena oli tuottaa kuvaus kouluilon ilmiöstä oppilaiden kuvaamana. Toisena osa-alueena selvitettiin sitä, millaiset pedagogiset menettelyt edistävät oppilaiden kouluiloa. Kolmanneksi tarkasteltiin sitä, miten yhteistyötä vanhempien kanssa voidaan toteuttaa niin, että heidät saadaan osallistumaan lastensa koulunkäyntiin ja tukemaan kouluiloa. Neljäntenä tavoitteena oli selvittää, millainen yhteys kouluiloa edistävillä pedagogisilla menettelyillä oli luokan vuorovaikutussuhteisiin tutkimusvuoden aikana.

Tutkimus oli monimenetelmäinen toimintatutkimus, joka toteutettiin kuudesluokkalaisten oppilaiden parissa (N = 14) pohjoissuomalaisessa koulussa lukuvuonna 2013–2014. Tutkimusaineisto koostui tutkimuslukuvuoden syksyllä ja keväällä toteutetuista oppilaiden haastatteluista sekä kouluilon muutosta kartoittavista alkumittauksesta ja välimittauksista, joihin oppilaat ja vanhemmat vastasivat. Lisäksi tutkija piti tutkijan päiväkirjaa. Peruslähestymistavaltaan tutkimus oli kvalitatiivinen, ja aineiston analyysi perustui aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin. Kvalitatiivisen analyysin tukena käytettiin myös kuvailevia tilastollisia menetelmiä, kuten frekvenssien ja keskiarvojen laskemista.

Tulosten perusteella kouluilo hahmottui oppilaiden kertomana suhteellisen pysyväksi ilmiöksi, jota luonnehtivat suhteet luokkakaveriinhin ja opettajaan, vanhempien tuki, luokan työskentelytavat, toimintakulttuuri ja ilmapiiri, koulussa koetut onnistumisen kokemukset, koulupäivän ulkopuolinen yhteinen toiminta sekä luokkaympäristön esteettisyys ja viihtyisyys. Tutkimus osoitti, että uusien pedagogisten toimintamallien yhteys oppilaiden kokemaan kouluiloon oli huomattava. Pedagogisten käytänteiden lisäksi opettajan persoona ja toimintatavat heijastuivat oppilaiden kouluiloon merkittävällä tavalla. Myös vanhempien osallistumisella ja tuella oli suuri merkitys. Edelleen kouluiloa edistävillä menettelyillä oli selkeä myönteinen yhteys luokan vuorovaikutussuhteiden laatuun.

Tutkimus tuotti rohkaisevaa tietoa siitä, että sisällyttämällä luokkatoimintaan positiiviseen psykologiaan perustuvia menetelmiä on mahdollista edistää oppilaiden kouluun liittyviä myönteisiä tunteita sekä kouluintoa ja -viihtyvyyttä. Samoin kyseiset menetelmät sekä välittävän opettajuuden periaatteet näyttävät lisäävän luokan myönteistä ilmapiiriä ja vuorovaikutusta, minkä on huomattu olevan merkityksellinen taustatekijä oppilaiden koulussa viihtymisen ja menestymisen näkökulmasta. Tutkimuksen tuottama tieto on hyvin käytännönläheistä ja se on sovellettavissa mille tahansa luokka-asteelle etsittäessä myönteisiä, innostavia ja oppilaslähtöisiä mene-

telmiä ja toimintatapoja. Tutkimus antaa välineitä perusopetuksen kehittämiseen, mutta myös opettajien perus- ja täydennyskoulutukseen. Tutkimus tarjoaa uusia näkökulmia myös opettajien työssä jaksamiseen ja työviihtyvyyteen.

Asiasanat: kouluilo, kouluviihtyvyys, hyvinvointi, positiivinen psykologia, opettaja oman työnsä tutkijana, monimenetelmäinen tutkimus

Abstract

Eliisa Leskisenoja

Year of school, year of joy – PERMA-based classroom practices enhancing perceived joy at school

Rovaniemi: University of Lapland, 2016

Acta Universitatis Lapponiensis 330

ISBN 978-952-484-914-2

ISSN 0788-7604

The Finnish school system has aroused admiration worldwide due to Finnish students' success in international comparisons. However, international PISA (The Programme for International Student Assessment) results are shadowed by worry over our students' low thriving at school. More and more attention has been paid on practices that could enhance their well-being. In addition, decrease in scores in the PISA 2012 comparisons have led to increase in discussions about how to develop schooling.

This study leaned on positive psychology which has introduced the idea of positive education to provide a positive and strength-based approach to school work. This study was based on the trust in teachers' opportunities to create such a teaching and learning atmosphere that could enhance positive emotions and relationships, thriving at school, study motivation, and success at school. In this study, they are called "the perceived joy at school". The study was based on the thought that it is possible to enhance joy at school through teaching.

The theoretical framework of this study was based on Professor Martin Seligman's positive psychological theory of well-being. This so-called PERMA theory covers five elements: Positive feelings (P), Engagement (E), Relationships (R), Meaning (M), and Accomplishment (A).

The purpose of the study was to find and create such concrete and positive psychological practices and methods in teaching that promote students' joy at school. By operationalizing the elements of PERMA, it was possible to create practices and pedagogical models that were utilized in the classroom during the research year.

During the research period, the school work was directed by cherishing of positive emotions and communality, recognition and employment of students' strengths, and providing manifold experiences of successes to each student. The school culture in the classroom was built with simple, concrete, and easily realizable pedagogical methods that formed an entity that changed the everyday school life into a year of joy.

The first purpose of the study was to provide a description of the phenomenon of joy at school as perceived by students. The second purpose was to investigate which pedagogical methods could promote students' joy at school. The third task was to research how to collaborate with parents so that they could participate in their children's school work and support their joy at school. The fourth task was to analyze how the pedagogical methods that promote joy at school could influence interaction in the classroom during the research period.

This study was a mixed methods action research carried out by the teacher-researcher of sixth-graders (N=14) of a northern Finnish school in the study year 2013–2014. The research data comprised of student interviews in the fall and spring of the research year and initial and intermediate measures of joy at school among students and their parents. In addition, the teacher-researcher kept the researcher's diary. Primarily, the research employed the qualitative research approach and data analyses were based on the data-based content analysis method. The qualitative set of data was complemented by descriptive statistical methods, such as frequencies and means.

According to the findings, joy at school appeared as a relatively stable phenomenon in the students' descriptions. Relationships with classmates and teacher, parents' support, work methods in the classroom, classroom atmosphere and culture, experiences of successes, shared activities after school days, and contentment with the esthetic nature and coziness of the classroom defined joy at school. The study showed that new pedagogical methods had a considerable connection with the students' experiences of joy at school. In addition to pedagogical practices, the teacher's personality and methods had their own important influence on joy at school. Likewise, parents' participation and support were perceived significant. Furthermore, methods promoting joy at school seemed to have a positive influence on the quality of interaction in the classroom.

The study provided encouraging information about the chances of promoting positive school-related feelings, motivation, and thriving in students by using methods that were based on positive psychology. Furthermore, the methods in question apparently increased positive atmosphere and interaction in the classroom, which are proven to be important factors to students' thriving and success at school. This study produced very practical information that can be applied in any school levels when creating positive, inspiring, and student-oriented methods and practices. The study provided means not only to develop basic education but also to develop teacher training and in-service training. In addition, the study offered new viewpoints to support teachers' coping and thriving at work.

Key words: joy at school, thriving at school, well-being, positive psychology, teacher as researcher, mixed-methods research

Kiitokseni

Tutkimusmatkaa ei koskaan taiteta yksin. Katsoessani taaksepäin tunnen suurta kiitollisuutta kaikkia teitä kohtaan, jotka kuljitte rinnallani, joko kappaleen matkaa tai alusta loppuun asti. Teillä jokaisella on osuus työni valmistumisessa.

Ohjaajilleni, professori Kaarina Määtälle ja apulaisprofessori Satu Uusiauttille, kuuluvat kauneimmat kiitokseni. Mitä olisikaan tutkimukseni ilman teitä! Teidän lämpimässä ja kannustavassa ohjauksessanne olen saanut parhaan mallin pedagogisen rakkauden ja välittävän opettajuuden osoittamisesta. Olen saanut kokea positiivisen asenteen ja myönteisen palautteen ihmeitä tekevän voiman. Ihailen asiantuntemustanne, innostustanne ja tehokkuuttanne! Oma antaumuksellinen tapanne tehdä työtä toimii parhaana mahdollisena kannustimena meille ohjattavillemme! Olen ikuisesti kiitollinen myös siitä, että avasitte minulle oven positiivisen psykologian maailmaan. Sen myötä tapani elää ja tehdä työtä on täysin uudistunut.

Kiitän lämpimästi työni esitarkastajia, professori Pasi Sahlbergia ja professori Marja-Kristiina Lerkkasta, perusteellisesta paneutumisesta työhöni sekä arvokkaista ja rakentavista kommentteista, jotka suuntasivat työni viimeistelyä oikeaan suuntaan. Professori Pasi Sahlbergia kiitän myös lupautumisesta vastaväittäjäkseni. Kiitos työni opponenteille, dosentti Pigga Keskitalolle ja KM Satu Taskiselle, huomioista ja kannustuksesta työni loppuun saattamiseksi. Olen erityisen kiitollinen mahdollisuudesta tehdä tutkimustani Lapin yliopiston tohtoriohjelmassa. Kokopäiväinen uppoutuminen kirjoittamiseen nosti työskentelyni uudelle tasolle ja joudutti huomattavasti tutkimukseni valmistumista. Tohtoriohjelman kautta olen lisäksi saanut tilaisuuden esitellä tutkimustani kansallisissa ja kansainvälisissä konferensseissa, mikä on ollut hyvin opettavaista ja antoisaa.

Tutkimusmatkalla vertaistuen merkitys on suunnaton. Tutkijaystäviäni ja tohtoriseminaarilaisia haluan kiittää myötäelämisestä ja inhimillisestä ymmärryksestä kohtaamisissamme. Samoin inspiraatiosta ja uusien näkökulmien avaamisesta seminaari-istunnoissamme. Mari Salmelaa haluan kiittää ystävydestä ja siitä, että hän on ollut turvaverkkoni, jonka varaan olen koska tahansa voinut heittäytyä. Rauni Äärelää kiitän pitkistä puhelinkeskusteluistamme ja kahvi- ja lounastapaamisistamme, jolloin puimme tutkimuksen tekoa ja kävimme filosofisia pohdintoja asemastamme tutkivina opettajina. On ihanaa löytää sielunsisar omasta työyhteisöstä! Sanna Rantasta kiitän kannustuksesta ja mieltä lämmittävästä yhteydenpidosta matkojenkin päästä. Kiitän myös Sanna Hyväristä ja Maarit Lasasta läsnäolosta tutkimusmatkani varrella.

Sodankylän kunnan sivistystoimenjohtajaa Risto Varista ja koulumme rehtori Anne Onnelaa kiitän mahdollisuudesta toimintatutkimukseni toteuttamiseen omassa luokassani. Toivottavasti tutkimuksestani koituu iloa ja hyötyä kuntamme kouluille. Kiitän kollegaani Pekka Heikkistä valoisasta ja hyväntuulisesta elämänsenteesta, joka ilostutti minua ja oppilaitani tutkimusvuoden aikana ja jonka arvon olen viime vuosina entistä paremmin ymmärtänyt. Hauska leirikouluviikko oli yhteistyömme unohtumaton huipennus. Kiitos Lapin yliopiston graafikko-opiskelija Heidi Lintulalle kärsivällisestä kansien suunnittelutyöstä sekä Lapin Yliopistokustannuksen julkaisukoordinaattori Paula Kassiselle suuresta asiantuntemuksesta sekä käytännön järjestelyjen ja aikataulutuksen huolehtimisesta prosessin loppuvaiheessa, kun itselläni oli monta rautaa tulella. Erityiskiitos Sodankylän kirjaston väelle, joka voimiaan säästelemättä metsästi minulle kirjallisuutta eri puolilta Suomea. Ilman heidän apuaan työni lähdeluettelo olisi huomattavasti suppeampi.

Tutkimusmatkani kaikessa kirjavuudessaan on vaatinut eniten läheisiltäni. Kiitos, ystävieni, ymmärryksestänne ollessani lukkiutunut soittojenne ja viestienne ulottumattomiin työhuoneeseeni. Kiitos, äitini, kannustuksesta ja huolenpidosta ja siitä, että olet antanut aikaasi ja läsnäoloasi perheellemme aina, kun olemme sitä tarvinneet. Viisautesi ja rauhasi ovat tasoittaneet minuakin tunnemyrskyissäni. Kiitos, Hans, tuestasi ja venymisestää erityisesti niinä hetkinä, jolloin positiivinen psykologia on läikehtinyt talossamme vain tietokoneeni ruudulla. Kiitos niistä lukuisista tunteista, jotka olet sitkeästi istunut kanssani työni lähdemerkintöjen äärellä. Kärsivällisyytesi ei loppunut silloinkaan, kun kiivaimpaan kirjoitusaikaan muutin muutamaksi kuukaudeksi patjojeni työhuoneeseen. Kiitos rakkaat lapseni, Ellinoora, Benjamin ja Nicolas, siitä, että olette hyväksyneet äidin, joka on viime vuosina keskittynyt enemmän koulu- kuin perheiloon. Te olette olleet kestävä inspiraationi lähde. Koulupolkujanne seuraamalla olen saanut monta oivallusta, jotka nyt löytyvät tutkimukseni lehdiltä. Toivon, että jonain päivänä – tavalla tai toisella – tutkimukseen uhraamani aika poikii onnellisia asioita teidän elämäänne. Olette sydämessäni!

Viimeiseksi haluan kiittää teitä luokkani oppilaat ja vanhemmat. Kiitos vanhemmat, että sitoudutte tutkimukseen ja kiireisen arjen keskellä jaksoitte huolellisesti vastata tutkimuskyselyihin. Teiltä saamani tieto oli hyvin arvokasta. Oppilaat, olen kiitollinen siitä ilosta ja innostuksesta, joka virisi työskentelyssämme ja keskinäisessä vuorovaikutuksessamme ja sai koulupäivät usein loppumaan kesken. Erityisen kiitollinen olen myös siitä ainutlaatuisesta kokemuksesta, että ensimmäistä kertaa opettajaurani aikana pystyin toteuttamaan kaikki villeimmät ja kunnianhimoisimmatkin pedagogiset unelmani. Teidän ansiostanne sain opettajana puhjeta kukkaan. Minä ideoin ja te otitte innostuksella kaiken vastaan. Haasteiden kasvaessa te venyitte. Kiitos siitä yhteisöllisyyden tunteesta, joka luokassamme vallitsi. Väitöskirjani kansi kuvaa metaforisesti sitä, miten kasvoimme yhteen ja miten yksittäisistä

paloista – meistä – rakentui tutkimusvuoden aikana yhtenäinen kokonaisuus. Kaiken kaikkiaan kokemamme vuosi oli ihmeellinen. Kuinkas muuten, mehän olimme Wonderlandissa!

Sodankylässä 11.8.2016

Taianomaisena iltana, jolloin unelmasta tuli totta

Eliisa Leskisenoja

Sisällys

Tiivistelmä	7
Abstract	11
Kiitokseni	13
Oma polkuni kouluiloon – Prologi	21
1 Johdanto	23
1.1 Aihevalinnan taustaa	23
1.2 Tutkimuksen tarkoitus ja rajaukset	26
2 Onnellisuus ja hyvinvointi kouluiloon taustalla	27
2.1 Onnellisuus kasvatuksen päämääränä	27
2.2 Näkökulmia onnellisuuteen ja hyvinvointiin	28
2.3 Onnellisuus ja hyvinvointi PERMA-teorian määrittelemänä	33
3 Kouluilo PERMA-teorian valossa	38
3.1 Myönteiset tunteet	38
3.1.1 Ilo	40
3.1.2 Kiitollisuus	41
3.1.3 Optimismi ja toivo	43
3.1.4 Sinnikkyys	45
3.2 Sitoutuminen	47
3.2.1 Flow	49
3.2.2 Mindfulness	52
3.3 Ihmissuhteet	54
3.3.1 Kannustava ja turvallinen kouluilmapiiri	56
3.3.2 Opettaja-oppilassuhde	58
3.3.3 Oppilaiden keskinäiset suhteet	60
3.3.4 Kodin ja koulun yhteistyö	62
3.4 Merkityksellisyys	66
3.4.1 Luontevahvuudet	67
3.4.2 Oppilaiden osallisuus	72
3.5 Saavuttaminen	74
3.5.1 Onnistumisen kokemukset	75
3.5.2 Tavoitteiden asettaminen	77
4 Tutkimuksen tema-alueet ja tutkimuskysymykset	80
5 Tutkimuksen metodologiset lähestymistavat	82
5.1 Monimenetelmäinen tutkimus	82
5.2 Toimintatutkimus	86
5.3 Opettaja oman työnsä tutkijana	91
5.4 Lapsitutkimuksen eettisiä kysymyksiä	95

6 Oma toimintatutkimussovellukseni	99
6.1 PERMA-teorian operationalisoiminen luokkakäytänteiksi	99
6.1.1 Myönteiset tunteet	101
6.1.2 Sitoutuminen	109
6.1.3 Ihmissuhteet	112
6.1.4 Merkityksellisyys	120
6.1.5 Saavuttaminen	125
6.2 Toimintatutkimusprosessin kuvaus	131
6.3 Tutkimushenkilöt	135
6.4 Tutkimusaineisto	136
6.5 Aineiston analyysi	142
7 Tutkimustulokset	150
7.1 Kouluilo oppilaiden kuvaamana	150
7.2 Opettaja ja kouluilo	157
7.2.1 Pedagogiset menettelyt kouluilon edistäjinä	157
7.2.2 Opettajakohtaiset tekijät kouluilon edistäjinä	165
7.3 Kodin ja koulun yhteistyö ja kouluilo	172
7.3.1 Vanhempien osallistumista tukevat yhteistyön muodot	173
7.3.2 Vanhempien osallistuminen kouluilon edistäjänä	178
7.4 Kouluiloa edistävien menettelyjen yhteys luokan vuorovaikutussuhteisiin	184
7.4.1 Yhteys opettajan ja oppilaiden välisiin suhteisiin	185
7.4.2 Yhteys oppilaiden keskinäisiin suhteisiin	190
8 Pohdinta	195
8.1 Tutkimustulosten yhteenveto	195
8.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	198
8.3 Tutkimuksen merkittävyyden tarkastelua: Kohti pysyvää kouluiloa	207
8.4 Johtopäätöksiä ja jatkotutkimusehdotuksia	216
9 Oma polkuni kouluiloon – Epilogi	223
Lähteet	228
Liitteet	266

Kuviot

Kuvio 1 Flow-tilan syntymisen edellytykset (Csikszentmihalyi 2000, 49)	50
Kuvio 2 Kolme tärkeintä tutkimusparadigmaa ja monimenetelmäisen tutkimuksen alatyypit	85
Kuvio 3 Tässä tutkimuksessa esiintyvät vaiheet Mertlerin (2014) näkemystä mukailleen..	89

Taulukot

Taulukko 1	Hyveet ja luontevahvuudet Petersonin ja Seligmanin (2004) VIA-luokittelun mukaisesti.....	68
Taulukko 2	PERMA-teorian pohjalta operationalisoidut luokkakäytänteet ja niiden aloittamisajankohdat	100
Taulukko 3	Tämän tutkimuksen tutkimusaineistot ja analyysimenetelmät tutkimuksen teema-alueiden ja tutkimuskysymysten mukaisesti esitettynä	143
Taulukko 4	Esimerkkejä teemoittelusta, joka käsittelee opettajakohtaisten tekijöiden yhteyttä kouluiloon.....	148
Taulukko 5	Koonti oppilaiden vastausten keskiarvoista eri mittauskerroilla mitattaessa koulutyön mielekkyyttä	156
Taulukko 6	Koonti oppilaiden vastausfrekvensseistä ja niiden keskiarvoista eri mittauskerroilla mitattaessa, kuinka mukavaa oppilaista on aamulla lähteä kouluun.....	157
Taulukko 7	Pedagogisten luokkakäytänteiden frekvenssit ja keskiarvot mitattaessa niiden tuottamaa iloa ensimmäisessä tutkimussyklissä (syksyn välimittaus)	159
Taulukko 8	Pedagogisten luokkakäytänteiden frekvenssit ja keskiarvot mitattaessa niiden tuottamaa iloa toisessa tutkimussyklissä (joulun välimittaus)	160
Taulukko 9	Pedagogisten luokkakäytänteiden frekvenssit ja keskiarvot mitattaessa niiden tuottamaa iloa kolmannessa tutkimussyklissä (hiihtoloman välimittaus)	161
Taulukko 10	Pedagogisten luokkakäytänteiden frekvenssit ja keskiarvot mitattaessa niiden tuottamaa iloa viimeisessä tutkimussyklissä (loppumittaus)	162
Taulukko 11	Koonti vanhempien vastausfrekvensseistä eri mittauskerroilla mitattaessa vanhempien osallistumista lapsensa koulunkäyntiin.....	174
Taulukko 12	Vanhempien vastausfrekvenssit ja niiden keskiarvot TIPS-tehtävien vaikuttavuudesta tavoiteltaessa vanhempien tiiviimpää osallistumista lapsensa koulutyöhön	177
Taulukko 13	Koonti oppilaiden vastausten keskiarvoista eri mittauskerroilla mitattaessa vanhempien osallistumista oppilaiden kuvaamana	179
Taulukko 14	Koonti oppilaiden vastausten keskiarvoista eri mittauskerroilla mitattaessa opettaja-oppilassuhteen laatua oppilaiden kuvaamana	189
Taulukko 15	Koonti oppilaiden vastausten keskiarvoista eri mittauskerroilla mitattaessa oppilaiden keskinäisiä vuorovaikutussuhteita oppilaiden kuvaamana	194
Taulukko 16	Toimintatutkimuksen tavoitteet ja validiteettikriteerit Herrin ja Andersonin (2015) mukaan	199

Oma polkuni kouluiloon – Prologi

Minusta tuli opettaja sattumalta.

Ajauduin opettajankoulutukseen suunnittelematta ja elämänmuutosten työntö-paineessa. Vaikka en valinnut ammattiani sisäisen kutsumuksen vaatimuksesta, olin valintaani työvuosi työvuodelta yhä tyytyväisempi. Olin hyvin onnekas saadessani opetettavakseni ihania oppilasryhmiä, jotka inspiroivat minua ammentamaan opet-tajuudestani yhä enemmän sekä työskentelemään itseäni säästelemättä koulutyön innostavuuden hyväksi. Uhrasin paljon aikaa kouluttautumiseen ja uusien näkökul-mien löytämiseen. Olin alituisesti valppaana tarttuakseni asioihin, joilla pystyisin kehittämään ja monipuolistamaan opetustani sekä lisäämään sen mielekkyyttä oppi-lailleni ja itselleni. Jossain vaiheessa havahduin siihen, että opettajan työstä oli tullut sydämen asia ja suhtauduin siihen paljon intohimoisemmin kuin pelkkänä työnä.

Työvuosien kuluessa ymmärrykseni opettajan työn merkityksellisyydestä lisääntyi. Viimeistään opintoni Montessori-ohjaajaksi avasivat silmäni sille, että opettajana tehtäväni on opettaa oppilaita, ei oppiaineita. Montessori-pedagogiikkaan kuuluva lapsen kunnioitus ja arvostus sekä heidän aktiivisuutensa ja yksilöllisyytensä vaalimi-nen saivat minut arvottamaan uudelleen opettajuuttani ja tapaani toimia. Jo tuolloin minussa alkoivat itää ensimmäiset siemenet kohti muutosta, joka oli tulossa.

Vaikka työni tuotti itselleni suurta mielihyvää ja luokassamme läikehti usein oppi-misen ja yhteisöllisyyden tuottama ilo, pohdiskelin keinoja, joilla saisin oppilaani yhä tiukemmin sitoutettua koulutyöhön. Halusin sytyttää heissä saman palon, jota itse tunsin. Tarkkaillessani lapsia – omaa oppilasryhmääni, koulumme muita oppilaita, omia lapsiani, sukulaisten ja ystävien lapsia, lapsia kylänraitilla ja mediassa – sain yhä enemmän pohdittavaa. Näytti siltä, että koulu ei herättänyt heissä samanlaista sisäistä innostusta kuin harrastukset, ystävät tai muut tärkeät asiat lapsen elämässä. Kuitenkin oli kyse koulusta, paikasta, jossa lapsi vietti keskimäärin enemmän aikaa kuin missään muualla kodin ulkopuolella ja jossa vietetyllä ajalla oli ratkaiseva mer-kitys hänen tulevan elämänsä muotoutumisessa.

Työurani suuri rikkaus on ollut mahdollisuus opettaa lapsia erilaisissa kouluissa eri puolilla Suomea. Muuttaessamme Länsi-Suomesta Sodankylään totesin opettajien työskentelevän hyvin samanlaisten ilojen ja haasteiden keskellä maantieteellisestä sijainnista riippumatta. Varsinkin poikien kohdalla koulu tuntui lipuvan yhä enem-män syrjään heidän elämänpiiristään. Kun ensimmäisellä tapaamisellamme tulevien ohjaajieni kanssa tutkimusaihetta koskevaan keskusteluimme lipsahti sana ”kouluilo”, tartuimme siihen heti. Vaikka en silloin vähäisimmässäkään määrin ymmärtänyt,

mihin olin ryhtymässä ja miten tuolloin käyty keskustelu määritteli uudelleen hyvin monta asiaa työssäni ja elämässäni, tunsin olevani oikealla tiellä. Koin samalla sekä suurta nöyryyttä että riemua siitä, että minulle tarjoutui mahdollisuus tutkimuksen keinoin perehtyä asiaan, joka oli kulkenut mukanani jo vuosia.

Tämä tutkimus on minulle uskalias hyppy tuntemattomaan. Pitkään haudottu unelma. Samalla se on lähes kahdenkymmenen työvuoden rohkaisemana otettu askel kohti muutosta, jonka tarve on vähitellen voimistunut sisälläni. Tutkimukseni kohdistuu kouluiloon, uuteen ilmiöön, joka määrittelemättömänäkin tuntuu inspiroivalta ja tavoittelemisen arvoiselta. Tulkoon tutkimusmatkastani yhtä kiinnostava ja positiivinen kuin on tutkimukseni kohde.

“Dear Past, thanks for all the lessons.
Dear Future, I’m ready.”

1 Johdanto

1.1 Aiheenvalinnan taustaa

Suomalainen koulujärjestelmä on tasa-arvoisuudessaan, kattavuudessaan ja tehokkuudessaan herättänyt kiinnostusta ja ihailua eri puolilla maailmaa. Suomalaiset koululaiset ovat toistuvasti vallanneet kärkisijat OECD-maiden koulutusta vertailevissa PISA-tutkimuksissa (The Programme for International Student Assessment). Lukutaidon, luonnontieteiden ja matematiikan osaamisessa oppilaittemme menestys on ollut huippuluokkaa. (Hautamäki ym. 2008; Kupari & Välijärvi 2005; Sulkunen & Välijärvi 2012.) Menestyksekkäitä PISA-tuloksia on kuitenkin koko ajan varjostanut huoli oppilaittemme kouluviihtyvyydestä, joka tutkimusten mukaan on moniin muihin maihin verrattuna hyvin alhaista tasoa (Currie ym. 2008; Kämppi ym. 2012). Tätä huolta lisäsi entisestään viimeisen PISA 2012 -tutkimuksen kokonaisvaltaisesti heikentynyt ja kouluviihtyvyyden osalta erittäin synkkä tulos (Kupari ym. 2013). Paitsi että oppilaiden osaamisen lasku oli merkittävää, sijoittui Suomi kouluviihtyvyyttä mitattaessa 65 maan joukossa viidenneksi alhaisimmalle sijalle.

Huolestuttaviin tutkimustuloksiin on onneksi herätty ja oppilaiden kouluviihtyvyyden ja motivaation lisäksi on laaja-alaisemmin alettu pohtia lasten hyvinvointia kouluympäristössä (ks. Ahonen 2010; Kangas 2010; Konu 2002; Konu & Lintonen 2005; Rimpelä, Kuusela, Rigoff, Saaristo & Wiss 2008). Opetusministeriö asetti vuonna 2005 kouluhyvinvointityöryhmän laatimaan toimenpide-ehdotuksia lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja koulutyytyväisyyden tukemiseksi (Kouluhyvinvointityöryhmä 2005). Vuotta myöhemmin Opetusministeriö käynnisti pitkäaikaisen toimenpidekokonaisuuden oppilaiden hyvinvoinnin lisäämiseksi ja syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Osana tähän hankkeeseen kuuluivat esimerkiksi KiVa koulu -ohjelma ja oppilashuoltorakenteiden kehittäminen. (Pihkala 2012.) Vuonna 2011 YK:n lasten oikeuksien toteutumista seuraava komitea suositteli valtiollemme huonoon kouluviihtyvyyteen johtavien syiden selvittämistä. Tästä käynnistyi Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama tutkimus kouluhyvinvoinnista, jonka loppuraportissa suositeltiin esimerkiksi oppilaan osallisuuden lisäämistä, opettajien ja oppilaiden keskinäisten suhteiden kehittämistä, kouluympäristön esteettisyyden huomioimista ja myönteisten kouluasenteiden tukemista. (Harinen & Halme 2012.) Lisäksi tammikuussa 2015 käynnistettiin Opetus- ja kulttuuriministeriössä selvitystyö josta-

van koulupäivän ja oppiaineiden ulkopuolisen toiminnan hyvinvointivaikutuksista oppilaisiin (Pulkkinen 2015).

Paine kansainvälistä arvostusta nauttineen koulujärjestelmämme muuttamiseksi on lisääntynyt. Oppilaiden osaaminen ja koulunkäyntiä tukevat asenteet ovat heikentyneet ja samalla koulun rooli lasten ja nuorten elämässä on yhteiskunnallisten muutosten myötä kaventunut. Oppilaat eivät koe oppimista nykykoulussa mielekkääksi ja merkitykselliseksi. (Kupari ym. 2013.) On tunnustettu, että suomalainen peruskoulu voi pysyä maailman parhaiden joukossa vain jatkuvan uudistumisen ja tulevaisuuteen suuntautuneisuuden avulla (Haapaniemi & Raina 2014, 8). Tarvitaan ripeää tarttumista PISAn ja muiden tutkimusten esiin nostamiin kehittämistarpeisiin, mutta samalla tulisi käynnistää koko perusopetuksen järjestämistä koskeva pitkäjänteinen uudistamistyö (Kupari ym. 2013, 71). Koulutusasiantuntija Sahlberg (2015) penää suomalaiselle koulutukselle uutta arvopohjaa ja inspiroivaa visiota, jonka suuntaisesti opetusta tulisi uudistaa. Opetus- ja kulttuuriministeriö käynnisti vuonna 2014 Tulevaisuuden peruskoulu -kehittämishankkeen, jonka kärkiteemoiksi nostettiin osaamisen ja oppimisen merkitys tulevaisuuden yhteiskunnassa sekä motivaatio ja opetus. Työryhmien työskentelyn tuloksena hankeraportissa julkistettiin yhdeksän teemaa perusopetuksen kehittämiseksi ja oppimistulosten sekä oppimista tukevien asenteiden parantamiseksi. (Quakrim-Soivio, Rinkinen & Karjalainen 2015.) Myös tänä syksynä voimaan astuva opetussuunnitelmauudistus velvoittaa niin merkityksellisen ja motivoivan oppimisen kuin oppilaan hyvinvoinnin ja viihtymisen nostamista tarkastelun ja tavoitteenasettelun keskiöön. Yksinomaan akateemisiin taitoihin keskittymisen ja työelämään valmistamisen sijasta tulevaisuuden koulun tulisi tarjota olosuhteet lapsen kokonaisvaltaiselle kehittymiselle edistämällä tasapuolisesti hänen sosiaalisia, emotionaalisia, moraalisia ja älyllisiä valmiuksiaan (Waters 2011, 76).

Teoreettiselta taustaltaan tutkimukseni nojautuu positiiviseen psykologiaan. Viimeisen kymmenen vuoden aikana mielenkiinto siihen on lisääntynyt huomattavasti ja kiinnostuksen keskipisteeseen ovat nousseet ihmisen hyvinvointi, myönteiset tunteet ja elämän mielekkyys. Positiivisen psykologian tavoitteena on omalta osaltaan täydentää tieteellistä ymmärrystä ihmiselämän koko kirjosta tarjoamalla myönteisen näkökulman vallalla olleen ongelmalähtöisen tarkastelutavan rinnalle. Sen ajatukset ovat ulottuneet koulumaailmaan ja on alettu puhua positiivisista kouluista, oppilaiden hyvinvoinnista ja koulutyytyväisyydestä. Positiivisen psykologian oppi-isä, professori Martin Seligman, on luonut käsitteen ”positiivinen kasvatus” (*positive education*), jossa yhdistyvät positiivisen psykologian tiede ja parhaat opetuskäytänteet (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins 2009). Hyvinvoinnin opettamista kouluissa on perusteltu sillä, että hyvinvointi vähentää masennusta, lisää yleistä tyytyväisyyttä omaan elämään ja parantaa oppimista sekä luovaa ajattelua (Seligman 2011, 80). Sitä myös vanhemmat haluavat koulun lapsilleen opettavan (Seligman ym. 2009, 293). Vaikka useimmat nuoret ilmoittavat olevansa onnellisia, ei heidän hyvinvointinsa kuiten-

kaan välttämättä ole parhaalla mahdollisella tasolla. Koska hyvinvointi ja onnellisuus kuitenkin liittyvät lukuisiin myönteisiin seurauksiin (Lyubomirsky, King & Diener 2005), on ensiarvoisen tärkeää tietää, kuinka lasten ja nuorten hyvinvointia voidaan kohottaa ja ylläpitää (Sin & Lyubomirsky 2009).

Kiinnostus tämän tutkimuksen tekemiseen on monen työvuoden ja oppilasryhmän synnyttämää. Sen lisäksi, että olen huolestuneena seurannut suomalaisten koululaisten koulumenestyksen ja -viihtyvyyden välille revennyttä kuilua, olen omia oppilaitani tarkkaillessani huomannut saman ilmiön. Uudet ekaluokkalaiset aloittavat koulupolkunsa silmät oppimisenhalua, uteliaisuutta ja sisäistä motivaatiota loistaen, mutta kouluvuosien edetessä yhä useamman oppilaan katseesta tuo tuike sammuu. Oppiminen koetaan vaikeaksi ja merkityksettömäksi ja koulunkäynti omasta kokemuksesta maailmasta irralliseksi. Nykykoulumme perustuu tiedollisille koulusaavutuksille, ja oppilaisiin sekä opettajiin kohdistuvat tehokkuuspaineet vaarantavat pahimmillaan kouluyhteisön hyvinvoinnin. Opetussuunnitelmamme on ahdettu täyteen tiedollisia sisältöjä, ja koulupäiviä leimaa kiire, mikä heijastuu oppilaiden rauhattomuutena ja opettajien uupumuksena. Näiden kokemusten keskellä positiivisen psykologian tarjoama ajatus kouluista hyvinvointikeskuksina tuntuu erittäin huojentavalta. Samoin ajatus siitä, että koulunkäynnin päätehtävä ulottuisi tiedollisten tavoitteiden ylitse oppilaiden kokonaisvaltaiseen kehittymiseen ja hyvinvointiin. Koen hyvin tärkeäksi löytää konkreettisia keinoja nykytilanteen muuttamiseksi ja oman opettajuuteni kehittämiseksi. Hyvin usein koulun uusia kehitystehtäviä kirjataan arvoiksi ja suunnitelmiksi, jotka kuitenkin eivät aiheuta muutoksia rakenteisiin tai koululuokkien toimintaan. Positiivisen kasvatuksen ajatukset tarjoavat monia toimintamalleja, jotka vaikuttavat erinomaisilta ratkaisuilta niihin ongelmiin, joita olen kohdannut opettajan arjessani. Positiivisen psykologian teorioista löysin uusia innostavia näkökulmia työhöni ja kipinä niiden soveltamisesta luokkani toimintaan leimahti pian roihuksi.

Positiivinen kasvatustavoitus tuo kouluun myönteisen ja voimavaraperustaisen suhtautumistavan, joka keskittyy jokaisesta lapsesta löytyviin vahvuuksiin ja kykyihin. Taustalla on näkemys siitä, että ne taidot ja ajattelumallit, jotka edistävät myönteisiä tunteita, myönteisiä ihmissuhteita ja luonteenvahvuuksia, edistävät myös oppimista ja koulussa menestymistä (Bernard & Walton 2011). Tutkimusten mukaan koetut tunnetilat ja tyytyväisyyden taso ovat yhteydessä menestymiseen eri elämän osa-alueilla (Cohn & Fredrickson 2009; Lyubomirsky, King & Diener 2005) ja hyvinvointi voi parantaa koulusuoriutumista huomattavalla tavalla (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger 2011). Oppilaiden hyvinvointia tukevat pyrkimykset ovat näin ollen ennemminkin täydentäviä kuin kilpailevia tavoitteita akateemisen suoriutumisen näkökulmasta (Norrish ym. 2013, 150) ja sekä oppilaat että opettajat hyötyvät positiivisemmasta ja vähemmän stressaavasta kouluympäristöstä (Norrish 2015, 54).

1.2 Tutkimuksen tarkoitus ja rajaukset

Tutkimukseni tarkoitus on etsiä sellaisia positiiviseen psykologiaan perustuvia pedagogisia käytänteitä, joilla pyrin edistämään oppilaiden koulussa kokemia myönteisiä tunteita ja ihmissuhteita, kouluviihtyvyyttä, opiskelumotivaatiota sekä niiden myötä onnistumisia koulutyössä. Käytän näistä myönteisistä piirteistä tässä vaiheessa yhteistä nimitystä ”kouluilo”. Myöhemmässä vaiheessa, tutkimukseni yhtenä tutkimustuloksena määrittelen kouluilo-käsitteen aineistoni ja oppilaiden kuvausten perusteella. Perustan tutkimukseni positiivisen kasvatuksen ajatukselle siitä, että hyvinvointia lisääviä taitoja ja ajattelutapoja voidaan opettaa ja arvioida koulussa samalla tavalla kuin muitakin oppiaineita (Waters 2011, 77). Koulut ovat itse asiassa ideaaleja paikkoja hyvinvoinnin opettamisen kannalta, koska lapset viettävät siellä suuren osan lapsuus- ja nuoruuselämästään ja huomattava määrä heidän hyvinvointiinsa vaikuttavasta päivittäisestä vuorovaikutuksesta tapahtuu kouluaikana (Proctor 2014, 418). Työni ensimmäisenä tavoitteena on tuottaa kuvaus kouluilon ilmiöstä oppilaiden kuvaamana. Toiseksi selvitän sitä, miten opettaja voi omalla toiminnallaan ja erilaisia pedagogisia menettelyjä käyttäen edistää oppilaiden kouluiloa. Kolmanneksi tutkin sitä, miten yhteistyötä vanhempien kanssa voidaan toteuttaa siten, että vanhemmat saadaan osallistumaan ja tukemaan oppilaiden kouluiloa. Viimeisenä tavoitteenani on selvittää, millainen yhteys kouluiloa edistävillä pedagogisilla menettelyillä on luokan vuorovaikutussuhteisiin tutkimusvuoden aikana.

Toteutan tutkimukseni toimintatutkimuksena opettamieni kuudesluokkalaisten oppilaiden parissa. Päädyin interventiotutkimukseen, koska ilman selkeitä toimintamalleja monet oppilaiden hyvinvointiin tähtäävät pyrkimykset ovat jääneet kuvailevalla tasolle ja osoittautuneet tehottomiksi (vrt. Proctor 2014, 419). Sen sijaan niillä positiivisen psykologian interventioilla, joissa teoria on yhdistetty käytännön sovelluksiin, on saavutettu huomattavia parannuksia oppilaiden hyvinvointiin ja elämäntyytyväisyyteen (Proctor ym. 2011; Seligman ym. 2009; Waters 2011). Positiivisen psykologian lisäksi tutkimukseni keskeisessä osassa ovat välittävä opettajuus ja yhteistyö kotien kanssa. Välittävässä opettajuudessa heijastuvat positiivisen psykologian arvot ja se perustuu pedagogiselle rakkaudelle korostaen oppilaan ja opettajan vuorovaikutuksen rohkaisevaa ja myönteistä luonnetta. Tavoitteena ei ole tehdä oppimisesta helppoa, vaan löytää toimintoja, jotka oppilaat kokevat myönteisinä ja joissa he voivat hyödyntää omia vahvuuksiaan sekä saavuttaa onnistumisen kokemuksia. (Määttä & Uusiautti 2014a; Uusiautti & Määttä 2013a). Kodin ja koulun välisen yhteistyön valitsin osaksi tutkimustani sen takia, että toimivan yhteistyön myönteiset vaikutukset lapsen koulunkäyntiin ovat kiistattomat (esim. Bennett-Conroy 2012; Epstein 2009; van Voorhis 2011). Tässä tutkimuksessa totuttujen kodin ja koulun yhteistyömuotojen lisäksi keskiöön nousevat välittävä vanhemmuus ja tietoinen lasten voimavarojen vahvistaminen myös kotioloissa.

2 Onnellisuus ja hyvinvointi kouluilon taustalla

2.1 Onnellisuus kasvatuksen päämääränä

Onnellisuus ja hyvinvointi herättävät tällä hetkellä erittäin suurta kiinnostusta ympäri maailmaa. Sama kiinnostus on nähtävissä myös kasvatusalalla. Positiivinen psykologia on ulottanut vaikutuksensa koulumaailmaan, ja koulut ovat tiedollisten oppisisältöjen ohella alkaneet keskittyä oppilaiden vahvuuksiin, tunnetaitoihin, resilienssiin ja hyvinvointiin. (Fox Eades, Proctor & Ashley 2014). Perinteisen ongelma-keskeisen lähestymistavan sijaan positiivinen psykologia tarjoaa kasvatukselliseen keskusteluun hyvinvointinäkökulman, joka merkittäväällä tavalla voi mullistaa oppimiseen, koulunkäyntiin ja kasvatuksellisiin prosesseihin liittyviä näkemyksiä (Huebner, Gilman, Reschly & Hall 2009, 566).

Voidaan ajatella, että koulujen olisi tärkeämpää keskittyä oppimiseen kuin onnellisuuteen. Näiden pyrkimysten välillä ei kuitenkaan ole mitään ristiriitaa (Fox Eades ym. 2014, 579). Noddings (2003, 1) päinvastoin toteaa, että onnellisuus ja kasvatusta ovat läheisesti yhteydessä toisiinsa. Onnellisuuden tulisi olla kasvatuksen päämäärä, ja hyvän kasvatuksen tulisi merkittäväällä tavalla tukea yksilöllistä ja kollektiivista onnellisuutta. Myös Gill (2009, 6) on sitä mieltä, että inhimillisen kukoistuksen tulisi olla kasvatuksen ydintavoite ja että kasvatuksen tulisi suuntautua lapsen kokonaisuutena vahvistaen hänen moninaisia ominaisuuksiaan ja hyveitään samoin kuin sisäistä eheyttään. Positiivinen kasvatusta tähtää sekä perinteisten taitojen että hyvinvoinnin edistämiseen pyrkimyksenään tukea kouluja ja niissä olevia yksilöitä kukoistamisen tavoittelussa (Seligman ym. 2009). Koulut ovat yksi tärkeimmistä kehitysympäristöistä lasten ja nuorten elämässä ja voivat olla avainlähde sellaisille taidoille ja kompetensseille, jotka tukevat lasten mahdollisuuksia onnistuneeseen kasvuun ja kehitykseen (Norrish, Williams, O'Connor & Robinson 2013, 147–148).

Oppilaiden hyvinvointiin fokuoiminen on perusteltua monesta syystä. Nuoret ovat ratkaisevassa kehitysvaiheessa tulevaisuuden toimintakyvyn ja henkisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Tällöin on hyvin tärkeää panostaa terveyden ja hyvinvoinnin rakentamiseen. Tutkimustulokset viittaavat siihen, että oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen saattaa hyödyttää monin tavoin myös heidän akateemisten taitojensa ja valmiuksiensa kehittymistä. (Norrish ym. 2013, 149–150.) Suldo kollegoineen (2011) huomasi, että hyvinvoivat oppilaat saivat parhaat arvosanat ja olivat vähiten poissa koulusta

(Suldo, Thalji & Ferron 2011). Samoin Howell (2009) totesi omassa tutkimuksessaan, että oppilailla, joiden hyvinvoinnin taso oli korkea, oli paremmat arvosanat ja korkeampi itsekontrolli kuin oppilailla, joiden hyvinvointi oli alhaisemmalla tasolla. Hyvinvoinnin on lisäksi huomattu liittyvän oppilaiden kouluun sitoutumiseen (Lewis, Huebner, Reschly & Valois 2009), myönteiseen koulukäyttäytymiseen (Proctor, Linley & Maltby 2010), kouluaktiiviteetteihin osallistumiseen (Gilman 2001) ja hyviin ihmissuhteisiin koulussa (Nickerson & Nagle 2004). Noddingsin (2003) väittämä siitä, että onnelliset oppilaat oppivat ja käyttäytyvät parhaiten, saa näin tutkimuksista laajamittaista tukea. Erityisesti merkille pantavaa on se, että oppilaat, joiden onnellisuus on korkealla tasolla, eivät pelkästään osoita parempaa menestystä ja käyttäytymistä yhtenä kouluvuonna vaan myönteisen spiraalin tavoin (Fredrickson & Joiner 2002) heidän akateemiset resurssinsa ovat todennäköisesti suurempia myös tulevaisuudessa (Huebner, Hills, Siddall & Gilman 2014, 200).

Tässä tutkimuksessa kouluiltoa tarkastellaan hyvinvoinnin ja positiivisen kasvatuksen teoreettisista lähtökohdista käsin. Pyrin edistämään oppilaiden kouluilon kokemuksia positiivisen kasvatuksen sisältöjä ja periaatteita hyödyntämällä. Koen tavoitteeni hyvin merkittäväksi, koska oppilaan kokeman hyvinvoinnin on huomattu johdonmukaisesti ennustavan positiivista koulupolkua (Salmela 2016; Suldo & Shaffer 2008). Stiglbauer ym. (2013) huomasivat, että positiiviset koulukokemukset lisäsivät ajan mittaan onnellisuutta, mikä puolestaan myöhemmin tuotti uusia myönteisiä koulukokemuksia. Pidän tätä myönteisten tunteiden ja hyvinvoinnin välillä olevaa kaksisuuntaista yhteyttä kannustavana taustatekijänä omassa tutkimuksessani. Yhteys kouluilon ja hyvinvoinnin välillä on monitasoinen. Seuraavissa luvuissa avaan tätä yhteyttä eri näkökulmista sekä esittelen PERMA-teorian, jonka mukaisesti hyvinvointi tässä tutkimuksessa määritellään.

2.2 Näkökulmia onnellisuuteen ja hyvinvointiin

Onnellisuudesta on tullut länsimaisen nykykulttuurin tavoitelluimpia asioita. Tämä on hyvin ymmärrettävää, sillä viimeaikaiset tutkimukset todistavat onnellisten ihmisten olevan muita menestyksekkäämpiä monilla elämän alueilla (Lyubomirsky, King & Diener 2005, 803). Lukuisat tutkijat ovat esittäneet, että kyky olla onnellinen ja tyytyväinen omaan elämäänsä on keskeinen tekijä myönteisen elämänpolun ja henkisen terveyden kannalta (esim. Danner, Snowdon & Friesen 2001; Diener & Chan 2011; Lyubomirsky 2007; Seligman 2011). Onnellisuudella on lukuisia positiivisia sivuvaikutuksia, joista on hyötyä yksilöille, perheille ja yhteisöille (Lyubomirsky, Sheldon & Schkade 2005, 112).

Onnellisuutta käsitteenä voidaan tuskin määritellä yksiselitteisesti. Tutkimuskirjallisuudessa onnellisuus operationalisoidaan usein subjektiiviseksi hyvinvoin-

niksi (Diener 1984; Diener, Oishi & Lucas 2009). Subjektiiivinen hyvinvointi on sateenvarjokäsite yksilön arvioille omasta elämästään ja se voidaan jakaa kolmeen osatekijään: positiiviseen ja negatiiviseen tunteeseen sekä kognitiiviseen arvioon omasta elämäntyytyväisyydestä. Tutkimustiedon lisääntyessä on ehdotettu, että subjektiiivisen hyvinvoinnin rakenteellinen malli tulisi muuttaa neljäosaiseksi. Tällöin tyytyväisyyskomponentti jaettaisiin kahtia yleiseksi elämäntyytyväisyydeksi ja eri elämäntilanteisiin (esim. työ, terveys, avioliitto) kohdistuvaksi tyytyväisyydeksi. (Pavot & Diener 2014, 134–135.) Näin ajatellen henkilö, jonka subjektiiivinen hyvinvointi on korkealla tasolla, tuntee paljon positiivisia tunteita, vähän negatiivisia tunteita ja arvioi tyytyväisyytensä oman elämänsä ja eri elämäntilanteidensa osalta korkeaksi (Miao, Koo & Oishi 2014, 174).

Parin viimeisen vuosikymmenen aikana subjektiiivisen hyvinvoinnin malli on laajennettu koskemaan myös lapsia ja nuoria (Gilman & Huebner 2003; Saha, Huebner, Suldo & Valois 2010). Samalla tutkimusintressi on laajentunut yleisestä hyvinvoinnista spesifimpiin hyvinvoinnin osa-alueisiin, kuten hyvinvointiin koulussa (Elmore & Huebner 2010; Huebner 2010; Long, Huebner, Wedell & Hills 2012). Koulu on lasten ja nuorten kohdalla yksi tärkeimmistä yleiseen hyvinvointiin vaikuttavista elämäntilanteista (Huebner ym. 2014). Tian (2008) on määritellyt kouluun liittyvän subjektiiivisen hyvinvoinnin oppilaiden omaa kouluelämäänsä koskevana arviona ja emotionaalisena kokemuksena. Hänen mukaansa kouluhyvinvointi koostuu koulutyytyväisyydestä sekä positiivisesta ja negatiivisesta tunteesta koulussa. Koulutyytyväisyys viittaa oppilaan subjektiiiviseen ja kognitiiviseen arvioon kouluelämänsä laadusta. Arvioinnin perustana oppilas käyttää omia eri koulunkäynnin osa-alueisiin (esim. oppiminen ja opettaja–oppilassuhde) kohdistuvia arviointistandardejaan. Positiivinen tunne viittaa koulussa koettuihin myönteisiin tunteisiin, kuten rentoutuneisuuden, mielihyvän tai onnellisuuden tunteeseen. Kouluun liittyviä negatiivisia tunteita sen sijaan voivat olla esimerkiksi masennus, hermostuminen tai tylsistyminen. (Tian, Chen & Huebner 2014, 356.) Tässä tutkimuksessa oppilaan kouluun liittyvä hyvinvointi ymmärretään Noblen ja McGrathin (2016) spesifemmän määritelmän mukaisesti. He määrittelevät oppilaan kouluhyvinvoinnin pysyväksi emotionaaliseksi tilaksi, jolle on ominaista positiivinen mieliala ja asenne, positiiviset ihmissuhteet toisiin oppilaisiin ja opettajaan, resilienssi, oman toiminnan optimointi ja korkea tyytyväisyyden taso oppimiskokemuksiin. (Noble & McGrath 2016, 6.) Tutkimukset osoittavat, että niin kognitiivisella kuin affektiivisellä kouluhyvinvoinnin komponentilla on merkityksellinen rooli oppilaan koulutoiminnan ja kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta. Korkea subjektiiivinen hyvinvointi tulee koulumaailmassa esille lisääntyneenä akateemisena toimintana ja suoriutumisenä (Lewis, Huebner, Reschly & Valois 2009), asianmukaisena käyttäytymisenä (Suldo, Shaffer & Riley 2008) sekä parempana fyysisenä ja psyykkisenä terveytenä (Borup & Holstein 2006; Huebner & Gilman 2006). Kouluissa olisi tärkeää huomioida, että sosiaalinen tuki on hyvin

merkittävä kontekstuaalinen tekijä yksilön subjektiivisen hyvinvoinnin kannalta (Gallagher & Vella-Brodrick 2008). Opettajan tarjoama tuki on olennaista oppilaan hyvinvoinnille (Hamre & Pianta 2005). Lukuisat tutkimukset osoittavat myös vertaistuen vaikuttavan myönteisesti oppilaiden subjektiiviseen hyvinvointiin (esim. Mahanta & Aggarwal 2013).

Myös Suomessa on tehty ansiokasta tutkimusta lasten ja nuorten hyvinvoinnista koulussa. Konu (2002) on omassa väitöskirjassaan luonut Allardtin sosiologisen hyvinvointiteoriaan perustuen koulun hyvinvointimallin, jossa oppilaan kouluhyvinvointi jaetaan neljään osa-alueeseen: koulun olosuhteisiin (*having*), sosiaalisiin suhteisiin (*loving*), itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin (*being*) ja terveydentilaan (*health*). Tutkimustyönsä pohjalta Konu on kehittänyt holistisen hyvinvointiprofilimittarin, jolla koulut oppilaiden itsearvioinnin kautta voivat arvioida oppilaiden hyvinvointia ja kehittää toimintaansa (Konu & Lintonen 2005). Omassa tutkimuksessaan Konu ja Lintonen (2006) huomasivat, että alakoulun oppilaat pitivät koulun olosuhteita, ihmissuhteita ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia parempina kuin yläkoulun oppilaat. Vertailtaessa sukupuolta ja luokka-astetta tuli esille, että tytöt ja nuoremmat oppilaat arvioivat joka kouluasteella kouluhyvinvointinsa muita paremmaksi. Pojilla sen sijaan oli vähemmän sairaudellisia oireita kuin tytöillä. Janhunen (2013) selvitti omassa väitöstutkimuksessaan, mistä tekijöistä oppilaiden hyvinvointi heidän itsensä tulkitsemana koostui. Oppilaat tuottivat ainekirjoitusmenetelmällä kuvauksen kouluhyvinvoinnin luonteesta ja ehdoista. Tulokset osoittivat, että oppilaiden mielestä kouluhyvinvointi rakentui ensisijaisesti turvallisesta ilmapiiristä ja koulun sisäisistä ihmissuhteista. Kaveri- ja ystävyysuhteet vaikuttivat olennaisesti ja voimakkaimmin oppilaiden hyvinvointiin. Positiivinen ja kannustava ilmapiiri edisti jaksamista ja herätti yritteliäisyyttä. Myös kodin ja perheen merkitys lapsen ja nuoren lähiturva- verkkona oli kiistaton. (Janhunen 2013.)

Onnellisuutta voidaan tarkastella myös subjektiivisen hyvinvoinnin ydinkomponentin, elämäntyytyväisyyden, näkökulmasta. Elämäntyytyväisyys voidaan määritellä yksilön kognitiiviseksi arvioksi oman elämänsä kokonaislaadusta (Huebner, Hills, Siddall & Gilman 2014, 193). Arviointia voidaan tehdä suhteessa elämään yleensä tai johonkin sen tärkeään osatekijään, kuten omaan itseen, perheeseen, ystäviin tai ympäröiviin olosuhteisiin. Elämäntyytyväisyys on subjektiivista hyvinvointia vakaampi käsite ja siksi sitä useimmiten käytetään indikaattorina tutkittaessa nuorten elämänlaatua. (Suldo, Riley & Schaffer 2006, 568.) Gilmanin ja Huebnerin (2006) tekemä tutkimus osoitti, että nuorten korkea elämäntyytyväisyys oli yhteydessä positiivisempiin ihmissuhteisiin, vähäisempään stressin ja ahdistuksen määrään, korkeampaan toiveikkuuteen ja suurempaan henkilökohtaisen kontrollintunteeseen verrattuna alhaista elämäntyytyväisyyttä kokeviin nuoriin. Proctorin, Linleyn ja Maltbyn tutkimuksessa (2010) korkea elämäntyytyväisyys edisti nuorten koulutyytyväisyyttä, myönteisiä kouluasenteita ja tiedollista suoriutumista. Lisäksi se oli yhteydessä parempiin ihmissuhteisiin ja

kiitollisuuteen, onnellisuuteen, itsetuntoon ja terveelliseen elämäntapaan. Alhainen elämäntyytyväisyys sen sijaan on linkittynyt päihteiden käyttöön, masennukseen ja sosiaaliseen stressiin (Gilman & Huebner 2003).

Subjekttiivisen hyvinvoinnin ja elämäntyytyväisyyden käsitteitä voidaan pitää hedonistisina onnellisuuden näkökulmina, koska tavoitteena on tällöin myönteisten tunteiden maksimointi ja mahdollisimman vähäinen negatiivisten tunteiden määrä. Onnellisuutta voidaan tarkastella myös eudaimonistisesta lähtökohdasta käsin. Tällainen aristoteelinen näkemys korostaa onnellisuuden saavuttamista hyveellisen elämän ja inhimillisen potentiaalin hyödyntämisen kautta. (Boniwell 2012, 50.) Ryanin ja Decin itseohjautuvuusteoria (*self determination theory*) voidaan laskea kuuluvaksi eudaimonististen onnellisuusteorioiden suhteellisen laajaan kenttään. Sen mukaan ihmisellä on syntymästä lähtien kolme tärkeää psykologista tarvetta: kyvykkyys (*competence*), yhteenkuuluvuus (*relatedness*) ja autonomia (*autonomy*). Näiden tarpeiden tyydyttyminen on olennainen edellytys yksilön psykologiselle kasvulle ja hyvinvoinnille. (Waters, Cross & Runions 2009, 520.) Yksilö kokee kyvykkyuden tunnetta pystyessään vastaamaan kohtaamiinsa haasteisiin, esimerkiksi koululainen selvittäessään kokeista ja kotitehtävistä. Yhteenkuuluvuuden tarve tulee täytettyä, kun oppilas tulee hyväksytyksi koulussa ja pystyy solmimaan merkityksellisiä ihmissuhteita opettajiinsa ja luokatovereihinsa. Autonomian tarpeelle lapsi saa tyydytystä voidessaan koulussa hyödyntää omia kiinnostuksen kohteitaan ja arvojaan ja saadessaan mahdollisuuden omien valintojen tekemiseen. (Stiglbauer ym. 2013, 232.) Itseohjautuvuusteoriaa on sovellettu paljon koulukontekstiin (esim. Diseth & Samdal 2014; Reeve 2006; Wilding 2015). Oppilaiden autonomian, kyvykkyuden ja yhteenkuuluvuuden tarpeisiin vastaamisen on todettu johtavan paitsi hyvinvointiin, myös oppilaiden itsensä säätelyyn ja akateemiseen suoriutumiseen kohentumiseen (Niemiec & Ryan 2009).

Onnellisuuden eudaimonistista suuntausta edustaa hyvin vahvasti myös Ryffin (1989) psykologisen hyvinvoinnin teoria. Ryff yhdistelee multidimensionaalisessa mallissaan monia teoreettisia näkemyksiä ja esittää hyvinvoinnin koostuvan kuudesta osatekijästä. Nämä ovat itsensä hyväksyminen, kyky solmia positiivisia ihmissuhteita, autonomia, olosuhteiden hallinta, elämän tarkoituksellisuus ja henkilökohtainen kasvu. (Ryff & Singer 2008.) Itsensä hyväksyminen, joka tarkoittaa positiivista asennetta itseään kohtaan, on keskeinen tekijä yksilön mielenterveyden, itsensä toteuttamisen ja optimaalisen toiminnan kannalta. Kyky solmia positiivisia suhteita viittaa yksilön mahdollisuuteen kokea lämpimiä ja luottamuksellisia ihmissuhteita ja sitä kautta empatiaa, syvää rakkautta ja samastumista toisen ihmisen kokemuksiin. Autonomia kuvastuu itsensä määräämisoikeutena, itsenäisyytenä ja sisäisenä käyttäytymisen säätelynä. Autonominen ihminen arvioi itseään omien standardiensa mukaan eikä etsi muiden hyväksyntää. Olosuhteiden hallinta kuvaa toisaalta yksilön kykyä luoda ja kontrolloida monimuotoisia olosuhteita, toisaalta sillä tarkoitetaan yksilön kykyä

hyödyntää ympäristönsä mahdollisuuksia maksimoidakseen omat mahdollisuutensa. Elämän tarkoituksellisuudella viitataan tunteeseen elämän merkityksellisyydestä ja suunnasta. Tavoitteiden asettaminen, aikomukset ja tiettyyn päämäärään pyrkiminen luovat tunteen elämän merkityksellisyydestä ja lisäävät täten osaltaan positiivista toimintaa. Henkilökohtainen kasvu on ihmisen kykyä kehittää mahdollisuuksiaan ja kasvaa ihmisenä. (Ryff 1989, 1070–1071.) Ruini ym. (2009) sovelsivat Ryffin teoriaa italialaisessa koulussa ja totesivat psykologiseen hyvinvointiin tähtäävän interventiotutkimuksensa lisäävän nuorten hyvinvointia ja vähentävän ahdistusta ja somaattisia oireita. Psykologinen hyvinvointi ja subjektiivinen hyvinvointi edustavat hyvinvoinnin eri puolia, mutta korreloivat keskenään. Subjektiivinen hyvinvointi toimii mittarina miellyttävälle elämälle, kun taas psykologisen hyvinvoinnin teoria keskittyy enemmänkin elämän merkityksellisyyteen ja henkilökohtaiseen kasvuun. (Wood, Joseph & Maltby 2009, 444.)

Myös Csikszentmihalyin (2000) luoma autotelisen persoonallisuuden käsite voidaan laskea eudaimonistiseksi onnellisuuden näkökulmaksi. Autotelinen henkilö kykenee nauttimaan tekemisistään huolimatta siitä, saako hän ulkoista palkintoa työstään. Csikszentmihalyin mukaan onnellisuus on seurausta uppoutumisesta sellaisiin toimintoihin, jotka ovat sisäisesti innostavia ja tasapainossa yksilön taitotasoon nähden. Tätä kuvataan optimaalisena flow-kokemuksena, jossa yksilö on täydellisen keskittynyt ja jossa tietoisuus ja toiminta sulautuvat toisiinsa. (Nakamura & Csikszentmihalyi 2009.) Useissa tutkimuksissa on flow-kokemusten huomattu johtavan lisääntyneisiin positiivisiin tunteisiin (esim. Asakawa 2004; Rogatko 2009). Flow-ilmiötä esitellään tarkemmin luvussa 3.2.1.

Positiivisen psykologian näkökulmasta onnellisuuden ja hyvinvoinnin huipentuma on kukoistamisen tila (*flourishing*). Keyesin (2007, 98) mukaan kukoistavia ihmisiä ovat ne, joiden emotionaalinen, sosiaalinen ja psykologinen hyvinvointi ovat korkealla tasolla. Henkistä terveyttä voidaan kuvata jatkumolla, johon kukoistamisen lisäksi asettuvat kohtalainen henkinen terveys sekä nuutuneisuus, jota ilmentävät alhainen subjektiivinen hyvinvointi, haasteelliset ihmissuhteet ja heikko toimintakyky (Keyes 2002). Diener on rakentanut oman käsityksensä kukoistamisesta synteessä viimeaikaisista hyvinvointiteorioista ja katsoo kukoistamisen rakentuvan elämän tarkoituksellisuudesta, positiivisista ihmissuhteista, sitoutumisesta, koetusta pätevyydestä, itsetunnosta, optimismista ja toisten auttamisesta (Diener ym. 2010). Vaikka positiiviset tunteet ovat tärkeä osa kukoistamista, ei kukaan koe niitä jatkuvasti. Jokaisen ihmisen elämään kuuluu aikoja, jolloin negatiiviset ja kipeät tunteet, kuten pettymys, suru ja ahdistus, ovat voimakkaita. Kukoistaminen ei tarkoita kielteisten tunteiden kieltämistä tai tukahduttamista, vaan niiden tehokasta käsittelyä ja sitkeyttä selvitä niistä. (Norrish 2015, 51–52.)

Kukoistamisessa yhdistyvät hedonistiset ja eudaimonistiset komponentit ja yksinkertaisuudessaan se voidaan määritellä ”*feeling good, doing good*” -ilmauksella (Huppert

& So 2013, 838). Koulumaailmassa *“feeling good”* tarkoittaa oppilaiden tyytyväisyyttä menneisyydestä, iloa nykyhetkessä ja toiveikkuutta tulevaisuuden suhteen sekä kykyä käsitellä vaikeita tunteita ja kokemuksia terveellä ja rakentavalla tavalla. *“Doing good”* taas korostaa oppilaiden varustamista sellaisilla tiedoilla ja taidoilla, jotka auttavat heitä menestymään niin vaikeuksia kuin mahdollisuuksia kohdatessaan. Tärkeää on myös sitoutuminen prososiaaliseen käyttäytymiseen ja valintoihin, jotka hyödyttävät toisia ja laajempaa yhteisöä. (Norrish ym. 2013, 149.)

Kouluissa kukoistamista voi esiintyä monella eri tasolla. Yksittäisten oppilaiden voidaan katsoa kukoistavan, kun he ovat onnellisia, menestyvät ihmissuhteissaan, saavuttavat tavoitteitaan ja tekevät hyviä tekoja toisilleen. Opettaja tai muu henkilökunnan edustaja kukoistaa, kun hän kokee myönteisiä kokemuksia päivän aikana, tuntee työnsä merkitykselliseksi ja itsensä arvostetuksi kouluyhteisön jäseneksi. Luokan tasolla kukoistaminen ilmenee oppilaiden kouluun kuuluvuuden tunteena, opettajan tyytyväisyytenä ja itseluottamuksena ja kaikkien yhteisenä koulutyöhön sitoutumisena. Koko kouluyhteisön on mahdollista kukoistaa, kun yhteisön jäsenet tuntevat syvää sitoutumisen ja kuuluvuuden tunnetta koulua kohtaan ja koulukulttuuri edistää myönteisiä tunteita, tehokasta oppimista ja sosiaalista vastuuta. (Norrish ym. 2013, 149.)

Hyvin ratkaisevaa on se, että ihminen voi itse vaikuttaa kokemaansa onnellisuuden ja hyvinvoinnin määrään. Lyubomirsky, Sheldon ja Schkade (2005) määrittävät onnellisuuden koostuvan kolmesta osatekijästä. Geneettinen lähtötaso määrää viisikymmentä ja olosuhteet kymmenen prosenttia yksilöllisestä onnellisuuden tasosta. Loput neljäkymmentä prosenttia ovat riippuvaisia yksilön omasta toiminnasta ja omista pyrkimyksistä eli kaikesta siitä, mitä yksilö päivittäisessä elämässään tekee tai ajattelee. Tämä tavoitteellisen toiminnan suuri osuus avaa erittäin lupaavia näkymiä niihin mahdollisuuksiin, joita erilaisilla hyvinvointiin ja onnellisuuteen tähtäävillä interventiolla voi olla yksilön onnellisuuden pysyvän lisääntymisen tavoittelussa. (Lyubomirsky, Sheldon & Schkade 2005.) Tutkimuskirjallisuudessa on jo tällä hetkellä löydettävissä monipuolista näyttöä siitä, että intentionaalisilla harjoitteilla ja harjoitusohjelmilla on mahdollista vaikuttaa yksilön lyhytaikaiseen onnellisuuteen myönteisellä tavalla (esim. Bolier ym. 2013; Lyubomirsky, Dickerhoof, Boehm & Sheldon 2011; Shoshani & Steinmetz 2014; Sin & Lyubomirsky 2009; Suldo, Savage & Mercer 2014; Waters 2011).

2.3 Onnellisuus ja hyvinvointi PERMA-teorian määrittelemänä

Monen muun tutkijan tavoin Seligman (2011) ajattelee kukoistamisen olevan hyvinvoinnin keskeinen tavoite. Aikaisemmin Seligman mielsi onnellisuuden positiivisen psykologian ydinteemana ja sen mittaamisessa tärkein indikaattori oli elämäntyy-

tyväisyys. Sittemmin Seligman on kuitenkin päätenyt siihen, että hyvinvointi on positiivisen psykologian pääasia ja normina hyvinvoinnin mittaamisessa käytetään kukoistamista. Kukoistamisen edistämiseen, niin yksilö- kuin yhteisötasolla, voidaan tiivistää koko positiivisen psykologian merkitys. (Seligman 2011, 13.)

Seligmanin (2011) mukaan hyvinvointimme on rakenteeltaan monimuotoinen eikä millään yksittäisellä mittarilla pystytä määrittelemään sitä tyhjentävästi. Hyvinvointi koostuu viidestä elementistä, jotka kaikki täyttävät seuraavat kolme ehtoa: Kukin elementti edistää hyvinvointia. Ihmiset tavoittelevat hyvinvoinnin elementtejä itseisarvoisesti niiden itsensä takia eivätkä saavuttaakseen niiden avulla muita hyvinvoinnin elementtejä. Elementit ovat itsenäisesti määriteltävissä ja mitattavissa. (Seligman 2011, 16.) Seligman kutsuu hyvinvointiteoriaansa PERMA-teoriaksi sen elementtien ensimmäisten kirjaimien muodostamana akronyymina. PERMA-teorian osatekijät ovat myönteiset tunteet (*P = Positive emotions*), sitoutuminen (*E = Engagement*), ihmissuhteet (*R = Relationships*), merkityksellisyys (*M = Meaning*) ja saavuttaminen (*A = Accomplishment*). (Seligman 2011, 16–20.) Seuraavaksi esittelen elementit lyhyesti. Tarkemmin niihin pureudutaan luvussa 3.

PERMA-teorian ensimmäinen elementti on *myönteiset tunteet*. Myönteisillä tunteilla tarkoitetaan hedonistisia tuntemuksia, kuten onnellisuutta, mielihyvää ja mukavuuden tunnetta (Kern, Waters, Adler & White 2015; Seligman 2011, 16). Myönteiset tunteet ovat kukoistamisen tunnusmerkki, mutta myös itse synnyttävät kukoistamista. Fredricksonin (1998) mukaan positiiviset tunteet voivat laajentaa yksilön toimintamallien valikoimaa, mikä puolestaan johtaa henkilökohtaisten voimavarojen lisääntymiseen.

Sitoutuminen viittaa tiettyyn toimintaan liittyvään syvään kiinnostuksen tai upoutumisen kokemukseen (Kern ym. 2015). Tällainen sitoutuminen on määritelty flow-tilaksi. Flow-tilaan pääseminen edellyttää äärimmäisten kykyjen ja vahvuuksien käyttöönottoa. Flow-tilassa ihminen kadottaa usein ajantajunsa eikä ole tietoinen tunteistaan ja ajatuksistaan, mutta voi palata esimerkiksi toiminnan aiheuttamaan mielihyvään retrospektiivisesti toiminnan päätyttyä. (Seligman 2011, 11, 16–17.)

Hyvinvointiteorian kolmas elementti, *ihmissuhteet*, sijoittuu PERMA-teorian ja koko positiivisen psykologian ytimeen (Seligman 2011, 20). Sosiaalista tukea – huolehdituksi, arvostetuksi ja rakastetuksi tulemista – on pidetty yhtenä olennaisimmista hyvinvoinnin edellytyksistä kaikkina aikoina ja kaikissa kulttuureissa (Forgeard, Jayawickreme, Kern & Seligman 2011, 86). Hyvät ihmissuhteet ovat parasta vastalääkettä vastoinkäymisissä ja toisaalta myös nopein keino oman mielialan kohentamiseen. Tutkimusten mukaan tehokkain tapa nostaa hetkellisesti omaa hyvinvoinnin tasoa on tehdä ystävällinen teko toisen ihmisen hyväksi (Seligman 2011, 20).

Merkityksellisyys tarkoittaa yksilön näkemystä oman elämänsä arvokkuudesta ja tunnetta kuulumisesta johonkin itseä suurempaan (Kern ym. 2015). Se tarjoaa ihmiselle vision ja suunnan omassa elämässään (Ryff & Keyes 1995). Omien vahvuuksien

hyödyntämisen on monissa tutkimuksissa todettu olevan yhteydessä elämän merkitykselliseksi kokemiseen (esim. Littman-Ovadia & Steger 2010; Peterson, Ruch, Beermann, Park & Seligman 2007). Ihmisen tulisi kehittää omia vahvuuksiaan ja voimavarojaan ja käyttää niitä jonkun suuremman päämäärän hyväksi (Peterson, Park & Seligman 2005, 26).

PERMA-teorian viimeinen elementti, *saavuttaminen*, viittaa voittamiseen, menestymiseen ja hyviin suorituksiin niiden itsensä takia. Ihmiset tavoittelevat saavuttamista, vaikka se ei aikaansaisi myönteisiä tunteita, merkityksellisyyttä tai positiivisia asioita ihmissuhteissa (vrt. Salmela & Uusiautti 2013, 30). On luonnollista, että hyvin usein saavuttamiseen kuitenkin liittyy toimintaan uppoutumista, positiivisia tunteita ja menestymistä jonkun suuremman tarkoituksen hyväksi (Uusiautti 2014). Silti Seligman näkee saavuttamisen hyvinvoinnin perustavanlaatuisena ja erillisenä elementtinä, jota ihmiset tavoittelevat riippumatta muista hyvinvointiteorian osatekijöistä (Seligman 2011, 18–19).

Seligmanin hyvinvointiteoria on suhteellisen tuore ja siksi sitä tukeva empiirinen aineisto on vielä rajallinen. Kern ym. (2015) sovelsivat PERMA-teoriaa australialaisten koululaisten ja opiskelijoiden hyvinvoinnin mittaamiseen. Tulokset osoittivat, että kaikki PERMA-teorian faktorit merkityksellisyyttä lukuun ottamatta osoittautuivat relevanteiksi hyvinvoinnin mittareiksi. Merkityksellisyyttä mittaavat osiot olivat tutkimuksessa osittain päällekkäisiä ihmissuhdeosoiden kanssa, mikä saattaa selittää osa-alueen puuttumisen oppilaiden vastauksista. Toisaalta tulos voi ilmentää myös sitä, että vertaissuhteet ovat tyypillinen osa-alue nuorten kokemassa merkityksellisyyden tunteessa. (Kern ym. 2015.) Myös O'Connor ym. (2016) käyttivät PERMA-teoriaa viitekehystenä tutkiessaan australialaisten nuorten hyvinvointia ja huomasivat PERMAN elementtien paitsi soveltuvan hyvinvoinnin mittaamiseen nuoruusiässä myös ennustavan hyvinvoinnin tasoa myöhemmin elämässä (O'Connor, Sanson, Toubourou, Norrish & Olsson 2016). Edelleen Coffeyn ja kollegoiden (2016) tutkimus tarjosi vahvaa tukea PERMAN multidimensionaaliseen rakenteelle hyvinvoinnin kuvaajana (Coffey, Wray-Lake, Mashek & Branand 2016). Kern, Waters, Adler ja White (2014) tutkivat PERMA-teoriaa koulun työntekijöiden työhyvinvoinnin näkökulmasta. Tulosten perusteella näytti siltä, että PERMA-teorian laaja lähestymistapa tuki onnistuneesti hyvinvoinnin määrittelyä ja mittaamista. Niiden työntekijöiden, joiden sitoutumisaste oli korkea ja joilla oli hyviä ihmissuhteita, työtyytyväisyys ja organisationaalinen kiinnittyminen olivat muita työntekijöitä suurempaa. Positiiviset tunteet, merkityksellisyys ja saavuttaminen sen sijaan liittyivät vahvasti tutkimushenkilöiden elämäntyytyväisyyteen ja terveyteen. (Kern, Waters, Adler & White 2014.)

Oades kollegeineen (2011) hyödynsi PERMA-teoriaa viitekehystenä tutkiessaan yliopistoa positiivisena instituutiona. He käyttivät PERMAN elementtejä hyvinvointiin johtavina polkuina ja keräsivät positiivisesta psykologiasta ja positiivisesta organisaatiotutkimuksesta teoreettisia sovelluksia PERMAN elementtien käytännön

toteutusta varten yliopistomaailman eri toimintaympäristöissä. (Oades, Robinson, Green & Spence 2011.) Myös Lambert D’ravenin ja Pasha-Zaidin (2015) tutkimus sijoittui yliopistomaailmaan. He tutkivat opiskelijoiden onnellisuuskäsitysten yhteyttä PERMA-teorian elementteihin Arabiemiirikunnissa. Tutkimustulosten mukaan opiskelijoiden kuvaukset tarjosivat tukea Seligmanin näkemykselle hyvinvoinnin monimuotoisesta rakenteesta ja vahvistivat PERMA-teorian soveltuvuuden myös länsimaisesta ajattelusta eriävään kulttuuriympäristöön. Khaw ja Kern (2014) sen sijaan huomasivat, että kulttuurinen tausta saattaa aiheuttaa vaihtelua hyvinvoinnin osatekijöihin. Malesialaisilla aikuisilla tehdyssä tutkimuksessa tuli esille, että PERMAN viisiosaisen faktorirakenteen lisäksi olisi tarvittu kolme lisäkategoriata, kuten taloudellinen turvallisuus, terveys ja hengellisyys, jotta olisi voitu täydellisesti ymmärtää kukoistamista malesialaisessa kulttuuriympäristössä.

Positiivista kasvatusta ja PERMA-teorian ajatuksia hyödynnetään kouluissa ympäri maailmaa. Yksi tunnetuimpia näistä on australialainen The Geelong Grammar School, jonka koko toiminta rakentuu PERMA-teorian ympärille tähdäten koulu yhteisön kukoistamiseen. Koulun positiivisen kasvatuksen malli käsittää Seligmanin viisi hyvinvoinnin elementtiä täydennettynä positiivisen terveyden elementillä. Hyvinvoinnin osatekijät on integroitu kouluarkeen kolmella eri tasolla: *”Live it, teach it, embed it”*. *”Live it”* tarkoittaa sitä, että koulun henkilökunta on omaksunut opettamansa hyvinvoinnin taidot osaksi omaa elämäntapaansa ja toimii näin autenttisine roolimalleina opiskelijoille. *”Teach it”* viittaa hyvinvoinnin aktiiviseen opettamiseen niin eksplisiittisesti erityisillä oppitunneilla kuin implisiittisesti osana opetussuunnitelmaa kaikissa mahdollisissa oppiaineissa. *”Embed it”* kuvastaa hyvinvoinnin sisällyttämistä hyvin laaja-alaisesti koulu yhteisön toimintaan, mikä edistää hyvinvoinnin kulttuurin syntymistä niin opiskelijoiden, henkilökunnan, vanhempien kuin ympäröivän yhteisön keskuudessa. (Norrish 2015.) The Geelong Grammar School -koulun toimintaan liittyen on valmisteilla pitkittäistutkimus, joka selvittää positiivisen kasvatuksen vaikutuksia koulun oppilaiden toimintaan ja hyvinvointiin kolmen vuoden kuluessa (Norrish ym. 2013).

Myös Noblen ja McGrathin (2016) oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi kehitämä viitekehys, PROSPER, pohjautuu Seligmanin PERMA-teoriaan. Myönteisten tunteiden, sitoutumisen, ihmissuhteiden, merkityksellisyyden ja saavuttamisen lisäksi PROSPER-kehys sisältää kaksi itsenäistä lisäkomponenttia: vahvuudet ja resilienssin. Noblen ja McGrathin (2016, 25) mukaan PROSPER ei ole varsinaisen hyvinvointiohjelma vaan positiivisen psykologian ja kasvatopsykologian tutkimuskirjallisuuteen perustuva järjestelmällinen valikoima luokkakäytänteitä ja toimintamalleja, jotka edistävät oppilaiden hyvinvointia ja tukevat turvallisten ja kannustavien koulu yhteisöjen rakentumista.

Valitsin PERMA-teorian tutkimukseni viitekehyydeksi tietoisena siitä, että se on vain yksi tapa määritellä ja lähestyä hyvinvoinnin ilmiötä. Perustelen valintaani sillä, että PERMA-teorian moninäkökulmainen lähestymistapa tarjosi erinomaisen

lähtökohdan tutkimuksen systemaattiselle toteutukselle (vrt. White & Waters 2015). Tutkimukseni tarkoituksena on kehittää uusia ja innostavia luokkakäytänteitä, ja PERMA-teorian elementit ilmentävät hyvin niitä tekijöitä, joita tutkijana ja opettajana pidän tutkimusaiheen ja luokkatoiminnan kehittämisen kannalta merkityksellisinä. PERMA-teoria lähestyy hyvinvointia yksilön näkökulmasta, mutta antaa paljon painoarvoa sosiaalisille suhteille hyvinvoinnin perustana, minkä vuoksi katsoin sen soveltuvan erinomaisesti luokkayhteisön sisällä tapahtuvaan interventioon. PERMAN multidimensionaalinen lähestymistapa luo tukevan ja käytännönläheisen perustan intervention toteutukselle. Seligmanin teorian valinta on perusteltua myös tutkimuksen vaikuttavuuden näkökulmasta, sillä multistrategiset ja monta osatekijää sisältävät interventiot on todettu tehokkaammiksi kuin vain yhteen tavoitteeseen keskittyvät kehittämisohjelmat (Noble & McGrath 2016, 11).

Omaksuttaessa teoreettisia ja toiminnallisia malleja toisesta kulttuuriympäristöstä vaaditaan tutkijalta erityistä sensitiivisyyttä hänen arvioidessaan mallien soveltuvuutta omaan toimintaympäristöön. Pohtiessani PERMAN siirrettävyyttä ja soveltuvuutta suomalaiseen koulukulttuuriin perehdyin huolellisesti sen eri elementtejä koskevaan tutkimuskirjallisuuteen. Mallin soveltamista kuvaavaa empiiristä aineistoa ei tutkimusta aloittaessani juuri ollut saatavilla. Tein myös vertailuja opetussuunnitelmaan sekä siihen keskusteluun, jota maassamme peruskoulun kehittämiseksi sillä hetkellä käytiin. PERMA-teorian hyvinvointinäkökulma on monilta osin yhteneväinen uuden opetussuunnitelman arvoperustan ja tavoitealueiden kanssa. En muutenkaan nähnyt ongelmaa teorian kulttuurisessa siirrettävyydessä ja sovellettavuudessa suomalaiseen koulumaailmaan. Minusta PERMA viitekehyksenä vastasi erinomaisesti niihin haasteisiin, joita arkityössäni jatkuvasti kohtasin. Operationalisoidessani teoriaa luokkaan otin luonnollisesti huomioon eri menettelyjen soveltuvuuden muokkaamalla niitä omaan luokkayhteisöömme sopiviksi. Kaiken kaikkiaan olen sitä mieltä, että PERMA-teorian sisältämät asiat – myönteiset tunteet, intensiiviset flow-kokemukset, tyydyttävät ja läheiset ihmissuhteet, kokemus koulunkäynnin ja elämän tarkoituksellisuudesta sekä merkityksellisten tavoitteiden saavuttaminen – ovat juuri niitä asioita, joita opettajat ja vanhemmat toivovat oppilailleen ja lapsilleen globaalisti, paikasta ja kulttuurista riippumatta.

3 Kouluiilo PERMA-teorian valossa

3.1 Myönteiset tunteet

Myönteiset tunteet ja niiden merkitys ihmisen vahvuuden lähteenä on positiivisen psykologian keskeisiä tutkimuskohteita. Myönteiset tunteet johdattavat tutkimaan, ja tutkiminen johtaa tiedon tai taidon hallintaan. Hallinta puolestaan johtaa menestykseen (Chafouleas & Bray 2004, 1). Myönteisten tunteiden ja oppimisen välisen yhteyden tulisi olla perustana opetuksen sisällöllisiä ja rakenteellisia valintoja tehtäessä (Noble & McGrath 2016, 28).

Fredrickson (2001, 10) esittää Broaden and build -teoriassaan (vapaasti suomennettuna Laajenna ja rakenna -teoria), että myönteisillä tunteilla, ohikiitävilläkin, on pitkäaikaisia ja merkittäviä seurauksia. Ne ovat välineitä yksilölliseen kasvuun ja sosiaaliseen yhteyteen; myönteisten tunteiden kautta ihmisen on mahdollista saavuttaa parempi elämänlaatu. Näkemys tunteiden laajentavasta vaikutuksesta (*broaden*) viittaa asioihin, jotka tapahtuvat ihmisessä hänen kokiessaan myönteisiä tunteita. Tunteiden rakentavuudella (*build*) taas tarkoitetaan kestäviä muutoksia, jota ovat tulosta toistuvista positiivisista tunnekokemuksista. (Cohn & Fredrickson 2009, 15.)

Broaden and build -teorian mukaan kyky kokea myönteisiä tunteita, kuten iloa, mielenkiintoa, tyytyväisyyttä ja rakkautta, voidaan ajatella perustavanlaatuisena vahvuutena, joka tuottaa moninaisia, toisiinsa liittyviä positiivisia vaikutuksia. Myönteiset tunteet aikaansaavat hetkellisen hyvänolon tunteen, mutta samalla laajentavat ihmisen ajattelu- ja toimintamalleja, mikä toimii voimavarana ja johdattelijana suurempaan hyvinvointiin ja menestykseen elämässä. Fredrickson kuvaa myönteisten tunteiden merkitystä kasvavana spiraalina kohti lisääntyvää emotionaalista hyvinvointia. (Cohn & Fredrickson 2009; Fredrickson 1998; Fredrickson 2001.) Myös Isen (2006, 189–190) on havainnut, että myönteiset tunteet edistävät ongelmanratkaisua, kognitiivista joustavuutta, luovaa ajattelua sekä kykyä omaksua erilaisia näkökulmia. Lisäksi on todettu, että myönteinen tunne lisää avuliaisuutta, anteliaisuutta ja sosiaalista vastuuntuntoa (Isen 2006, 191) sekä sosiaalista havainnointia ja toisten ihmisten huomioimista (Cohn & Fredrickson 2009, 16–17). Myönteiset tunteet ovat merkityksellisiä myös siksi, että ne hälvettävät negatiivisten tunteiden aiheuttamia fyysisiä ja kognitiivisia vaikutuksia. Lisäksi positiiviset tunteet vahvistavat sinnikkyyttä ja auttavat ihmisiä

palautumaan stressaavista tilanteista nopeasti ja tehokkaasti. (Aspinwall 1998; Cohn & Fredrickson 2009; Fredrickson 2001.)

Positiivisen psykologian yhtenä tavoitteena on auttaa ihmistä kohti suurempaa hyvinvointia ja onnellisuutta (Carr 2011, 1). Lukuisat tutkimukset osoittavat, että onnelliset ihmiset menestyvät eri elämäalueilla, kuten sosiaalisissa suhteissa, työssä, terveydessä ja taloudellisissa asioissa. He jopa elävät muita kauemmin. (Cohn & Fredrickson 2009, 13; Lyubomirsky, Sheldon & Schkade 2005, 112.) Lyubomirskyn ym. (2005) mukaan myönteinen tunne luo menestystä. Positiivisesti värittyneet mielialat ja tunteet johdattavat ihmiset toimimaan, tuntemaan ja ajattelemaan tavalla, joka auttaa rakentamaan tarpeellisia voimavaroja ja saavuttamaan tavoitteita. (Lyubomirsky, King & Diener 2005, 803–804.) Onnelliset ihmiset ovat ystävällisempiä ja vähemmän materialistisia ja osoittavat itsehillintää (Gilpin 2008, 3). Onnellisuus on myös yhteydessä kiitollisuuteen (Polak & McCullough 2006), läheisiin ja tyydyttäviin ihmissuhteisiin (Otake, Shimai, Tanaka-Matsumi, Otsui & Fredrickson 2006, 362) sekä altruismiin ja hyvyteen (Gilpin 2008). Lisäksi onnellisuus näkyy tavallista suurempana yhteistyökynä, hyväntahtoisuutena ja kiinnostuksena muita ihmisiä kohtaan (Lyubomirsky, Sheldon & Schkade 2005, 112). Koulussa myönteiset tunteet ovat yhteydessä oppilaan suoriutumiseen ja niillä on huomattava vaikutus oppilaan akateemiseen menestykseen (Pekrun, Elliot & Maier 2009). Pekrunin ym. (2011) tutkimuksessa oppilaiden kokema nautinto, toivo ja ylpeys olivat myönteisesti yhteydessä oppilaiden suoriutumiseen, kun taas tylsistymisen ja ahdistuksen on huomattu ennustavan suoritustason alenemista (Daniels ym. 2009).

Edellisen valossa lienee siis kiistatonta todeta, että myönteisillä tunteilla on kouluelämässä suunnaton merkitys. Samalla myös suomalaisten lasten alhaiset tulokset kouluviihtyvyyttä mittaavissa tutkimuksissa saavat entistä huolestuttavamman painoarvon. Positiivisten tunteiden ja onnellisuuden yhteys hyviin oppimistuloksiin ja kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin elämässä tulisi huomioida suunniteltaessa koulutyötä niin luokan, koulun, kunnan kuin valtion tasolla. Paras ennusmerkki siitä, että lapsesta kasvaa onnellinen ja tyytyväinen aikuinen, ei ole akateeminen suoriutuminen vaan emotionaalinen hyvinvointi lapsuudessa (Layard & Hagell 2015). Fokusointi myönteisyyteen rohkaisee kasvattajia tarjoamaan sellaisia luokka- ja koulukäytänteitä, jotka kehittävät oppilaiden emotionaalista hyvinvointia. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppilaat voivat koulussa kokea ja vaalia myönteisiä tunteita, kuten turvallisuuden, viihtymisen ja kouluun kuuluvuuden tunnetta. Lisäksi se velvoittaa kasvattajia eksplisiittisesti opettamaan oppilaille sellaisia arvoja ja taitoja, jotka liittyvät positiiviseen ajattelutapaan, kuten optimistinen ajattelu ja kiitollisuuden osoittaminen. (Noble & McGrath 2016, 28.) Tämä on merkityksellistä senkin takia, että tunteilla on suuri vaikutus oppimiseen (Pekrun, Goetz, Titz & Perry 2002). Tutkimusten mukaan negatiivisilla tunteilla on vahvempi voima kuin positiivisilla tunteilla (Baumeister, Bratslavsky, Finkenauer & Vohs 2001). Tämän vuoksi oppilaille on tärkeää tarjota koulussa mahdollisimman

paljon myönteisiä kokemuksia ja strategioita, jotta niillä voidaan torjua oppimiselle haitallista negatiivisuuden kehän syntymistä (Young 2014, 2).

Koulu on näyttämönä monenlaisille myönteisille tunteille. Seuraavaksi tarkastelen lähemmin iloa, kiitollisuutta, optimismia, toivoa ja sinnikkyyttä. Niiden sisältyminen oppilaan koulupolkuun olisi oppilaan hyvinvoinnin ja suoriutumisen kannalta merkityksellistä ja tavoiteltavaa.

3.1.1 Ilo

Ilon olemusta ja merkitystä on tutkittu antiikin ajoista lähtien. Iloa tuottavat myönteiset asiat ja kokemukset, kuten henkilökohtaisen tavoitteen saavuttaminen, rakkaus, huomio, kunnioitus tai miellyttävä yllätys. Usein ilon kokeminen liittyy onnistumiseen tai myönteisiin ihmissuhteisiin. Ilo synnyttää hyväntuulisuutta ja optimismia. Se tekee elämän miellyttäväksi, tukee psyykkistä hyvinvointia ja auttaa selviytymään vastoinkäymisistä. Ilon ympärille muodostuu emootioperhe, johon kuuluvat esimerkiksi hilpeys, tyytyväisyys, vapautuneisuus ja mieluisuus. (Laine 2005, 62–63.)

Ilon filosofin Spinozan mielestä (ks. Pietarinen 1994) ilo kuuluu elämän perusluonteeseen. Hänen mukaansa ilo tarkoittaa siirtymistä kohti suurempaa täydellisyyttä. Ilo syntyy jatkuvasta kehittymisestä ja edistymisestä, ei stabiilista saavutetusta tilasta. (Pietarinen 1994, 24.) Spinoza tarkoittaa ilolla kaikkia myönteisiä tunteita. Iloa aikaansaavat kaikki asiat, jotka lisäävät yksilön sisäistä voimaa. Puhtain ja voimakkain ilo kumpuaa ihmisen sisimmästä, aktiivisen ajattelun seurauksena. (Pietarinen 1994, 24–25.)

Fredricksonin (1998) mukaan ilon käsitettä käytetään usein vastineena onnellisuudelle (*happiness*) ja muille suhteellisen voimakasta positiivista tunnetta ilmaiseville käsitteille. Hän toteaa ilon tunteiden ilmenevän tilanteissa, jotka ovat tuttuja ja turvallisia ja vaativat matalaa ponnistelua sekä myös suoriutumisen ja tavoitteiden saavuttamisen yhteydessä. (Fredrickson 1998, 304.) Myös Lazarus (1991, 265) pitää iloa ja onnellisuutta hyvin läheisinä käsitteinä. Hänen mukaansa ilolla tarkoitetaan onnellisuutta voimakkaampaa reaktiota tietynlaiseen tilanteeseen, mutta siitä huolimatta käsitteet ovat varsin päällekkäiset.

Csikszentmihalyi (2003) on todennut, että ilolle on ominaista eteenpäin menevä liike, uutuuden ja saavuttamisen tunne. Iloa on mahdollista kokea hyvin monenlaisten toimintojen aikana, mutta niille kaikille on yhteistä se, että iloa tuottava tapahtuma saa aikaan sisäistä muutosta, kasvua ja kehittymistä, kompleksisuuden lisääntymistä. Csikszentmihalyi erottaa toisistaan mielihyvän ja ilon tuntemukset. Ihminen saattaa kokea mielihyvää ponnistelematta ja suuntaamatta toimintaan psyykkistä energiaansa. Ilon kokeminen sen sijaan edellyttää aina kaiken huomion keskittämistä käynnissä olevaan asiaan. (Csikszentmihalyi 2003, 78–79.)

Kouluympäristöön läheisesti liittyvä ilon muoto on oppimisen ilo. Rantala (2005) löysi etnografisessa väitöskirjatutkimuksessaan useita tekijöitä, joiden huomioiminen oppimisympäristössä mahdollistaa suotuisat olosuhteet oppimisen ilon syntymiselle.

Rantalan ja Määttä (2012) mukaan oppimisen ilo syntyy menestymisen kokemuk-
sista. Se edellyttää oppijan aktiivista toimintaa ja onnistumista näissä toiminnoissa.
Oppimisen ilo viihtyy vapaudessa. Opettaja antaa oppilaille turvalliset rajat valintojen
tekemiseen ja asioista päättämiseen. Ilo ei pidä kiirehtimisestä. Se liittyy usein on-
gelmanratkaisuun tai tehtävän loppuun saattamiseen ja siihen yhteyteen kiire ei sovi.
Toiminta itsessään on ilon ja mielihyvän lähde, ja oppilaiden tulisi voida nauttia siitä
kiireettömästi. Edelleen oppimisen ilo viriää tilanteissa, joissa tehtävän vaatimustaso
ja oppijan kyvyt ovat tasapainossa keskenään. Lisäksi oppimisen ilo on yhteisöllistä
iloa, jonka kokeminen edellyttää muiden oppilaiden seuraa ja opettajan aitoa kiin-
nostusta. Oppimisen ilo on myös ympäristösidonnaista ja näyttäytyy eri tavalla eri
opettajien luokahuoneissa. Jokaisen opettajan on tärkeää pohtia keinoja, joiden avulla
hän voi tarjota omalle opetusryhmälleen ilon kokemisen mahdollisuuksia. (Rantala
& Määttä 2012, 93–101.)

3.1.2 Kiitollisuus

Kiitollisuus ei ole pelkästään suurin hyveistä vaan myös kaikkien muiden hyveiden
äiti. Tämä Ciceron toteamus kuvaa hyvin kiitollisuuden perustavanlaatuista ase-
maa myönteisten tunteiden joukossa. (Layous & Lyubomirsky 2014.) Kiitollisuus
voidaan käsittää mielentilana tai persoonallisuudenpiirteenä (Kong, Ding & Zhao
2015). Jos kiitollisuutta ajatellaan mielentilana, voidaan se määritellä subjektiivisena
ja miellyttävänä tunteena, jonka herättää toiselta ihmiseltä saatu palvelus tai lahja.
Kiitollisuudentunne voi olla seurausta myös ei-inhimillisistä tekijöistä ja liittyä
esimerkiksi luontoon, eläimiin, Jumalaan tai kohtaloon. (Emmons & McGullough
2003, 377–378.) Kiitollisuus voi olla myös luonteenominaisuus tai hyve, jolloin sen
määrässä ja esiintymistiheydessä on yksilöllistä vaihtelua. Ihmiset, joilla on voimakas
taipumus kiitollisuuteen, kokevat sitä laaja-alaisemmin, useammin ja voimakkaammin
kuin muut. (Bono, Froh & Forrett 2014, 69.) Samoin heidän kiitolliset mielentilansa
päivittäisessä elämässä ovat intensiivisempiä muihin verrattuna (Kong ym. 2015).
Howells (2014, 60–61) painottaa kiitollisuuden ilmenevän toimintana: kiitollisuus
syntyy tunnekokemuksesta, mutta sen koko potentiaali ja tarkoitus realisoituvat vasta,
kun kiitollisuutta osoitetaan tekoina.

Voidakseen kokea kiitollisuutta lapsen tulee käsittää käyttäytymisen intentionaali-
suus sekä ymmärtää omia ja toisten ihmisten tunteita (Layous & Lyubomirsky 2014,
154–155). Lisäksi kiitollisuus on vahvasti yhteydessä empatiaan ja kykyyn asettua toisen
asemaan (Bono & Froh 2009, 80). Kouluikäisillä lapsilla tehdyt interventiotutkimuk-
set ovat osoittautuneet erinomaiseksi tavaksi tukea lasten kiitollisuuden kehittymistä
(esim. Froh, Kashdan, Ozimkowski & Miller 2009; Froh, Sefick & Emmons 2008.)
Froh, Sefick ja Emmons (2008) toteuttivat ”Counting blessings” -intervention kuudes-
ja seitsemäsluokkalaisilla oppilailla. Oppilaat jaettiin kiitollisuusryhmään, neutraaliin
kontrolliryhmään ja negatiiviseen ryhmään. Kiitollisuusryhmässä oppilaat kirjoittivat

kahden viikon ajan päiväkirjaan viisi asiaa, joista he olivat kiitollisia, kun taas negatiivisessa ryhmässä oppilaat kirjasivat asioita, jotka ärsyttivät ja suuttuttivat heitä. Kiitollisuusryhmän oppilaiden kiitollisuuden, optimismin ja elämäntyytyväisyyden määrä oli suurempi kuin negatiivisen ja neutraalin ryhmän oppilailla. Positiivinen vaikutus vahvistui intervention kuluessa ja oli vahvimmillaan kolme viikkoa intervention päättymisen jälkeen. Erityisen rohkaisevaa oli kiitollisuuspäiväkirjan kirjoittamisen yhteys oppilaiden koulutyytyväisyyteen. Froh'n ym. (2009) tutkimuksessa interventioryhmän oppilaita pyydettiin kirjoittamaan ja toimittamaan kiitoskirje jollekin tärkeälle ihmiselle. Tutkimuksessa huomattiin, että niiden oppilaiden, joiden myönteiset tunteet olivat vähäisiä intervention alkaessa, kiitollisuus kasvoi intervention päättymisen jälkeen. Kolme kuukautta myöhemmin samat oppilaat ilmoittivat positiivisten tunteidensa lisääntyneen. Näyttääkin siltä, että oppilaat, joiden myönteiset tuntemukset eivät ole voimakkaita, saattavat saada erityistä hyötyä kiitollisuusinterventioista. (Froh, Kashdan, Ozimkowski & Miller 2009.) Seligmanin ja kollegoiden (2005) tutkimuksessa kiitollisuusikäntö osoittautui kaikkein tehokkaimmaksi hyvinvoinnin lisääjäksi. Kolme hyvää asiaa -harjoite ei nostanut onnellisuuden määrää yhtä korkealle, mutta osallistujat olivat onnellisempia ja vähemmän masentuneita vielä kuusi kuukautta intervention päättymisen jälkeen. (Seligman ym. 2005.)

Fredricksonin Broaden and build -teoria on erityisen relevantti kiitollisuuden tarkastelussa. Kiitollisuuden kokemukset voivat edistää pysyvien henkilökohtaisten resurssien syntymistä. Kun ihmiset tulevat kiitollisemmiksi, tulee heistä samalla luovempia, tietäväisempiä, sinnikkäämpiä, sosiaalisemmin suuntautuneita ja terveempiä. (Fredrickson 2004, 153.) Kiitollisuudella on lukuisten tutkimusten mukaan kiistaton yhteys hyvinvointiin (esim. Froh, Yurkewicz & Kashdan 2009; McGullough, Emmons & Tsang 2002; Toussaint & Friedman 2009; Wood, Froh & Geraghty 2010). Tutkijat ovat osoittaneet, että kiitollisuus saattaa johtaa tehokkaampaan stressin ja vastoinkäymisten käsittelyyn (esim. Wood, Joseph & Linley 2007). Lukuisat tutkimukset vahvistavat myös kiitollisuuden ja sosiaalisen tuen yhteyden. Kiitolliset ihmiset toimivat usein prososiaalisesti ilmaistessaan kiitollisuuttaan, mikä pitkällä tähtäimellä lujittaa heidän sosiaalisia siteitään ja ystävyysuhteitaan. (Esim. Algoe, Haidt & Gable 2008; Froh, Bono & Emmons 2010.) Hyvät ihmissuhteet ja vankka sosiaalinen tuki puolestaan lisäävät ihmisten elämäntyytyväisyyttä (Kong, Ding & Zhao 2015). Kiitollisuus edistää hyvinvointia myös lisäämällä elämän merkityksellisuuden kokemuksia (Datu & Mateo 2015, 199).

Koululaisilla kiitollisuuden määrä on merkittävästi yhteydessä akateemiseen suoriutumiseen (Wen ym. 2010). Kiitollisuuden kokemusten on huomattu lisäksi liittyvän tavoitteiden saavuttamiseen ja suoritusmotivaatioon (Bono & Froh 2009). Samoin kiitollisuus voi toimia puskurina negatiivisia koulukokemuksia vastaan vähentäen siten henkisen sairastumisen mahdollisuutta (Tian, Du & Huebner 2015, 889). Howells (2014) huomasi, että opettajan oppilaita kohtaan osoittamalla kiitollisuuden teoilla

oli paljon suotuisia vaikutuksia. Ne lisäsivät oppilaiden sitoutumista, suoriutumista ja hyvinvointia sekä paransivat opettajan ja oppilaiden välisiä suhteita. Edelleen opettajan osoittama kiitollisuus edisti oppimisympäristön positiivisuutta ja oppituntien sujuvuutta sekä vaikutti opettajan omaan hyvinvointiin myönteisellä tavalla.

3.1.3 Optimismi ja toivo

Optimismi ja toivo ovat arvostettuja vahvuuksia useimmissa kulttuureissa (Bryant & Cvangros 2004; Peterson 2006, 140). Tästä huolimatta länsimaissa on erityisesti nuorten toivottomuus lisääntynyt dramaattisesti (Gillham & Reivich 2004, 146). Suomessa arviolta jopa neljännes nuorista kärsii mielenterveyden häiriöistä (Nuotio, Karukivi & Saarijärvi 2013, 1089), ja noin 12 prosentilla maamme 8.–9.-luokkalaisista on diagnosoitu keskivaikea tai vaikea masennus (Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos 2015). Nämä karut tosiasiat toimivat kiistattomina perusteluina optimismia ja toivoa edistävien interventioiden tärkeydelle (Gillham & Reivich 2004, 147).

Optimismi ja toivo ovat käsitteellisesti lähellä toisiaan (Lopez 2014, 72) ja siksi tarkastelen niitä yhdessä. Kumpikin niistä on suhteellisen pysyvä persoonallisuuden piirre, ja ne heijastavat yksilön uskoa siihen, että hänen tulevaisuutensa on menestyksenkäs ja suotuisa (Bryant & Cvangros 2004). Kuitenkin optimismin ja toivon välillä on myös eroja. Toivo määrittää usein kognitiiviseksi tavoitteiden asettamiseen ja saavuttamiseen liittyväksi prosessiksi. Optimismilla taas yleensä viitataan yleisiin positiivisiin odotuksiin tulevaisuuden suhteen. (Feldman & Kubota 2015, 210–211.) Optimistinen ihminen uskoo, että jotenkin – onnen tai joko muiden tai oman toiminnan avulla – hänen tulevaisuudestaan tulee menestyksenkäs ja tyydyttävä. Toiveikas ihminen sen sijaan luottaa omaan toimintaansa mielekkään tulevaisuuden saavuttamisessa. (Alarcon, Bowling & Khazon 2013, 822.)

Snyder (2002) on määritellyt toivon tavoitteiden nimeämiseksi (*goals thinking*), strategioiksi, joilla tavoitteet saavutetaan (*pathways thinking*) sekä motivaatioksi ja energiaksi hyödyntää kyseisiä strategioita (*agency thinking*). Toiveikkaalla ihmisellä on siis halua ja päättäväisyyttä tavoitteiden saavuttamiseen sekä valikoima erilaisia toimintatapoja, joiden avulla hänen on mahdollista onnistua pyrkimyksissään. Tavoite voi olla mikä tahansa asia, jonka yksilö haluaa kokea, luoda, saada tai tehdä. Tavoite voi merkityksellinen, elämänpituinen haaste tai pieni ja arkipäiväinen asia. Myös tavoitteen saavuttamisen todennäköisyys voi vaihdella. Hyvin toiveikkaille ihmisille on tyypillistä venyttää uusia tavoitteita aikaisemmin saavutettuja tavoitteita haasteellisimmiksi. (Marques, Lopez, Rose & Robinson 2014, 36.)

Optimismi voidaan määrittellä yleisinä positiivisinä odotuksina, jolloin se ajatellaan sisäisenä taipumuksena suhtautua asioihin myönteisesti ja katsoa asioiden valoisaa puolta. Optimismin vastakohtaa, pessimismia, kuvastaa epäonnistumisten odottaminen ja ennakointi sekä synkeä suhtautuminen elämään. (Boman & Mergler 2014, 51–52.) Optimismia voidaan tarkastella myös kognitiivisena selitystapana,

mikä perustuu Seligmanin opitun avuttomuuden teoriaan. Opittu avuttomuus viittaa masentuneiden ihmisten tapaan ajatella, etteivät he pysty kontrolloimaan tulevia tapahtumia. Tällaiset negatiiviset odotukset saavat alkunsa kokemuksista, jolloin käytetyt selviytymisstrategiat eivät ole toimineet ja tilanne on karannut omasta hallinnasta. (Seligman 2006.) Myös lapsilla ja nuorilla on jo havaittavissa erilaisia tapoja selittää onnistumisiaan ja epäonnistumisiaan. Pessimistiset oppilaat käyttävät pysyviä (”Saan aina matematiikan kokeesta huonon numeron.”), henkilökohtaisia (”Se on minun vikani.”) ja laaja-alaisia (”Se vaikuttaa kaikkeen, mitä teen.”) attribuutioita kohdatessaan vaikeuksia ja takaiskuja. Optimistiset lapset sen sijaan käsittävät vastoinkäymiset väliaikaisiksi, ulkopuolisista tekijöistä johtuviksi ja vain sen hetkiseen tilanteeseen rajoittuviksi. Onnistumisia selitetään päinvastaisella tavalla. Pessimistit ajattelevat hyvän asian olevan väliaikaista ja yksittäistä eikä johtuvan heidän omasta toiminnastaan, kun taas optimistista selitysmallia käyttävä oppilas selittää saman onnistumisen kokemuksen pysyvänä, itse aiheutettuna ja kokonaisvaltaisena. (Boman & Mergler 2014, 53; Seligman 2006, 44–51.) Seligmanin mukaan menestys koulussa on riippuvainen oppilaan ajattelutavasta. Pessimistiset oppilaat suoriutuvat omaa tasoaan huonommin, kun taas optimistiset oppilaat ylittävät suoritustasonsa. Oppilaan potentiaalisilla kyvyillä ei Seligmanin mielestä ole suurtakaan merkitystä, jos oppilas ei suhtaudu koulunkäyntiinsä optimistisella tavalla. Optimismi on menestyksen olennainen osatekijä. (Seligman 2006, 101, 154.)

Optimismien ja toivon kehittymisen kannalta on tärkeää, että lapsi näkee oikeanlaisia käyttäytymismalleja omassa kehitysympäristössään. Vanhempien ja opettajien suhtautuminen ja selitysmallit ovat ratkaisevassa asemassa. Myös epäonnistumisten kokeminen on välttämätöntä. Jos lasta suojellaan vastoinkäymisiltä ja vaikeuksilta, optimismi tuskin pääsee kehittymään. (Gillham & Reivich 2004, 150.) Koulussa menestyminen on tärkeä yhdistää oppilaan työmäärään ja ponnisteluihin sekä suhtautua tavoitteisiin ja menestymisen mahdollisuuksiin niin sanotulla kasvun asenteella ajatellen, että kykyjä voidaan aina kehittää paremmiksi (Dweck 2012). Sagor (2008) korostaa, että oppilaiden optimismia vahvistaakseen opettajan tulee huolehtia kahdesta asiasta: oppilaiden tulevaisuuden uskosta ja pystyvyyden tunteesta. Tulevaisuuden usko tarkoittaa sitä, että oppilaat uskovat koulutyöhön panostamisen maksavan itsensä takaisin tulevaisuudessa. Koettu pystyvyys ilmenee siinä, että oppilaat uskovat pystyvänsä saavuttamaan sen, mitä haluavat saavuttaa.

Optimismilla ja toivolla on monia positiivisia seurauksia. Tutkimusten mukaan kumpikin niistä on yhteydessä hyvinvointiin, erityisesti psykologisen ja fyysisen terveyden indikaattoreihin (esim. Alarcon ym. 2013; Augusto-Landa, Pulido-Martos & Lopez-Zafra 2011; Gallagher & Lopez 2009; Sulkers ym. 2013; Zhang ym. 2014). Optimistiset ihmiset ovat toisia menestyneempiä koulussa, työssä ja pelikentällä (Gillham & Reivich 2004). He kokevat vähemmän ahdistusta ja masennusta (Alarcon ym. 2013; Wong & Lim 2009). Koulumenestyksen osalta toivo on osoittautunut

optimismia tehokkaammaksi ominaisuudeksi. Rand, Martin ja Shea (2011) tutkivat oikeustieteen opiskelijoiden toivoa ja optimismia ja huomasivat, että kumpikin niistä ennusti suurempaa elämäntyytyväisyyttä, mutta vain toivo oli yhteydessä parempaan akateemiseen suoriutumiseen. Saman huomasivat Levi, Einav, Ziv, Raskind ja Margalit (2014) tutkiessaan toiveikkuutta ja arvosanoja kymmenennen luokan oppilailta. Toiveikkuuden ja kouluarvosanojen yhteys on ymmärrettävää koulun tavoitesuuntautuneen toiminnan näkökulmasta. Menestyminen koulussa edellyttää tavoitteiden asettamista, sopivien strategioiden valitsemista ja aktiivista toimijuutta tavoitteiden suuntaisesti. (Feldman & Kubota 2015, 211.)

Oppilaiden optimismin lisäämiseksi on eri puolilla maailmaa kehitelty mittavia interventioprojekteja. Seligman kollegoineen kehitti Penn Resiliency Program -ohjelman, jonka tavoitteena oli auttaa oppilaita muuttamaan selitystyyliään (Seligman ym. 2009). Ohjelmasta on saatu menestyksekkäitä tuloksia niin parantuneiden selitystyylien kuin vähentyneiden masennusoireiden osalta (Gillham, Hamilton, Freres, Patton & Gallop 2006). Toinen ohjelma, joka suunniteltiin estämään lasten ja nuorten sisäisiä ongelmia ja lisäämään optimismia, on australialainen Aussie Optimism Program. Ohjelman optimismikonseptin tarkoituksena on tutkia lasten käsityksiä itsestään, elinolosuhteistaan ja tulevaisuudestaan ja opettaa heitä huomaamaan ja haastamaan ne uskomukset, jotka ovat negatiivisia. Lapsille opetetaan strategioita, joiden turvin he voivat tunnistaa ja hallita tunteitaan ja muuttaa selitysmallejaan optimistisemmiksi ja realistisemmiksi. (Roberts 2006.)

3.1.4 Sinnikkyys

Tässä tutkimuksessa sinnikkyuden käsite ymmärretään laaja-alaisesti ja siihen viitataan myönteisenä tunteena ja myönteisenä ominaisuutena sekä yksilön resilienssin (*resilience*) että sisukkuuden (*grit*) näkökulmasta.

Resilienssin näkökulmasta sinnikkyys tarkoittaa toipumiskykyä eli kykyä selviytyä muutoksista, haasteista, pettymyksistä ja epäonnistumisista (Noble & McGrath 2016, 79). Resilienssiä hyödyntämällä ihmisen on mahdollista elää kukoistavaa elämää koetuista vaikeuksista ja vastoinkäymisistä huolimatta. Resilientti ihminen uskaltaa ottaa riskejä, tarttua mahdollisuuksiin ja toimia oman mukavuusalueensa ulkopuolella. (Norrish 2015, 154.) Sinnikkyuden taidot ovat olennaisia niin akateemisen kuin muun henkilökohtaisen menestymisen kannalta (Noble & McGrath 2016, 79).

Ihmissuhteiden merkitys resilienssin kehittymisen kannalta on ensiarvoisen tärkeä (Johnson 2008, 386). Perhe on välitön lähituen lähde lapselle ja myös tärkein kehitysympäristö sinnikkyuden tukemiseksi (Brooks 2006, 70). Kuitenkin myös koulun ja opettajan merkitys on erittäin suuri (Tran, Gueldner & Smith ym. 2014, 300). Australialaisten koululaisten parissa tehdyssä pitkittäistutkimuksessa selvitettiin kouluun ja opettajaan liittyviä suojaavia tekijöitä, jotka auttoivat oppilaita selviytymään vastoinkäymisistä. Oppilaiden vastauksista kävi ilmi, että heille oli hyvin tärkeää, että

opettaja oli saatavilla, tunsivat heidät hyvin, oli kiinnostunut heidän elämästään ja oli paikalla, kun oppilaat tarvitsivat häntä. Oppilaat arvostivat opettajaa, joka kuunteli heitä ja oli valmis aitoihin ja rehellisiin keskusteluihin. Resilienssiä edistävät opettajat olivat myös positiivisia ja rohkaisevia ja puuttuivat kiusaamiseen ja riitoihin koulussa. He olivat huumorintajuisia ja aitoja ja ennen kaikkea kunnioittivat oppilaita ihmisinä eivätkä vain opiskelijoina. (Johnson 2008, 389–395.) Tutkimukset ovat osoittaneet, että syrjäytymisvaarassa olevat oppilaat voivat menestyä koulussa, mikäli sieltä löytyy ainakin yksi aikuinen, joka uskoo heihin, kannustaa heitä ja toimii roolimallina. Kouluun liittyvä resilienssi vahvistuu opettaja-oppilassuhteissa, joita kuvastavat positiivisuus, kunnioitus, lämpö ja välittäminen. (Downey 2008, 57.)

Koulu voi tukea oppilaiden resilienssin kehittymistä harjoittamalla ja vahvistamalla siihen liittyviä taitoja ja ajatusmalleja (Tran ym. 2014). Koulussa tulisi kiinnittää huomiota oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittämiseen. Tämä tarkoittaa esimerkiksi ongelmanratkaisua, päätöstentekoa, oman mielipiteen puolustamista, vuorovaikutustaitoja, tunteiden hallintaa ja ryhmänpaineen vastustamista. (Brooks 2006, 71.) Koulun tulisi olla paikka, jossa oppilaat voivat solmia läheisiä ja kannustavia suhteita muihin ihmisiin. Kouluhenkilökunnan olisi tärkeää tarjota huomiota, luottamusta, empatiaa, myönteistä palautetta ja kunnioitusta oppilaille. (Laursen & Birmingham 2003.) Opettajien tulisi huomioida oppilaiden vahvuuksia ja palkita oppilaita heidän saavutuksistaan. Oppilaat tarvitsevat tilaisuuksia myös lämpimien vertaissuhteiden muodostamiseen hyödyntämällä esimerkiksi yhteistoiminnallista oppimista ja sellaisia luokkarituaaleja, jotka vahvistavat luokan yhteishenkeä. (Brooks 2006, 71.) Myös opettajien korkeilla odotuksilla on suotuisia vaikutuksia oppilaiden resilienssin kehittämiseen (Benard 1995, 3). On tärkeää, että korkeat odotukset kohdistuvat kaikkiin oppilaisiin ja että oppilaille on myös tarjolla tukea tavoitteiden saavuttamiseksi. Korkeat odotukset välittävät viestiä siitä, että oppilaille on mahdollisuus menestyä. (Brooks 2006, 71.) Oppilaat hyötyvät opettajasta, jolla on kannustava ”can do” -asenne ja joka painottaa yrittämisen ja menestymisen merkitystä (Downey 2008, 58). Yeagerin ja Dweckin (2012, 312) mukaan oppilaille tulisi ennen kaikkea opettaa, että haasteet ovat voitettavissa ponnistelujen, uusien strategioiden, oppimisen, muilta saadun avun ja kärsivällisyyden avulla. Edelleen koulun tulisi tarjota oppilaille mahdollisuuksia osallistumiseen. Osallistuminen on ihmisen perustarve ja tukee resilienssin kehittymistä monipuolisesti. (Benard 1995, 4.) Erittäin tärkeä asia oppilaiden resilienssin tukemisessa on yhteistyö kotien kanssa (Tolan, Gorman-Smith & Henry 2004). Kodin ja koulun vuorovaikutus voi vahvistaa perheen orientaatiota koulunkäyntiä kohtaan sekä lisätä sellaista perheen sisäistä kommunikointia, joka liittyy koululaisena olemisen velvollisuuksiin ja odotuksiin (Morrison & Allen 2007, 167).

Oppilaiden resilienssin vahvistaminen on koettu tärkeäksi opetukselliseksi sisällyksi kouluissa eri puolilla maailmaa. Australiassa kehitetty Bounce Back -ohjelma

on esimerkkinä siitä, kuinka resilienssin opettaminen voidaan sisällyttää koulun opetussuunnitelmaan. (Noble & McGrath 2016, 80.) Ohjelma lisäsi oppilaiden sinnikkyytaitoja, sosiaalisia taitoja ja luokkaan kuulumisen tunnetta. Myös opettajien hyvinvointi ja myönteinen ilmapiiri koulussa vahvistuivat. (Axford, Schepens & Blyth 2011.) Myös australialaisella You Can Do It! -ohjelmalla on saavutettu hyviä tuloksia. Vuoden interventiolla oli selkeä vaikutus oppilaiden moraaliin, kouluun kuuluvuuteen, motivaatioon, itseluottamukseen, luokkakäyttäytymiseen ja koettuun turvallisuuteen. (Bernard & Walton 2011.) Yhdysvalloissa kehitetty The Strong Kids -opinto-ohjelma, joka suuntautuu resilienssin edistämiseen sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen avulla, on puolestaan osoittautunut tehokkaaksi oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen kehityksen, sinnikkyyden lisääntymisen, vastoinkäymisistä selviytymisen ja psyykkisten ongelmien vähentymisen osalta (esim. Caldarella, Christensen, Kramer & Kronmiller 2009; Harlacher & Merrell 2010; Merrell 2010). Myös edellisessä alaluvussa esitellyn Penn Resiliency Program -ohjelman tavoitteena on oppilaiden resilienssin vahvistaminen. Ohjelman avulla pyritään lisäämään oppilaan kykyä käsitellä päivittäisiä stressitilanteita, jotka ovat erityisesti nuoruusvaiheelle tyypillisiä. Lisäksi oppilaille opetetaan optimistista ajattelua, luovaa ideointia, päätöksentekotaitoja, rentoutumista ja monia muita selviytymis- ja ongelmanratkaisutaitoja. Tutkimustulosten perusteella resilienssi-ohjelma on vähentänyt ja estänyt masennusta ja ahdistusta, lisännyt toiveikkuutta ja vaikuttanut myönteisellä tavalla oppilaiden käyttäytymiseen. (Seligman ym. 2009, 297–298.)

Resilienssin lisäksi sinnikkyyttä voidaan tarkastella sisukkuuden näkökulmasta. Tällöin sinnikkyyys ajatellaan intohimona ja periksiantamattomuutena omia tavoitteita kohtaan. Se ilmenee määrätietoisina ja hellittämättöminä ponnisteluina sekä kestäväinä ja pitkäaikaisena kiinnostuksena huolimatta vastaantulevista epäonnistumisista ja vaikeuksista. (Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly 2007, 1087–1088.) Sisukkuutta käsittelevä tutkimus on vasta aluillaan, mutta nyt jo on löydettävissä näyttöä sille, että peräänantamaton sinnikkyyys ja tavoitteisiin sitoutuminen ovat potentiaalisia selitystekijöitä menestymiselle ja saavuttamiselle (Duckworth & Quinn 2009; Eskreis-Winkler, Duckworth, Shulman, & Beale 2014). Koulumaailmassa sinnikkyyys yhdistyy käsitykseen kasvun asenteesta (ks. luku 3.5.1), joka painottaa sitkeyttä ja ponnisteluja oppilaan suoriutumisen määrittäjinä (Dweck 2012).

3.2 Sitoutuminen

PERMA-teorian toinen komponentti, sitoutuminen, ilmenee toiminnassa, jota kuvaa suuri mielenkiinto, uteliaisuus, uppoutuminen sekä päättäväinen ja tarmokas tavoitteellisuus (Norrish ym. 2013, 153). Schlechty (2011) mukaan sitoutuneet oppilaat ovat tarkkaavaisia, omistautuneita ja sinnikkäitä sekä löytävät merkityksellisyyttä ja

arvoa oppimistehtävistä. Sitoutuminen liittyy hyvinvointiin, oppimiseen ja tavoitteiden saavuttamiseen (Froh ym. 2010; Hunter & Csikszentmihalyi 2003). Sitoutuneet ihmiset ovat uteliaita (Kashdan, Rose & Fincham 2004), kiinnostuneita (Hunter & Csikszentmihalyi 2003) ja tavoittelevat intohimoisesti merkityksellisiä päämääriä (Vallerand ym. 2003). Koulumaailmassa sitoutuminen viittaa oppilaan aktiiviseen osallistumiseen ajatuksien, tunteiden ja toiminnan tasolla (Lewis, Huebner, Malone & Valois 2011, 251).

Oppilaan koulusitoutuminen määritellään yleensä kolmijakoisena käsitteenä, johon sisältyvät kognitiivinen, emotionaalinen ja käyttäytymiseen liittyvä komponentti. Kognitiivinen sitoutuminen ilmenee oppilaan itsesääätelyä, koulunkäynnin tärkeyden ymmärtämisenä ja oppimiseen panostamisena. Emotionaalinen sitoutuminen viittaa oppilaan tunnepitoisiin reaktioihin koulua ja opettajia kohtaan. Käyttäytymiseen liittyvä komponentti on helpoimmin mitattava sitoutumisen osa-alue. Sen indikaattoreina toimivat esimerkiksi oppilaan poissaolojen määrä, koulumenestys, kotitehtävien suorittaminen ja koulutoimintoihin osallistuminen. (Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004, 62–65.) Noble ja McGrath (2016, 73) lisäävät luokitteluun vielä neljännen osatekijän, sosiaalisen sitoutumisen, joka näkyy oppilaiden positiivisena vuorovaikutuksena opettajien ja luokkatovereiden kanssa, asianmukaisena ryhmätyöskentelynä sekä sosiaalisten taitojen osoittamisena (esim. oman vuoron odottamisena, aktiivisena kuuntelemisena ja neuvottelukykynä).

Sitoutuminen on monien tutkimusten mukaan yhteydessä koulumenestykseen (esim. Irvin 2012; Ladd & Dinella 2009; Li & Lerner 2011), samoin hyviin vertais-suhteisiin (Liem & Martin 2011), toimivaan opettaja-oppilassuhteeseen (Hughes, Luo, Kwok & Loyd 2008) ja lukuisiin myönteisiin seurauksiin oppilaan käyttäytymisessä (esim. Archambault, Janosz, Fallu & Pagani 2009; Carter, McGee, Taylor & Williams 2007; Li, Zhang, Liu, Arbeit & Schwartz 2011; O'Brennan & Furlong 2010). Lisäksi sitoutuminen toimii puskurina haasteellisia elämäntilanteita vastaan ja voi estää niiden aiheuttamia negatiivisia seurauksia (Sharkey, Quirk & Mayworm 2014, 181). Tätä taustaa vasten on erittäin huolestuttavaa todeta, että oppilaiden kouluun sitoutumattomuus on tällä hetkellä sekä kansallinen että kansainvälinen ongelma (Linnakylä & Malin 2008; Shernoff, Abdi, Anderson & Csikszentmihalyi 2014, 211; Wang, Chow, Hofkens & Salmela-Aro 2015). Varsinkin, kun tutkimukset osoittavat, että vähäinen sitoutuminen saattaa johtaa oppituntien häiritsemiseen, alentuneisiin arvosanoihin, koulun keskeyttämiseen ja siihen, että oppimistavoitteet jäävät saavuttamatta (Reyes, Brackett, Rivers, White & Salovey 2012, 700).

Hyödyntämällä positiivisen psykologian laajaa tutkimuskenttää voidaan oppilaiden koulusitoutumisen tukemiseksi löytää erilaisia näkökulmia. Hyvin keskeistä on tarkastella oppilaiden sitoutumista flow-ilmion avulla. Flow-teoriaan perustuen oppilaiden koulusitoutuminen määritellään yhtäaikaisena keskittymisen, kiinnostuksen ja nautinnon yhdistelmänä, ja sitoutuminen on korkeimmillaan, kun kaikki kolme

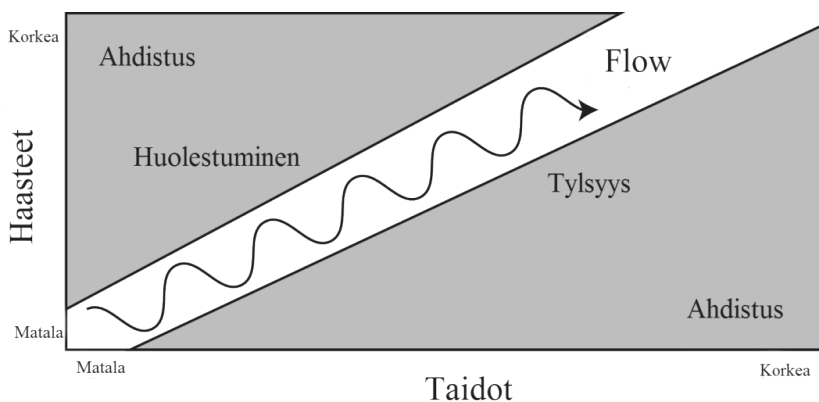
tekijää stimuloituvat samanaikaisesti (Shernoff ym. 2014, 214). Myös myönteisillä tunteilla on merkitystä. Reschly, Huebner, Appleton ja Antaramian (2008) saivat selville, että oppilaiden kokemat toistuvat myönteiset tunteet olivat yhteydessä suurempaan kognitiiviseen ja emotionaaliseen sitoutumiseen. Samoin he huomasivat, että oppilaat, joiden sitoutumisen aste oli alhainen, kokivat enemmän negatiivisia tunteita kouluympäristössä. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus, kannustava palaute ja tukea tarjoavat ihmissuhteet koulussa ovat olennaisia asioita oppilaiden sitoutumisen kannalta (Shernoff ym. 2014, 219–220). Myös luokkayhteisön jäsenten vahvuuksien hyödyntäminen lisää sitoutumista (Noble & McGrath 2008, 128). Madden, Green ja Grant (2011) tutkivat vahvuusperustaisen coaching-ohjelman vaikutusta australialaisessa poikakoulussa. Vahvuusperustaisen toiminnan seurauksena sekä oppilaiden toiveikkuus että sitoutuminen lisääntyivät merkittävästi. Luontevahvuuksia ja niiden hyödyntämistä koulutyössä käsitellään tarkemmin teoriaosan luvussa 3.4.1. Seuraavaksi esittelen flow-ilmiötä ja mindfulnessia oppilaiden sitoutumista edistävinä tekijöinä.

3.2.1 Flow

Sitoutumiseen liittyy läheisesti flow'n käsite. Flow voidaan määritellä subjektiiviseksi tilaksi, jota kuvaa täydellinen tehtävään uppoutuminen ja siihen sulautuminen. Tällöin ajan- ja paikantaju sekä refleksiivinen tietoisuus omasta itsestä häviävät. (Nakamura & Csikszentmihalyi 2009, 195.) Vaikka flow-kokemus näyttää syntyvän vaivattomasti, on se kaikkea muuta. Se vaatii usein rasittavaa fyysistä ponnistelua tai kurinalaista ajatustoimintaa. Kaikki tarkkaavaisuus ja energia on kohdistettu käsillä olevaan tehtävään, ja tehtävän kannalta epärelevantit asiat sekä arjen huolet on hetkellisesti suljettu pois tietoisuudesta. Ihminen kokee hallitsevansa tilannetta eikä tunne huolta kontrollin menettämisestä. (Csikszentmihalyi 1990; Shernoff & Csikszentmihalyi 2009.) Mahdollisuus oman itsetietoisuuden hetkelliseen häviämiseen tarjoaa hyvin nautittavan tilanteen, koska silloin käsitys omasta itsestä saattaa laajentua ja omaa olemassaoloa muovaavat rajoitukset työntyä etäämmäksi. Itsetietoisuuden häviäminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei yksilö olisi tietoinen mielessään ja kehossaan tapahtuvista asioista. Optimaalinen kokemus edellyttää hyvin aktiivista minän roolia ja kokemuksen jälkeen minätietoisuus palaa entistä voimakkaampana. (Csikszentmihalyi 1990, 64–65.)

Flow-tilan syntymiselle voidaan löytää tiettyjä edellytyksiä. Ehkä kaikkein tärkein niistä on tehtävän haasteellisuuden ja yksilön kykyjen välinen tasapainotila. (Shernoff, Abdi, Anderson & Csikszentmihalyi 2014, 212.) Flow'n voi periaatteessa kokea missä tahansa toiminnassa, kunhan tehtävän haasteellisuus ja yksilön taidot vastaavat toisiaan ja ylittävät yksilön senhetkisen keskimääräisen suoritustason. Csikszentmihalyi (2000) puhuu shakinpelaajista, säveltäjistä, tanssijoista, vuorikiipeilijöistä ja urheilijoista, mutta myös koulusta, työstä ja arjen toiminnoista flow'n kontekstina. Kuviossa 1 on kuvattu yksilön taitojen ja toiminnan asettamien haasteiden välistä

suhdetta. Kun tehtävän taso on paljon korkeampi kuin sitä suorittavan yksilön kyvyt, seuraa siitä ahdistuksen tunnetta. Kun kykyjen taso on korkeampi, mutta haasteet ovat edelleen liian vaativia taitoihin nähden, lievenee tunnetila huoleksi ja levottomuudeksi. Tilanne on ihanteellinen ja flow-tila saavutettavissa, kun toiminnan haasteet ovat tasapainossa yksilön kykyihin nähden. Kun yksilön taidot puolestaan ovat korkeammat kuin tehtävän vaatimukset, kokee hän tylsistymisen tunnetta. Tunnetila syvenee ahdistukseksi asti, kun suhde taitojen ja haasteiden välillä kasvaa entisestään. Csikszentmihalyi painottaa, että tilanteessa ei ole kyse haasteiden ja kykyjen objektiivisesta tasosta, vaan yksilön käsityksestä tehtävän vaatimuksiin ja omaan taitotasoonsa liittyen. (Csikszentmihalyi 2000, 49–50.)



Kuvio 1 Flow-tilan syntymisen edellytykset (Csikszentmihalyi 2000, 49)

Flow-tilan syntymisen edellytyksenä on myös se, että tehtävän tavoitteiden tulee olla selvät ja palautteen tehtävän edistymisestä tulee seurata välittömästi (Nakamura & Csikszentmihalyi 2009, 195). Päämäärättömyys voi olla jopa este flow'n kokemiselle. Tehtävien pitää olla luonteeltaan sellaisia, että yksilön on mahdollista suorittaa ne loppuun. Tehtävien tulee olla myös autotelisiä eli sisäisesti palkitsevia; tekeminen sinänsä riittää, lopputulos tai palkinto ei ole ratkaiseva. Autotelinen kokemus eroaa hyvin paljon niistä tuntemuksista, joita ihmiset yleensä elämässään kokevat. Vieraantuminen muuttuu toiminnaksi, nautinto korvaa tylsyyden, avuttomuuden tilalle tulee tunne kontrollin saavuttamisesta, ja käsitys omasta itsestä vahvistuu sen sijaan, että sisäinen energia olisi kadoksissa erilaisia ulkoisia päämääriä tavoiteltaessa. Kun kokemus on sisäisesti palkitseva, elämä saa oikeutuksensa jo sillä hetkellä eikä vasta tulevan hypoteettisen hyödyn seurauksena. (Csikszentmihalyi 1990, 67–69.) Flow-tuntemusten myötä ihminen on onnellisimmillaan, ja optimaalisilla kokemuksilla on selkeä yhteys ihmisen subjektiiviseen ja psykologiseen hyvinvointiin (Csikszentmihalyi & Hunter 2003).

Flow'n kokeminen edellyttää jatkuvaa yksilön sisäistä kasvua. Ei ole mahdollista nauttia samasta asiasta samalla tasolla kovin pitkään. Ennemmin tai myöhemmin staattinen tila johtaa joko tylsistymiseen tai turhautumiseen. Tällöin halu päästä takaisin ideaalille kokemustasolle edellyttää taitotason venyttämistä tai uusien mahdollisuuksien etsimistä niiden hyödyntämiseksi. (Nakamura & Csikszentmihalyi 2009, 197.) Tehtävän monimutkaisuus kasvaa flow'n kokemuksen myötä. Tyypillisesti toiminnan käynnistyessä haasteet ja taidot ovat melko alhaiset. Taitojen kehittyessä tehtävä käy ajan myötä tylsäksi. Tällöin haasteiden lisääminen voi saada aikaan flow-tilan. Sama sykli voi toistua monimutkaisemmassa muodossa ja hyvässä flow-tilassa se voi jatkua lähes loputtomiin. (Csikszentmihalyi 1990, 72–77.)

Flow-teoria on luonnostaan yhteydessä oppimiseen. Aloitettaessa uuden taidon oppiminen voi aivan perustoimintojenkin haltuunotto ylittää oppilaan kykyjen lähtötason ja hän voi sen johdosta tuntee suurta ahdistusta. Flow'n tavoittamiseksi taitotasoa pitää venyttää vastaamaan haastetta. Ajatus on sama kuin Vygotskyn (1978) lähikehityksen vyöhyke -teoriassa, jonka mukaan eniten oppimista tapahtuu tasolla, joka on askeleen oppilaan nykyistä tasoa korkeammalla. Näin ollen tarvitaan riittävä määrä harjoitusta, jotta uusi taito otetaan haltuun. Taidon oppimisen jälkeen uuden tavoitteen asettaminen ja harjoittelu sen saavuttamiseksi voi käynnistää oppimisen kehän, jonka sisältämien alati kasvavien haasteiden myötä oppilas tavoittelee yhä korkeampia osaamisen tasoja. (Shernoff & Csikszentmihalyi 2009, 132.) Oppimisen kannalta merkillepantavaa on se, että oppilaat näyttävät valikoivan ja toistavan flow-toimintoja uudelleen ja uudelleen niiden palkitsevuuden takia. Tällä psykologisen valinnan prosessilla on ratkaiseva rooli ihmisen elämässä suunnaten sitä, mitkä mielenkiinnon kohteet ja kyvyt kehittyvät ja mitkä päämäärät tulevat saavutetuiksi. (Shernoff ym. 2014, 213.)

Flow-ilmiö ilmenee luokassa oppilaiden keskittymisenä, kiinnostuksena ja nautintona. Keskittyminen, joka näkyy usein uppoutumisena tehtävään, on yhteydessä merkitykselliseen oppimiseen, tehokkaaseen kognitiiviseen prosessointiin ja akateemiseen suoriutumiseen. (Shernoff ym. 2014, 214.) Kiinnostus ohjaa huomiota, heijastaa sisäistä motivaatiota, innostaa oppilasta jatkamaan tehtävän parissa työskentelyä ja parantaa suoriutumista (Shernoff & Csikszentmihalyi 2009, 133). Nautinto on positiivinen tunne, joka liittyy omien kykyjen hyödyntämiseen, luovaan toimintaan ja koulumenestykseen (Shernoff ym. 2014, 214). Flow-kokemusten todennäköisyys on suurinta sellaisissa oppimistilanteissa, joissa keskittyminen, kiinnostus ja nautinto stimuloituvat samanaikaisesti ja joissa tilanteen koettu haasteellisuus ja oppilaan kyvyt ovat keskitason yläpuolella ja tasapainossa keskenään (Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider & Shernoff 2003). Rathunde ja Csikszentmihalyi (2005) huomasivat, että Montessori-koulujen oppilaat olivat motivoituneempia ja kokivat enemmän flow-tuntemuksia kuin oppilaat tavallisissa kouluissa. Tätä saattaa selittää Montessori-kouluille ominainen valmisteltu ympäristö, joka yhdistää oppilaiden vapauden

korkeisiin vaatimuksiin ja lisää näin oppimistilanteisiin liittyvää spontaanin keskittymisen todennäköisyyttä. Edelleen Montessori-oppilaat osoittivat korkeaa sisäistä motivaatiota ja tehtävien tärkeäksi kokemista, jotka kumpikin ovat merkityksellisen oppimisen tunnusmerkkejä. (Rathunde & Csikszentmihalyi 2005.)

Opettajan merkitys oppilaiden sitoutumiseen ja flow-kokemuksiin on ilmeinen. Luokkatoimintoihin liittyen on huomattu, että oppilaan aktiivista toimintaa korostava luokkatyöskentely, esimerkiksi yhteistoiminnallinen työskentely, tarjoaa enemmän mahdollisuuksia flow'n kokemiselle kuin passiiviset toimintatavat, kuten opettajan luennoinnin kuunteleminen (Nakamura & Csikszentmihalyi 2009, 200). Optimaalisesti sitouttavat opettajat antavat oppilaille riittävän haasteellisia tehtäviä ja tarjoavat tukea, jotta oppilaat pystyvät selviämään tehtävistä. He myös edellyttävät oppimistehtävissä ja -keskusteluissa korkeatasoista ymmärtämistä, tarjoavat palautetta ja emotionaalisesti kannustavaa rohkaisua. Oppilaiden korkeaan sitoutumistasoon ovat yhteydessä myös opetuksen vuorovaikutuksellisuus, opettajan huumorintaju ja yhdessä tekeminen. (Shernoff ym. 2014, 219–220.) Kollektiiviset flow-tilanteet tuottavat vielä enemmän nautintoa kuin yksin koettu flow (Walker 2010). Yhä enemmän löytyy myös rohkaisevaa tutkimusaineistoa uuden teknologian ja virtuaalisten oppimisympäristöjen mahdollisuuksista flow-kokemuksia tuottavina konteksteina (Fang, Zhang & Chan 2013; Shernoff & Csikszentmihalyi 2009, 141–142; van Schaik, Martin & Vallance 2012).

3.2.2 Mindfulness

Mielenkiinto keskittyneisyyttä ja huomion kohdistamista lisäävien mindfulness-harjoitusten käyttämiseen on lisääntynyt nopeasti viimeisen viidentoista vuoden aikana, ja mindfulnessin soveltaminen on levinnyt sen synty-ympäristöstä, lääketieteestä, myös monille muille tieteenaloille (Meiklejohn ym. 2012, 292). Mindfulness-käsitteellä tarkoitetaan tietoisista, hyväksyvää läsnäoloa ja siihen perustuvilla menetelmillä kehon omia, luonnollisia toimintoja, jotka tähtäävät psyykkisen tasapainon saavuttamiseen (Fowelin 2014, 19). Jon Kabat-Zinn, joka on länsimaisen mindfulnessin uranuurtaja, on määritellyt mindfulnessin tietoisuutena, joka syntyy, kun kiinnitetään tarkoituksella ja tuomitsematta huomiota nykyhetkeen ja hetki hetkeltä avautuviin kokemuksiin (Kabat-Zinn 2003, 145). Leroy ym. (2013) havaitsivat, että mindfulness ja sitoutuminen liittyvät toisiinsa. Mindfulness voi lisätä sitoutumista, koska sen seurauksena yksilö on täydemmin toiminnan ytimessä. Mindfulnessin tietoisien läsnäolon pyrkimys on muutenkin käsitteellisesti hyvin lähellä sitoutumista, joka voidaan ymmärtää psykologisenä läsnäolona tilanteessa. (Leroy, Anseel, Dimitrova & Sels 2013.)

Mindfulnessin juuret ovat Buddhan opetuksissa ja itäisten uskontojen perinteessä. Sittemmin mindfulness-suuntaus on etäännyttänyt uskonnollisesta lähtökohdastaan ja edustaakin nykyisin maallistunutta ja modernia, varsin laaja-alaisesti hyödynnettyä hyvinvointitekniikkaa. (Meiklejohn ym. 2012, 292.) Tietoinen, hyväksyvä läsnäolo

voidaan ajatella paitsi opeteltavana ja harjoiteltavana taitona, myös luonteenpiirteenä. Mindfulness on tutkimusten mukaan yhteydessä esimerkiksi suurempaan elämäntyytyväisyyteen (Brown & Ryan 2003) sekä psykologiseen hyvinvointiin ja positiivisiin tunteisiin (Greeson 2009). Se voi lisätä sosiaalisia (Napoli, Krech & Holley 2005) ja emotionaalisia taitoja sekä optimismia (Schonert-Reichl & Lawlor 2010). Samoin se saattaa vähentää häiriökäyttäytymistä ja aggressiota (Semple, Lee, Rosa & Miller 2010) sekä hillitä ADHD-oireilua (Zylowska ym. 2008). Akateemiseen suoriutumiseen liittyen mindfulnessin on todettu lieventävän koejäännitystä (Carsley, Heath & Fajnerova 2015) sekä olevan yhteydessä työmuistin laajuuteen (Jha, Stanley, Kiyonaga, Wong & Gelfand 2010), itsekontrolliin (Caldwell, Harrison, Adams, Quin & Greeson 2010), tarkkaavaisuuteen (Napoli, Krech & Holley 2005) ja itsensäätelyyn (Howell & Buro 2011).

Koulumaailmassa mindfulnessia ajatellaan tavallisesti joko myönteisenä psykologisena luonteenpiirteenä, jota on mahdollista kehittää niin kuin mitä tahansa taitoa (Renshaw & O'Malley 2014, 254) tai meditatiivisena harjoitteena, jonka avulla kohdennetaan avointa ja sallivaa tietoisuutta päivittäisen elämän toimintoihin (Norrish 2015, 180). Mindfulnessin päämääränä on olla läsnä nykyhetkessä, mikä on vastakohta tilanteelle, jossa tietoisuus on täynnä menneeseen ja tulevaan liittyviä ajatuksia (Arthurson 2015, 27). Ollessaan tietoisesti läsnä, yksilö on kykeneväisempi huomaamaan käsillä olevan hetken, olemaan siitä kiittollinen ja nauttimaan siitä (Norrish 2015, 181). Psykologisen läsnäolon tunne sekä siihen sisältyvät avoimuus ja tarkkaavaisuus lisäävät yksilön sitoutumista käsillä olevaan tehtävään (Leroy, Anseel, Dimitrova & Sels 2013, 240). Myös mindfulnessiin liittyvä myönteisten tunteiden voimistuminen vahvistaa sitoutumista (Malinowski & Lim 2015).

Tutkimukset osoittavat, että tietoista läsnäoloa voidaan opettaa ja harjoitella (Moore & Malinowski 2009). Harjoitteet voivat olla luonteeltaan muodollisia tai epämuodollisia. Muodollisilla harjoitteilla tarkoitetaan tavallisesti meditaatioita, joita voi tehdä istuen, seisten, makuuasennossa tai liikkuen ja joiden aikana pyritään tietoisesti tarkkailemaan omia ajatuksia, tunteita ja aistikokemuksia suhtautuen niihin hyväksyvästi ja sallivasti. Epämuodolliset harjoitteet yhdistävät tietoisien läsnäolon koulupäivän eri toimintoihin, kuten opiskeluun, ruokailuun ja luokkayhteisön jäsenten väliseen toimintaan (Meiklejohn ym. 2012, 292.) Säännöllisen harjoittelun myötä oppilaat oppivat yhä paremmin suuntaamaan huomiotaan, mikä näkyy vähäisempänä häiriötekijöihin reagoimisena ja pidempinä keskittyneen työskentelyn jaksoina (Norrish 2015, 193).

Mindfulness voi olla suureksi avuksi myös henkisen kuormituksen käsittelemisessä (Zoogman, Goldberg, Hoyt & Miller 2015). Tutkimusten mukaan mindfulness-harjoittelu voi vähentää stressiä ja psykologista ahdistusta (Hoffmann, Sawyer, Witt & Oh 2010). Kabat-Zinn (2003) on kehittänyt erityisen mindfulness-pohjaisen kuntoutusohjelman (*mindfulness-based stress reduction, MBSR*), jota on muokattu

myös lasten ja nuorten tarpeisiin sopivaksi. MBSR-ohjelmaan osallistuneiden lasten tarkkaavaisuus, itsesäätely ja sosiaaliset taidot paranivat ja heidän yleinen hyvinvointinsa koheni (Saltzman & Goldin 2008). Tuore belgialainen interventiotutkimus osoitti, että kahdeksan viikkoa kestävä, koulutyöhön sisällytetty mindfulness-jakso vähensi merkittävästi 13–20-vuotiaiden oppilaiden masennusoireita (Raes, Griffith, van der Gucht & Williams 2014). Schonert-Reichlin ym. (2015) tutkimuksessa neljäs- ja viidesluokkalaiset oppilaat osallistuivat interventio-ohjelmaan, joka sisälsi mindfulness-tekniikoiden opettamista. Kontrolliryhmään verrattuna MindUp-ohjelmaan osallistuvien oppilaiden kognitiivinen kontrolli ja stressin säätely paranivat. He olivat myös empaattisempia, optimisempia ja näkemyksellisempiä. Lisäksi heidän masennusoireensa ja aggressiivinen käyttäytymisensä vähenivät enemmän kuin toisen ryhmän oppilailla. He osoittivat enemmän prososiaalisuutta, ja heidän suosionsa kavereiden keskuudessa kasvoi. Samoin MindUp -ohjelma auttoi oppilaita suoriutumaan matematiikassa kontrolliryhmää paremmin.

Niemiec (2014) tarjoaa hyvin mielenkiintoisen näkökulman mindfulness-harjoitusten yhdistämisestä luontevahvuuksien käyttöön. Hänen mukaansa mindfulness ja luontevahvuudet vaikuttavat myönteisellä tavalla toisiinsa sekä tukevat toinen toisiaan. Lisääntynyt vahvuuksien käyttö on merkittävästi yhteydessä tietoisien läsnäolon määrään. Toisaalta lisääntynyt tietoisuus auttaa yksilöä havaitsemaan omat vahvuutensa selkeämmin. (Niemiec 2014, 50, 58.)

3.3 Ihmissuhteet

Christopher Peterson, yksi positiivisen psykologian uranuurtajista, on tiivistänyt positiivisen psykologian perusajatuksen kolmeen sanaan: Other people matter! Kykyä rakastaa ja tulla rakastetuksi voidaan pitää ihmislajin sisäänrakennettuna taipumuksena, jolla on voimakas vaikutus hyvinvointiin lapsuudesta vanhuuteen asti. (Peterson 2006, 249.) Myönteisiin tunteisiin, kokemuksiin ja elämäntilanteisiin liittyä voimakkaasti yhteisöllisyys. Myös vastoinkäymisten ja mielipahan hetkellä muiden ihmisten merkitys on huomattava. Osoittamalla ystävällisyyttä muita ihmisiä kohtaan voi tehokkaasti kohentaa omaa hyvinvoinnin tasoa. (Seligman 2011, 20.)

Onnellisuus ja psykologinen hyvinvointi ovat erottamattomasti kytköksissä läheisiin ja merkityksellisiin ihmissuhteisiin. Lyhytaikaiset sosiaaliset vuorovaikutustilanteet tuntemattomien ihmisten kanssa ja pitkäaikaiset suhteet ystäviin, sisaruksiin, vanhempain ja sukulaisiin ovat kaikki myönteisten tunteiden ja tuen lähteitä. (Seligman 2011.) Sosiaalisten suhteiden ja onnellisuuden välinen kausaalinen suhde on selvästi kaksisuuntainen ja näyttäytyy myönteisenä, vahvistavana kehänä. Hyvät ihmissuhteet tekevät ihmiset onnelliseksi, ja onnelliset ihmiset solmivat muita todennäköisemmin erilaisia ihmissuhteita. Ihmissuhteiden vaaliminen ja kehittämi-

nen lisäävät myönteisiä tunteita. Lisääntyneet onnellisuuden tuntemukset auttavat vetämään puoleensa määrällisesti enemmän ja laadullisesti parempia ihmissuhteita, mikä lisää onnellisuutta entisestään. (Lyubomirsky 2007, 138.) Tutkiessaan hyvin onnellisia yliopisto-opiskelijoita Diener ja Seligman (2002) havaitsivat, että heillä kaikilla oli vahvasti positiivisia ystävyys-, perhe- ja romanttisia suhteita. On ilmeistä, että läheiset ystävyys- ja perhesiteet ovat välttämättömiä onnellisuudelle, terveydelle ja optimaaliselle kognitiiviselle toiminnalle. Ilman sosiaalisia suhteita on hyvin hankalaa, jopa mahdotonta, saavuttaa korkeita onnellisuuden tasoja. Materialistisella vauraudella ei ole mahdollista korvata ihmissuhteita. Tutkimuksen mukaan opiskelijat, jotka arvostivat rahaa enemmän kuin rakkautta, olivat tyytymättömiä elämäänsä. (Diener & Oishi 2005, 164.)

Cauntin ym. (2013) tutkimuksen mukaan onnellisuus ja hyvinvointi ovat selvästi yhteydessä läheisten ihmissuhteiden aktiiviseen ylläpitoon ja sosiaalisten arvojen toteuttamiseen (Caunt, Franklin, Brodaty & Brodaty 2013). Bonn ja Tafarodi (2013) päätyivät omassa tutkimuksessaan hyvin samankaltaiseen tulokseen. He pyysivät lähes kuuttasataa kiinalaista ja kanadalaista yliopisto-opiskelijaa arvioimaan kolmekymmentä kriteeriä, joita yleisesti käytetään kuvaamaan hyvää elämää. Tuloksissa herätti eniten huomioita läheisiä ja kestäviä ihmissuhteita kuvaavien kriteerien järjestelmällinen suosio kummassakin maassa, mikä viittaa siihen, että yhteys toisiin ihmisiin ajatellaan tyydyttävän, hyvän ja elämisen arvoisen elämän avainasiaksi.

Lasten ja nuorten suhteet vanhempiin, koulutovereihin, ystäviin ja opettajiin ovat merkityksellisiä heidän hyvinvointinsa kannalta (mm. Huebner & Gilman 2002; Randolph, Kangas & Ruokamo 2009; Siddall, Jiang & Huebner 2013; Suldo, Riley & Schaffer 2006; Suldo, Thalji-Raitano, Hasemeyer, Gelley & Hoy 2013). Gilmanin ja Huebnerin (2006) mukaan nuorten elämäntyytyväisyys oli yhteydessä tyydyttäviin ihmissuhteisiin vanhempien ja kavereiden kanssa sekä myös parempiin asenteisiin opettajia kohtaan. Nickerson ja Nagle (2004, 36) toteavat, että läheiset ihmissuhteet edistävät merkittävästi lasten resilienssiä ja hyvinvointia. Kaikkein suurin merkitys on lämpimällä ja kannustavalla koti-ilmapiiirillä sekä ainakin yhden vanhemman kanssa solmitulla läheisellä suhteella. Kaverisuhteet ja perheen ulkopuolisiin aikuisiin solmitut, tukea tarjoavat suhteet ovat myös yhteydessä elämäntyytyväisyyteen ja resilienssin kehittymiseen. Suldo ym. (2009) korostavat opettaja-oppilassuhteen merkitystä oppilaan hyvinvoinnille ja onnellisuudelle. Erityisesti opettajan emotionaalinen tuki lisää sekä poikien että tyttöjen henkilökohtaista hyvinvointia. (Suldo, Huebner, Friedrich & Gilman 2009.)

Koulussa on monenlaisia ihmissuhteita. Ne kaikki vaikuttavat suoraan tai välillisesti oppilaan koulupolun muotoutumiseen. Tässä tutkimuksessa keskityn niistä merkityksellisimpiin eli oppilaiden keskinäisiin suhteisiin, opettaja-oppilassuhteeseen sekä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön.

3.3.1 Kannustava ja turvallinen kouluilmapiiri

Koulut ovat monimuotoisia sosiaalisia ympäristöjä. Koulun toimintakulttuuri vaikuttaa jokaiseen kouluyhteisön jäseneseen: oppilaisiin, rehtoriin, opettajiin ja lasten vanhempiin. (Noble & McGrath 2016, 38.) Cohen, McCabe, Michelli ja Pickeral (2009, 182) esittävät, että koulun ilmapiiri viittaa kouluelämän laatuun ja ominaispiirteisiin. Kouluilmapiiri perustuu ihmisten kokemuksille kouluelämästä ja heijastelee normeja, tavoitteita, arvoja, ihmisten välisiä suhteita, opettamis- ja oppimiskäytänteitä ja organisatorisia rakenteita. Freiberg ja Stein (1999) kuvaavat kouluilmapiiriä koulun sydämenä ja sieluna, joka johdattaa oppilaat, opettajat ja hallintohenkilökunnan rakastamaan koulua ja iloitsemaan siellä olosta (ks. Wang & Degol 2015, 2). Kouluilmapiiri on ryhmäilmiö, joka on yksilöllistä kokemusta laajempi. Positiivinen kouluilmapiiri sisältää normeja, arvoja ja odotuksia, jotka saavat ihmiset tuntemaan olonsa sosiaalisesti, emotionaalisesti ja fyysisesti turvalliseksi. Positiiviseen kouluilmapiiriin kuuluu sitoutuneisuus ja kunnioitus. Oppilaat, vanhemmat ja kasvattajat työskentelevät yhdessä kehittääkseen ja toteuttaakseen jaettava visiota. (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral 2009, 182.)

Kouluilmapiiriä kuvaavassa käsitteistössä ja määrittelyssä on paljon kirjavuutta, mutta hyvin laajalti tutkijat ovat kuitenkin sitä mieltä, että kouluilmapiiri muodostuu neljästä pääelementistä, joille jokaiselle on vielä löydettävissä alakategorioita. Nämä neljä pääelementtiä ovat turvallisuus, ihmissuhteet, opetus ja oppiminen sekä olosuhteet. (Zullig & Matthews-Ewald 2014, 314.) Turvallisuus koulussa tarkoittaa sekä fyysistä että sosioemotionaalista turvallisuutta ja sen on huomattu olevan yhteydessä oppilaan oppimismotivaatioon (Goodenow & Grady 1993) ja akateemiseen suoriutumiseen (Sherblom, Marshall & Sherblom 2006). Fyysisen turvallisuuden takaamiseksi kouluilla tulisi olla selkeä kiusaamisen ja väkivallan vastainen suunnitelma ja luokkatyöskentelyyn tulisi sisällyttää sellaisten ratkaisustrategioiden opettamista, joiden avulla oppilaat kykenevät selviytymään konfliktitilanteista rakentavasti ja rauhanomaisesti (Zullig & Matthews-Ewald 2014, 314). Koulun yhteisöllisyys ja siellä olevien ihmissuhteiden laatu ovat myönteisen kouluilmapiirin kannalta ratkaisevan tärkeitä. Hyvä kouluilmapiiri tulee näkyviin erilaisuuden kunnioituksessa, yhteistyössä ja osallistumisessa, moraalisisissa arvoissa ja oppilaan kouluun kuuluvuuden tunteessa. (Cohen ym. 2009, 184.) Opettaja-oppilassuhde nousee tässä kategoriassa erittäin keskeiseksi asiaksi (Zullig ym. 2014). Myös vertaissuhteet lisäävät osallistumista, mielenkiintoa oppimiseen, psykologista hyvinvointia ja koulumenestystä (Wentzel & Watkins 2002). Kouluilmapiirin akateeminen elementti, joka viittaa siihen tapaan, jolla opetus ja oppiminen koulussa tapahtuvat, on kouluilmapiirin yksi merkittävimmistä tekijöistä (Wang & Degol 2015, 8). Opetuksen tulisi olla luovaa, aktiivista ja yhteistoiminnallista ja sen lomassa opettajan olisi hyvä hyödyntää erilaisia sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen tukemiseen suunniteltuja harjoitusohjelmia (Zullig & Matthews-Ewald 2014, 315). Viimeisenä tekijänä kouluilmapiiriä mää-

rittävät ympäröivät olosuhteet, joilla viitataan esimerkiksi ympäristön puhtauteen ja esteettisyyteen, asianmukaisiin opetustiloihin ja -välineisiin, käytössä oleviin resursseihin ja opetussuunnitelman tarjoamiin sisältöihin (Cohen ym. 2009, 184; Zullig & Matthews-Ewald 2014, 315–316).

Janhusen (2013) kouluhyvinvointia käsittelevästä väitöskirjasta käy ilmi, että yläkouluikäiset oppilaat katsovat koulun ilmapiirin ja yhteishengen rakentuvan kaikkien kouluyhteisön jäsenten yhteisvaikutuksessa, joskin opettajilla on erityisen merkittävä rooli oman käyttäytymisensä ja asennoitumisensa kautta. Oppilaat painottivat, että kannustavalla, turvallisella ja suvaitsevalla kouluilmapiirillä on erittäin suuri vaikutus koulunkäynnin mielekkäänä kokemiseen, motivoitumiseen ja koulussa viihtymiseen. Oppilaista jo kouluun lähteminen oli paljon mukavampaa, kun odotettavissa oli opiskelua positiivisessa ilmapiirissä. (Janhunen 2013, 68–69.) Piispanen (2008) totesi oppimisympäristön hyvyttä oppilaiden, opettajan ja vanhempien näkökulmasta tarkastelevassa väitöskirjassaan turvallisuuden olevan hyvän oppimisympäristön perusta. Turvallisuus voidaan ymmärtää fyysisenä, psyykkisenä, sosiaalisena ja pedagogisena ilmiönä. Fyysinen turvallisuus tarkoitti tutkittavien vastauksissa oppimisympäristön turvallisuutta ja yksilön ruumiillista koskemattomuutta. Sosiaaliset ja psykologiset turvallisuustekijät kohdentuivat yksilön henkiseen hyvään oloon, kiireettömyyteen, hyväksytyksi tulemiseen ja persoonallisuuden tukemiseen. Pedagoginen turvallisuus nousi tutkimusvastauksissa esiin huolena oppilaiden oppimisesta ja oppimisen tukemisesta sekä oman opettajan, turvallisen aikuisen, pysyvyydestä. Erittäin tärkeäksi turvallisuuden ilmentymäksi nostettiin kouluviihtyvyys. Viihtyminen ajateltiin rauhallisuuden ja pysyvyyden tunteena, ei niinkään viihteellisyytenä. Hyvä oppimisympäristö oli yhtä kuin tavoitteellinen viihtyminen. (Piispanen 2008, 174–177.)

Kouluilmapiirin lisäksi voidaan tarkastella luokkailmapiiriä. Myöskään sen määrittelyssä ei ole johdonmukaista ja yksiselitteistä linjaa, mutta sillä voidaan viitata luokan jäsenten välisiin suhteisiin ja luokan kasvatukselliseen tunnelmaan, jota määrittävät osin opettaja ja oppilaat ja osin pedagogiset ratkaisut (Kaplan Toren & Seginer 2015, 812). Luokkailmapiirin indikaattoreina toimivat opettaja-oppilassuhde ja oppilaiden vertaissuhteet vaikuttavat monella tavalla myönteisesti oppilaiden akateemiseen ja sosiaaliseen toimintaan (Kaplan Toren & Seginer 2015, 814). Myönteistä luokkailmapiiriä kuvastavat positiivinen vuorovaikutus sekä joustava ja sujuva luokkatyöskentely (Gazelle 2006). Luokissa, joiden vuorovaikutus on korkeatasoista, opettajat tunnistavat oppilaiden yksilölliset tarpeet ja vastaavat niihin, solmivat lämpimiä ja huolehtivia suhteita oppilaisiin, suosivat oppilaiden autonomiaa, huomioivat oppilaiden näkökantoja, kiittävät toivotusta käyttäytymisestä ja ilmaisevat selkeästi toimintaa koskevia sääntöjä ja odotuksia (Downer, Rimm-Kaufman & Pianta 2007; La Paro, Pianta & Stuhlman 2004). Edelleen tällaisille emotionaalisesti lämpimille luokkaympäristöille on ominaista se, että opettaja pyrkii oppilaiden viihtymiseen ja mielihyvään ilmaisemalla säännöllisesti lämpöä, kunnioitusta ja kiinnostusta oppilaita

kohtaan ja rohkaisemalla heitä yhteistoimintaan toistensa kanssa (Reyes ym. 2012, 701). Opettajat ovat sensitiivisiä niin oppilaiden sosiaalisille ja emotionaalisille kuin akateemisille tarpeille (Jennings & Greenberg 2009).

Tutkimuksissa on huomattu, että kannustava luokkailmapiiri on yhteydessä lasten parantuneisiin sosiaalisiin ja akateemisiin taitoihin (Curby ym. 2009; Wilson, Pianta & Stuhlman 2007), toivottuun käyttäytymiseen (Brackett ym. 2011), oppimismotivaatioon (Urduan & Schoenfelder 2006), luokkatoimintoihin sitoutumiseen (Furrer & Skinner 2003) ja tavoiteorientaatioon (Church, Elliot & Gable 2001). Emotionaalisesti kannustavassa ja lämpimässä ilmapiirissä oppilaat osoittavat enemmän kiinnostusta, iloa ja sitoutumista (Curby ym. 2009; Woolley, Kol & Bowen 2009). Oppilaat, joilla on omien sanojensa mukaan hyvä suhde opettajansa kanssa, ilmoittavat olevansa noin kolme kertaa niin sitoutuneita kuin oppilaat, jotka kokevat suhteen huonommaksi (Klem & Connell 2004). Lisäksi emotionaalisesti lämpimissä luokissa oppilaat näyttävät valitsevan monimutkaisempia oppimistehtäviä ja menestyvän paremmin niin arvosanojen kuin koenumeroiden osalta (Reyes ym. 2012). Zullig, Huebner ja Patton (2011) huomasivat kouluilmapiirin olevan yhteydessä myös oppilaiden hyvinvointiin. Yhteys pysyi muuttumattomana demografisista muuttujista ja akateemisen suoriutumisen tasosta huolimatta.

3.3.2 Opettaja-oppilassuhde

Opettajat ovat oppilaan näkökulmasta koulun merkityksellisimpiä aikuisia (Kim & Kim 2013). Opettaja-oppilassuhteen laatu vaikuttaa voimakkaasti siihen, millä tavalla oppilaat suhtautuvat kouluun ja koulutyöhön (Noble & McGrath 2016, 49). Lukuisissa tutkimuksissa on huomattu, että oppilaat, jotka pitävät opettajastaan, näyttävät myös pitävän koulunkäynnistä (esim. Natvig, Albrektsen & Qvarnström 2003; Randolph, Kangas & Ruokamo 2009; Verkuyten & Thijs 2002). Kun oppilaat pitävät opettajaansa kannustavana, ovat he todennäköisemmin kiinnostuneempia ja vähemmän ahdistuneita luokkatoiminnoista (Ahmed, Minnaert, van der Werf & Kuyper 2010; Lapointe, Legault & Batiste 2005). Myös opettajan osoittama välittäminen ja kunnioitus edistävät oppilaiden myönteistä suhtautumista kouluun (Hallinan 2008).

Myönteisten opettaja-oppilassuhteiden arviointikriteerinä on käytetty oppilaan kokemusta opettajalta saamansa kunnioituksen, tuen ja arvostuksen määrästä (Doll, Brehm & Zucker 2014). Opettajan tarjoama tuki, joka voidaan jakaa emotionaaliseksi, välineelliseksi, arvioivaksi ja informaationaaliseksi tueksi, nousee hyvin keskeiseksi opettaja-oppilassuhteen laadun määrittäjäksi (Noble & McGrath 2016, 49). Emotionaalinen tuki ilmenee opettajan oppilaita kohtaan osoittamana luottamuksena, välittämisenä, huolenpitona ja empatiana. Välineellinen tuki tarkoittaa opettajan tarjoamaa konkreettista ja aineellista apua, kuten ajan ja avun antamista oppilaalle. Tarjotessaan arvioivaa tukea opettaja antaa palautetta oppilaan suoriutumisesta tai

käyttäytymisestä sekä osoittaa, miten oppilas voisi parantaa suoritustaan. Opettajan informaationaalinen tuki tarkoittaa oppilaan ohjaamista, neuvomista ja tarvittavan tiedon jakamista. (Suldo ym. 2009, 68–69.)

Opettajan tarjoamalla tuella on huomattu olevan vahva yhteys oppilaiden hyvinvointiin (Natvig ym. 2003; Suldo, Shaffer & Riley 2008; Tian, Zhao & Huebner 2015). Suldo kollegoineen (2009) huomasi, että oppilaiden elämäntyytyväisyyteen liittyivät eniten opettajan emotionaalinen tuki (oppilaiden käsitykset siitä, kuinka usein opettaja osoitti välittämistään, kohteli heitä oikeudenmukaisesti ja antoi mahdollisuuden kysyä kysymyksiä) ja instrumentaalinen tuki (oppilaiden käsitykset siitä, missä määrin opettaja huolehti, että heillä oli kaikki tarpeellinen koulunkäyntiä varten, käytti aikaa auttaakseen heitä oppimaan ja tekemään asioita hyvin sekä viipyi heidän luonaan heidän tarvitessaan apua). (Suldo, Huebner, Friedrich & Gilman 2009.) Ito ja Smith (2006) totesivat, että myönteinen kouluilmapiiri, jossa oppilaat kokivat turvallisuutta, kunnioitusta, huolenpitoa ja tukea, oli koulutyytyväisyyden paras yksittäinen ennustaja yhdysvaltalaisen ja japanilaisten nuorten keskuudessa. Samoin Danielsén ym. (2009) havaitsivat, että opettajan tuella oli selkeästi voimakkaampi vaikutus oppilaiden koulutyytyväisyyteen kuin kavereiden tai vanhempien tuella. Oppilaiden kokemus opettajan emotionaalisesta tuesta vahvistaa heidän kouluun kuuluvuuden tunnettaan (Marchand & Skinner 2007), jonka ratkaisevaa merkitystä oppilaan sisäisen motivaation ja hyvinvoinnin näkökulmasta erityisesti itseohjautuvuusteorian kannattajat painottavat (esim. Deci & Ryan 2000).

Hyvinvoinnin lisäksi opettajan tuen on osoitettu selvästi edistävän oppilaiden oppimistuloksia (Afari, Aldridge, Fraser & Khine 2013; Košir & Tement 2014). Haapasalon, Välimaan ja Kannaksen (2010) tutkimuksessa oppilaat, jotka kokivat, että heillä oli hyvä suhde opettajiinsa, menestyivät todennäköisemmin muita paremmin koulussa. Federici ja Skaalvik (2014) totesivat norjalaisilla oppilailla matematiikan tunneilla tehdyssä tutkimuksessaan, että sekä emotionaalinen että välineellinen tuki olivat positiivisessa yhteydessä oppilaiden sisäiseen motivaatioon, avun pyytämiseen ja yrittämisen määrään sekä negatiivisessa yhteydessä ahdistukseen. Suldon ym. (2014) tutkimuksessa opettajan välineellisen tuen huomattiin parantavan yhdysvaltalaisen oppilaiden kouluarvosanoja sekä edistävän myönteistä käsitystä omasta oppimisesta (Suldo, McMahan, Chappel & Bateman 2014). Edelleen opettajan tuen on todettu liittyvän oppilaiden sitoutumiseen (Patrick, Ryan & Kaplan 2007), itsetuntoon (De Wit, Karioja, Rye & Shain 2011), itsesääteilyyn ja sosiaalisiin taitoihin (Kiuru ym. 2012) sekä läsnäolon määrään koulussa (Klem & Connell 2004). Laadukkaan opettaja-oppilassuhteen on lisäksi huomattu vähentävän opettajien kurinpidollisia ongelmia (Marzano, Marzano & Pickering 2003) ja koulukiusaamista (Richard, Schneider & Mallet 2012).

Myönteisen opettaja-oppilassuhteen rakentamisen voidaan katsoa kuuluvan opettajan ammatillisiin velvollisuuksiin (Noble & McGrath 2016, 49). Haavio (1948, 72)

puhuu pedagogisesta rakkaudesta opettajan pysyvänä asenteena ja kasvatustoiminnan onnistumisen edellytyksenä. Pedagoginen rakkaus ilmenee välittävänä opettajuutena, joka tähtää oppilaiden positiivisen kasvun ja korkeatasoisen oppimisen tukemiseen (Määttä & Uusiautti 2014a) ja merkitsee opettajan hellittämätöntä luottamusta oppilaiden mahdollisuuksiin sekä heidän usein piilevinäkin uinuviin kykyihinsä (Määttä & Uusiautti 2012, 25). Louhela (2012) näkee pedagogisen rakkauden välittämisen etiikkana ja oppilaiden kuuntelemisena. Väitöstutkimuksessaan hän on luonut kuulluksi tulemisen pedagogiikan, jonka ytimessä ovat välittävät ja vastavuoroiset ihmissuhteet sekä yksilön oikeus olla arvostettu ja hyväksytty omana itsenään. Loremanin (2011) mukaan rakkaus tulee opettajan toiminnassa näkyviin ystävällisyytenä ja empatiana sekä opettajan haluna solmia läheisiä suhteita oppilaisiinsa. Välittävä opettaja tekee työtä rakentaakseen luokkaan hyväksyvän ja yhteisöllisen ilmapiirin ja löytääkseen jokaiselle oppilaalle paikan luokan vuorovaikutussuhteiden verkossa. Opettaja on anteeksiantavainen ja valmis uhrauksiin oppilaittensa hyväksi. Noddings (2005, 107) huomauttaa, että ”me opimme niiltä, joita rakastamme” ja kehottaa opettajia pitämään huolta oppilaistaan voidakseen opettaa heitä hyvin. Äärelän (2012) nuorten vankien koulukokemuksia käsittelevästä väitöstutkimuksesta välittyi selkeä viesti siitä, että opettajien tulisi osoittaa enemmän välittämistä, hyväksyntää ja kokonaisvaltaista huolenpitoa oppilaita kohtaan. Opettajien tulisi olla aidosti läsnäolevia ja oikeudenmukaisia ja heidän tulisi huomioida ne olosuhteet ja elämäntilanteet, joiden keskellä oppilas päivittäin elää. Myös Janhusen (2013) väitöstutkimuksessa oppilaat toivoivat opettajilta arjen kohtaamisia, ymmärtävää suhtautumista, huolehtimista, oikeudenmukaisuutta ja tukea.

3.3.3 Oppilaiden keskinäiset suhteet

Vertaissuhteet ovat hyvin tärkeitä lapsille koko lapsuuden ja nuoruuden ajan. Ne tarjoavat seuraa ja viihdykettä, emotionaalista tukea, apua ongelmien ratkaisemisessa ja, erityisesti nuoruudessa, perustan oman identiteetin kehittymiselle. (Wentzel, Russell & Baker 2014, 260.) Myös koulussa vertaissuhteilla on suuri merkitys (Kim & Kim 2013). Oppilaat, jotka kokevat, että heidän luokkatoverinsa välittävät ja pitävät heistä sekä hyväksyvät heidät, näyttävät osoittavan sosiaalista ja akateemista sitoutumista koulunkäyntiin (Wenzel, Battle, Russell & Looney 2010, 193). Estell ja Perdue (2013) huomasivat tutkimuksessaan, että koulutovereiden tuki oli merkittävästi yhteydessä emotionaaliseen sitoutumiseen. Ystäviltä ja koulutovereilta saatu tuki näyttää lisäksi liittyvän selkeästi oppilaiden hyvinvoinnin kokemuksiin (Jiang, Huebner & Siddall 2013; Tian, Zhao & Huebner 2015). Oppilaan sosiaalisten taitojen laadun ja heidän ystävyysuhdeverkostonsa laajuuden on todettu ennustavan akateemista suoriutumista. Capraran ym. (2000) tutkimus osoitti, että kolmasluokkalaisten oppilaiden sosiaalinen kompetenssi ennusti heidän kahdeksannen luokan arvosanojaan paremmin kuin koulumenestys kolmannella luokalla (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura

& Zimbardo 2000). Bollmer, Milich, Harris ja Maras (2005) havaitsivat, että jo yksi erittäin hyvä ystävyysuhde voi estää lasta tai nuorta joutumasta kiusaamisen kohteeksi. Kaveri- ja ystävyysuhdeiden on lisäksi huomattu hillitsevän aggressiivista käyttäytymistä lapsilla, joiden perhetaustalta löytyy taloudellisia vaikeuksia, perheväkivaltaa tai kovaa kurinpitoa (Criss, Pettit, Bates, Dodge & Lapp 2002).

Oppilaiden koulutovereiltaan saamaa tukea voidaan tarkastella neljästä eri näkökulmasta, joiden kaikkien katsotaan edistävän myönteisiä kehityksellisiä ja koulunkäyntiin liittyviä seuraamuksia ja pätevyyskäsitteitä (Wentzel ym. 2010, 194). Ensimmäisenä tuen aspektina on tavoitteista ja odotuksista kommunikointi. Voidaan olettaa, että oppilaat keskustelevat keskenään koulunkäyntiin liittyvistä arvoistaan ja suoriutumisosotuksistaan (Wentzel, Baker & Russell 2012). Oppilaat, jotka huomaavat ystäviensä pitävän tietynlaisia oppimistehtäviä tärkeinä ja mukavina, näyttävät muodostavan samanlaisia mielipiteitä ja asenteita kyseisistä tehtävistä. Koulutoverit voivat myötävaikuttaa oppilaan tavoitteisiin ja suoriutumisosotuksiin myös vaikuttamalla hänen käsityksiinsä omista kyvyistään, jonka on todettu olevan tärkeä koulumenestyksen ennustaja. Oppilastoverit näyttävät toimivan tehokkaina malliesimerkkeinä koettuun pystyvyyteen ja vastoinkäymisten onnistuneeseen käsittelyyn liittyen. Erityisen voimakas tämä vaikutus on silloin, kun kyse on ystävyysuhdeesta. (Wentzel, Russel & Baker 2014, 266.) Toisena tuen muotona on avun, ohjeiden ja neuvojen tarjoaminen. Auttaminen on kaikkein ilmeisin ja näkyvin tapa, jolla koulutoverit voivat suoraan vaikuttaa oppilaan akateemisiin ja sosiaalisiin kykyihin. Oppilaat, joilla on positiivisia suhteita luokassa, saavat vertaistuen myötä käyttöönsä resursseja ja tietoja, jotka voivat auttaa heitä suoriutumaan paremmin. (Wentzel ym. 2014, 266.) Vertaistuki voi olla myös emotionaalista tukea. Oppilaat, jotka kokevat oppilastovereidensa kannustavan heitä ja välittävän heistä, ovat kiinnostuneita haasteista ja sitoutuneita työskentelyyn (Wentzel ym. 2010). Samoin koettu tuki on ollut yhteydessä motivaatioon sekä prososiaaliseen käyttäytymiseen, kuten auttamiseen, jakamiseen ja yhteistyöhön (Wentzel ym. 2014, 267). Viimeisenä tuen aspektina on turvallisen ympäristön luominen. Oppilaat, joilla on koulussa hyviä ihmissuhteita, saavat todennäköisesti nauttia suhteellisen turvallisen kouluympäristöstä eivätkä joudu kiusaamisen ja aggressiivisen käyttäytymisen kohteeksi yhtä helposti kuin ne oppilastoverit, joilla ei ole ystäviä. Lisäksi lapset, joilla on prososiaalisesti käyttäytyviä ystäviä, eivät todennäköisesti vastaa oppilastovereiden kiusaamisyrityksiin vihamielisesti tai impulsiivisesti (Lamarche ym. 2006). Samoin prososiaalista käyttäytymistä osoittavat ystävät suojaavat oppilaita akateemisten kykyjen ja kiusatuksi tulemisen väliseltä negatiiviselta yhteydeltä (Schwartz, Gorman, Dodge, Pettit & Bates 2008).

Opettajalla on hyvin paljon vaikutusta siihen, millaiseksi oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus ja suhdeverkosto luokassa muodostuvat (Wentzel ym. 2014, 268). Opettajan oppilaiden kykyihin ja suoriutuksiin liittyvät odotukset ovat tutkimusten mukaan yhteydessä oppilaiden kokemaan hyväksyntään tai torjuntaan luokassa

(Mikami, Griggs, Reuland & Gregory 2012). Samoin opettajan, erityisesti kriittinen, verbaalinen ja nonverbaalinen käyttäytyminen oppilaita kohtaan, vaikuttaa siihen, miten oppilaat tulevat kohdelluiksi (Harper & McCluskey 2003). Myös opettajan suosimilla opetusmenetelmillä ja työskentelytavoilla on vaikutusta oppilaiden vertaissuhteisiin. Suhteet oppilastovereihin ovat positiivisempia, jos opettaja käyttää oppilaskeskeisiä menetelmiä (Luckner & Pianta 2011). Edelleen oppilailta, joita rohkaistaan keskustelemaan opittavista asioista keskenään, työskentelemään ryhmissä ja liikkumaan oppimistilanteiden aikana, on enemmän ystäviä ja heidän ystävyysuhteensa ovat monipuolisempia ja pysyvämpiä (Gest & Rodkin 2011). Yhteistoiminnallinen oppiminen antaa opettajalla mahdollisuuden sitouttaa oppilaat opetussuunnitelman mukaisiin oppimistehtäviin ja samanaikaisesti tarjota heille luonnollisia tilanteita sosiaalisten taitojen harjoitteluun ja vertaistuen hyödyntämiseen. Roseth, Johnson ja Johnson (2008) vertasivat meta-analyysissään yhteistoiminnallisten, kilpailuhenkisten ja itsenäisten oppimistehtävien vaikutusta oppilaisiin. Tulosten mukaan yhteistoiminnallisilla työtavoilla oli eniten vaikutusta positiivisiin vertaissuhteisiin. Yhteistoiminnallinen oppiminen edistää myönteistä sosiaalista vuorovaikutusta, johon liittyy keskinäinen auttaminen, toisten kannustaminen sekä sellaisten ideoiden, tietojen ja resurssien jakaminen, jotka edesauttavat yhteisen tavoitteen saavuttamista (Noble & McGrath 2016, 46).

3.3.4 Kodin ja koulun yhteistyö

Lukuisat tutkimukset osoittavat, että perheen merkitys lapsen akateemisessa, sosiaalisessa ja emotionaalisessa kehityksessä on erittäin suuri (esim. Jeynes 2012; Ma, Shen, Krenn, Hu & Yuan 2015; Wang & Sheikh-Khalil 2014). Hendersonin ja Mappin (2002) mukaan perheillä on kiistämätön vaikutus lastensa suoriutumiseen koulussa. Kun koulu ja koti yhdistävät voimansa lapsen oppimisen tukemiseksi, menestyvät lapset koulussa paremmin, pysyvät siellä pidempään ja pitävät koulunkäynnistä enemmän. (Henderson & Mapp 2002, 7.) Tämän lisäksi vanhempien osallistuminen on yhteydessä myönteisempiin kouluasenteisiin (Gonzales-DeHass, Willems & Holbein 2005), käyttäytymiseen (Doll, Spies & Champion 2012), opiskelumotivaatioon (Núñez ym. 2015), koulutyöhön sitoutumiseen (Wang & Eccles 2012) sekä lapsen myönteiseen käsitykseen itsestä oppijana (Rogers, Theule, Ryan, Adams & Keating 2009).

Epstein (2009) jakaa kodin ja koulun välisen yhteistyön kuuteen osa-alueeseen, joita ovat vanhemmuus, vuorovaikutus, vapaaehtoistyö, opiskelu kotona, päätöksenteko ja yhteistyö ympäröivän yhteisön kanssa. Hän pitää kodin, koulun ja yhteisön välistä yhteistoimintaa erittäin merkityksellisenä ja arvioi sen olevan avainasemassa oppilaiden koulumenestyksen kannalta. Toisen luokittelun mukaisesti vanhempien osallistuminen jakaantuu kotona ja koulussa tapahtuvaan toimintaan sekä akateemiseen sosialisointiin (esim. Hill & Tyson 2009). Kotona tapahtuvalla osallistumisella

tarkoitetaan lapsen avustamista, tukemista ja ohjausta koulunkäyntiin liittyvissä asioissa, esimerkiksi kotitehtävien tekemisessä. Koulussa tapahtuva osallistuminen ilmenee vanhempainiltoihin ja muihin koulun tapahtumiin osallistumisena, vapaaehtoistyönä sekä vuorovaikutuksena kouluhenkilökunnan kanssa. Akateeminen sosialisatio viittaa vuorovaikutukseen, jonka avulla vanhemmat ilmaisevat koulutyötä koskevia odotuksiaan ja tavoitteitaan. Se tarkoittaa vanhempien ja lasten välisiä keskusteluja, jotka linkittävät koulutyötä ja sen arvoa oppilaan tulevaisuuden suunnitelmiin. (Hill & Tyson 2009.) Kaikkien kolmen edellä mainitun osallistumisen muodon on havaittu olevan yhteydessä oppilaiden sitoutumiseen ja koulusuoriutumiseen (Hill & Tyson 2009; Wang, Hill & Hofkens 2014). Akateeminen sosialisatio näyttää lisäksi olevan yhteydessä oppilaan hyvinvointiin ja kykyyn selviytyä kouluelämässä vastaantulevista haasteista (Pomerantz, Ng & Wang 2006; Wang & Sheikh-Khalil 2014). Erittäin huomionarvoista on se, että vaikka kaikki vanhempien osallistumisen muodot eivät olekaan suoraan yhteydessä oppilaiden suoriutumiseen, on niillä kuitenkin suuri emotionaalinen arvo oppilaan kannalta (Pomerantz, Moorman & Litwack 2007). Osallistumisellaan vanhemmat osoittavat lapselleen pitävänsä hänen koulutyötään ja hyvinvointiaan arvokkaina. Lisäksi osallistuminen on merkki välittämisestä ja huolehtimisesta ja se voi syventää lapsen ja vanhemman välistä tunnesidettä. (Wang & Sheikh-Khalil 2014.)

Nykyisin kodin ja koulun välinen yhteistyö ajatellaan kasvatuskumppanuutena, joka sitouttaa koulun ja vanhemmat toimimaan yhteisten tavoitteiden suunnassa lasten kasvun ja oppimisen tukemiseksi (Lämsä 2013, 50). Kasvatuskumppanuudessa vanhempien omaa lasta koskeva tietämys yhdistyy opettajan asiantuntemukseen (Hornby 2011, 29) ja tavoitteena on aito ja tasavertainen vuoropuhelu lapsen hyvinvoinnin tukemiseksi (Lämsä 2013, 51). Kasvatuskumppanuus rakentuu vuorovaikutukselle, jota ohjaavat avoimuuden, luottamuksen, vastavuoroisuuden ja kunnioituksen periaatteet (Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson & Beegle 2004). Edelleen myönteinen yhteistyö edellyttää molempien osapuolien sitoutumista, aktiivista toimijuutta sekä vanhempien luottamusta kouluhenkilökunnan pätevyyteen ja ammattitaitoon (Hornby 2011, 30–31).

Vaikka kodin ja koulun yhteistyön arvo on yleisesti tunnustettu asia, ei yhteistyön rakentaminen ja ylläpitäminen ole helppoa (LaRocque, Kleiman & Darling 2011, 117) eikä aito ja tiivis kasvatuskumppanuus välttämättä aina toteudu suunnitelmien mukaisesti (Hornby & Lafaele 2011, 38). Opetussuunnitelmassa määritellään, että kodin ja koulun yhteistyö edellyttää koulun aloitteellisuutta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 35). Kuitenkin monet opettajat kokevat, että he eivät ole saaneet riittävästi ohjausta vanhempien kohtaamiseen ja merkityksellisen yhteistyön rakentamiseen heidän kanssaan (LaRocque ym. 2011, 116). Kodin ja koulun yhteistyön tulisi perustua ajatukselle, että jokainen vanhempi on tärkeä ja tavoitettavissa, mutta sen toteutuminen on kouluille suuri haaste. Jokaisen vanhemman sitouttaminen vaatii koululta paitsi monisäikeistä toimintasuunnitelmaa, myös

erittäin paljon tavoitteellisuutta, ponnisteluja ja joustavuutta. (Harris, Andrew-Power & Goodall 2010, 50.) Haasteena on huomioida ja tavoittaa erilaiset perheet moninaisine taustoineen. Huoltajissa on eri ammatti- ja sosiaaliryhmien, uskontokuntien, kulttuureiden ja poliittisten suuntausten edustajia. (Karhuniemi 2013, 74.) Toisaalta heidän aktiivisuutensa kodin ja koulun yhteistyössä vaihtelee elämäntilanteen, omien koulukokemusten, asenteiden sekä lapsen koulumenestyksen ja koulukäyttäytymisen mukaan (Hornby & Lafaele 2011). Tutkimusten mukaan vanhempien osallistuminen on yhteydessä yhteiskunnalliseen asemaan, tuloihin ja vanhempien koulutustasoon (Ho & Kwong 2013; Jeynes 2011). Rädyn, Kasasen ja Laineen (2009) tutkimuksessa kävi ilmi, että eniten koulun toimintaan osallistuivat akateemisesti koulutetut äidit, vähiten taas ammatillisen koulutuksen saneet isät. Näin ollen tietyt vanhemmat kokevat helpommaksi osallistua kodin ja koulun eri yhteistyömuotoihin, kun taas toiset vanhemmat kohtaavat erilaisia perheeseen, olosuhteisiin ja kulttuuriin liittyviä esteitä, joiden ylittäminen ja luottamuksellisen suhteen rakentaminen edellyttävät koululta erityistä vaivannäköä ja sensitiivistä ymmärrystä (Harris & Goodall 2008, 286).

Useat tutkimukset ovat lisäksi osoittaneet, että kodin ja koulun yhteistyön aktiivisuus ja vanhempien osallistuminen vähenevät oppilaiden iän lisääntyessä (esim. Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler 2007; Spera 2005). Koska yhteistyöllä on merkittäviä myönteisiä vaikutuksia oppilaan koulunkäynnin kannalta, olisi tärkeää löytää keinoja, joilla vanhemmat saadaan aktiivisesti osallistumaan koko kouluajan läpi (Park & Holloway 2013). Hoover-Dempsey kollegoineen (Hoover-Dempsey & Sandler 1997; Hoover-Dempsey, Ice & Whitaker 2009; Hoover-Dempsey ym. 2005) on tutkinut vanhempien osallistumisen taustalla olevia motivationaalisia tekijöitä ja ryhmitellyt ne kolmeen pääryhmään. Ensiksikin vanhempien osallistumiseen vaikuttaa se, ajattelevatko vanhemmat olevansa velvollisia sitoutumaan lapsensa koulunkäynnin ja koulumenestyksen tukemiseen. Tähän liittyy vahvasti vanhempien kokemus omasta pätevydestään auttaa lasta kouluasioissa sekä heidän käsityksensä lapsen kykyjen ja älykkyyden kehittämismahdollisuudesta. Mikäli vanhemmat ovat sitä mieltä, että lapsen sisäisiä kykyjä voi kehittää ja että suoriutuminen riippuu yhtä lailla harjoittelun ja ponnistelun määrästä kuin kyvyistä, osallistuvat he todennäköisemmin oppilaan koulunkäyntiin. Vanhemmat, jotka uskovat kasvatuksellaan olevan vaikutusta lapsensa kehitykseen, suhtautuvat myönteisemmin kodin ja koulun yhteistyöhön kuin ne vanhemmat, jotka eivät koe omalla toiminnallaan olevan suurta merkitystä lapsen kasvun ja kehittymisen kannalta. Toinen hyvin tärkeä motivaatiotekijä vanhempien osallistumisessa on vastaanotettu kutsu yhteistyöhön. Kutsu voi tulla koululta, opettajilta tai oppilaalta itseltään. Kolmas osallistumista säätelevä tekijä on vanhempien elämäntilanne, jonka osatekijöitä ovat perheen sosioekonominen asema, vanhempien tiedot, taidot ja jaksaminen sekä osallistumiseen käytettävissä oleva aika.

Tutkimuksissa on huomattu, että koululla on ratkaiseva merkitys onnistuneen kodin ja koulun yhteistyön kehittymisessä (Galindo & Sheldon 2011; Jeynes 2011;

Simon 2004). Vanhemmat ovat halukkaita yhteistyöhön, mikäli koulun ilmapiiri on lämmin ja välittävä ja koulu toivottaa vanhemmat aidosti tervetulleiksi koulun toimintaan sekä osoittaa yhteistyön olevan tärkeää ja arvostettua (Hoover-Dempsey ym. 2005). Vanhemmille tulee osoittaa, että he ovat merkityksellisiä koululle (Harris & Goodall 2008, 286). Tällaisen kannustavan ja yhteistyöhakuisen ilmapiirin kehittämisessä on tehokkaalla ja kiinteällä kodin ja koulun yhteydenpidolla tärkeä osansa (Park & Holloway 2013). Myös opettajan toiminta on varsin merkityksellisessä asemassa. Opettajan kutsu ja rohkaisu vaikuttavat ratkaisevasti vanhemman päätökseen koulunkäyntiin osallistumisesta. Opettajan yhteistyöehdotukset ovat erityisen tärkeitä senkin takia, että samalla opettaja voi ohjata vanhempia siinä, millä tavoin lasten oppimista voi kotona tukea, mikä puolestaan vahvistaa vanhemman kokemusta omasta pätevyydestään lapsen auttamisessa. (Hoover-Dempsey ym. 2005.) Opettajan antama ohjeistus vanhempien osallistumisen helpottamiseksi ja tehostamiseksi kotona on koettu hyvin arvokkaaksi (esim. Bennett-Conroy 2012; Park & Holloway 2013; Rätty ym. 2009).

Jotta perheiden moninaisuus voidaan paremmin huomioida, tarvitaan kodin ja koulun välillä monenlaista yhteistyötä (LaRocque ym. 2011, 119). Tämä on perusteltua myös sen takia, että vanhempien kokonaisvaltainen ja monipuolinen osallistuminen näyttää voimakkaammin liittyvän myönteisiin tuloksiin kuin yksittäiset osallistumisen muodot (Jeynes 2011, 53). Toisten tutkijoiden mielestä vanhempien osallistuminen on rakkauden ja välittämisen ilmentymä ja voi siksi olla menestyksellistä vain perustuessaan vapaaehtoisuuteen (Hughes & Black 2002; McGhee & Waterhouse 2002). Kuitenkin monet tutkijat edustavat täysin vastakkaista näkemystä luottaen siihen, että vanhemmille on mahdollista opettaa, kuinka he voivat paremmin sitoutua lastensa koulunkäyntiin (esim. Henderson & Mapp 2002; Mapp, Johnson, Strickland & Meza 2008; van Voorhis 2011). Jeynesin (2012) meta-analyysi vahvistaa käsitystä siitä, että vanhempien osallistumisen lisäämiseen tähtäävillä kouluinterventioilla voidaan saavuttaa myönteisiä vaikutuksia. Erityisesti tietyillä osa-alueilla, kuten kotitehtävien tekemisessä, on saatu parhaita tuloksia koulun ohjatessa vanhempien toimintaa kotona. Jeynesin mukaan oppiminen voikin olla tuloksellisinta yhdistämällä jo olemassa oleviin vanhempien vapaaehtoisen tuen muotoihin koulun ohjaamia toimintamalleja.

Kodin ja koulun yhteistyöllä on myönteisiä vaikutuksia kaikille sen osapuolille. Oppilaat hyötyvät vanhempien osallistumisesta hyvin kokonaisvaltaisesti (Harris ym. 2010), mutta tämän lisäksi yhteistyö hyödyttää myös vanhempia ja opettajia. Vanhempien mielestä myönteinen yhteistyö lisää heidän luottamustaan ja tyytyväisyyttään omaan vanhemmuuteensa (Hornby 2011) sekä edistää myönteistä suhtautumista kouluun ja opettajaan kohtaan (Doll ym. 2014). Lisäksi yhteistyö tarjoaa vanhemmille mahdollisuuksia oppia uusia asioita lapsestaan (Kyriakides 2005) ja saa heidät asettamaan korkeampia tavoitteita lapsensa koulunkäynnille (LaRocque ym. 2011). Opettajat puolestaan kokevat yhteistyön parantavan koulun ilmapiiriä, syventävän

suhteita vanhempiin (Hornby 2011) sekä lisäävän heidän työtyytyväisyyttään (Doll ym. 2014). Edelleen yhteistyö vanhempien kanssa auttaa opettajaa huomioimaan paremmin oppilaiden tarpeet sekä suunnittelemaan heille tarkoituksenmukaisia oppimistehtäviä (LaRocque ym. 2011).

3.4 Merkityksellisyys

Motivoimalla oppilaita etsimään merkityksellisyttä ja tarkoitusta omaan elämäänsä voidaan selkeästi lisätä heidän hyvinvointiaan (Noble & McGrath 2016, 69). Merkityksellisuuden kokemukset ovat paitsi ihmisen kukoistamisen tärkeä edellytys (Seligman 2011), myös kehityksellinen voimavara (Bronk, Hill, Lapsley, Talib & Finch 2009, 500). Erityisen tärkeä yhteys löytyy merkityksellisuuden ja resilienssin väliltä. Kun ihmiset kokevat, että elämä on elämisen arvoista, selviytyvät he vastoinkäymisistä ja stressaavista tilanteista paremmin ja löytävät voimaa sinnitellä vaikeuksien ja takaiskujen keskellä (McKnight & Kashdan 2009; Wang, Lightsey, Pietruszka, Uruk & Wells 2007). Merkityksellisyys ja päämääräsuuntautuneisuus liittyvät myös suoriutumiseen. Oppilaat, jotka kokevat koulunkäyntinsä merkitykselliseksi, ovat muita sitoutuneempia oppimiseen ja innostuneempia tulevista urasuunnitelmistaan. (Yeager & Bundick 2009.)

Positiiviseen kasvatukseen liittyen merkityksellisyys määrittellään sitoutumisena toimintoihin, joilla pyritään palvelemaan jotakin itseä suurempaa (Norrish 2015, 255). Mielekäs elämä liittyy ihmisen johonkin häntä itseä laajempaan – mitä laajempaan, sitä enemmän elämä saa merkitystä (Seligman 2008, 309). Käsitteet elämän merkityksellisyydestä (*meaning*) ja tarkoituksesta (*purpose*) ovat hyvin lähellä toisiaan ja monissa yhteyksissä niitä käytetään synonyymeina (Noble & McGrath 2016, 69). Elämän tarkoituksen löytämistä oman identiteetin muovautumisen kannalta on jo kauan pidetty nuoruusiän keskeisenä kehitystehtävänä (Erikson 1968). Toisaalta elämä ilman tarkoitusta merkitsee sitä, että oppilas ajelehtii ilman selkeää suuntaa (Damon, Menon & Bronk 2003, 120). Tarkoitus tarjoaa ihmiselle mission tai vision. Metaforisesti voidaan ajatella, että tarkoitus on kuin kompassi, joka määrittää elämän suunnan sekä ohjaa valintojen ja päätösten tekemisessä koko elämän ajan. (Norrish 2015, 256.) Tarkoituksen puuttuminen on yhteydessä heikentyneeseen psykologiseen hyvinvointiin ja lisääntyneeseen ahdistukseen niin nuorilla kuin aikuisilla (Noble & McGrath 2016, 69).

Elämän merkityksellisyys puolestaan liittyy siihen, miten ihmiset ymmärtävät itsensä ja maailman ympärillään ja tunnistavat, mitä he yrittävät elämässään saavuttaa (Steger, Kashdan, Sullivan & Lorentz 2008, 200). Merkityksellisyys on subjektiivinen ja henkilökohtainen asia. Yksi oppilas saa sitä kuulumalla urheilujoukkueeseen, toinen löytää merkityksellisyttä hengellisestä toiminnasta. (Norrish

2015, 256.) Seligmanin (2002) mukaan ihmiset kokevat merkityksellisyttä, kun he kehittävät ominaisvahvuuksiaan ja käyttävät niitä toisten palvelemiseen. Merkityksellisyteen liittyy usein prososiaalinen tai altruistinen toiminta, kuten sitoutuminen toisten auttamiseen tai maailman parantamiseen (Hill, Burrow, O'Dell & Thornton 2010). Kuten hyvinvointia käsittelevät tutkimukset moninaisesti todistavat, on tämänkaltaisella sitoutumisella voimakkaita myönteisiä seurauksia. Antaminen ja auttaminen kohottavat selkeästi ja tehokkaasti ihmisen hyvinvointia ja psyykkistä ja fyysistä terveyttä (Aknin ym. 2013; Post 2005; Pressman, Kraft & Cross 2015; Steger ym. 2008). Näin ajateltuna merkityksellinen elämä on hyvin lähellä eudaimonistista hyvinvoinnin näkemystä (McMahan & DeHart Renken 2011). Merkityksellisyden kokemuksia on mahdollista saada myös sisäisen kasvun ja kehityksen tuloksena, esimerkiksi koetun pätevyyden (Steger 2009, 682) tai saavutusten (Emmons 2003) lisääntyessä. Erityisesti tavoitteiden saavuttamisen on huomattu lisäävän merkityksellisyden tunnetta (Machell, Kashdan, Short & Nezlek 2015). Useissa tutkimuksissa on lisäksi huomattu, että läheiset ihmissuhteet ovat olennainen merkityksellisyden lähde (esim. Hicks, Schlegel & King 2010; Machell ym. 2015; O'Donnell ym. 2014).

Kouluissa voidaan edistää oppilaiden merkityksellisyden kokemuksia eri tavoin. Keskeistä on antaa oppilaille mahdollisuus hyödyntää omia ominaisvahvuuksiaan päivittäisessä koulutyössä ja ohjata oppilaita vahvuuksien avulla tavoittelemaan asioita, jotka ovat merkityksellisiä sekä heille itselleen että myös laajemmin. (Norrish 2015, 257–258.) Oppilaat voivat löytää tarkoitusta toiminnalleen saadessaan osallistua työhön luokan, koulun tai ympäröivän yhteisön hyväksi (Noble & McGrath 2016, 71). Edelleen oppilaita voidaan rohkaista kummitoimintaan ja muihin vertaistukeen perustuviin koulun sisäisiin ohjelmiin sekä osallistumaan erilaisiin päätöksentekorakenteisiin, kuten luokan toimintatiimeihin ja toimikuntiin sekä koulun oppilaskuntaan. Oppilaiden koulutyötä kohtaan kokemaa merkityksellisyttä lisää myös se, jos oppilaiden tuotoksia ja esityksiä viedään koulun ulkopuolisen yleisön ulottuville. (Noble & McGrath 2008, 130.)

3.4.1 Luontevahvuudet

Jo vuosisatojen ajan on hyvän luonteen edistäminen ja vahvistaminen ollut vanhemmuuden ja kasvatuksen universaali tavoite. Luonne on hyvin ratkaisevassa asemassa lapsen ja nuoren myönteisen kasvun kannalta. (Park & Peterson 2009b, 65.) Hyvä luonne on psykologisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edellytys. Se ei tarkoita yksinomaan vajeavaisuuksien ja ongelmien poissaoloa, vaan hyvin kehittynyttä myönteisten luonteenpiirteiden rypästä. (Park & Peterson 2008, 86.) Hyvä luonne on yhteydessä koulumenestykseen, johtajuuteen, suvaitsevaisuuteen, ystävällisyyteen ja altruismiin (Scales, Benson, Leffert & Blyth 2000) sekä vähentyneeseen ongelmakäyttäytymiseen, masennukseen ja päihteiden käyttöön (Park 2004, 42).

Peterson ja Seligman aloittivat vuonna 2000 projektin, jonka tavoitteena oli tuottaa käsitteellinen ja empiirinen kuvaus siitä, mitä hyvä luonne tarkoittaa ja miten sitä mitataan (Peterson 2006, 138). Tämän *Values in Action* - eli *VIA*-projektin tuloksena syntyi kuuden hyveen ja 24 vahvuuden luokitus (ks. taulukko 1), joka nojautuu erityäin laajaan kirjalliseen aineistoon, jossa eri filosofiset, uskonnolliset, psykologiset ja kulttuuriset hyvyys- ja vahvuusnäkökymykset olivat kattavasti edustettuina. (Peterson & Seligman 2004.) Kuusi hyvettä – viisaus, rohkeus, inhimillisuus, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja henkisyys – ovat universaaleja ja arvostettuja kaikissa suurissa uskonnoissa ja kulttuureissa. Luontevahvuudet ovat reittejä hyveiden ilmentämiseksi. Jokaiseen hyveeseen on useita eri reittejä. Esimerkiksi viisauden hyvettä voidaan osoittaa luovuudella, uteliaisuudella, kriittisellä ajattelulla, oppimisen ilolla ja näkemyksellisyydellä. (Peterson & Seligman 2004, 13.) Tämän tutkimuksen vahvuusperustainen toiminta nojaa nimenomaan Petersonin ja Seligmanin luokitukseen.

Taulukko 1 Hyveet ja luontevahvuudet Petersonin ja Seligmanin (2004) VIA-luokittelun mukaisesti

Hyve	Luontevahvuus
1. Viisaus Kognitiiviset vahvuudet, jotka liittyvät tiedon hankkimiseen ja käyttämiseen.	Luovuus Uteliaisuus Kriittinen ajattelu Oppimisen ilo Näkemyksellisyyys
2. Rohkeus Emotionaaliset vahvuudet, jotka auttavat tavoitteiden saavuttamisessa sisäistä tai ulkoista vastustusta kohdattaessa.	Urheus Sinnikkyys Rehellisyys Innokkuus
3. Inhimillisuus Sosiaaliset vahvuudet, joita tarvitaan toisista huolehtimiseen ja ystävystymiseen.	Rakkaus Ystävällisyys Sosiaalinen älykkyys
4. Oikeudenmukaisuus Kansalaistaidot, joita tarvitaan hyvinvoivassa yhteisössä.	Yhteistyökyky Reiluus Johtajuus
5. Kohtuullisuus Vahvuudet, jotka suojaavat ylettömyydeltä ja kohtuuttomuudelta.	Anteeksiantavuus Vaatimattomuus Harkitsevaisuus Itsesäätely
5. Henkisyys Vahvuudet, jotka luovat yhteyksiä itseä suurempiin asioihin ja tarjoavat merkityksellisyyttä elämään.	Kauneuden ja erinomaisuuden arvostus Kiitollisuus Toiveikkuus Huumorintaju Hengellisyys

Luontevahvuudet ovat ominaisuuksia, jotka tuntuvat ”omalta itseltämme” ja ovat osa identiteettimme syvintä olemusta (Niemi 2014, 26). Ne ovat moraalisesti perusteltuja ja hyödyllisiä ihmiselle itselleen sekä muille. Niitä pidetään tyydyttävänä,

onnellisen ja menestyksellisen elämän lähteinä sekä hyvän koulutuksen, onnistuneen sosiaalisen vuorovaikutuksen ja vakaan taloudellisen toimeentulon taustatekijöinä. (Weber, Wagner & Ruch 2016, 343.) Luonteenvahvuudet tulevat näkyviin ajatuksissa, tunteissa, tahdossa ja toiminnassa ja toimivat positiivisen luonteen rakennuspalkoina (Niemiec 2013, 13). Kussakin yksilössä nämä palikat yhdistyvät ja operoivat vuorovaikutuksessa keskenään muodostaen ainutlaatuisen luonteenvahvuusprofiilin (Linkins, Niemiec, Gillham & Mayerson 2015, 65). Park ja Peterson (2009b, 68) korostavat hyvän luonteen monimuotoisuutta. On mahdotonta ja vaarallista pyrkiä kuvaamaan hyvää luonnetta yksittäisillä indikaattoreilla. Tämä pitää ottaa huomioon myös luonteenvahvuuksia mitattaessa ja omaa luonteenvahvuusprofiilia selvitetessä.

Omat vahvuudet on mahdollista selvittää itsenäisesti tehtävän kyselyn, VIA Inventory of Strengths -mittarin avulla, josta myös nuorille on olemassa oma versionsa. VIA-mittari sisältää jokaista vahvuutta koskevia väittämiä, joita arvioidaan Likert-tyyppisellä asteikolla. Vastausten perusteella vastaaja saa luettelon omista vahvuuksistaan, joista viittä ensimmäistä nimitetään hänen ominaisvahvuuksikseen. (Peterson 2006, 148–152.) Ominaisvahvuuksia ovat ne vahvuudet, jotka tuntuvat omilta ja aidoilta, joita voi toistuvasti käyttää ja joiden käyttäminen tuottaa iloa. Ominaisvahvuuksia käyttäessään ihminen kokee innostusta, virkistymistä, antaumusta, jopa hurmiota. Ominaisvahvuuksia on tyypillisesti noin kolmesta seitsemään kappaletta, ja tavallisesti ihminen kokee suurta halua toimia niiden mukaisesti ja hyödyntää niitä eri tavoin. (Peterson & Seligman 2004, 18.) Ominaisvahvuuksien tunnistaminen ja käyttäminen päivittäisessä elämässä avaa mahdollisuuden psykologisesti täyteen elämään (Seligman 2002).

Park ja Peterson (2009) ovat huomanneet, että jo nuorilla voidaan havaita selkeitä luonteenvahvuuksia. Nuorten yleisimmät vahvuudet ovat kiitollisuus, huumorintaju ja rakkaus, kun taas harkitsevaisuus, anteeksiantavaisuus, henkisyys ja itsesäätely ovat vähemmän tavallisia. Yleisesti ottaen sosiaaliset inhimillisyyden vahvuudet ovat kohtuullisuuden vahvuuksia paremmin kehittyneet ja enemmän käytössä. (Park & Peterson 2009b, 70.) Vaikka kaikki luonteenvahvuudet tuottavat onnellisuuden kokemuksia, ovat tietyt vahvuudet muita selkeämmin yhteydessä hyvinvointiin. Rakkaus, toivo ja innokkuus liittyvät johdonmukaisesti kaikenikäisten ihmisten elämäntyytyväisyyteen (Park, Peterson & Seligman 2004). Nuorilla tähän ryhmään kuului lisäksi kiitollisuuden vahvuus (Park & Peterson 2009b, 70). Pitkittäistutkimuksessa kävi ilmi, että oppilaiden kouluvuoden alkaessa mitatut rakkauden, toiveikkuuden ja innokkuuden vahvuudet olivat yhteydessä lisääntyneeseen elämäntyytyväisyyteen kouluvuoden lopussa. Tästä voidaan päätellä, että tietyt vahvuudet eivät pelkästään ole yhteydessä koettuun onnellisuuteen, vaan myös lisäävät sen määrää. (Park & Peterson 2006.) Huomioiden, että ihmisen iästä riippumatta elämäntyytyväisyys ja onnellisuus ovat tärkeitä henkiselle ja fyysiselle terveydelle, hyvälle ihmissuhteille, menestymiselle ja hyvinvoinnille (Lyubomirsky, King & Diener 2005), voidaan ajatella, että tietyt luonteenvahvuudet johdattavat suoraan kohti hyvää elämää.

Luontevahvuuksilla on yhteys myös luokan sosiaaliseen rakenteeseen. Oppilaat, jotka opettajan arvion mukaan olivat suosittuja luokassa, saivat muita todennäköisemmin korkeita pisteitä VIA-mittarilla hyvää kansalaisuutta kuvaavissa vahvuuksissa, kuten johtajuudessa ja reiluudessa sekä kohtuullisuuden vahvuuksissa, kuten itseäätelyssä, harkitsevaisuudessa ja anteeksiantavaisuudessa. (Park & Peterson 2008.) Vertaisvuorovaikutus ja ihmissuhteet muuttuvat tärkeämmiksi kouluvuosien kuluessa. Hyvien ihmissuhteiden ylläpitäminen ja kavereiden suosio liittyvät onnistuneempaan kehitykseen ja kouluun sopeutumiseen (Cillesen & Rose 2005). Voidaankin olettaa, että oppilaiden luontevahvuuksien työstäminen saattaa tarjota keinoja sosiaalisten ongelmien estämiseksi ja hyvien ihmissuhteiden rakentamiseksi oppilaiden välille (Park & Peterson 2008, 89).

Oppilaiden koulusuoriutumisen osalta on todettu, että luontevahvuudet ja muut ei-kognitiiviset taidot, ovat vähintään yhtä tärkeitä kuin tiedolliset tekijät ennustettaessa menestystä eri osa-alueilla (Linkins ym. 2015, 65–66). Duckworth ja Seligman (2005) saivat selville, että itsesäätely oli älykkyysosamäärää luotettavampi tekijä akateemista menestystä selitettäessä. Korkeita kouluarvosanoja ennakoiviksi luontevahvuuksiksi ovat osoittautuneet myös sinnikkyys, kriittinen ajattelu, oppimisen ilo ja harkitsevaisuus (Lounsbury, Fisher, Levy & Welsh 2009) sekä oikeudenmukaisuus, kiitollisuus, rehellisyys ja toiveikkuus (Park & Peterson 2006). Weber ym. (2016) huomasivat, että luontevahvuudet olivat voimakkaasti yhteydessä kouluun liittyviin myönteisiin tunteisiin, jotka puolestaan johtivat myönteiseen toimintaan ja hyvään suoriutumiseen koulussa.

Luontevahvuuksien kannalta hyvin merkityksellistä ja rohkaisevaa on se, että niitä voidaan harjoituttaa ja kehittää (Fox Eades 2008, 10; Proctor ym. 2011, 379). Toisaalta, koska vahvuudet eivät ole muuttumattomia tai staattisia (Peterson 2006, 139), voivat ne oletettavasti myös kadota, mikäli niitä ei käytetä ja vahvisteta. Tämän vuoksi on välttämätöntä, että luontevahvuuksia ruokitaan ja vaalitaan lapsuus- ja nuoruusiässä, jotta ne säilyvät kehityksen edetessä ja siirtyvät aikuisuuteen. (Proctor ym. 2011, 379.) Luonnetta pitää kehittää aktiivisella toiminnalla, ja siihen voidaan olennaisesti vaikuttaa positiivisten roolimallien avulla (Park & Peterson 2009b, 73). Koulut ovat ideaaliasemassa luonteen kasvattamisen näkökulmasta. Vahvuusperustaisia sisältöjä voidaan käyttää kaikilla luokka-asteilla. Oppilaista on usein helpointa ja mukavinta aloittaa harjoittelu omien ominaisvahvuksiensa kanssa. Kun lapsi on niitä käyttäessään saanut itseluottamusta, voidaan hänelle opettaa, kuinka niiden avulla on mahdollista työstää heikkouksia ja vähemmän kehittyneitä vahvuuksia. On turhauttavaa ja vaikeaa toimia yksinomaan heikkouksien ja ongelmien parissa. (Park & Peterson 2009b, 73.) Koulujen ongelmana on usein se, että oppijoilla diagnosoidut lukuisat puutteet ja vaikeudet voivat peitota vahvuudet näkymättömiin. Tällaista vaivakeskeistä pedagogiikkaa on nimitetty ”painajaisen ylläpidoksi”, toistuvaksi epäonnistumisista muistuttamiseksi. (Uusitalo-Malmivaara 2014, 81.) Koulussa onkin

välttämätöntä luottaa siihen, että jokaisella lapsella on vahvuuksia, huolimatta siitä, mihin hänen kykynsä asettuvat muihin oppilaisiin nähden. Erityisen hyödyllinen vahvuusperustainen toimintamalli on niiden oppilaiden kanssa, joiden suoritustaso on alhainen. (Park & Peterson 2008, 90.)

Park ja Peterson (2009b, 72) suosittelevat, että koulujen tulisi mitata lasten luontevahvuuksia ja voimavaroja sekä monitoroida niiden oppimisprosessia yhtä tehokkaasti kuin akateemisia kykyjä ja saavutuksia. Heckman (2001) moitti jo yli vuosikymmen sitten kouluja siitä, että ne keskittyvät kognitiivisten kykyjen ja taitojen opettamiseen ja arvostamiseen sekä unohtavat motivaation, itsekurin, periksiantamattomuuden, optimismin ja luotettavuuden tärkeyden elämässä menestymisen voimavaroina (Heckman & Rubinstein 2001). Tutkimus osoittaa johdonmukaisesti, että sosiaaliset vahvuudet (esim. rakkaus ja kiitollisuus) ovat paljon vahvemmin yhteydessä hyvinvointiin kuin älylliset vahvuudet (esim. luovuus, kriittinen ajattelu ja kauneuden ja erinomaisuuden arvostus sekä oppimisen ilo), jotka ovat individualistisia luonteeltaan (Park, Peterson & Seligman 2004). Perinteisessä kasvatuksessa arvostetaan enemmän jälkimmäisiä vahvuuksia, mutta jos kasvatuksen päämääränä on kannustaa ja johdattaa oppilaita hyvään ja tasapainoiseen elämään, on ”sydämen vahvuuksille” syytä antaa yhtä paljon huomiota (Park & Peterson 2009b, 72).

Vahvuusperustaisessa kasvatuksessa on olennaista, että oppilaita autetaan tulemaan tietoisemmaksi vahvuuksistaan ja niiden hyödyntämisestä arkielämässä. VIA-luokittelu tarjoaa luokkaan oman vahvuussanastonsa ja näkökulman kunkin oppilaan yksilöllisyyden ymmärtämiseen. (Park & Peterson 2008.) Vahvuusperustainen kasvatustus perustuu oppilaan omien ominaisvahvuuksien tunnistamiseen ja laajenee siihen, että oppilas pystyy tunnistamaan ja nimeämään vahvuuksien mukaista toimintaa myös toisten ihmisten käyttäytymisessä. Hyvin keskeisessä osassa on vahvuuksien harjoittaminen ja niiden soveltaminen päivittäisessä elämässä. Luokan yhteisöllisyyden lisäämiseksi ja myönteisen ilmapiirin vahvistamiseksi on palkitsevaa tarkastella vahvuuksia myös koko ryhmän näkökulmasta sekä nimitä, juhlistaa ja edistää luokan yhteisöllisiä vahvuuksia ja voimavaroja. (Linkins ym. 2015, 66.)

Tutkimuskirjallisuudesta löytyy esimerkkejä vahvuuksien hyödyntämisestä koulu- maailmassa. The Positive Psychology for Youth -ohjelma on yhdeksäsluokkalaisten suunnattu opinto-ohjelma, jossa oppilaat esimerkiksi tunnistavat omat ominaisvahvuutensa ja opettelevat hyödyntämään niitä, panostavat yhden valitsemansa vahvuuden kehittämiseen sekä selvittävät perheenjäseniensä vahvuuksia. Intervention vaikuttavuutta mitattaessa sen ei todettu vähentävän ahdistus- ja masennusoireita, mutta sen sijaan ohjelma paransi oppilaiden sosiaalisia taitoja sekä kouluun sitoutumista ja kehitti oppimiseen liittyviä vahvuuksia, kuten uteliaisuutta ja oppimisen iloa. Myös koulumenestys parani osalla oppilaista. (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins 2009.) Proctor ja Fox Eades (2011) ovat kehittäneet Strengths Gym -vahvuusohjelman, joka sisältää eri-ikäisille oppilaille soveltuvia vahvuuspe-

rustaisia harjoituksia jokaiseen VIA-luokituksen vahvuuteen liittyen. Ensimmäinen ohjelmaan liittyvä tutkimus osoitti, että Strengths Gym -ohjelmaan osallistuneiden 319 oppilaan elämäntyytyväisyys lisääntyi merkittävästi verrattuna oppilaisiin, jotka eivät osallistuneet ohjelmaan. (Proctor ym. 2011.) Toinen englantilainen vahvuusohjelma, Celebrating Strengths, lähestyy hyvinvointia kokonaisvaltaisesti. Ohjelman tavoitteena on saada koko kouluyhteisö kukoistamaan ja se linkittää VIA-vahvuudet koulun vuosikalenterissa oleviin juhliin ja tapahtumiin sekä yhdistää vahvuusperustaisen toiminnan ja positiivisen psykologian sisällöt opetussuunnitelmaan ja koulun päivittäiseen työskentelyyn. Yksi ohjelman pääajatuksista on se, että opettajien tulisi kukoistaa, koska vain silloin myös oppilaat voivat kukoistaa. (Fox Eades 2008.) Ohjelmaa arvioitaessa on todettu sen vaikuttavan myönteisesti lasten itseluottamukseen ja suoritustavoitteen saamiseen, koulu- ja kotikäyttäytymiseen sekä kognitiiviseen ja emotionaaliseen kehitykseen (Proctor 2014, 422).

3.4.2 Oppilaiden osallisuus

Oppilaiden osallistumis- ja vaikutusmahdollisuudet kouluyhteisössä vahvistavat osaltaan heidän kokemustaan koulutyönsä merkityksellisyydestä (Toshalis & Nakkula 2012, 32). Osallisuus lisää viihtymistä koulussa (Kiilakoski 2012, 34), on voimaannuttavaa sekä antaa itseluottamusta ja energiaa oppimiseen (Haapaniemi & Raina 2014, 107).

Oppilaiden osallisuus voidaan ymmärtää monella eri tavalla. Sillä voidaan tarkoittaa oppilaiden läsnäoloa koulussa (Simmons, Graham & Thomas 2015, 130) tai heidän aktiivista osallistumistaan oppitunnilla (Mariskind 2013). Useimmiten osallisuus kuitenkin ajatellaan oppilaan osallistumisena koulun ja luokan päätöksentekoon (Mitra & Serriere 2012). Kun osallistumisella viitataan oppilaiden luokka-aktiivisuuteen ja oppimisprosessin yhteisöllisyyteen, on päämääränä tarjota oppilaille mahdollisuuksia ja keinoja osallistua tunnustettuina oppimisyhteisön jäsenenä kollektiiviseen ja merkitykselliseen luokkatoimintaan (Kovalainen & Kumpulainen 2007, 141). Oppilaiden aktiivinen osallistuminen näkyy siinä, että he prosessoivat oppimisen kohteena olevaa tietoa olemalla vuorovaikutuksessa keskenään ja yhdistämällä oppimistapahtumaan puhetta, liikettä, kirjoittamista, lukemista ja monipuolista tiedon käsittelyä (Conderman, Bresnahan & Hedin 2011, 174). Yhteistoiminnallisesti toimiva luokka tarjoaa oppilaiden osallistumiselle hyvin luontevan kontekstin. Sellaisessa ympäristössä oppilaat voimaantuvat aktiivisiksi toimijoiksi ja oppiminen rakentuu sosiaalisen vuorovaikutuksen varaan. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 307–309.)

Oppilaiden osallisuuden kasvaessa myös opettajan roolin tulee muuttua. Opettajan pitää luopua perinteisestä asemastaan luokan kognitiivisen toiminnan määrittäjänä ja sallia oppilasjohtoisia keskusteluja sekä oppilaiden välillä tapahtuvaa tiedon virtausta. (Nathan & Knuth 2003.) Hänen tulee rohkaista oppilaita esittämään ideoitaan ja ajatuksiaan, tukea ongelmanratkaisua, tarkkailla ja mallintaa päättelyprosesseja,

edistää kollektiivista vastuunottoa ja sovittaa vuorovaikutuksen tahti osallistujien tarpeita vastaaviksi (Kovalainen & Kumpulainen 2007, 142). Robertsinkin ja Friedmanin (2013) mukaan opettajan lämmin ja välitön suhtautuminen oppilaisiin sekä positiivinen ja huumorintajuinen asenne kannustavat oppilaita osallistumaan. Oppilaiden oppimistilanteessa osoittamalla aktiivisuudella on monia myönteisiä seurauksia. Se lisää oppilaiden vuorovaikutusta ja motivaatiota (Kreie, Headrick & Steiner 2007) sekä parantaa oppimistuloksia (McCallum, Schultz, Sellke & Spartz 2015). Lisäksi se edistää syväoppimista (Kreie ym. 2007), kehittää kriittistä ajattelua (Roehling, Kooi, Dykema, Quisenberry & Vandlen 2011) ja johtaa erilaisuuden arvostamiseen (Crossling, Heagney & Thomas 2009).

Oppilaiden osallisuus voi olla myös osallistumista päätöksentekoprosesseihin koulun ja luokan tasolla (Mager & Nowak 2012, 40). Kansainvälisessä kirjallisuudessa tämänkaltaiseen oppilaiden osallisuuteen viitataan usein käsitteellä *student voice*, joka tarkoittaa oppilaiden mahdollisuutta työskennellä yhteistyössä opettajien ja päättäjien kanssa koulun kehittämiseksi (Mitra 2009, 312). Linnakylän ja Malinin (1997, 125) tutkimuksessa suomalaiset kahdeksaluokkalaiset toivat esille, että kouluviihtyvyyden kannalta on tärkeää, että oppilaat tulevat koulussa kuulluiksi, kokevat tasa-arvoa ja saavat mahdollisuuden osallistua päätöksentekoon. Samoin Janhunen (2013) totesi oppilaiden kouluhyvinvointia käsittelevässä tutkimuksessaan oppilaiden mielipiteiden kuulemisen olevan olennainen tekijä kouluhyvinvoinnin edistämisessä. Vaikka viime vuosina koulun tehtäväksi on yhä enenevässä määrin nähty demokratia- ja kansalaisuuskasvatuksen antaminen, vaikuttamaan opettaminen ja yhteisöllisyyden tukeminen (Kiilakoski 2012, 29), kokevat suomalaiset koululaiset mahdollisuutensa vaikuttaa opetukseen ja koulun muuhun toimintaan vähäisiksi (Harinen & Halme 2012; Kiilakoski 2012). Suurin haaste liittyy erityisesti osallisuuden pedagogisen ulottuvuuden hyödyntämiseen eli siihen, miten paljon oppilaille annetaan valtaa ja vastuuta omaan oppimiseen ja opiskeluun liittyvissä asioissa. Tällöin kyse on ennen kaikkea omassa luokassa tapahtuvasta arkipäivän osallisuudesta. (Manninen 2008, 91.) Kansainvälisissä tutkimuksissa on huomattu, että kouluosallisuuden toteutumiseksi on välttämätöntä, että opettajat ovat valmiita vallan jakamiseen. Oppilaille pitää syntyä kokemus siitä, että he ovat päässeet vaikuttamaan ja että heitä kunnioitetaan ja heidät otetaan vakavasti. (Esim. Raby 2008; Smith 2007.) De Róiste ym. (2012) huomasivat tutkimuksessaan, että irlantilaisien oppilaiden osallistuminen koulujen sääntöjen tekemiseen oli vahvasti yhteydessä koulunkäynnistä pitämiseen ja koulumenestykseen sekä koettuun terveydentilaan ja onnellisuuteen. Myös osallistuminen koulun tapahtumien järjestämiseen ja mahdollisuus omien näkemysten ilmaisemiseen oppitunneilla liittyivät myönteisiin kouluasenteisiin, terveyteen ja hyvinvointiin.

Suomessa oppilaiden osallisuuden edistämisen näkyvin muoto on ollut oppilaskuntatoiminnan virittäminen. Toiminta tuli näkyväksi Opetusministeriön ”Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu” -hankkeen myötä vuosina 2005–2007 (Nousiainen &

Piekkari 2007), ja perusopetuslain mukaisesti vuoden 2014 alusta jokaiseen kouluun on pitänyt perustaa oppilaskunta, jonka ”tehtävänä on edistää oppilaiden yhteistoimintaa, vaikutusmahdollisuuksia ja osallistumista sekä kehittää oppilaiden ja opetuksen järjestäjän välistä yhteistyötä”. Oppilaskuntatoiminnan ohessa on koettu tarpeelliseksi tarjota oppilaille muitakin osallistumisen ja vaikuttamisen kanavia, jotta moniäänisen oppilasjoukon mielipiteet tulisivat kuulluiksi (Kiilakoski 2012, 33). Kummitoiminta ja vertaissovitteluun perustuva osallistaminen eli Verso-toiminta ovat esimerkkejä tällä hetkellä käytössä olevista osallistumisen mekanismeista (Harinen & Halme 2012, 47). Magerin ja Nowakin (2012) mukaan oppilaiden osallistuminen koulun päätöksentekoprosesseihin on myönteisesti yhteydessä itsetuntoon, demokratia- ja kansalaistaitoihin, sosiaaliseen asemaan, opettaja-oppilassuhteeseen ja koulun ilma- piiriin sekä osittain myös koulusuoriutumiseen ja terveyteen.

3.5 Saavuttaminen

Nykyisessä globalisoituneessa monimuotoisessa kilpailuyhteiskunnassamme ovat saavuttamista ja suoriutumista edistävät taidot ja ajattelutavat muodostuneet tavoiteltavammiksi kuin koskaan. PERMA-teoriaan sisältyvässä saavuttamisen osa-alueessa ei ole kyse yksinomaan lyhyen tähtäimen menestymisestä vaan sellaisen optimistisen suhtautumistavan kehittämisestä, joka synnyttää toiveikkuutta tavoitteiden saavuttamiseksi ja sinnikkyyttä eteen tulevien vastoinkäymisten voittamiseksi (Norrish 2015, 245). Saavuttaminen yhdistetään usein hyviin suorituksiin sekä ulkoisiin palkintoihin ja huomionosoituksiin. PERMA-teorian näkökulmasta asiaa tarkastellaan syvällisemmin ja saavuttaminen ymmärretään ansioina, jotka hyödyttävät itseä ja muita ihmisiä akateemisesti, fyysisesti, emotionaalisesti, sosiaalisesti ja henkisesti. Tällöin saavuttaminen saa eudaimonistisia sävyjä ja laajenee henkilökohtaisen menestyksen tavoittelusta pyrkimykseen, joilla on mahdollista rikastuttaa muiden ihmisten elämää ja hyödyttää ympäröivää yhteisöä. (Norrish 2015, 230, 246.)

PERMA-teorian muut hyvinvoinnin osatekijät toimivat oppilaan psykologisina voimavaroina edistäen saavuttamista ja suoriutumista (Noble & McGrath 2016, 52; O’Grady 2013, 292). Oppilaan koulussa kokemat myönteiset tunteet voivat laajentaa hänen kognitiivisia, sosiaalisia ja emotionaalisia voimavarojaan sekä johdattaa joustavampaan ja luovempaan ajatteluun (Fredrickson 2013). Lisäksi myönteiset tunteet auttavat negatiivisten tunteiden käsittelyssä ja vahvistavat kykyä selviytyä vastoinkäymisistä (Tugade & Fredrickson 2004). Oppilaan kokema sitoutuminen sen sijaan saa hänet ponnistelemaan oppimistavoitteiden saavuttamiseksi ja etsimään haasteellisia oppimistehtäviä oman mukavuusalueensa ulkopuolelta (Noble & McGrath 2016, 52). Myönteiset ihmissuhteet tarjoavat emotionaalista tukea, jolla on ratkaiseva merkitys niin oppilaan hyvinvoinnin, resilienssin kuin suoriutu-

misen kannalta (Bradford Brown & Braun 2013; Huebner, Hills, Siddall & Gilman 2014; Zullig & Matthews-Ewald 2014). Yhteistyö muiden oppilaiden kanssa lisää sisäistä motivaatiota, koettua pystyvyyttä ja myönteistä suhtautumista koulutyöhön (Wentzel, Russell & Baker 2014, 263). Se antaa mahdollisuuden ryhmätavoitteiden asettamiseen ja parempiin oppimistuloksiin (Slavin 2014). Myös se, että oppilas kokee koulunkäyntinsä ja koulussa opiskeltavat asiat merkityksellisiksi ja sisäisesti motivoiviksi, tukee häntä hänen pyrkimyksissään omien tavoitteidensa suuntaisesti. Merkityksellisyttä lisää omien vahvuuksien tunnistaminen ja niiden valjastaminen päivittäiseen koulutyöhön. (Norrish 2015, 231.) Dweck, Walton ja Cohen (2015) käyttävät käsitettä ”akateeminen sitkeys” (*academic tenacity*) viitattaessaan PERMA-teoriaan sisältyviin ei-kognitiivisiin, oppimista ja suoriutumista sääteleviin tekijöihin. Heidän mukaansa akateemisella sitkeydellä voi olla oppilaan koulumenestykseen suurempi vaikutus kuin kognitiivisilla tekijöillä.

Seligmanin (2011, 18) mukaan saavuttaminen on merkityksellinen ja itsenäinen hyvinvoinnin osatekijä. Suoriutuminen, menestyminen ja onnistuminen ovat arvokkaita ja tavoiteltavia asioita sellaisenaan ja ilman, että ne ovat yhteydessä muihin hyvinvoinnin elementteihin. Kysyttäessä amerikkalaisilta lapsilta ja nuorilta asioita, jotka tekevät heidät onnellisiksi, nousivat saavutukset ja menestyminen nuorten keskuudessa tärkeimmiksi onnellisuutta selittäviksi tekijöiksi (Chaplin 2009). Suomalaisilla 12-vuotiailla lapsilla tehdyssä samansuuntaisessa tutkimuksessa eniten onnellisuutta lisääviin asioihin lukeutuivat menestys koulussa ja harrastuksissa (Uusitalo-Malmivaara 2011). Hyvin tärkeää on huomioida se, että sen lisäksi, että saavuttaminen lisää hyvinvointia, hyvinvointi parantaa saavutuksia. Tuoreessa tutkimuksessaan Heffner ja Antaramian (2015) havaitsivat oppilaiden elämäntyytyväisyyden olevan merkitsevästi yhteydessä heidän arvosanojensa keskiarvoon. Howellin (2009) tutkimuksessa, jonka tutkimusjoukko muodostui 397 nuoresta, oli kukoistavilla oppilailla korkeammat arvosanat kuin oppilailla, joiden hyvinvointi oli kohtalaisella tai matalalla tasolla. Quinn ja Duckworth (2007) puolestaan havaitsivat, että akateemisen suoriutumisen ja hyvinvoinnin välillä on kaksisuuntainen yhteys. Viidesluokkalaiset oppilaat, joiden subjektiivisen hyvinvoinnin taso oli korkea, saivat korkeampia arvosanoja kuin vähemmän hyvinvoivat koulutoverinsa. Vastaavasti koulumenestys ennusti subjektiivista hyvinvointia.

3.5.1 Onnistumisen kokemukset

Välittävän opettajuuden keskeinen pyrkimys on tarjota oppilaille päivittäisiä onnistumisen kokemuksia. Opettaja pyrkii löytämään tasapainon oppilaan kykyjen ja oppimishaasteiden välillä ja suunnittelee oppimistehtävät niin, että jokainen lapsi saa kokea saavuttamisen ja onnistumisen tunteita. (Uusiautti & Määttä 2013a, 115–116.) Vaikka tiedollinen oppiminen ja suoriutuminen muodostavat keskeisen osan saavuttamisen osa-alueesta, tulisi koulussa positiivisen kasvatuksen näkemys-

ten mukaisesti tavoitella saavutuksia ja onnistumisia myös sellaisissa taidoissa, jotka kohottavat oppilaiden ja koko yhteisön hyvinvointia ja kukoistamista (Seligman ym. 2009, 293–294).

Uusiautti (2014, 2015) on tutkinut menestymisen ilmiötä positiivisen psykologian näkökulmasta. Hänen mukaansa menestyminen riippuu yksilöön ja ympäristöön liittyvistä ominaisuuksista, edellyttää yksilön aktiivista toimintaa ja ilmenee erilaisina myönteisinä seurauksina, kuten kokemuksen omasta pystyvyydestä, merkityksellisyytenä, onnellisuutena ja hyvinvointina (Uusiautti 2015, 27–28). Menestymisen eri ulottuvuuksien voidaan nähdä ilmenevän myös kouluelämässä. Tarkasteltaessa oppilaiden saavutuksia ja onnistumisen kokemuksia voidaan nimetä niiden taustalla vaikuttavia yksilöön ja ympäristöön liittyviä tekijöitä sekä oppilaan aktiivisesti hyödyntämiä positiivisia toimintamalleja, jotka yhdessä mahdollistavat oppilaan hyvän suoriutumisen.

Uusiauttin (2014, 91) mukaan oppilaan koulussa menestyminen edellyttää pätevyyttä ja kykyä oppia, sisäistä motivaatiota oppimiseen ja opitun hyödyntämiseen sekä positiivisia strategioita oman kehityksen maksimoimiseksi. Näiden lisäksi voidaan nimetä myös muita oppilaan psykologisia ominaisuuksia tai voimavaroja, jotka tukevat hänen onnistumistaan koulutyössä. Monet tutkijat ovat osoittaneet, että kokemus omasta pätevyydestä on yhteydessä koulumenestykseen (esim. Diseth, Danielsén & Samdal 2012; Komarraju & Nadler 2013; Weiser & Riggio 2010). Koetulla pätevyydellä tarkoitetaan sitä, että oppilas uskoo pystyvänsä säätelemään omaa oppimistaan ja suoriutumaan menestyksekkäästi kouluun liittyvistä toiminnoista (Bandura 1993). Myös optimismi ja toivo ovat ominaisuuksia, joilla on monia myönteisiä vaikutuksia suoriutumiseen ja menestymiseen, erityisesti oppilaan kohdatessa haasteita tai vaikeuksia (Boman & Mergler 2014; Gillham & Reivich 2004; Marques ym. 2014). Edelleen oppilaan osoittama sinnikkyys voidaan laskea ominaisuudeksi, joka on hyvin merkityksellinen tavoiteltaessa menestymistä koulussa. Siihen liittyy läheisesti itsesäätelyn käsite, joka kahdeksaluokkalaisten oppilaiden keskuudessa tehdyssä tutkimuksessa osoittautui hyvin merkitykselliseksi koulusuoriutumisen ennustajaksi (Duckworth & Seligman 2005).

Oppilaan onnistumisen kannalta on lisäksi tähdellistä, että hän omaksuu kasvun asenteen (*growth mindset*) arvioidessaan omia mahdollisuuksiaan ja kykyjään. Oppilaat, joilla on kasvun asenne, uskovat, että kykyjä ja älykkyyttä on mahdollista kehittää ja että ponnistelu ja päättäväisyys ovat menestyksen olennaisia komponentteja. Päinvastainen staattinen asenne (*fixed mindset*) saa oppilaat luulemaan, että ihmiset syntyvät varustettuina tietyllä älykkyuden tai kykyjen määrällä eikä asialle ole juuri mitään tehtävissä. (Dweck 2012.) Asenne, jonka oppilas valitsee, heijastuu tavassa, jolla hän suhtautuu oppiaineeseen ja sitoutuu opiskeluun, ja siten vaikuttaa hänen saavutuksiinsa monin eri tavoin. Staattinen asenne johtaa helposti negatiivisiin ajatuksiin omasta itsestä (esim. ”Epäonnistuin, koska olen tyhmä.”), mikä heijastuu

negatiivisina tunteina (esim. alemmuudentunne) ja ei-toivottuna käyttäytymisenä (esim. luovuttaminen). Vastaavasti oppilaat, joilla on kasvun asenne, näkevät saman haasteen tai vastoinikäymisen oppimistilanteena. He vastaavat siihen rakentavilla ajatuksilla (esim. ”Minun pitää vaihtaa strategiaa tai yrittää kovemmin.”), positiivisilla tunteilla (esim. haasteesta innostuminen) ja myönteisellä toiminnalla (esim. sinnikkyys). (Dweck ym. 2015, 5–6.)

Uusiauttin (2014, 91) mukaan myös ympäröivillä olosuhteilla on merkitystä onnistumisia tavoiteltaessa. Myönteinen ympäristö edistää oppilaiden myönteisiä tunteita ja myönteistä käyttäytymistä. Opettajalla on keskeinen asema oppilaiden sitoutumisen vahvistamisessa, mikä voi myönteisellä tavalla vaikuttaa heidän saavutuksiinsa. (Norrish 2015, 227.) Luokkaympäristö, joka on lämmin, turvallinen ja kunnioittava ja jossa oppilaat nauttivat opettajan ja koulutoveriensa avusta ja emotionaalisesta tuesta, edistää oppilaiden sosiaalisia ja tiedollisia onnistumisen kokemuksia (Reyes, Brackett, Rivers, White & Salovey 2012; Wentzel, Battle, Russell & Looney 2010). Samoin oppimisympäristössä, joka perustuu oppilaiden yhteistoiminnalle, oppilaat menestyvät usein paremmin kuin yksilöllisyyttä tai kilpailua korostavassa ympäristössä (Johnson & Johnson 2009). Myös opettajan tarjoama myönteinen palaute, joka kohdistuu oppilaan sinnikkyuteen ja ponnisteluihin ennemmin kuin älykkyyteen tai kykyihin, voi auttaa oppilaita hyödyntämään kaikkia voimavarojaan ja saavuttamaan myönteisiä oppimistuloksia (Dweck ym. 2015, 6–7).

Vaikka oppilaan yksilölliset ominaisuudet ja ympäristöolosuhteet olisivat menestykselle suotuisat, edellyttää sen saavuttaminen oppilaan aktiivista toimintaa. Aktiivinen toiminta tarkoittaa omien vahvuuksien hyödyntämistä, tilaisuuksiin tarttumista sekä henkilökohtaiseen kasvuun ja kehitykseen pyrkimistä. (Uusiautti 2015, 27.) On olennaista, että oppilaita autetaan kehittämään taitoja ja voimavaroja, joiden avulla he pystyvät etenemään kohti tavoitteitaan, hyödyntämään eteen tulevia mahdollisuuksia ja käsittelemään pettymyksiä ja haasteita rakentavasti (Norrish ym. 2013, 153). Omien vahvuuksien tunnistaminen ja niiden käyttäminen ovat tärkeässä osassa onnistumisen kokemusten ja menestyksekkään koulupolun kannalta (Salmela 2016).

Monen tekijän summana ilmenevä oppilaan onnistuminen voi parhaimmillaan johtaa kokonaisvaltaiseen myönteiseen tunteeseen omasta itsestä. Se voi ruokkia optimistista asennetta omiin mahdollisuuksiin ja tulevaisuuteen nähden. Sellaisessa tilanteessa oppilas voi kehittyä ja kasvaa täyteen potentiaaliinsa, käyttää vahvuuksiaan sekä saada myönteisiä kokemuksia ja tarkoitusta elämäänsä. (Uusiautti 2014, 91.)

3.5.2 Tavoitteiden asettaminen

Merkityksellisiin tavoitteisiin pyrkiminen on keskeinen osa PERMA-teorian saavuttamisen osa-alueetta (Norrish ym. 2013, 153). Tavoitteiden saavuttamista voidaan pitää tärkeänä kriteerinä hyvinvoinnin ja merkityksellisyyden kokemiselle (Emmons 2003, 106). Tavoitteiden asettelulla on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia kai-

kenikäisten oppilaiden keskuudessa (Scarborough, Lewis & Kulkarni 2011; Szente 2007). Tavoitteet vaikuttavat oppilaiden toimintaan eri tavoin. Ne suuntaavat oppilaan tarkkaavaisuutta ja pyrkimyksiä tavoitteen saavuttamista edistävien toimintojen suuntaisesti. Ne antavat energiaa. Tavoitteet lisäävät myös sinnikkyyttä ja periksiantamattomuutta. (Locke & Latham 2002, 706–707.) Tavoitteet lisäävät oppilaiden itsesääteilyä ja vaikuttavat sitä kautta myönteisesti heidän saavutuksiinsa. Lisääntyneen itsesääteilyn myötä oppilaat sitoutuvat aktiivisemmin omaan oppimiseensa, suunnittelevat ja reflektioivat oppimistaan sekä käyttävät tehokkaasti hyödyksi voimavarojaan ja kognitiivisia strategioitaan tavoitteidensa saavuttamiseksi. (Covington 2000, 174; Stevenson 2015, 2.)

Locke (1996) on tutkinut korkeaa motivaatiota herättäviä tavoitteita ja huomannut, että sitoutuminen tavoitteeseen on suurinta tavoitteiden ollessa tärkeitä, tarkasti määriteltyjä ja haasteellisia, mutta saavutettavissa olevia. Usein korkeasti motivoivien tavoitteiden ominaisuuksia kuvataan akronyymilla SMART – tarkasti määritelty (*specific*), mitattavissa oleva (*measurable*), vetovoimainen (*attractive*), realistinen (*realistic*) ja oikea-aikainen (*timely*) (Day & Tosey 2011, 517). Olennaista on myös se, että tavoitteet ovat sisäisesti motivoivia ja merkityksellisiä sekä linjassa oppilaan omien intressien ja arvojen kanssa. Tällöin oppilas panostaa enemmän tavoitteen saavuttamiseen. Sisäisesti merkityksellisten tavoitteiden saavuttaminen on erityisen palkitsevaa, koska ne tyydyttävät oppilaan psykologisia tarpeita ja vaikuttavat siten myönteisesti hänen hyvinvointiinsa. (Sheldon & Elliot 1999.) Vasalammen, Salmela-Aron ja Nurmen (2009) yläkouluikäisillä teettämässä pitkittäistutkimuksessa kävi ilmi, että sisäisesti merkitykselliset tavoitteet innoittivat oppilaat ponnistelemaan tavoitteidensa eteen, mikä johti voimakkaaseen tavoitteiden suuntaiseen edistymiseen. Tämä vuorostaan vahvisti oppilaiden kouluun sitoutumista. Tytöillä sisäisesti relevantit tavoitteet olivat lisäksi myönteisessä yhteydessä koulumenestykseen ja negatiivisessa yhteydessä koulu-uupumukseen. Sheldon ja Houser-Marko (2001) saivat omassa tutkimuksessaan samankaltaisen tuloksen. Opiskelijat, joiden tavoitteet perustuivat sisäisiin arvoihin ja motivaatioon, olivat paljon muita tehokkaampia tavoitteidensa saavuttamisessa, mikä samalla lisäsi heidän hyvinvointinsa tasoa. Tämän lisäksi he aloittivat seuraavan lukuvuoden entistä motivoituneempina, mikä johti vielä parempaan menestykseen.

Tavoitteiden asettelua voidaan pitää merkittävänä kognitiivisena taitona ja osana menestyksestä oppimisprosessia (Saleh 2008). Voidaankin todeta, että oppilaiden ohjaamisella sellaisten tavoitteiden asettamiseen, jotka ovat sisäisesti motivoivia ja yhdenmukaisia heidän arvojensa, mieltymystensä ja kiinnostuksen kohteidensa kanssa, voi olla pitkäaikaisia suotuisia seurauksia niin heidän suoriutumiseensa kuin hyvinvointinsa kannalta (Norrish, Robinson & Williams 2011). Toisaalta voimakkaasti menestymisen pyrkimykseen voi liittyä epäonnistumisen pelkoa, koulu-uupumusta ja ahdistuneisuutta. Menestyshakuiset oppilaat asettavat itselleen korkeita tavoitteita ja

saavuttavat niitä, mutta saattavat silti kokea tyytymättömyyttä suorituksiinsa liittyen. (Daniels ym. 2008; Luo, Paris, Hogan & Luo 2011.) Koulussa onkin syytä pohtia, mitä menestyksellä tarkoitetaan sekä korostaa kilpailuhenkisyden ja hyvien tiedollisten tulosten sijaan oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia, yhteistyötä, asioiden syvällistä ymmärtämistä sekä mahdollisuutta kokeilla ja epäonnistua (Tuominen-Soini 2014, 260). Oppimisympäristössä tulee antaa tilaa oppilaiden virheille ja epäonnistumisille ja opettaa oppilas selviytymään niistä myönteisellä tavalla (Norrish 2015, 154). Oppilaiden toivoa ja motivaatiota voi edistää myös tekemällä visualisointiharjoituksia tulevaisuuden mahdollisuuksista ja menestyksekkäistä tavoitteiden saavuttamisesta (Sheldon & Lyubomirsky 2006). Myös palaute, joka koskee tavoitteen suuntaista etenemistä, motivoi oppilaita ylläpitämään toimintaa toivotun päämäärän tavoittamiseksi (Szente 2007, 451).

4 Tutkimuksen teema-alueet ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on etsiä ja luoda omaan opettajan toimintaani sellaisia positiiviseen psykologiaan perustuvia pedagogisia käytänteitä, joiden avulla pyrin edistämään oppilaiden kouluiloa. Pidän opettajan roolia kouluilon rakentajana ensiarvoisena. Uskon, että opettaja voi omilla pedagogisilla toimillaan ja vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa edesauttaa oppilaiden kouluilon kokemuksia. Myös yhteistyö vanhempien kanssa ja heidän osallisuutensa edistäminen voi tukea oppilaiden kouluilon vahvistumista.

Lähtökohtanani on siis positiivinen luottamus opettajan mahdollisuuksiin edistää oppilaiden kokemaa kouluiloa. Tämä esiymmärrys ohjaa omaa toimintaani tässä tutkimuksessa. Oppilaan kouluilo on opetuksen, oppimisen, onnistumisten sekä päivittäisten vuorovaikutustilanteiden tulos, ja niihin opettaja voi vaikuttaa ratkaisevalla tavalla. Vai voiko?

Olen jakanut tutkimukseni neljään teema-alueeseen ja asettanut niille kullekin tutkimuskysymykset seuraavalla tavalla:

1. Kouluilo oppilaiden kuvaamana

Tutkimuskysymys:

1.1 Mistä osatekijöistä kouluilo rakentuu oppilaiden kertomana?

2. Opettaja kouluilon edistäjänä

Tutkimuskysymykset:

2.1 Millaiset pedagogiset menettelyt edistävät oppilaiden kokemaa kouluiloa?

2.2 Mitkä opettajakohtaiset tekijät ovat yhteydessä oppilaiden kokemaan kouluiloon?

3. Kodin ja koulun yhteistyö kouluilon lähteenä

Tutkimuskysymykset:

3.1 Millaiset kodin ja koulun yhteistyön muodot tukevat vanhempien osallistumista lapsensa koulutyöhön?

3.2 Miten vanhempien osallistuminen koulu yhteistyöhön on yhteydessä lapsen kokemaan kouluiloon?

4. Kouluilo ja luokan vuorovaikutussuhteet

Tutkimuskysymykset:

4.1 Miten kouluiloa edistävät menettelyt ovat yhteydessä opettajan ja oppilaiden välisiin suhteisiin?

4.2 Miten kouluiloa edistävät menettelyt ovat yhteydessä oppilaiden keskinäisiin suhteisiin?

5 Tutkimuksen metodologiset lähestymistavat

Tässä pääluvussa esittelen tutkimukseni metodologisia lähtökohtia. Aluksi käsitte- len kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimusotteen yhdistävää monimenetelmäistä tutkimusstrategiaa ja tämän jälkeen kuvaan tutkimukseni toimintatutkimuksellista lähestymistapaa. Luvun lopuksi tarkastelen toimintaani tutkivana opettajana ja esittelen niitä eettisiä näkökohtia, joita minun tuli huomioida tehdessäni tutkimusta lasten parissa.

5.1 Monimenetelmäinen tutkimus

Tutkimuksen metodisten ratkaisujen perusteluna käytetään tutkijan metateoreettisia sitoumuksia, kuten ontologisia ja epistemologisia oletuksia. Nämä arvoihin ja uskomuksiin liittyvät sitoumukset määräävät, miten tutkija ymmärtää todellisuuden ja tutkittavan ilmiön ja millainen käsitys tutkijalla on tiedon luonteesta ja sen saavuttamisen mahdollisuudesta, sekä ohjaavat tutkijan valintoja liittyen tutkimusstrategiaan ja tutkimusmetodeihin. (Creswell 2014, 5–6.) Creswell puhuu tutkimuksen taustalla vaikuttavasta tutkijan maailmankatsomuksesta ja esittelee neljä eri paradigmaattista sitoumusta: postpositivismi, konstruktivismi, transformatiivinen näkemys ja pragmatismi (Creswell 2014, 6–11). Tämän tutkimuksen voidaan katsoa kiinnittyvän selkeimmin pragmaattiseen tutkimusparadigmaan. Pragmaatikkojen mukaan kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät täydentävät toisiaan ja tutkija voi kerätä ja analysoida aineistoa käyttämällä kumpaakin menetelmää voidakseen paremmin ymmärtää tutkimusongelman moninaisuutta. Tutkimusongelmia, joiden vastaamiseen tutkimus tähtää, pidetään merkityksellisempinä kuin käytettävää metodia tai metodin taustalta löytyvää paradigmaa. Tutkimus on käytännönläheistä ja sen päähuomio kiinnittyy tutkimustoiminnalla saavutettuihin tuloksiin, siihen, ”mikä toimii”. (Creswell 2014, 10–11; Ivankova 2015, 16–17.) Tässä tutkimuksessa pragmatismi tulee esille kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimusmenetelmän yhdistämisenä. Tutkimuksessa painottuu käytännöllinen, kouluarjen kehittäminen, ja konkreettisten vastausten löytäminen tutkimuskysymyksiin on ensisijaisempaa kuin metodi tai metodin taustalla vaikuttava filosofinen näkemys. Tutkimuksestani on löydettävissä myös konstruktivismille tyypillisiä ontologisia käsityksiä. Selvitän kouluilon olemassaoloa mahdollistavien luokkakäytänteiden toimivuutta tutkimalla oppilaiden subjektiivisia näkemyksiä. Nämä näkemykset ovat muovautuneet vuorovai-

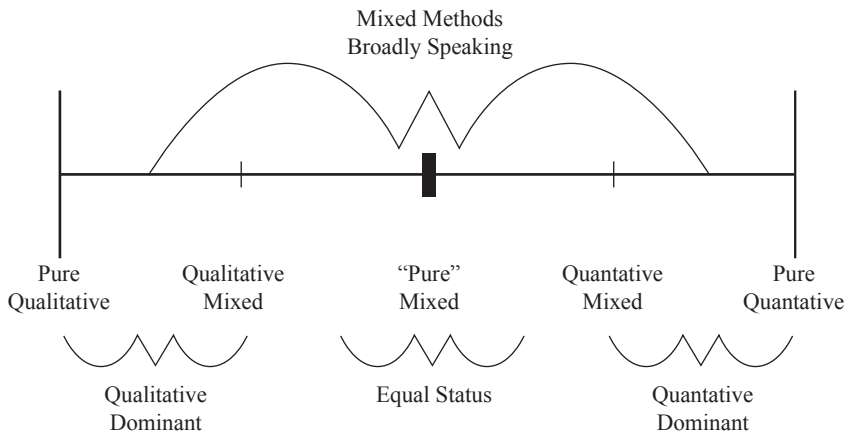
kutuksessa luokkatovereiden ja koko ympäröivän yhteisön kanssa heijastaen samalla myös kulttuurisia normeja sekä henkilökohtaisia tekijöitä ja kokemuksia (vrt. Creswell 2014, 8–9; Creswell & Plano Clark 2007, 22–23). Tutkimus nojaa luokkayhteisössä rakennetuille merkityssuhteille, mutta pyrkii tuomaan kuuluville yksittäisen oppilaan äänen ja ymmärtämään sitä ollen herkkä sen sävyille ja vivahteille.

Silloin kun tutkimuksessa käytetään sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä, voidaan puhua monimenetelmäisestä tutkimuksesta (*mixed methods -tutkimus*) (Creswell 2015, 2). Monimenetelmäinen tutkimus on määrittelyssään kirjavaa ja monilukuista. Johnson ym. (2007) pyysivät johtavia alan tutkijoita määrittelemään monimenetelmäisen tutkimuksen käsitettä. Saatua yhdeksäätoista vastausta analysoimalla muodostettiin seuraavanlainen määritelmien synteesi: Monimenetelmäinen tutkimus on tutkimustyyppi, jossa tutkija tai tutkijaryhmä yhdistää kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen lähestymistavan elementtejä (esim. kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia näkökulmia, aineistonkeruumuotoja sekä analyysi- ja päättelytekniikoita) laaja-alaisen ja syvällisen ymmärtämisen saavuttamiseksi. (Johnson, Onwuegbuzie & Turner 2007, 123.) Creswellin (2010, 51) mielestä monimenetelmäinen tutkimus on ensisijaisesti metodinen lähestymistapa, jossa kerätään kaksi erilaista aineistoa. Metodologinen näkökulma siihen liittyvine taustafilosofoiden yhdistämisineen on hänen mukaansa ongelmallinen. Viimeisten vuosikymmenien aikana monimenetelmäinen tutkimus on paitsi vakiinnuttanut nimensä myös levinnyt varteenotettavana tutkimussuuntauksena eri tieteenaloille ympäri maailmaa (Ivankova 2015, 16). Tashakkori ja Teddlie (2010, 804) nimittävät monimenetelmäistä tutkimusta ”kolmanneksi metodologiseksi liikkeeksi”. Tutkimusmenetelmien kehityskulussa se seuraa ensin kvantitatiivista ja sitten kvalitatiivista lähestymistapaa kolmantena pääsuuntauksena.

Monimenetelmäisen tutkimuksen tueksi on löydettävissä selkeitä rationaalisia perusteluita. Menetelmää on tarkoituksenmukaista käyttää silloin, kun kvantitatiivinen tai kvalitatiivinen tutkimusote ei yksinään tuota riittävästi tietoa tutkimusongelman ymmärtämiseksi. Käyttämällä monimenetelmäistä tutkimusta on mahdollista yhdistää kummankin tutkimusotteen vahvuudet ja niitä hyödyntämällä saada enemmän tutkimusaineistoa sekä perusteellisempi käsitys tutkittavasta ilmiöstä. Kvantitatiivinen lähestymistapa tarjoaa mahdollisuuden tutkimustulosten yleistämiseen ja täsmällisyyteen, kun taas kvalitatiivinen lähestymistapa mahdollistaa yksilöllisten näkökulmien ja merkitysten syvällisen huomioimisen. (Creswell 2015, 15.) Teddlie ja Tashakkorin (2009) mukaan monimenetelmäistä tutkimusta käyttämällä voi vastata sellaisiin tutkimuskysymyksiin, joihin pelkästään yhtä menetelmää käyttämällä on mahdotonta vastata. Samoin tutkijat voivat esitellä monipuolisempia näkökantoja ilmiöstä sekä tehdä vahvempia ja luotettavampia johtopäätöksiä. (Teddlie & Tashakkori 2009, 33.) Tutkimukset, joissa on käytetty vain yhtä metodologiaa, ovat haavoittuvaisempia metodiin liittyville heikkouksille kuin monimenetelmälliset tutkimukset, joissa erityyppiset aineistot validioivat toinen toisiaan (Ivankova 2015, 12).

Monimenetelmäisten tutkimusstrategioiden nimeämiseksi ja luokittelemiseksi on luotu monenlaisia typologioita, ja erilaisia tutkimusasetelmia on kirjallisuudessa raportoitu kymmenittäin. Esittelen tässä Creswellin (2012, 2014, 2015) luokittelun, joka käsittää kolme eri päävariaatiota ja tarjoaa selkeän ja havainnollisen lähtökohdan monimenetelmäiselle tutkimukselle. Ensimmäinen variaatioista on rinnakkainen asetelma (*convergent parallel design*). Rinnakkaisen asetelman mukaan toimiessaan tutkija kerää sekä kvantitatiivisen että kvalitatiivisen aineiston, analysoi ne erikseen ja vertailee, ovatko saadut tulokset yhdenmukaisia. Tämän lähestymistavan ydinoletuksen mukaisesti kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen data tarjoavat erityyppistä informaatiota, mutta johtavat yhteneväisiin tuloksiin. (Creswell 2014, 219.) Selittävässä peräkkäisessä asetelmassa (*explanatory sequential design*) tutkimus on kaksivaiheinen käynnistyen kvantitatiivisella aineistonkeruulla ja -analyysillä, jota seuraa tätä aineistoa yksityiskohtaisemmin selittävä kvalitatiivinen tutkimus. Kvantitatiivinen osuus tarjoaa yleiskuvan tutkimusongelmasta ja analysoivamman kvalitatiivisen otteen avulla saatua näkemystä laajennetaan ja syvennetään. (Creswell 2012, 542; Creswell 2014, 224.) Tutkiva peräkkäinen asetelma (*exploratory sequential design*) edustaa strategiaa, jossa tutkija ensin kerää kvalitatiivisin menetelmin tutkimusaineistoa ja analysoi sen. Tätä aineistoa käytetään perustana kvantitatiiviselle tutkimukselle, joka voi olla esimerkiksi uuden mittarin tai intervention kehittäminen. Kolmannessa, edelleen kvantitatiivisessa tutkimusvaiheessa testataan luotua mittaria tai toteutetaan suunniteltu interventio. Tavoitteena on pienempiä tutkimusjoukkoja hyödyntämällä kehittää parempia mittaustapoja ja selvittää niiden yleistettävyyttä laajempiin otoksiin. (Creswell 2015, 39–41.)

Johnson ym. (2007) näkevät tutkimusstrategiat jatkumona, jonka ääripäät muodostuvat kvantitatiivisesta ja kvalitatiivisesta tutkimuksesta. Kuviosta 2 on havaittavissa, että tämän jatkumon keskiosassa sijaitsee ”puhdas” monimenetelmäinen tutkimus, jossa kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimusote ovat edustettuina samantarvoisina tutkimuksen osa-alueina. Monimenetelmäinen tutkimus voi kuitenkin olla painotunut jommankumman pääparadigman mukaisesti. Kvalitatiivisesti dominoivassa tutkimuksessa tutkija nojaa laadulliseen tutkimusstrategiaan ja siihen liittyvään taustafilosofiaan, mutta kokee tärkeäksi ja tarpeelliseksi sisällyttää tutkimukseen myös kvantitatiivista näkökulmaa ja aineistoa. Kvantitatiivisesti dominoiva tutkimus taas edustaa monimenetelmäistä tutkimusta, jossa tutkija luottaa kvantitatiiviseen ajattelutapaan tiedostaen samanaikaisesti, että laadullisen aineiston ja näkökulman mukaan ottaminen olisi hyödyksi tutkimusprosessille. (Johnson, Onwuegbuzie & Turner 2007, 123–124.)



Kuvio 2 Kolme tärkeintä tutkimusparadigmaa ja monimenetelmäisen tutkimuksen alatyypit

Suosioistaan ja suoraviivaisuudestaan huolimatta monimenetelmäinen tutkimus asettaa tutkijalle monenlaisia haasteita. Tutkijan täytyy pohtia, annetaanko aineiston keräämisen ja analyysin pääpaino tutkimuksessa kvantitatiiviselle vai kvalitatiiviselle tutkimuksen osalle, missä järjestyksessä aineistoa kerätään ja analysoidaan ja missä tutkimusprosessin vaiheessa kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset osat ja niiden tulokset yhdistetään. (Ivankova, Creswell & Stick 2006, 4.) Creswellin mukaan omat vaatimuksensa tutkijalle asettavat laajamittainen aineistonkeruu ja aikaavievä kahden eri aineistotyyppin analyysi. Lisäksi tutkijan tulee olla perehtynyt sekä kvantitatiiviseen että kvalitatiiviseen tutkimukseen ja hänellä tulee olla selkeä, visuaalinen malli mutkikkaasta tutkimusasetelmasta pystyäkseen ymmärtämään monimenetelmäisen tutkimuksen yksityiskohtia ja tutkimukseen sisältyvien toimintojen virtaa. (Creswell 2014, 218–219.)

Kokoavana yhteenvetona voidaan todeta, että tämä tutkimus edustaa monimenetelmäistä tutkimusta siten, että laadullisen toimintatutkimuksen aineistossa yhdistellään luonteeltaan laadullisia ja määrällisiä aineistoja. Tutkijana olen päätenyt siihen tulokseen, että keräämällä sekä kvalitatiivisen että kvantitatiivisen aineiston pystyn saamaan tutkittavasta ilmiöstä kokonaisvaltaisemman ja perusteellisemmän käsityksen kuin käyttämällä vain jompaakumpaa menetelmää. Kvalitatiivinen aineisto koostuu kyselylomakkeiden avoimista kysymyksistä, oppilaiden haastatteluista ja tutkijan päiväkirjasta. Kvantitatiivinen aineisto, jota tutkimuksessa edustavat oppilailta ja vanhemmilla teetettyjen kyselylomakkeiden strukturoidut osiot, toimii laadullisen pääaineiston tukena. Aineistonkeruu suoritettiin toimintatutkimuksen luonteen mukaisesti toimintasykleittäin, ja laadullinen ja määrällinen aineisto kerättiin välimittauksissa samanaikaisesti. Koska tutkimuksessani pääpaino on kvalitatiivisessa lähestymistavassa, voidaan sanoa, että tutkimukseni edustaa kvalitatiivisesti do-

minoivaa monimenetelmäistä tutkimusta. Painotan tutkimuksessani kvalitatiivisia aineistonkeruumenetelmiä sekä laadullista analyysia, mutta hyödyntämällä niiden lisäksi kvantitatiivista aineistoa ja analyysimenetelmiä pystyn tavoittamaan monipuolisempia vastauksia tutkimuskysymyksiini. Käyttämällä kvantitatiivista aineistoa en pyri tulosten yleistettävyyteen, vaan ennemminkin muutoksen mittaamiseen. Analysoin aineistot erikseen, mutta esittelen niiden tuottaman informaation integroituna tuloksia ja johtopäätöksiä käsittelevissä luvuissa.

5.2 Toimintatutkimus

Opettajan pedagogisen ajattelun kehittymisen voidaan nähdä perustuvan oman toiminnan jatkuvaan reflektointiin. Ammatillinen kasvu edellyttää ymmärrystä siitä, että opettaminen on oppimista ja opettajuus oman työn tutkimista. Opettajan työ voidaan nähdä toimintatutkimuksen kaltaisena prosessina, joka ilmenee jatkuvana työssä oppimisena ja oman toiminnan reflektointina. (Kansanen 2004.) Toimintatutkimus tarjoaa opettajalle mahdollisuuden systemaattiseen ja täsmälliseen oman työnsä arviointiin ja kehittämiseen sekä omien käytänteiden ja toimintatapojen tiedostamiseen ja kriittiseen tarkasteluun. Tämä vähentää myös opetukseen liittyvää sattumanvaraisuutta ja tehottomuutta. (Mills & Butroyd 2014, 4–5.) Toimintatutkimuksella on mahdollista parantaa opettajien ongelmanratkaisutaitoja ja ammatillista itseluottamusta sekä muokata heidän asennettaan ammatillista kehittymistä ja koulun muuttumista kohtaan. Se tarjoaa tilaisuuden yksilölliseen pedagogiseen kasvuun ja voimaantumiseen sekä muutoksiin opiskeluympäristöissä niin yksittäisen luokan kuin koko koulun tasolla. (Mertler 2014, 23–25.)

Toimintatutkimuksen lähtökohtana on epistemologinen ajatus siitä, että akateemisen tutkimuksen tavoite ei ole yksinomaan kuvailla, ymmärtää ja selittää ilmiöitä, vaan muuttaa niitä (Coghlan & Brannick 2010, 6). Stringerin (2014, 1) mukaan toimintatutkimus voidaan ymmärtää systemaattisena tutkimuksellisenä lähestymistapana, jonka avulla voidaan löytää tehokkaita ratkaisuja arkipäivän ongelmiin. Tavoitteena on rakentaa tietoa, joka kehittää ammatillisia ja yhteisöllisiä käytänteitä sekä lisää mukana olevien ihmisten hyvinvointia. Bradbury (2015, 1, 7) määrittelee toimintatutkimuksen demokraattiseksi ja osallistuvaksi tiedon luomisen orientaatioksi. Se yhdistää toiminnan ja reflektion sekä teorian ja käytännön pyrkiessään löytämään käytännöllisiä ratkaisuja huolta aiheuttaviin asioihin. Käytännöllisten pyrkimysten lisäksi Bradbury tuo esille toimintatutkimuksen keskeisen tavoitteen lisätä inhimillistä kukoistamista. Ivankovan mukaan toimintatutkimuksen ensisijainen tarkoitus on tuottaa käytännöllistä tietoa, joka johdattaa yksilöiden ja yhteisöjen lisääntyneeseen taloudelliseen, poliittiseen, psykologiseen, fyysiseen ja henkiseen hyvinvointiin sekä ekologisesti kestäväan kehitykseen (Ivankova 2015, 27).

Toimintatutkimuksen juuret ovat löydettävissä jo pragmatisti John Deweyn ajattelussa. Dewey uskoi, että tieteellisellä tutkimuksella ja teorialla on vankka paikkansa kasvatuksessa. Aikalaisistaan poiketen hän korosti, ettei tutkimusta tullut suorittaa ainoastaan ulkopuolisten tutkijoiden toimesta vaan myös opettajien itsensä tekemänä. Deweyn mukaan kasvatustieteellinen tutkimus kuuluu aitoihin olosuhteisiin eikä laboratorioihin. (Hinchey 2008, 7–9.) Toimintatutkimuksen varsinaisena isänä pidetään yhteiskuntatieteilijä Kurt Lewiniä, joka vuonna 1946 ensimmäisenä käytti termiä ”action research” (Ivankova 2015, 28). Lewinin ajatusten innoittamana syntyi Isossa-Britanniassa 1970-luvulla Tutkiva opettaja-liike, jonka päävaikuttajia olivat Lawrence Stenhouse ja John Elliott (Altrichter, Feldman, Posch & Somekh 2008, 267–268). Stenhouseen näkemyksen mukaan kaikki opettaminen rakentuu tutkimukselle. Opettajat nostettiin tutkimuksen keskiöön, ja heidän asemaansa kasvatuksen ja opetuksen todellisina asiantuntijoina ja kasvatustieteellisen tiedon tuottajina korostettiin. (Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2007, 45.)

Vaikka toimintatutkimuksen käsitteellinen määrittely on kirjavaa, on sille löydettävissä tunnusomaisia piirteitä, jotka erottavat sen perinteisestä kasvatustieteellisestä tutkimuksesta:

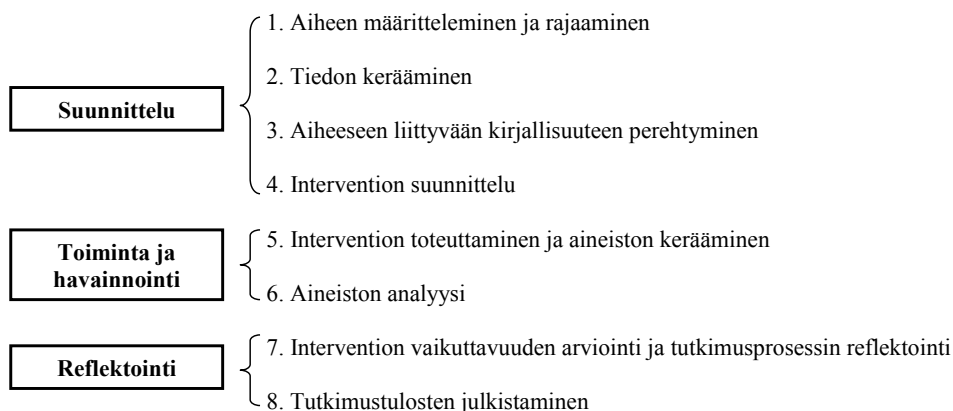
1. Toimintatutkimus on käytännönläheistä. Toimintatutkimusprosessi voi tuottaa arvokasta teoreettista tietoa, mutta sen ensisijainen tarkoitus on olla käytännöllinen työkalu, jonka avulla etsitään ratkaisuja yhteisössä esiintyviin ongelmiin. (Stringer 2014, 10.) Tavoitteena on hankkia tietoa, jota voidaan hyödyntää tutkimukseen osallistuneen yhteisön hyväksi. Ongelmien tehokkaalla ratkaisemisella odotetaan olevan välitön positiivinen vaikutus yhteisöön jäseniin. (Ivankova 2015, 32.)
2. Toimintatutkimus rakentuu yhteistyölle ja osallisuudelle. Tutkimus suoritetaan yhteisön sisällä ja yhteisön jäsenten toimesta, tosin mukana on usein ulkopuolisiakin tutkijoita. (Creswell 2012, 586–587.) Toimintatutkimus on sosiaalinen prosessi, johon voi osallistua useita sidosryhmiä ja joiden keskinäinen yhteistyö on tehokkaan ja tuloksellisen tutkimusprosessin edellytys. Tämän varmistamiseksi onkin tärkeää, että kaikki osalliset ovat mukana tutkimussykliä jokaisessa vaiheessa. Tutkimusprosessin onnistumisen kannalta olennaisia asioita ovat myös positiiviset ihmissuhteet, tehokas viestintä sekä harmoninen ja tuloksellinen työskentelyilmapiiri. (Stringer 2014, 14–16.)
3. Toimintatutkimus toteutetaan systemaattisesti ja täsmällisesti, mikä on tutkimustiedon luotettavuuden ja mahdollisen toistettavuuden kannalta

olennainen asia (Ivankova 2015, 44). Toimintatutkimuksen prosessimalli tarjoaa tutkimuksen suorittamiseen selkeän ja tehokkaan viitekehyksen. Tutkimus on mahdollista aloittaa suoraviivaisesti, mutta tutkija voi kasvattaa sen kompleksisuutta tutkimusaiheen moninaisuuden lisääntyessä peräkkäisten syklien jatkumossa. (Stringer 2014, 8.) Toimintatutkimus ilmenee itsereflektiivisten syklien spiraalina, johon kuuluvat muutoksen suunnittelu (*plan*), muutoksen toteuttaminen sekä muutosprosessin ja sen seurausten tarkkailu (*act and observe*) ja koko prosessin reflektointi (*reflect*). Kyseessä on dynaaminen ja monimuotoinen prosessi, jossa tutkija sukkuoi edestakaisin eri vaiheiden välillä toistaen toimintoja, uudistaen menetelmiä ja muuttaen tulkintoja (Stringer 2014, 9–10). Vaiheet voivat olla päällekkäisiä, ja suunnitelma voi muuttua lukuisia kertoja prosessin edetessä ja tiedon lisääntyessä (Kemmis & McTaggart 2005).

4. Toimintatutkimukseen osallistuvilla tutkijoilla on usein kaksoisrooli heidän toimiessaan samanaikaisesti sekä oman ammattiryhmänsä edustajina että tutkijoina (Mills & Butroyd 2014, 7). Tällöin esimerkiksi opettajat tietoisesti asettavat tutkimuksen kohteeksi oman koulunsa, luokkansa tai omat pedagogiset käytänteensä ja tutkivat, miten voivat kehittää niitä sekä reflektivat omaa toimintaansa (Creswell 2012, 586).
5. Toimintatutkimukseen kuuluu tutkijan intensiivinen itsereflektio. Reflektoidessaan omaa toimintaansa tutkija kriittisesti analysoi, mitä hän on tekemässä, mitä perusteita tekemiselle on olemassa ja mitä vaikutuksia toiminnalla on ollut (Mertler 2014, 13). Tutkija ikään kuin etäännyy itsestään ja tarkastelee omaa toimintaansa ja ajatteluaan uudesta näkökulmasta. Reflektoidessaan tutkija pyrkii tulemaan tietoiseksi siitä hiljaisesta tiedosta, joka toiminnan taustalla vaikuttaa. (Heikkinen 2007, 33–35.) Reflektiivinen ote on systemaattisesti ja tarkoituksellisesti toteutettuna läsnä tutkimuksen kaikissa vaiheissa (Ivankova 2015, 33) ja se on erottamattomasti yhteydessä ammatilliseen kehitykseen ja sen myötä henkilökohtaiseen kasvuun ja elinikäiseen oppimiseen (Norton 2009, 23).

Tässä tutkimuksessa toimintatutkimus ymmärretään Stringerin käsityksen mukaisesti systemaattisena tutkimuksellisenä lähestymistapana, jolla etsitään tehokkaita ratkaisuja arkipäivän ongelmiin, kehitetään ammatillisia ja yhteisöllisiä käytänteitä sekä lisätään mukana olevien ihmisten hyvinvointia (Stringer 2014, 1). Tutkimuksen systemaattisuus ilmenee siinä, että se noudattaa täsmällistä strukturoitua rakennetta. Mertler määrittelee toimintatutkimuksen sisältävän yhdeksän eri vaihetta (Mertler 2014, 36–44). Mertlerin jaottelua mukailien olen jakanut tämän tutkimuksen

kahdeksaan vaiheeseen. Kuviosta 3 on nähtävissä tutkimuksen eteneminen sekä eri vaiheiden kytkeytyminen toimintatutkimukselle tyypilliseen plan-act-observe-reflect-rakenteeseen (vrt. esim. Kemmis & McTaggart 2005).



Kuvio 3 Tässä tutkimuksessa esiintyvät vaiheet Mertlerin (2014) näkemystä mukailien

Systemaattisesti etenevästä rakenteestaan huolimatta tutkimukseni toteutus on dynaaminen ja spiraalimainen prosessi, joka muodostuu toisiaan seuraavista tutkimus-sykleistä. Interventio koostuu neljästä eri syklistä, jotka kuitenkin tähtäävät samaan päämäärään – kouluilun edistämiseen – ja menevät näin ollen sekä tavoitteiltaan että sisällöiltään limittäin. Jokainen sykli sisältää toiminnan suunnittelua, sen toteutusta ja tarkkailua sekä toteutuneen käytännön arviointia ja reflektointia. Reflektointi toimii pohjana seuraavan syklin toimintatapojen suunnittelulle. Stringerin (2014) määritelmän mukaisesti tutkimuksellani on selkeä käytännön ja hyvinvoinnin kehittämiseen liittyvä orientaatio. Tavoitteena on etsiä ratkaisua oppilaiden viihtymättömyyteen koulussa ja luoda sellaisia positiiviseen psykologiaan perustuvia luokkakäytänteitä, joilla olisi mahdollista edesauttaa oppilaiden kokemia myönteisiä tunteita, myönteisen oppimisympäristön muodostumista sekä luokkayhteisön jäsenten hyvinvointia ja koulussa viihtymistä. Toimintatutkimusprosessissa tutkija joutuu väistämättä ottamaan riskejä (Simms 2013). Tämä toimintatutkimuksen ominaisuus yhtä aikaa kiehtoo ja pelottaa minua. Tutkimusta aloittaessani en voi olla varma, johtavatko luokassa käyttöön otetut uudet toimintatavat oppilaiden kouluilun lisääntymiseen vai joudunko tutkimuksen kuluessa toteamaan aloitetut toimet tehottomiksi ja muuttamaan suunnitelmaani. Simms (2013) huomauttaa, että riskinotto on edellytys tutkijan kehittymiselle. Haley ja Wesley-Nero (2002) toteavat, että tutkimusta tehdessään opettajien tulee astua pois mukavuusalueeltaan. Heidän tulee olla valmiita analysoimaan omia opetuskäytänteitään ja korvaamaan vanhoja, hyväksi koettuja toimintoja uusilla menetelmillä.

Toimintatutkimus voidaan jakaa kahteen pääluokkaan: praktiseen (*practical action research*) tai osallistavaan ja kriittiseen (*participatory action research*) tutkimukseen (Creswell 2012, 579). Tässä tutkimuksessa voidaan löytää piirteitä kummastakin suuntauksesta. McGlenn Manfran (2009) mukaan toimintatutkimusta, jossa opettaja tutkii omaa työtään, ei tulisi jakaa dikotomisesti joko praktiseen tai kriittiseen tutkimukseen. Hänen mukaansa opettajan työnkuvaan sisältyy sekä praktisia että kriittisiä toimia ja siksi myös opettajan työtä koskevaa tutkimusta tulisi suorittaa kummastakin näkökulmasta käsin. (McGlenn Manfra 2009, 32–33.) Tämä tutkimus on praktista, koska se etsii käytännöllisiä ratkaisuja päivittäisestä kouluarjesta nousseisiin haasteisiin. Kuten praktiselle toimintatutkimukselle on ominaista, olen tutkijana itsenäisesti vastuussa teemasta, johon olen tutkimukseni fokusoinut, sekä niistä valinnoista ja ratkaisuista, joita tulen tutkimuksen kuluessa tekemään (vrt. Mills & Butroyd 2014, 10). Praktisen toimintatutkimuksen tavoitteena on lujittaa uuden tiedon asemaa ja kehittää uusia opetusmenetelmiä ja strategioita (McGlenn Manfra 2009, 37). Nämä asiat ilmentävät hyvin tutkimukseni päämääriä.

Tutkimuksestani löytyy myös kriittiselle toimintatutkimukselle ominaisia piirteitä. Kriittinen toimintatutkimus on luonteeltaan sosiaalista, demokraattista, osallistavaa, voimaannuttavaa ja vapauttavaa (Kemmis & McTaggart 2005). Päämääränä on saada ihmiset kyseenalaistamaan asioita ja etsimään muutosta (Hinchey 2008, 41). Koska toimintatutkimuksen historiallinen alkuperä johtaa kriittisen teorian lähteille, voidaan kaiken toimintatutkimuksen katsoa olevan emansipatorista toimintaa (Louhela 2012, 57). Toimintatutkimuksen tavoitteena on lisätä sosiaalista oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa ja demokratiaa, mutta myös tarjota eneneviä mahdollisuuksia hyvinvoinnissa ja kukoistavaan elämään (Walker 2009, 303). Nämä pyrkimykset löytyvät myös tämän tutkimuksen taustalta. Erityisesti hyvinvoinnin tavoittelu on tutkimuksessani keskeisellä sijalla. Kasvatuksellisessa, kriittisessä toimintatutkimuksessa on Carrin ja Kemmisin (2009) mukaan aina mukana poliittinen, henkilökohtainen ja ammatillinen aspekti. Poliittinen, koska mukana on väistämättä yhteiskunnallisia, moraaliin ja oikeudenmukaisuuteen liittyviä tavoitteita; henkilökohtainen, koska toimintatutkimuksen yhtenä tavoitteena on tutkimukseen osallistuvien sisäinen kehitys, ja ammatillinen, koska tutkimusta tekemällä on tarkoitus kehittää ammatillisia käytänteitä. (Carr & Kemmis 2009.) Tässä tutkimuksessa kriittinen näkökulma tulee näkyviin opettajuuden ja koulun kehittämisyhteyksinä. Kriittisen toimintatutkimuksen mukainen yhteiskunnallinen muutos voidaan tutkimuksessani liittää vapautumispyrkimykseen useista suomalaista koulua leimaavista traditioista. Haluan vapautua niistä perinteisistä malleista, asenteista ja sisällöistä, jotka määrittävät niin opettajuutta, luokan toimintakulttuuria kuin kodin ja koulun yhteistyötä. Tavoitteenani on myönteinen, oppilaita ja opettajaa voimaannuttava kouluarki, joka olisi tasa-arvoista, osallistavaa ja yhteisöllistä ja jolla tiedollisten sisältöjen lisäksi olisi selkeä hyvinvoinnillinen funktio. Tähtään myös ammatilliseen kypsyymiseen ja uudistumiseen, jonka uskon puolestani johdattavan henkilökohtaiseen

muutokseen ja kasvuun. Pyrkimykseni kiteytyvät hyvin Cochran-Smithin ja Lytlen (1999) näkemyksessä, jonka mukaan toimintatutkimuksen painopiste on kasvatusta käsittelevän teorian ja käytänteen muutoksessa ja vapautumisessa, mikä mahdollistuu kohdentamalla opetussuunnitelmaan, opettajan rooliin sekä koulunkäynnin päämääriin ja keinoihin liittyviin perustavanlaatuisiin kysymyksiin.

Tässä tutkimuksessa toimintatutkimuksellinen lähestymistapa yhdistyy monimenetelmäisen tutkimusasetelman kanssa. Tällaisia toimintatutkimuksia, joissa on hyödynnetty sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista tutkimusaineistoa, on tutkimuskirjallisuudessa löydettävissä kasvavassa määrin (esim. Brown, Lee & Collins 2015; Guerin & Murphy 2015; Kyei-Blankson 2014; Myers & Dillard 2013; Virgin 2014). Creswellin (2012, 591) mukaan laadukkaana toimintatutkimuksen tunnistaa muun muassa siitä, että tutkimusongelman kokonaisvaltaisen ymmärtämisen tueksi on kerätty sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista aineistoa. Samoin Richardson ja Reid (2006) toteavat, että monesta eri lähteestä peräisin olevan aineiston triangulaatio on toimintatutkimuksen ydinelementti. Monimenetelmäistä lähestymistapaa pidetään järkevänä metodologisena viitekehysenä toimintatutkimukselle, koska sen avulla on mahdollista saavuttaa täsmällisiä ja johdonmukaisia tutkimustuloksia (Ivankova 2015, 58). Sisällyttämällä monia eri menetelmiä toimintatutkimuksen sykleihin pystyy tutkija systemaattisemmin monitoroimaan tutkimusta ja saavuttamaan kestävämmän perustan toimintatutkimuksen tuottamalle muutokselle. Samoin tutkija voi varmistaa toimintatutkimuksen tulosten paremman siirrettävyyden eri olosuhteisiin. (Ivankova 2015, 59.) Myös tutkimuksen luotettavuuden ja reliabiliteetin kannalta monimenetelmällisyyden käyttö toimintatutkimuksessa on perusteltua (Perry 2009).

5.3 Opettaja oman työnsä tutkijana

Opettajan rooli on muuttumassa mullistavalla tavalla. Alinomaa päivittyvä tieto, jatkuvassa muutoksessa olevat työskentelyolosuhteet ja yhä heterogeenisemmat, moninaista tukea vaativat oppilasryhmät pakottavat opettajat etsimään koko ajan uusia ratkaisuja ja kehittämään työskentelyään oman alansa asiantuntijoina. (Niemi & Nevgi 2014.) Voidakseen ohjata oppilaitaan kohti tiedon konstruointia, ongelmanratkaisutaitoja, kriittistä ajattelua, innovaatioita, yhteistyötaitoja ja taidokasta teknologiaosaamista tulee opettajien itse omaksua nämä taidot sekä kestäväää ammatillista kehittymistä tavoitteleva asenne (Hannay & Earl 2012). Heidän tulee etsiä, hyödyntää ja soveltaa teoreettista tutkimustietoa luokassaan (Hahs-Vaughn & Yanowitz 2009, 422) sekä ”tietotyöläisinä ja -johtajina” jatkuvasti kriittisesti arvioida vanhaa tietoa, tuottaa uutta tietoa ja kehittää ammatillista tietämystään (Hannay & Earl 2012).

Tutkimuksen tulisi kuulua kiinteänä osana päivittäiseen kouluarkeen. Opettajat voivat testata oppimista koskevia näkemyksiään ja teorioitaan sekä tutkia käytänteidensä

ja menettelytapojensa seurauksia ja vaikutuksia niin oppilaiden, vanhempien kuin opettajakollegoiden osalta. (Creswell 2012, 580.) Opettamaan oppiminen voidaan ajatella elämänpituiseksi haasteeksi ja tarkoituksenmukainen ammatillinen kehittyminen on keskeinen osa tätä jatkuvaa ja pitkäaikaista kasvuprosessia (Atay 2008, 139). On osoitettu, että opettajan ammatillinen kehittyminen, joka johtaa opettajan oppimista ja sen ohjaamista ja arviointia koskevan ymmärryksen lisääntymiseen, on yhteydessä parempiin oppimistuloksiin sekä yksittäisen oppilaan että koko koulun tasolla (Bell & Aldridge 2014, 8). Tutkimuksellisen orientaation sisällyttäminen opettajan työnkuvaan on avain opettajien ammatilliseen kasvuun ja sen mukanaan tuomiin myönteisiin seurauksiin (West 2011).

Juuri toive ammatillisesta kehittymisestä toimi suurimpana kimmokkeena omalle päätökselleni ryhtyä tutkivaksi opettajaksi. Yli viidentoista palkitsevan työvuoden jälkeen koin oppineeni paljon opettajan työstä ja uppoutuneeni syvälle sen käytänteisiin, mutta samalla erkaantuneeni kasvatustieteellisestä tutkimustiedosta, jonka uusimpien oivallusten varaan työni olisi pitänyt nojautua. Samanaikaisesti opettajan työn vaatimusten ja haasteiden lisääntyminen sekä yhä kasvava huoleni koululaistemme kouluviihtymättömyydestä johdattivat minut pohtimaan ja arvioimaan ammatillista toimintaani ja identiteettiäni entistä perusteellisemmin. Havaitsin ristiriidan koulun sen hetkisen tilanteen ja ideaalitalanteen välillä, mikä yllytti minua etsimään muutosta. Nämä ajatukset mielessäni risteillen hakeuduin Lapin yliopistoon, jossa ohjaajieni myötävaikutuksella ajatukseni alkoivat muovautua tutkimuskysymyksiksi ja kaipaamani teoreettinen viitekehys arkityöni tueksi löysi muotonsa. Tutkiva opettajuus edustaa itselleni paljon muutakin kuin pelkkää tutkimuksen tekoa. Se on enemmänkin asenne tai työtapaa. Tutkiva orientaatio määrittää toimintaani ja koko opettajaidentiteettiäni ja tapaa, jolla ymmärrän teorian, käytännön, opettamisen ja oppimisen yhteenkietoutumisen (vrt. Niikko 2015).

Tutkiva opettajuus ei ole uusi ilmiö. 1970-luvulla Lawrence Stenhouse, jonka ajatellaan olevan Tutkiva opettaja -liikkeen perustaja, peräänkuulutti opettajien tekemää tutkimusta heidän ammatillisen arviointikykyänsä lujittamiseksi ja opetus-suunnitelmatyön perustaksi (Kirkwood & Christie 2006, 429). Stenhouse korosti, että opettajat tietävät parhaiten, mitä asioita tuli tutkia ja mitä aineistonkeruumuotoja tuli käyttää etsittäessä vastauksia näihin asioihin (Ellis & Castle 2010, 273). Tutkiva opettaja -liikkeen ajatukset ulottuivat myös Suomeen. Vuonna 1974 professori Paavo Malinen kirjoitti (ks. Korpinen 2003, 33), että ”tutkijanasanteen mukana kehittyi samalla opettajan persoonallisuus ja hänen henkilökohtainen suhtautumisensa työhön”. Malisen mukaan hyvä opettajankoulutus sisältää monipuolista tutkijankoulutusta. Voidaankin todeta, että 1970-luvulta lähtien tutkivan opettajuuden ajatukset ovat olleet osa suomalaista opettajankoulutusta (Husso, Korpinen & Asunta 2006, 105). Tutkimukseen nojaavan koulutuksen tavoitteena on kouluttaa refleктоivia opettajia, jotka osaavat hyödyntää tutkimuksellista ajattelutapaa ja tutkimustietoa omassa

työssään (Kansanen 2007, 134) sekä avarakatseisella ja analyttisellä suhtautumisellaan kehittää opetus- ja oppimisympäristöjä systemaattisella tavalla (Niemi & Nevgi 2014, 134).

Opettajien tekemää tutkimusta on englanninkielisessä kirjallisuudessa nimitetty monin eri tavoin (esim. *teacher research*, *teacher inquiry*, *practitioner research*, *practitioner inquiry*, *self-study*, *action research*). Nimestä riippumatta itse tutkimusprosessi on hyvin samankaltainen. (Ellis & Castle 2010, 273.) Toimintatutkimuksellinen lähestymistapa on alusta asti liittynyt läheisesti opettajien tekemään tutkimukseen (*teacher research*). Usein näitä kahta käsitettä käytetään synonyymeina toisilleen. Termien ero voidaan löytää metodologiasta. Toimintatutkimuksessa korostuu syklimäinen, toimintaa ja reflektiota integroiva rakenne, mikä ei välttämättä toteudu kaikissa opettajien tekemissä tutkimuksissa. (Hill Campbell 2013.)

Baumannin ja Duffyn (2001) mukaan opettajien tekemälle tutkimukselle on löydettävissä neljä ominaispiirrettä: Tutkivat opettajat lähestyvät tutkittavaa asiaa ulkopuolisen tutkijan sijaan sisäpiiriläisenä. He yhdistävät teorian ja käytännön opettaessaan ja tutkiessaan omassa luokkahuonemaailmassaan. Tutkiva opettajuus on pragmaattista ja päämääräsuuntautunutta ja sen tavoitteena on ratkaista luokassa ilmenneitä käytännön ongelmia. Tutkimus on myös tavoitteellista ja systemaattista. (Baumann & Duffy 2001, 614.) Burton ja Bartlett (2005, 39) huomauttavat, ettei tutkija-opettajien tekemän tutkimuksen tarvitse aina olla ongelmalähtöistä. Tutkimus voi myös saada alkunsa opettajan halusta syventää ymmärrystään oppimisprosessista tai muusta kouluelämän ilmiöstä. Cochran-Smyth ja Lytle (1993) määrittelevät tutkivan opettajuuden opettajien omassa luokka- ja kouluympäristössään toteuttamaksi systemaattiseksi ja tavoitteelliseksi opettamista, oppimista ja koulunkäyntiä koskevaksi tutkimukseksi. He yhdistävät käytännön ja teorian määrittelyssään toteamalla, että tutkimus voi tuottaa kahdenlaista tietoa: lähitietoa, joka koskee opettajan omia käytänteitä ja mahdollisesti hyödyttää välittömässä läheisyydessä olevaa opettajayhteisöä sekä julkista tietoa, joka on tarkoitettu laajemman kasvatus-tieteellisen yhteisön hyödynnettäväksi. Oma tutkimukseni ilmentää sekä Baumannin ja Duffyn (2001) että Cochran-Smithin ja Lytlen (1993) näkemyksiä. Se on omassa luokkahuoneessani toteutettua, pragmaattista ja systemaattista tutkimusta ja sen tavoitteena on oman toimintani pitkäjänteinen kehittäminen. Vaikka en pyrikään tutkimustulosteni välittömään yleistettävyyteen, toivon tutkimukseni toteutuksen ja tulosten herättävän laajamittaista keskustelua sekä innoittavan opettajia oman opettajayhteisöni ulkopuolella arvioimaan ja kehittämään omia luokkakäytänteitään. Hiebertin ym. (2002) mukaan opettajien tulisi luopua ajatuksesta, että opettaminen on henkilökohtaista ja yksityistä toimintaa ja omaksua riskialttiimpi, mutta samalla palkitsevampi näkemys siitä, että ammatillisen toiminnan on mahdollista jatkuvasti kehittyä, jos se asetetaan julkisen ja avoimen tarkastelun alaiseksi (Hiebert, Gallimore & Stigler 2002, 13).

Opettajien tekemällä tutkimuksella on huomattu olevan paljon positiivisia vaikutuksia. Tutkivat opettajat raportoivat oppineensa lisää oppilaistaan, koulustaan ja itsestään. Saavutettu uusi tieto ilmentyy käytänteiden muuttamisena, ammatillisuuden kehittymisenä ja aitona sitoutumisena opetustyöhön. (Berger, Boles & Troen 2005, 93.) Reeves (2008) huomasi mittavassa tutkimuksessaan, että opettajien toteuttamalla toimintatutkimuksella oli suora yhteys oppilaiden suoriutumiseen, käyttäytymiseen ja opetukselliseen tasa-arvoon kouluissa. Tutkivat opettajat myös vaikuttivat opettajakollegoidensa ammatillisiin käytänteisiin. Tutkija-opettajien ohella monet tutkimuksen vaikutuspiirissä olleet kollegat omaksuivat käyttöönsä uusia, tehokkaita toimintatapoja. (Reeves 2008, 8.) Muissa tutkimuksissa on havaittu, että tutkimuksen tekeminen auttaa opettajia syventämään tietämystään opettamis- ja oppimisprosessista (Limbrick, Buchanan, Goodwin & Schwarcz 2010) ja suhtautumaan opettajuuteen uudella innostuksella (Atay 2008). Samoin se lisää heidän ammatillista itseluottamustaan ja kokemusta pystyvyydestään (Kirkwood & Christie 2006). Tutkimustyötä tekevät opettajat pystyvät kehittämään tutkijan taitojaan (Atay 2008), edistämään kriittistä ajatteluaan (Ruthven 2005) sekä yhdistämään paremmin teorian ja käytännön (Kirkwood & Christie 2006). Lisäksi he kokevat voimaantuneensa (Clarke 2012) ja saavuttaneensa tarpeellisia kykyjä toimiakseen aktiivisina muutosagentteina omissa kouluissaan (Edwards 2012; Price & Valli 2005). Tutkimukseen osallistuminen voi edelleen vähentää opettajien usein kokemaa eristyneisyyden tunnetta sekä lisätä vuorovaikutusta ja parantaa ihmissuhteita opettajayhteisössä (Atay 2008; Zeichner 2003).

Tutkiva opettaja kohtaa myös haasteita. Tutkija-opettajan kaksoisrooli asettaa opettajan monien sellaisten valintojen eteen, jotka vaikuttavat itse tutkimusprosessiin ja sen tuloksiin, mutta usein myös laajempaan ammatilliseen kontekstiin joko tutkimuksen aikana tai sen jälkeen. Tutkivan opettajan tulee tasapainoilla monien roolien välillä. Hän on samanaikaisesti opettaja, tutkimuksen suorittaja, yhteistyökumppani, osallistuja ja tarkkailija. (Ravitch & Wirth 2007, 77.) Thomson ja Gunter (2011) osoittivat omassa tutkimuksessaan, että käsitys tutkijan positioista tutkimusyhteisön näkökulmasta sisä- tai ulkopuolisena, on monikerroksinen ja vakiintumaton ja voi muuttua monta kertaa tutkimuksen kuluessa. Toteutan oman tutkimukseni tutkimusyhteisöni sisäpuolelta käsin. Se voidaan nähdä tutkimuksen vahvuutena, koska tällöin olen tutkijana perehtynyt yhteisöön tavalla, jota ulkopuolinen tutkija ei voi koskaan saavuttaa. Toisaalta tilanne voidaan ajatella myös haasteeksi. Tutkijana olen ”liian sisällä” luokan tilanteessa, jolloin etäisyyden ja perspektiivin ottaminen oppilaisiin, tilanteisiin, normeihin ja päämääriin voi olla hankalaa (vrt. Thomson & Gunter 2011). Palaan tähän asiaan arvioidessani tutkimukseni luotettavuutta luvussa 8.2. Tutkiva opettaja on eettisten kysymysten äärellä usein myös sen vuoksi, että hän tekee tutkimustaan lasten parissa. Näitä haasteita käsittelemme lähemmin alaluvussa 5.4.

5.4 Lapsitutkimuksen eettisiä kysymyksiä

Lapsia koskevalla tutkimuksella on pitkä historia, mutta sen luonne on selkeästi muuttunut viimeisten vuosien aikana. Perinteisessä tutkimuksessa lapsiin on suhtauduttu tutkimusobjekteina. Heitä on pidetty keskeneräisinä ja haavoittuvina ja heiltä hankittua tietoa epäluotettavana ja epäpätevänä. (Fargas-Malet, McSherry, Larkin & Robinson 2010, 175.) Nykytutkimus näkee lapset aktiivisina subjekteina, kyvykkäinä osallistujina ja tutkimuskumppaneina (esim. Bucknall 2014, 69; Christensen & Prout 2002; Dockett, Einarsdottir & Perry 2009). Lapsia on alettu pitää luotettavina informantteina ja heitä jopa otetaan kanssatutkijan asemassa mukaan tutkimuskysymysten määrittelyyn ja empiirisen aineiston hankkimiseen (Strandell 2010, 93). Lasten äänen kuuleminen ja heidän osallisuutensa korostaminen on seurausta yhteiskuntatieteilijöiden käymästä lapsuutta koskevasta diskurssista sekä YK:n lapsen oikeuksien julistuksesta, jonka mukaisesti lapselle tulee taata oikeus ilmaista mielipiteensä häntä koskevissa asioissa (Kirk 2007, 1251).

Vaikka eettinen pohdinta kuuluu kaikkeen tutkimukseen, nousee lasten ja nuorten parissa tehty tutkimus erityiseksi tutkimuseettiseksi haasteeksi. Jokainen lapsia käsittelevä tutkimus perustuu eksplisiittiseen tai implisiittiseen näkemykseen lapsesta ja lapsuudesta, ja tämä sisäänrakennettu näkemys johtaa erilaisiin eettisiin päätelmiin ja metodologisiin valintoihin. (Strandell 2010, 92.) Kasvava määrä tutkimuskirjallisuutta osoittaa, että lapset voivat olla pystyviä osallistujia tutkimusprosessissa, kunhan tutkija ottaa huomioon lasten ikä- ja kehitystason edellyttämän kyvyn kommunikoida ja toimia (Kirk 2007). Christensen ja Prout (2002) kutsuvat tätä uutta suhdetta aikuisten ja lasten välillä ”eettisen symmetrian periaatteeksi”. Eettisen symmetrian periaate painottaa lasten ja aikuisten kohtelamista tutkimuksessa samalla tavalla. Eettistä symmetriaa vaaliessaan tutkija sitoutuu periaatteisiin, jotka ohjaavat hänen käyttäytymistään samalla tavalla riippumatta siitä, suorittaako hän tutkimustaan aikuisten vai lasten kanssa. (Christensen & Prout 2002.) Tärkeää on myös huomata, että tutkimuksen tekeminen sinällään on jo eettinen teko. Lapsi- ja nuorisotutkimuksen parissa työskentelevät tutkijat ovat vilpittömästi motivoituneita tuottamaan tietoa, joka on hyödyksi lapsille ja nuorille. (Ks. Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö 2010, 21.)

Lapsiin kohdistuvaa tutkimusta voidaan tehdä hyvin monella tavalla. Metodologiset valinnat ovat herättäneet paljon pohdintaa siitä, onko lapsia tutkittaessa tarkoituksenmukaista käyttää eri metodeja kuin aikuistutkimuksessa (Punch 2002, 330). Näyttää siltä, että lapsi-aikuinen -dikotomia on toissijainen verrattuna siihen, että valitut metodit ovat asianmukaisia ja sensitiivisiä tutkimukseen osallistuvien henkilöiden kannalta ja soveltuvat heidän sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiinsa sekä tutkimusongelmiin (Kirk 2007, 1252). Tärkeää on myös valita sellaiset metodit ja tekniikat, joiden kautta lapsen ääni saadaan parhaiten kuuluville (Peltokorpi, Määttä

& Usiautti 2013, 38) ja jotka tuottavat hyödyllistä ja luotettavaa tutkimustietoa (Fargas-Malet ym. 2010, 187). Usein on järkevää hyödyntää useampaa metodologiaa tai monimenetelmäistä tutkimusta, koska lasten kanssa toimiessa ei voi ennalta tietää, mikä menetelmä tuottaa parhaiten tutkijan tarvitsemaa tietoa. Parhaat menetelmät löytyvät usein käytännön työssä lasten kanssa, mikäli tutkija on vastaanottavainen ja herkkä eri mahdollisuuksille ja ajattelee lapsia pystyvinä ja aktiivisina kanssatoimijoinaan. (Usiautti & Määttä 2013b, 22.)

Tässä tutkimuksessa lapset ovat osallisena interventio-ohjelmassa. He ovat informantteja, mutta myös aktiivisia osallistujia, joiden panos tutkimusvuoden kokonaisuuden kannalta on hyvin oleellinen. Tutkimuksen suunnittelu ja hallinnoiminen ovat opettajan vastuulla, mutta sen toteutuksessa oppilaat ovat pääosassa. Koska tutkimusjoukko muodostuu kuudesluokkalaisista lapsista, joiden ajattelutaidon ja ilmaisukyvyn oletetaan olevan jo hyvin kehittyneellä tasolla, on aineistonkeruumuotoina mahdollista käyttää aikuistutkimukselle tyyppillisiä metodeja. Pääpaino on kvalitatiivisissa menetelmissä, koska niiden kautta oppilaiden ääni kaikkine variaatioineen tulee paremmin kuulluksi. Myös tutkimuskysymyksien ja intiimin luokkayhteisökontekstin perusteella syvällisempää ja yksityiskohtaisempaa tietoa tuottavat laadulliset menetelmät löytävät perustelunsa. Lasten parissa tehtävän tutkimuksen eettisyyttä voidaan tarkastella neljän yleiseen tutkimusetiikkaan sisältyvän periaatteen kautta. Näitä ovat autonomia, oikeudenmukaisuus, hyödyllisyys ja vahingoittamattomuus (ks. Greig, Taylor & McKay 2013; O'Reilly, Ronzoni & Dogra 2013). Seuraavaksi tarkastelen tutkimustani näiden periaatteiden valossa.

Autonomialla viitataan ennen kaikkea osallistujien aktiiviseen päätöksentekoon siitä, haluavatko he osallistua tutkimukseen (O'Reilly ym. 2013, 39). Hyvin keskeinen tutkimuksen eettisyyttä ilmentävä indikaattori on kirjallisten suostumusten hankkiminen. Lapsen näkökulmasta katsottuna keskustelua herättää se, keneltä lupa tulee pyytää. (Fargas-Malet ym. 2010, 177.) Lapset on ympäröity niin sanotuilla ”portinvartija-aikuisilla” ja heille uskottu valta herättää eettistä kritiikkiä (Strandell 2010, 98). Suomessa vallalla olevan käytännön mukaisesti lapset eivät voi päättää omasta osallistumisestaan ennen viittätoista ikävuottaan, tosin käytännössä on hieman vaihtelua. Vanhempien antaman suostumuksen lisäksi on kuitenkin tärkeää saada suostumus lapselta itseltään, jotta lapsi on motivoitunut osallistumaan tutkimukseen. (Nieminen 2010, 36–37.) Aloittaessani omaa tutkimustani järjestin oppilaille ja heidän vanhemmilleen omat tutkimukseen perehdyttävät informaatiotilaisuudet, joissa kerroin tutkimuksen tarkoituksesta, sisällöstä ja kulusta niin tarkalleen kuin se on muuttuvaa toimintatutkimusprosessia ennakoiden mahdollista. Samalla toin esille tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuden ja sen, ettei kieltäytymisestä tai tutkimuksesta vetäytymisestä seuraisi oppilaille mitään vahinkoa. Mikäli joku oppilaista olisi kieltäytynyt osallistumasta tutkimukseen, olisi se käytännössä tarkoittanut sitä, ettei hän olisi vastannut kyselylomakkeisiin eikä osallistunut haas-

tatteluihin. Varsinaiset tutkimussisällöt olivat niin kiinteä osa kuudennen luokan toimintasuunnitelmaamme ja sulautettu osaksi muita oppisisältöjä, että niihin lapsi olisi normaalin koulutyön puitteissa joka tapauksessa ottanut osaa. Onneksi kaikki oppilaani lähtivät hyvin innostuneina mukaan, mikä oli minulle henkilökohtaisesti vielä tärkeämpää kuin vanhemmilta kirjallisesti saatu lupa. Sitoutuminen tutkimukseen näkyi oppilaiden aktiivisena osallistumisena tutkimuksen muodostuttua kiinteäksi osaksi päivittäistä kouluarkeamme. Autonomia tuli tutkimuksessani esille myös oppilaiden oikeutena tehdä omia päätöksiä ja valintoja tutkimuksen kuluessa sekä myös vanhempien päätäntävaltana.

Toisena tutkimuksen eettisyyttä määrittävänä tekijänä on oikeudenmukaisuus (O'Reilly ym. 2013, 39). Oikeudenmukaisuus näkyi omassa tutkimuksessani pyrkimyksessäni kohdella oppilaita tasa-arvoisesti ja yhdenmukaisesti huomioiden kuitenkin heidän erilaisuutensa ja yksilölliset piirteensä. Se edellytti oman käytökseni tiedostamista ja reflektointia sekä vapautumista ennakkoluuloista ja syrjinnästä. Äärimuodossaan tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen pyrkiminen voi johtaa lasten kohteluun homogeenisena ryhmänä, jolloin lasten oikeus erityisyytensä ja ominaislaatuensa huomioimiseen jää toteutumatta (vrt. Dockett ym. 2009, 289). Tällöin tutkimuksen oikeudenmukaisuuden tavoitetta ei saavuteta.

Eettisen tutkimuksen kolmas piirre, hyödyllisyys, edellyttää, että tutkimuksella yritetään saavuttaa myönteisiä vaikutuksia ja että tutkimuksen hyötyjä ja haittoja etukäteen arvioimalla pyritään minimoimaan mahdolliset osallistujille aiheutuvat riskit (Greig ym. 2013, 247). Tutkimusta suunnitellessani punnitsin tarkkaan, mitä hyötyä tutkimukseni toteutuksesta saattaisi olla oppilailleni, itselleni tutkivana opettajana sekä oman kouluyhteisöni ja mahdollisesti koko suomalaisen koulun kehittämisen kannalta. Jouduin myös pohtimaan, millaisia riskejä tutkimukseeni liittyisi. Kuten aikaisemmin olen todennut, muutosta tavoitteleva toimintatutkimus sisältää aina riskien ja epäonnistumisen mahdollisuuden (vrt. Simms 2013). Tämä asia oli hyväksyttävä ja mahdollisimman tarkan suunnittelun ja toteutuksen avulla yritettävä minimoida. Toisaalta oli lohdullista ymmärtää, että vaikka interventioni osoittautuisi tehottomaksi, opettaisi se minulle ja oppilailleni joka tapauksessa paljon asioita positiivisen psykologian sisältöjen hyödyntämisestä omassa elämässämme ja olisi sitä kautta suureksi hyödyksi jokaiselle luokkayhteisömme jäsenelle. Minua huojensi myös ajatus siitä, ettei intervention epäonnistuminen myöskään vaikuttaisi oppilaiden tiedolliseen oppimiseen ja kuudennen luokan tavoitteiden saavuttamiseen, koska opetussuunnitelman sisällöt tulivat läpikäytyä siitä riippumatta.

Tutkimuksen neljäntenä eettisenä oletuksena on se, ettei se vahingoita ketään. Tutkimuksen tavoite on olla hyödyksi, ei tuottaa fyysistä tai henkistä vahinkoa. Tutkimusta suunniteltaessa tulee osoittaa, että tutkimuksen hyvät puolet ylittävät tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat haitat. (O'Reilly ym. 2013, 40.) Tutkimustilanteissa tarkkailin huolellisesti omaa toimintaani pyrkien estämään sen, etteivät oppilaat tai

vanhemmat millään tavalla ahdistuisi tai loukkaantuisi tutkimustoiminnasta. Olin tarkkaavainen sen suhteen, ettei mitään fyysisiä vaaratilanteita syntynyt tutkimusvuoden aikana. Käydessämme oppilaiden kanssa lukuisia ryhmäkeskustelujamme, joissa oppilaat rohkeasti ja ihailtavasti avasivat omaa sisintään, huolehdin parhaan kykyeni mukaan siitä, ettei keskusteluhetkien herkkyyttä ja haurautta käytetty väärin. Myös oppilaiden haastatteluissa, jotka toisinaan olivat emotionaalisesti liikuttavia tilanteita, pyrin käsittelemään asioita niin, etteivät tilanteet aiheuttaneet ahdistusta, pelkoja tai syyllisyyttä. Tutkimusteknisenä seikkana varmistin, että luottamuksellisuus säilyi korkeana koko tutkimuksen ajan esimerkiksi aineiston keräämisen ja varastoinnin sekä oppilaiden tietosuojan osalta (vrt. Alderson 2014, 94). Myös tuloksien raportointi vaati tutkimuksessani erityistä huolellisuutta, koska aineiston ollessa pieni, on esimerkiksi haastattelumateriaalin suorissa lainauksissa vaarana yksittäisen oppilaan identiteetin tahaton paljastuminen (Anderson, Herr & Nihlen 2007, 134).

Edellä esitellyn neljän periaatteen lisäksi Lankshear ja Knobel (2004) huomauttavat, että tutkivan opettajan on erittäin tärkeää osoittaa kunnioitusta oppilaitaan kohtaan tutkimuksen kuluessa. Oppilaiden kunnioittaminen edesauttaa luottamuksellisen suhteen ylläpitämistä tutkijan ja tutkittavien välillä. Tällöin oppilaat tuntevat voivansa vastata tutkimuskyselyihin rehellisesti tietäen, ettei sillä esimerkiksi ole epäsuotuisaa vaikutusta oppilasarviointeihin tai opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. Tutkijan tulisi kunnioittaa oppilaiden yksityisyyttä eikä pyytää heiltä tietoa asioista, jotka eivät liity tutkimuskysymyksiin. Oppilaiden kunnioittaminen näkyy myös siinä, että tutkija pyytää heitä ainoastaan sellaisiin tutkimuksiin, jotka ovat aidosti hyödyllisiä lasten ja nuorten kannalta sen sijaan että olisivat eduksi vain tutkijalle itselleen. (Lankshear & Knobel 2004, 111–112.)

Myös käytetty tutkimusmetodi tuo mukanaan omat eettiset haasteensa. Koska toimintatutkimusprosessi on kehittyvä ja dynaaminen, on mahdotonta tehdä takuuarmaa ja aukotonta etukäteissuunnitelmaa eettisten ongelmien välttämiseksi tutkimuksen edetessä. (Vrt. Anderson ym. 2007, 133.) Pyrin pohtimaan eettisiä kysymyksiä huolellisesti ennen tutkimuksen aloittamista ja kehittämään oman eettisen perspektiivini (vrt. Mills 2007, 113–114), jonka ohjaamana minun oli helpompi reagoida tutkimuksen mukanaan tuomiin äkillisiin haasteisiin. Eettisesti kestävän lopputuloksen kannalta onkin ehkä kaikkein tärkeintä pyrkiä tutkimuksen kuluessa tunnistamaan tällaiset eettistä arviointia vaativat tilanteet ja jo etukäteen sitouttaa itsensä niiden käsittelyyn (Anderson ym. 2007, 134).

6 Oma toimintatutkimussovellukseni

Tässä luvussa esittelen toimintatutkimusmatkaa, jonka kuljin yhdessä neljäntoista oppilaani kanssa Sodankylässä lukuvuonna 2013–2014. Matkamme oli innostavampi, opettavaisempi ja sykähdyttävämpi kuin olisin koskaan osannut koulun alkaessa toivoa. Kouluvuotemme oli ikimuistoinen opintoretki positiivisen psykologian, myönteisten tunteiden ja vahvuuksien maailmaan, mutta myös perinpohjainen oman itseni läpivalaisu. Syvällisen reflektion hermistämänä ja uuden tiedon evästämänä sain uusiutua opettajana, kasvattajana ja ihmisenä. Toimintatutkimus toi luokkaamme paljon iloa ja positiivisuutta. Opiskelimme ja ahersimme kuin mikä tahansa maamme kuudes luokka, mutta kuitenkin moni asia oli eri tavalla kuin ennen. Emme tehneet mitään suurta ja järisyttävää. Uusi toimintakulttuurimme rakentui palapelin lailla pienistä, yksinkertaisista ja helposti toteutettavista osasista muodostaen kokonaisuuden, joka muutti kouluarokemme mielenkiintoisemmaksi, monipuolisemmaksi ja yhteisöllisemmäksi.

Seuraavaksi esittelen niitä menetelmiä ja käytänteitä, joita tutkimukseni myötä omaksuimme osaksi koulutyötämme. Kuvaan myös toimintatutkimusprosessiani, tutkimushenkilöitä sekä aineiston keruuta ja sen analyysia.

6.1 PERMA-teorian operationalisoiminen luokkakäytänteiksi

Lähestyin tutkimuksessani kouluilon ilmiötä Seligmanin PERMA-teorian näkökulmasta. Seligmanin mukaan ihmisen hyvinvointi muodostuu viidestä itsenäisestä ja mitattavasta elementistä: positiiviset tunteet (*Positive emotions*), sitoutuminen (*Engagement*), ihmissuhteet (*Relationships*), merkityksellisyys (*Meaning*) ja saavutukset (*Accomplishment*). Tutkimukseni empiirinen toteutus rakentui oletukselle, että kohdentuessani tutkivana opettajana PERMA-teorian viiteen elementtiin pedagogisesti, oppilaiden kokemat myönteiset tuntemukset koulussa lisääntyvät. Tämä puolestaan edistäisi ja mahdollistaisi oppilaiden kouluilon kokemuksia.

Interventioni suunnitteluvaiheessa operationalisoin PERMAN elementit erilaisiksi positiiviseen psykologiaan nojautuviksi luokkakäytänteiksi ja pedagogiksi malleiksi. Suuri osa uusista menetelmistä oli mukana ensimmäisestä tutkimusyksiköstä alkaen, osa niistä otettiin käyttöön myöhemmässä vaiheessa ymmärrykseni ja tietoni lisääntyessä ja suunnitelmieni täydentyessä tutkimusprosessin myötä. Myös aikataululliset syyt vaikuttivat asiaan. Taulukosta 2 on nähtävissä luettelo menetelmistä ja niiden

aloitusajankohdista. Kaikkien menetelmien nimiä en ole muuttanut suomenkieliseksi johtuen siitä, että omassa luokkatoiminnassammekin käytimme niiden englanninkielisiä vastineita.

Taulukko 2 PERMA-teorian pohjalta operationalisoidut luokkakäytänteet ja niiden aloittamisajankohdat

PERMA-teorian osa-alue	Pedagoginen käytänte tai toimintatapa luokassa	Aloittamisajankohta (sykli)
Myönteiset tunteet (Positive feelings)	What went well -harjoitus	1
	Kiitollisuuspäiväkirja	1
	Ystävälliset teot	1
	Aamupiiri	1
	Iloiset boxit	3
	Leivontavuorot	2
	Bucket filling	4
	Myönteinen palaute	1
	Myönteisen ajattelun ja optimismin harjoittelu	1
	Aktiivinen ja toiminnallinen oppimiskulttuuri	1
Surusyöppö	3	
Sitoutuminen (Engagement)	Flow	1
	Mindfulness	2
	Rauhoittumisnurkkaus	1
Ihmissuhteet (Relationships)	Välittävä opettajuus	1
	Yhteistoiminnallinen työskentely	1
	Kummitoiminta	1
	Kodin ja koulun yhteistoiminta	1
	TIPS-kotitehtävät	1
Viikkovihkonen	1	
Merkityksellisyys (Meaning)	Vahvuustreenit	2
	Class meetingit	2
	Oppilaan autonomia ja valinnanvapaus	1
Saavutukset (Accomplishment)	Tavoitteiden asettelu	1
	Tuki ja kannustus	1
	Saavutusten ja onnistumisten juhlistaminen	1
	Monipuolinen ja myönteinen arviointi	1

Uudet käytänteet olivat luonteeltaan hyvin moninaisia. Suurin osa niistä oli positiivisen psykologian tutkimustietoon pohjautuvia menetelmiä ja harjoitteita, osa käytänteistä oli luokkaan omaksuttuja uusia rutiineja, osa taas kuvasti opettajan toimintaa ja pedagogisia toimintatapoja tai luokassa käytettyjä opetusmenetelmiä. Mukana oli myös luokkaympäristön fasiliteetteja, joiden hyödyntäminen perustui oppilaiden omaan halukkuuteen ja tarpeeseen (esim. Surusyöppö tai rauhoittumisnurkkaus). Käytänteet olivat yksinkertaisia ja lyhyitä ja ne oli helppo nivoa päivittäisen koulutyön yhteyteen. Osa menetelmistä oli käytössä joka päivä. Tähän ryhmään kuuluivat opettajan toimintaa kuvaavat toiminnot, kuten välittävä opettajuus, kannustaminen ja myönteisen palautteen antaminen sekä luokan oppimis-

kulttuuriin sisältyvät asiat, kuten yhteistoiminnallinen työskentely sekä aktiiviset ja toiminnalliset, oppilaan autonomiaa ja osallistumista tukevat toimintatavat. Kaikki käytänteet olivat käytössä vähintään viikoittain, lukuun ottamatta kerran kuukaudessa järjestettäviä class meetingejä. Lähes kaikki käytänteistä pohjautuvat psykologiseen tai kasvatustieteelliseen tutkimustietoon, mutta mukana oli myös toimintoja, joilla oli tärkeä tehtävänsä yksinomaan luokan positiivisen ja yhteisöllisen ilmapiirin sekä kouluarjen mielekkyyden lisääjinä (leivontaviikot ja iloiset boxit). Seligmanin ym. (2005) mukaan sellaiset interventiot, joissa ”tehoiskun omaisesti” käytetään montaa eri positiivisen psykologian harjoitusta samanaikaisesti saattavat olla tehokkaampia kuin vain yhteen menetelmään perustuvat interventiot.

Seuraavaksi esittelen käytetyt menetelmät yksityiskohtaisemmin jakaen ne taulukon 2 mukaisesti PERMA-teorian eri osa-alueisiin. Käytännössä toiminnot eivät asetu tällaisen tarkkarajaisen jaottelun muottiin, vaan menevät vaikutuksiltaan päällekkäin. Esimerkiksi class meetingit, jotka tässä jaottelussa ovat merkityksellisyyden osa-alueessa, synnyttivät myös paljon myönteisiä tunteita, vahvistivat yhteisöllisyyttä tukevan rakenteensa kautta ihmissuhteita ja tarjotessaan oppilaille vaikutusmahdollisuuksia koulutyöhön lisäsivät heidän sitoutumistaan siihen. Toisena esimerkkinä käytänteiden laaja-alaisista myönteisistä vaikutuksista toimivat Vahvuustreenit, jotka luokittelussani on sijoitettu merkityksellisyyden ryhmään. Omien vahvuuksien tunnistamisen, hyödyntämisen ja vahvistamisen voidaan merkityksellisyyden lisäksi katsoa edistävän myös myönteisiä tunteita, sitoutumista, ihmissuhteita sekä myös tavoitteiden saavuttamista ja koulussa menestymistä. Näin ollen Vahvuustreenit ilmentävät kaikkia PERMA-teorian osa-alueita ja toimivat sitä kautta hyvin vahvana faktorina oppilaiden hyvinvointia ja kouluiltoa tavoiteltaessa. Käytänteiden monialaiset vaikutukset tiedostaen esittelen kunkin niistä kertaalleen PERMA-teorian pääelementtinsä yhteydessä.

6.1.1 Myönteiset tunteet

Lukuisat tutkimukset osoittavat, että myönteiset tunteet muodostavat hyvinvointimme kulmakiven (esim. Reschly, Huebner, Appleton & Antaramian 2008; Sin & Lyubomirsky 2009). Niillä on lisäksi huomattu olevan selkeitä positiivisia vaikutuksia oppilaiden käyttäytymiseen, ihmissuhteisiin ja menestykseen koulussa (Lyubomirsky, King & Diener 2005; Norrish, Williams, O'Connor & Robinson 2013). Koska myönteisillä tunteilla on selvä yhteys oppilaiden positiiviseen koulutoimintaan, on Weberin, Wagnerin ja Ruchin (2016) mukaan hyvin tärkeää, että koulussa vaalitaan myönteisiä tunteita monin eri tavoin. Tämän tutkimustiedon rohkaisemana sisällytin tutkimusinterventiooni monia pedagogisia käytänteitä, joiden tarkoitus oli herättää luokkayhteisössämme iloa, innostusta, tyytyväisyyttä, toivoa, turvallisuutta, kiitollisuutta ja muita myönteisiä tunteita. Oppilaiden kokemat myönteiset tunteet ovat yhteydessä koettuun kouluilmapiiriin, joka taas parhaimmillaan edistää oppilaiden

hyvää koulumenestystä, asiallista käytöstä ja emotionaalista hyvinvointia (Wang & Degol 2015). Seuraavaksi esittelen käyttämäni myönteisten tunteiden vahvistamiseen tähtäävät toiminnot taulukon 2 mukaisessa järjestyksessä liittäen mukaan lyhyitä teoreettisia perusteluja toimintojen valikoitumiselle osaksi tutkimustani.

What went well -harjoitus?

What went well -harjoitus on positiivisen psykologian perusharjoitus, jota usein kutsutaan myös toisella nimellä ”Three Blessings”. Harjoitus perustuu Seligmanin ajatukseen, että keskitymme elämässämme liikaa siihen, mikä menee huonosti emmekä siihen, missä onnistumme. Fokusoimalla hyviin asioihin torjumme ahdistusta ja masennusta. (Seligman 2011, 33.) Useissa tutkimuksissa on huomattu, että palaaminen positiivisiin ja onnistuneisiin tilanteisiin päivittäin viikon ajan, lisää osallistujien onnellisuuden tuntemuksia jopa puoli vuotta intervention loppumisen jälkeen (esim. Mongrain & Anselmo-Matthews 2012; Seligman, Steen, Park & Peterson 2005). Samoin Bryant kollegoineen huomasi, että aikaisemmin tapahtuneiden myönteisten asioiden muistelu lisäsi yliopisto-opiskelijoiden onnellisuutta (Bryant, Smart & King 2005). Seligman (2011, 33) ohjeistaa kirjoittamaan joka ilta ennen nukkumaanmenoa ylös kolme asiaa, jotka sinä päivänä onnistuivat hyvin ja jatkamaan sitä viikon ajan. Tällä pienellä toimenpiteellä voi olla huomattavia vaikutuksia ihmisen hyvinvoinnin kannalta.

Tutkimusvuoden aikana yksi kannustavista johtoajatuksistamme luokassa oli ”Se, mihin keskitymme, vahvistuu”. What went well -harjoitus konkretisoi ajatuksemme teoiksi. Käytimme harjoitusta monissa eri tilanteissa. Saatoimme aamupiirissä miettiä, mitä hyviä asioita oli tapahtunut ennen koulun alkamista. Usein myös koulupäivän tai -viikon päätteeksi listasimme asioita, jotka olivat onnistuneet. Käytimme harjoitusta myös projektien päätteeksi tai esimerkiksi hyvää käytöstä ja keskittymistä vaativan koululaiskonsertin jälkeen, kun halusin oppilaiden reflektoida omaa toimintaansa ja huomioivan onnistumisen hetkiä. Tilanteeseen oli erittäin luontevaa yhdistää myös myönteisen palautteen antaminen. What went well -harjoituksesta tulee vielä tehokkaampi, jos mietitään edelleen, miksi hyvä asia tapahtui ja miten voidaan varmistaa, että se tapahtuu uudelleen (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins 2009, 301).

Kiitollisuuspäiväkirja

Kuten luvusta 3.1.2 käy ilmi, kiitollisuudella ja hyvinvoinnilla on kiinteä yhteys. Kiitollisuuden ilmaiseminen toimii eräänlaisena metastrategiana onnellisuuden saavuttamiseksi (Lyubomirsky 2007, 89). Emmons ja McCullough (2003) havaitsivat, että kiitollisuus synnyttää positiivisia tunteita, mutta samalla lisää todennäköisyyttä siitä, että myös tulevaisuudessa ihminen toimii optimaalisesti ja kokee myönteisiä tunteita.

Kiitollisuuspäiväkirjan kirjoittaminen on tavoitteeltaan ja sisällöltään hyvin lähellä What went well -harjoitusta ja myös se on positiivisen psykologian keskeisiä

harjoitteita. Emmonsin mukaan ”osoittaessamme kiitollisuutta vahvistamme, että elämässämme on hyvyyden lähde. Kiitollisuuspäiväkirjan kirjoittaminen on keino kasvattaa tätä lähdeä.” (Emmons 2008, 189.) Lukuvuoden alkaessa valmistimme itsellemme kiitollisuuspäiväkirjat, joihin säännöllisesti kirjasimme niitä asioita, joista tunsimme kiitollisuutta. Tehtävänanto oli seuraavanlainen: ”Elämässämme on paljon asioita, suuria ja pieniä, joista voimme olla kiitollisia. Ajattele asioita, joista juuri tänään voit olla kiitollinen ja kirjoita ne kiitollisuuspäiväkirjaasi.” Aluksi kiitollisuuspäiväkirjan kirjoittaminen tuntui joidenkin oppilaiden mielestä hankalalta, mutta vähitellen tietoisuus ympärillä olevista kiitosaiheista kasvoi ja sitä mukaa rivit päiväkirjassa lisääntyivät. Yritimme löytää jokaisena kirjoituskertana juuri sille hetkelle ominaisia asioita, jotta samojen listojen toistaminen kerta toisensa jälkeen ei johtaisi ”kiitollisuuspuumukseen” (vrt. Emmons 2008, 190).

Ystävälliset teot

Valitsin ystävälliset teot -harjoitteen osaksi interventiotani useasta syystä. Ystävällisyyden osoittaminen toisia kohtaan on erinomainen keino lujittaa ihmissuhteita. Tämän lisäksi ystävällisten tekojen tekemisellä on merkittävä vaikutus tekijän onnellisuuteen. (Otake, Shimai, Tanaka-Matsumi, Otsui & Fredrickson 2006.) Buchanan ja Bardi (2010) osoittivat, että osallistujat, jotka tekivät sattumanvaraisia ystävällisyyden tekoja kymmenen päivän ajan, tulivat kontrolliryhmään verrattuna tyytyväisemmiksi omaan elämäänsä. Prososiaalisuuden ja onnellisuuden välillä on kaksisuuntainen suhde. Onnelliset ihmiset omaavat voimavaroja hyvien tekojen tekemiseen, kun taas ystävällisyyden osoittaminen puolestaan lisää hyvinvointia. Prososiaalisen käytöksen on edelleen todettu olevan yhteydessä parempaan koulumenestykseen sekä sosiaaliseen hyväksyntään. (Layous ym. 2012.) On osoitettu, että ystävällisten tekojen vaikutus onnellisuuteen on suurempi, mikäli ne tehdään keskitetysti yhden päivän aikana (Lyubomirskyn, Sheldon & Schkade 2005). Myös tekojen moninaisuus synnyttää enemmän hyvinvoinnin tunteita kuin pitäytyminen vain yhdenlaisessa ystävällisessä toimintamallissa (Boehm & Lyubomirsky 2009, 672).

Omassa luokassamme panostimme ystävällisyyden tekojen määrään ja vaihtelevuuteen, mutta emme ajoitukselliseen keskittämiseen. Tavoitteena oli osoittaa ystävällisyyttä luokkatovereita, muita oppilaita, koulun henkilökuntaa ja mahdollisia vierailijoita kohtaan aina kun siihen tarjoutui tilaisuus. Myös Vahvuustreenien kautta ystävällisyyden osoittaminen tuli tavoitteeksi luokassamme. Oppilaat raportoivat joka perjantai Viikkovihkoseen esimerkkejä siitä, miten olivat huomioineet muita ihmisiä viikon aikana. Toivoin tämän edesauttavan ystävällisen käytöksen sisäistämistä, mutta myös tuottavan oppilaille mielihyvää. Tehtyjen ystävällisten tekojen laskemisen on sinällään todettu olevan yhteydessä subjektiivisen onnellisuuden lisääntyneeseen määrään (Otake, Shimai, Tanaka-Matsumi, Otsui & Fredrickson 2006).

Aamupiiri

Tässä tutkimuksessa aamupiirillä tarkoitetaan noin puolen tunnin strukturoitua kokonaisuutta, jolla pyritään rakentamaan yhteishenkeä, luomaan myönteistä oppimisilmapiiriä sekä vahvistamaan akateemisia ja sosiaalisia taitoja (Kriete 2002, 3–4). Aamupiiristä tuli nopeasti hyvin suosittu oppilaitteni keskuudessa ja aloitimme sillä koulupäivän aina, kun se lukujärjestysteknisesti oli mahdollista. Vietimme aamupiirihetken istuen ringissä luokan takaosan isolla matolla. Aamunaloituksemme sisälsi usein neljä osaa. Aloitimme tervehtimällä toisiamme. Kohteliaian kädenpuristustervehdyksen ohella kehittelemme myös muita tervehtimistapoja. Toiset niistä olivat opetuksellisia, toiset yksinomaan hauskoja. Tervehtimisen tarkoitus on edistää myönteistä ilmapiiriä, vahvistaa yhteenkuulumisen tunnetta ja opettaa hyviä tapoja (Kriete 2002, 34). Seuraavaksi jaoimme kuulumisiamme tai teimme *What went well* -kierroksen esimerkiksi edeltävän viikonlopun tai aamun tapahtumista. Kuulumisten kertominen antaa mahdollisuuden harjoitella puhumista muiden edessä sekä kehittää oppilaiden empaattista vuorovaikutusta, omanarvontuntoa ja ryhmän yhteisöllisyyttä (Kriete 2002, 50). Usein aamupiirihetkeemme kuului seuraavaksi mukava leikki, opettajan lukutuokio, positiivisen psykologian harjoitus tai jokin muu ryhmäaktiviteetti. Ryhmätoiminnan kautta oppilaat saivat osallistua aktiivisesti ja tehdä yhteistyötä. Se vahvisti ryhmäidentiteettiä ja ryhmään kuulumisen tunnetta. (Kriete 2002, 75.) Viimeiseksi vielä tiedotin oppilaille päiväjärjestykseen ja koulupäivään liittyvistä asioista.

Aamupiirin vaikutuksia tutkittaessa on huomattu, että se edistää kotoisan ja perheenomaisen tunnelman syntymistä luokkaan. Aamupiiriin osallistuneet oppilaat kokivat keskinäisiä luottamuksen, kunnioituksen ja yhteenkuuluvuuden tunteita. (Bondy & Ketts 2001.) Tällaisen turvallisen ja välittävän ilmapiirin, johon liittyvät sosiaalinen tuki ja hyvä opettaja-oppilassuhde, on huomattu olevan hyvin tärkeä edellytys paitsi oppimiselle myös oppilaiden kouluhyvinvoinnille (Zullig, Huebner & Patton 2011).

Iloiset boxit

Iloiset boxit ovat pieniä, kauniita, nimellä varustettuja, kannellisia laatikoita, jotka sijoitettiin luokkahuoneemme ikkunalaudalle postilaatikoiksi. Iloisten boxien tarkoitus oli tuottaa iloa, vahvistaa sosiaalisia suhteita ja edistää luokkamme hyvää ilmapiiriä. Laatikoihin sai laittaa pieniä yllätyksiä, kirjelappuja tai kortteja. Yllätykset saivat olla nimettömiä tai lähettäjän nimellä varustettuja. Iloiset boxit olivat oppilaille erittäin mieluisia ja niiden avaaminen oppituntien päätteeksi oli hyvin odotettu hetki.

Leivontavuorot

Leivontaviikot oli Iloisten boxien ohella toinen käytäntö, jonka päämääränä oli tuottaa iloisia hetkiä ja mielihyvää arjen työnteon keskelle. Luokassamme oli in-

nokkaita leipureita, ja leivontavuorojen jakaminen lähti liikkeelle ajatuksesta tarjota oppilaille mahdollisuus esitellä osaamistaan ja herkullisia leivonnaisiaan. Säännölliset herkkuhetket saavuttivat kuitenkin niin paljon suosiota luokassamme, että oppilaat toivoivat niistä jatkuvaa käytäntöä. Siitä eteenpäin joka viikko joku oppilaista yllätti meidät uusilla herkuilla, joiden nauttimisen lisäksi saimme kerrytettyä mainiota reseptikokoelmaa. Tämä pieni käytäntö oli meille suuri ilonaihe. Se myös nostatti huomattavalla tavalla luokkahenkeämme. Oppilaat mielsivät herkutteluhetket poikkeuksellisenä ylläilyksenä, joka tavallisesti kouluun kuulumattomana asiana teki niistä entistä mieluisempia.

Bucket filling

Bucket Filling -menetelmä on alun perin 1950-luvulla Amerikassa alkunsa saanut ohjelma, jonka tarkoitus on lisätä positiivisuutta ihmisten elämässä. Ohjelma on levinnyt tuhansiin kouluihin ympäri maailmaa tavoitteenaan lisätä positiivisia tunteita ja vahvistaa oppilaiden sitoutumista. Ohjelman ajatuksia hyödynnetään myös perheissä, työpaikoilla sekä erilaisissa organisaatioissa ja yhteisöissä. Bucket filling -menetelmä nojautuu suureen määrään tutkimustietoa positiivisten ja negatiivisten tunteiden vaikutuksista ja sillä on paljon yhtymäkohtia arvostettujen positiivisen psykologian asiantuntijoiden näkemyksiin (Rath & Clifton 2011).

Bucket filling -menetelmä perustuu metaforaan siitä, että meillä jokaisella on näkymätön ämpäri. Ämpäri täyttyy tai tyhjenee sen mukaisesti, mitä muut ihmiset sanovat tai tekevät meille. Kun ämpärimme on täynnä, tunnemme olomme erinomaiseksi. Kun se on tyhjä, olomme on erittäin huono. Jokaisella meistä on myös näkymätön kauha. Kun käytämme kauhaamme täyttääksemme toistemme ämpäreitä – tekemällä tai sanomalla asioita, jotka synnyttävät heissä positiivisia tunteita – täytämme myös omaa ämpäriämme. Käyttäessämme kauhaamme tyhjentääksemme toistemme ämpäreitä – sanomalla tai tekemällä jotain ikävää – tyhjennämme samalla myös omaamme. Täysi ämpäri tekee ihmisistä positiivisia, energisiä, vahvoja ja optimistisia. Tyhjä ämpäri toimii päinvastoin. Kohtaamme päivittäin valtavasti valintatilanteita. Voimme joko täyttää toistemme ämpäreitä tai tyhjentää niitä. Valinta on hyvin merkityksellinen. Se vaikuttaa ihmissuhteisiimme, tuottavuuteemme, terveyteemme ja onnellisuuteemme. (Rath & Clifton 2011.)

Itse tutustuin Bucket filling -ohjelmaan tutkimusvuotemme kevätlukukaudella. Otimme menetelmän käyttöön viimeisessä syklissä ja se toi hyvin konkreettisen, hauskan ja tuoreen näkökulman sosiaalisten suhteiden, toisten huomioimisen ja empatian harjoitteluun. Iloiset pahviämpärit luokassamme kannustivat meitä ystävällisyyteen, kohteliaaseen kielenkäyttöön ja toisten auttamiseen, ja reflektoivissa keskusteluissamme pääsimme pohtimaan, olimmeko onnistuneet toimimaan tavalla, joka täyttää muiden ihmisten kuvitteellisia ämpäreitä.

Myönteinen palaute

Hyvin keskeinen osa omaa toimintaani luokassa oli varmistaa, että jokainen oppilas sai säännöllisesti kokea onnistumisen kokemuksia. Se edellytti vaatimustasoltaan sopivien oppimistehtävien löytämistä, mutta myös tilaisuuksien järjestämistä oppilaiden asiantuntemuksen ja taitojen osoittamiselle. Tärkeää oli myös se, että oppilaan onnistuminen tuli huomattua ja että hän sai siitä myönteistä palautetta ja kiitosta. Koin merkitykselliseksi pyrkiä siihen, että akateemisen suoriutumisen ohella myös muunlaiset onnistumiset tulivat havaituiksi ja palkituiksi. Erityisen paljon kiinnitin huomiota prososiaalisen käytöksen osoittamiseen sekä yhteistyötaitoihin ja toisten huomioimiseen. Myös edistysaskeleet positiivisen ja optimistisen ajattelun harjoittelussa sekä omien vahvuuksien hyödyntämisessä olivat tärkeällä sijalla.

Pyrin löytämään palautteen antamiseen monia eri tapoja. Suullinen palaute yksittäiselle oppilaalle tai ryhmälle nivoutui luonnolliseksi osaksi koulupäivää, mutta tämän lisäksi annoin jokaiselle oppilaalle säännöllisesti myös kirjoitettua palautetta. Huomasin nopeasti, että oppilaat näyttivät arvostavan sitä erityisen paljon. Kirjoitettu palaute saattoi olla oppituntien tiimellyksessä laadittu Post it -lappu, jonka kiinnitin oppilaiden pulpetin kanteen tai pieni viesti Iloisessa boxissa. Eniten iloa herättivät kotiin postitetut kiitoskirjeet, joita lähetin oppilaille vähintään yhden lukukaudessa. Osoitin kirjeet vanhemmille ja lähetin ne postissa, jotta ne olisivat yllätyksiä myös oppilaille. Aloitin kirjeen Iloisia uutisia lapsestanne! -lauseella ja jatkoin kertomalla kaikista niistä ilahduttavista, kiitettävistä ja koskettavista asioista, jotka olivat tulleet lapsen luonteessa, käytöksessä ja oppimisessa esille. Lukukauden päättyessä syksyllä ja keväällä kirjoitin jokaiselle oppilaalle kiitoskirjeen, jotka luin heille ääneen todistustenjakojuhlallisuuksissa.

Koin tärkeäksi sen, että oppilaiden saaman myönteisen palautteen lisäksi myös vanhemmat saivat koulusta rohkaisevaa palautetta. Liian usein kodin ja koulun välinen vuorovaikutus perustuu negatiivisten asioiden varaan. Halusin muuttaa sitä ja ottaa yhteyttä kotiin silloin, kun minulla oli hyviä uutisia. Kotiin lähetettyjen kirjeiden ohella lähetin vanhemmille tekstiviestejä tai soitin positiivisia puheluita. Lisäksi tapanani oli kirjoitella kokeisiin tai muihin kotiin lähteviin monisteisiin palautetta oppilaasta. Lasten onnistumiset ja vahvuudet olivat myös vanhempaintapaamisten lähtökohtana.

Myönteisen palautteen ja tuen antaminen oppilaille on paitsi mielihyvää tuottavaa, myös teoreettisesti perusteltua. Yli neljäkymmenen vuoden ajalta on löydettävissä vakuuttavaa tutkimustietoa siitä, että oppilaat oppivat paremmin luokkaympäristössä, jota he pitävät positiivisena (ks. Aldridge, Afari & Fraser 2013). Oppilaat, jotka kokevat opettajansa kannustavana, suoriutuvat koulussa paremmin (Hughes, Luo, Kwok & Loyd 2008), ovat sitoutuneempia koulunkäyntiin (Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann 2008) ja omaavat positiivisempia kaverisuhteita (Hughes & Kwok 2006) kuin ne, joilla suhde opettajaan ei ole yhtä hyvä. Edelleen opettajan lämmin

ja emotionaalisesti kannustava suhtautuminen on yhteydessä oppilaiden sisäiseen motivaatioon (Skaalvik & Skaalvik 2013) ja korkeaan itsetuntoon (De Wit, Karioja, Rye & Shain 2011).

Murray ja Pianta (2007, 109) toteavat, että opettajan on tärkeää antaa positiivista palautetta jokaiselle oppilaalle, koska tuen tarjoaminen edistää lämpimän ja luottamuksellisen ilmapiirin syntymistä luokkaan. Erityisen tärkeää opettajan tuki on niille oppilaille, joiden koulunkäynti sujuu heikommin (Elias & Haynes 2008). Opettajan tuella on merkittävä vaikutus myös oppilaan motivationaalsiin asenteisiin. Kun oppilaat kokevat saavansa opettajalta tukea, he näyttävät osoittavan suurempaa kiinnostusta ja vähäisempää ahdistusta luokkatoimintojen suhteen. Samoin tuki lisää oppilaiden positiivisia tunteita. (Yildirim 2012, 152.)

Myönteisen ajattelun ja optimismin harjoittelu

Nykylapsilla on taipumus ajatella monista asioista negatiivisesti ja pessimistisesti. Heti ensimmäisestä syklistä alkaen otimme tavoitteeksemme harjoittaa ajatuksiamme positiivisemmiksi ja suhtautua tulevaisuuteen optimistisemmin. Kuten luvussa 3.1.3 esitin, optimismi voidaan määritellä taipumukseksi odottaa positiivisia asioita tapahtuvaksi tai katsoa asioiden valoisaa puolta (Boman & Mergler 2014, 52). Juuri näitä asioita harjoittelimme oppilaiden kanssa. Esimerkiksi ennen koetta päätimme odottaa vain onnistumisia ja hyviä numeroita tai tietokoneiden jumiutuessa verkko-ongelmien takia teimme parhaamme iloitaksemme siitä, että saatoimme löytää paljon tietoa myös koulumme kirjaston kirjavalikoimista.

Voidakseen olla optimistisia tulee oppilailla olla uskoa tulevaisuuteen ja siihen, että he pystyvät saavuttamaan asioita, joita he haluavat saavuttaa (Sagor 2008). Tein systemaattista työtä saadakseni oppilaat vakuuttumaan siitä, että heidän tulevaisuutensa on valoisa ja täynnä mahdollisuuksia. Samoin halusin osoittaa oppilaille, että kova työ ja ponnistelu tulevat palkituiksi. Luotimme positiivisen asenteen ja myönteisten odotusten voimaan. Vähitellen oppilaat alkoivat ymmärtää, että ajatukset ovat hyvin tärkeitä. Jos he uskoivat onnistuvansa, näin myös todennäköisesti tapahtui tai päinvastoin. Omien ajatusten tiedostaminen oli ensimmäinen askel kohti optimistista ajattelua.

Luvussa 3.1.3 kuvasin, miten Seligmanin (2006) mukaan optimismi on enemmänkin tapa, jolla ihmiset selittävät epäonnistumisiaan, kuin luonteenpiirre. Johdattellessani oppilaitani kohti rakentavaa ja toiveikasta ajattelua, oli oma mallini hyvin tärkeä. Kiinnitin huomiota siihen, kommentoinko ja selitinkö oppilaiden onnistumisia ja epäonnistumisia sisäisillä vai ulkoisilla tekijöillä. Demonstroin luokassa oppilaille ponnistelun ja menestyksen yhteyttä ja mallinsin heille esimerkkejä positiivisesta attribuutioajattelusta. Rohkaisin heitä ongelmanratkaisuun ja vaihtoehtoisten reitien löytämiseen ratkaisuun pyrittäessä. Päätimme lujasti uskoa siihen, että aina on olemassa parempi vaihtoehto kuin luovuttaminen.

Heti lukuvuoden alkaessa kiinnitin luokan seinille ja oppilaiden pulpettien kanteen myönteiseen ajatteluun ja positiivisuuteen kannustavia iskulauseita ja julisteita. Ne olivat oppilaille erittäin mieluisia ja inspiroivat meitä kaikkia pyrkimyksissämme kohti entistä toiveikkaampaa ajattelutapaa ja asennetta. Tutkimukset ovat osoittaneet, että ympärillämme olevat viestit vaikuttavat käyttäytymiseemme alitajunnan tasolla (esim. Berger & Fitzsimons 2008). Senkin takia oli tärkeää saada oppilaiden näkyville myönteiseen ajatteluun ja toimintaan johdattavia viestejä.

Aktiivinen ja toiminnallinen oppimiskulttuuri

Tutkimuksen tekeminen oli minulle mahdollisuus paitsi tuoda opetukseeni sisällöllisesti täysin uusia asioita, myös muuttaa luokassa käytettäviä oppimis- ja opetusmenetelmiä. Yhdyn Paalasmaan (2014, 16) näkemykseen siitä, että nykykoulu, vaikka elääkin suuressa murrosvaiheessa, on passivoiva ja perinteistä tiedonsiirtoa, pulpetissa istumista ja oppikirjapedagogiikkaa korostava. Sosiokulttuurisesti suuntautuneen, aktiivisen oppijakäsityksen mukaisesti oppiminen tulisi ymmärtää osallistumisena sosiaalisen ympäristön toimintaan (Skinnari 2012, 21). Tämä näkemys antaa tilaa uusille menetelmille, jotka korostavat oppimisen vuorovaikutuksellista ja toiminnallista luonnetta.

Oma toimintamme luokassa perustui yhteistoiminnalliseen työskentelyyn. Oppilaiden aktiivisuus ja osallisuus pääsivät toteutumaan myös eri oppiaineita integroivissa projekteissa, joita kouluvuoteemme sisältyi paljon. Projektien myötä oppilaat oppivat itsenäiseen työskentelyyn kuuluvaa itsesääätelyä. Ne nojasivat oppilaan omaan aktiivisuuteen ja päätöksentekoon ja tarjosivat erinomaisen mahdollisuuden vastuunoton harjoitteluun ja sosiaalisten taitojen kehittämiseen. Projektiperustaisessa työskentelyssä harjaantuivat myös tiedon hankkimisen ja tuottamisen taidot. (vrt. Bell 2010.)

En opettanut oppilailleni kaikkia oppiaineita, mutta pyrin sisällyttämään yhteisiin oppitunteihimme yhteistoiminnallisen työskentelyn ja projektien ohella mahdollisimman paljon erilaista oppilaita aktivoivaa toimintaa. Käyttämämme positiivisen psykologian käytänteet olivat kaikki oppilaskeskeisiä ja osallistavia. Niiden lisäksi hyödynsimme oppitunneilla oppilaiden asiantuntemusta ja opiskelimme paljon siten, että oppilaat opettivat toisiaan. Teimme runsaasti videoita, elokuvia ja kirjatrailereita. Oppilaat valokuvasivat arkeamme ja kirjoittivat luokkablogia. Pelasimme erilaisia pelejä, niin perinteisiä kuin digitaalisia. Leivoimme, askartelimme ja teimme monenlaisia kuvataiteen tuotoksia. Hyödynsimme draamaa ja ilmaisutaidon harjoituksia. Valmistimme esityksiä, teimme näytelmällisiä kirjaesittelyjä ja järjestimme kirjamaistiaisia. Matematiikkaa opiskelimme toiminnallisesti monin tavoin. Oppilaista oli erityisen hauskaa ratkoa erilaisia matemaattisia ongelmia, rakennella geometrisiä kappaleita tai tehdä matematiikan opetusvideoita. Opiskelimme TVT-taitoja monipuolisesti ja opettelimme tekemään erilaisia digitaalisia esityksiä ja kyselyitä. Teimme tutustumismatkoja, vierailuja ja luontoretkiä lähiympäristöömme.

Surusyöppö

Nykyisin lasten mielet ovat kuormittuneet monenlaisilla huolenaiheilla. Huolet vievät huomion pois kouluasioista ja hankaloittavat oppimista (ks. Owens, Stevenson, Hadwin & Norgate 2013). Käyttämällä Surusyöppöä lapset voivat siirtää huolensa turvalliseen paikkaan ja jatkaa päiväänsä tynempänä ja vapautuneempana. Luokkamme surusyöppö oli pehmolelu, jolla oli suun paikalla vetoketjulla varustettu sisätasku. Oppilas, jolla oli huolia, saattoi kirjoittaa huolensa pienelle paperilapulle ja laittaa sen Surusyöpön suusta sisään. Näin toimiessaan hän sai tyhjennettyä mielensä ja siirrettyä häntä huolettavat asiat pois harteiltaan. Hävitin anonyymeina kirjoitetut laput puuttumatta niiden sisältöön, mutta mielenkiintoinen vaihtoehto olisi kokeilla niiden jatkokäsittelyä luokassa niin, että huolta kokeneet oppilaat voisivat saada vertaistukea ja ratkaisuehdotuksia ongelmiinsa.

6.1.2 Sitoutuminen

Sitoutuminen tulee koulussa näkyviin oppilaan mielenkiintona, uteliaisuutena, uppoutumisena ja päättäväisenä tavoitteellisuutena. Tutkijat ovat todenneet, että oppilaiden sitoutuminen on yhteydessä positiivisiin seurauksiin ihmissuhteissa (Hughes, Luo, Kwok & Loyd 2008; Liem & Martin 2011), koulumenestyksessä (Shernoff & Schmidt 2008) ja oppilaiden hyvinvoinnissa (Froh ym. 2010). Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että koulujen suurena haasteena ympäri maailmaa on oppilaiden alhainen sitoutuminen ja kouluun kuulumattomuuden tuntemukset (Shernoff, Abdi, Anderson & Csikszentmihalyi 2014, 211).

Tutkimuksessani oppilaiden kouluun ja opiskeluun sitoutumista pyrittiin tukemaan järjestämällä mahdollisuuksia flow-kokemuksiin, harjoittamalla yksinkertaisia mindfulness-harjoituksia ja tarjoamalla rauhoittumisnurkkaus keskittymisen ja hiljaisuuden hetkiä varten. Myös luontevahvuuksien käyttämisen voidaan katsoa olevan olennaisesti yhteydessä lisääntyneeseen sitoutumisen asteeseen (Norrish, Williams, O'Connor & Robinson 2013, 153), mutta tässä tutkimuksessa sitä käsitellään merkityksellisyyden osa-alueen yhteydessä. Sitoutumista tutkittaessa on huomattu, että sen kehittymisen kannalta hyvin tärkeitä ovat positiivisia tunteita, kuten nautintoa, mielenkiintoa ja motivaatiota, herättävät luokkatoiminnot (Shernoff ym. 2014, 217). Tätä näkökulmaa hyödyntäen voidaan ajatella, että suuri osa luokkakäytänteistämme vaikutti oppilaiden sitoutumista edistävällä tavalla.

Flow

Flow'ta ei oikeastaan voi laskea pedagogiseksi käytänteeksi, vaan ennemminkin se on eri käytänteiden ja oppimistilanteiden myönteinen ja tavoiteltava oheisilmiö. Opettaja voi järjestää flow-tilalle suotuisat olosuhteet, mutta ei säädellä sen olemassaoloa.

Aloitimme flow'hun tutustumisen ensimmäisessä syklissä, jolloin esittelin oppilaille flow-käsitteen ja perehdyimme siihen, millaisissa tilanteissa flow'ta on mahdollista

kokea ja mitä edellytyksiä sen syntymiselle on löydettävissä. Koska flow'n ilmentyminen edellyttää tasapainoa oppilaan kykyjen ja tehtävän haasteellisuuden välillä, oli erittäin tärkeää opettajana olla koko ajan selvillä oppilaiden osaamisen tasosta. Samoin oli tähdellistä etsiä oppimistehtäviä, jotka herättivät oppilaissa sisäistä motivaatiota ja mielenkiintoa. (Vrt. Nakamura & Csikszentmihalyi 2009.) Käytimme luokassa hyvin paljon eri oppiaineisiin liittyviä ongelmatehtäviä, koska ne tarjosivat mahdollisuuden oppilaiden suoriutumiskyvyn haastamiseen kunkin oppilaan kykyjen mukaisesti. Lähikehityksen vyöhykkeen ajatusta (Vygotsky 1978, ks. Shernoff ym. 2014, 213) hyödynnettiin paljon myös kuvaamataidon tunneilla. Valitsemani kuvataiteen työt edellyttivät oppilailta keskittymistä, pitkäaikaista sitoutumista ja omien kykyjen perinpohjaista käyttöönottoa. Rikkoutumattoman työskentelyrauhan turvaamiseksi järjestelin kuvaamataidon tunteja varten luokkaamme monta yksittäistä ”ateljeeta”, joissa oppilaat saattoivat häiriöittä uppoutua työhönsä. Myös TVT-tunneilla valitsin tarkoituksellisesti oppimistehtäviksi haastavia ja perusteellista paneutumista vaativia työtehtäviä. Digiteknologiaa hyödyntävät tehtävät olivat lähtökohtaisesti oppilaiden mielestä erittäin motivoivia, joten edellytykset flow'n syntymiselle olivat olemassa. Myös toiminnan selkeä tavoite ja välitön palaute edistymisestä voidaan nähdä flow-tilan edellytyksinä (Nakamura & Csikszentmihalyi 2009, 195). Nämä ehdot toteutuivat niin kuvataiteessa kuin esimerkiksi oppimisindelejä pelattaessa. Myös liikuntatuntien aktiviteetit, esim. koripallo-ottelu tai telinevoimistelutempun harjoittelu olivat tästä näkökulmasta katsottuna oivallisia tilanteita flow'n kehittymiselle. Kaikissa oppilaan ponnistelua vaativissa oppimistilanteissa oli äärimmäisen tärkeää, että opettaja oli valmis tarjoamaan tukeaan, jotta oppilas pystyi selviämään tehtävästä (Shernoff ym. 2014, 220).

Flow'ta pidetään usein yksilöllisesti koettuna ilmiönä. On kuitenkin syytä uskoa, että flow'n kokeminen voi olla myös sosiaalinen tapahtuma (vrt. Walker 2010). Yhteistoiminnallinen työskentely luokassamme oli näin erinomainen konteksti kollektiivisille flow-tuntemuksille, varsinkin yhdistettynä oikeantasoiisiin, sisäisesti palkitseviin oppimistehtäviin. Yhteistoiminnallista työskentelyä voidaan pitää siinäkin mielessä flow-kokemusten kannalta onnistuneena valintana, että oppilaiden aktiivisuutta edellyttävät luokkatoiminnot synnyttävät helpommin flow-tuntemuksia kuin passivoivat työtavat (Nakamura & Csikszentmihalyi 2009, 200).

Mindfulness

Vaikka mindfulnessin juuret löytyvät buddhalaisesta filosofiasta, ajattelen sitä ideologioihin ja uskontoihin sitoutumattomana tekniikkana, jolla pyrin lisäämään omaa ja oppilaiden hyvinvointia (vrt. Lehto 2014, 86). Omassa interventiossani otimme mindfulness-harjoitteet käyttöön toisessa syklissä. Harjoituksia on hyvin monenlaisia. Fowelin (2014) jaottelee harjoitukset stressinpoiston, tietoisien läsnäolon, kehon, aistien, hengityksen, tunteiden ja ryhmätoiminnan harjoituksiin. Aloitimme yksin-

kertaisilla hengitysharjoituksilla. Tunnustelimme omaa hengitystämme, laskimme sitä ja aistimme siitä aiheutuvia tuntemuksia eri puolilla kehoamme. Opettelimme rentouttavan ja tyynnyttävän 7–11-hengitystekniikan jännittäviä tai hermostuttavia tilanteita varten. Käytimme myös erilaisia mielikuvia apuna estääksemme keskittymistämme karkaamaan mielessä risteilevien ajatusten mukana (Thompson & Gauntlett-Gilbert 2008). Napolin (2004) tutkimuksessa oppilaat, jotka osallistuivat hengitysharjoituksiin, ilmoittivat pystyvänsä paremmin rentoutumaan ja keskittymään sekä tekemään järkevämpiä ratkaisuja konfliktitilanteissa. He kertoivat myös koeahdistuksensa vähentyneen. Myös omassa tutkimuksessani käytimme mindfulnessia säännöllisesti ennen koetilanteiden alkua. Koetilanteisiin liittyvällä ahdistuneisuudella on negatiivisia vaikutuksia oppilaiden tarkkaavaisuuteen ja suoriutumiseen. Mindfulness-pohjaisilla harjoitteilla voi olla suuri merkitys ahdistuksen vähentäjänä ja itsetunnon lisääjänä. (Rempel 2012, 208.) Oppilaiden hermostumisen laukaisemiseksi heijastin videotykillä valkotaululle videon lepattavasta kynttilästä tai valameressä uivista kaloista. Katselimme sitä muutaman minuutin kuunnellen samalla rauhoittavaa musiikkia ja hengitellen rauhallisesti. Kynttiläharjoitus oli hyvin mieluinen oppilaille ja käytin sitä usein tavallisten tuntienkin alussa. Mindfulness-harjoituksen myötä oppilaat pystyvät keskittämään tarkkaavaisuutensa välitunnin aikana virinneistä ajatuksista ja tunteista tulevaan oppimistilanteeseen ja heissä herää tietoiselle läsnäololle tyypillinen avoimuus, kiinnostus ja uteliaisuus opittavaa asiaa kohtaan (Norrish 2015, 184, 192–193).

Luokassamme oli erityinen mindfulness-kello, jota käytimme apuvälineenä lyhyissä aistiharjoituksissa. Kilautimme kelloa ja kuuntelimme tarkkaavaisesti, kuinka ääni hiljalleen sammui. Se oli myös mainio hiljentymisharjoitus. Teimme klassista rusinansyömisharjoitusta käyttäen rusinan tilalla milloin popcornia, viinirypälettä tai keksiä. Oppilaat pitivät luokkaan tuomistani lumisadepalloista, joita he saattoivat itsenäisesti käyttää mindfulness-kellon tapaan hengitysharjoitusten apuna. Kehotietoisuuden lisäämiseksi teimme kehoskannauksia. Oppilaat toivat kouluun oman huovan ja tyynyn, joita käytimme pehmusteena levittäytyessämme ympäri luokan lattiaa. Kokeilimme myös lyhyitä mietiskelyharjoituksia. Niiden on todettu muuttavan aivojen toimintaa parantamalla tiedon prosessoinnin syvyyttä ja nopeuttamalla tarkkaavaisuuden kohdentamista (van Leeuwen, Singer, Melloni 2012).

Muodollisten harjoitteiden lisäksi käytimme epämuodollisia harjoituksia ja yhdistimme tietoista läsnäoloa arjen tilanteisiin. Kokeilimme sitä kouluruokailussa, luokka-askareissa ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Harjoittelimme ahkerasti hetkessä elämistä keskustellessamme toistemme kanssa. Opettelimme aktiivista kuuntelua ja toisen huomioimista erilaisissa pari- ja ryhmätilanteissa.

Rauhoittumisnurkkaus

Rauhoittumisnurkkaus oli luokkamme hiljainen nurkka, johon sain idean Montessori-kouluista. Rauhoittumisnurkkaus oli kirjahyllyillä erotettu luokan kulmaus, joka oli sisustettu pehmeillä tyynyillä ja mukavilla julisteilla. Se oli oppilaiden vapaassa käytössä aina, kun he tarvitsivat omaa tilaa ja rauhaa. Koulupäivän aikana oppilas saattoi kokea uupumusta, stressiä tai ylikuormitusta. Tällöin hänellä oli mahdollisuus mennä rauhoittumisnurkkaukseen lukemaan, ajattelemaan tai lepäämään. Se oli paitsi rentoutumispaikka, myös emotionaalinen tukitoimi. Oppilaita emotionaalisesti tukevien luokkaympäristöjen on todettu olevan yhteydessä suurempaan opiskelumotivaatioon, myönteisiin tunteisiin ja oppilaiden sitoutumiseen (Brackett ym. 2011). Niissä luokissa, joissa on yhteisöllinen ilmapiiri ja joissa ollaan herkkiä oppilaiden tarpeille, oppilaat ovat sitoutuneita ja oppimisesta innostuneita sekä todennäköisesti menestyvät koulussa hyvin (Reyes ym. 2012).

6.1.3 Ihmissuhteet

Positiiviselle koulukulttuurille on tunnusomaista myönteiset ihmissuhteet. Kun koulussa tehdään töitä positiivisten suhteiden mahdollistamiseksi, kiusaamista tapahtuu vähemmän ja oppilaiden hyvinvointi sekä sitoutuminen kouluun lisääntyvät. (Noble & McGrath 2008, 125.) Koulun sosiaalisen ilmapiirin on todettu olevan yhteydessä myös oppilaiden koulumenestykseen ja koulukäyttäytymiseen (Huebner, Hills, Siddall & Gilman 2014, 197). Luokkatoiminnan keskeisen pyrkimyksen tulisikin olla oppilaiden sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen vahvistaminen, mikä tukee vahvojen ja tyydyttävien ihmissuhteiden luomista ja ylläpitoa (Norrish ym. 2013). Samalla olisi tärkeää muistaa, että oppilaat toivovat syvää ja läheistä ihmissuhdetta opettajaansa (McHugh, Horner, Colditz & Wallace 2013, 32) ja että oppilaiden kouluhyvinvoinnin määrittäjänä opettaja-oppilassuhde on tärkeä osatekijä (Vedder, Boekaerts & Seegers 2005).

Koska positiiviset sosiaaliset suhteet ovat hyvin merkittävässä roolissa oppilaiden myönteisen koulupolun ja hyvinvoinnin kannalta, halusin panostaa tähän PERMA-teorian elementtiin erityisen paljon. Voidaan ajatella, että kaikki PERMA-teorian eri elementtejä ilmentäneet käytänteet tukivat luokan sosiaalisia rakenteita, mutta tässä yhteydessä esitellään ne menettelyt, jotka primaarisesti oli kohdennettu opettaja-oppilassuhteen, oppilaiden keskinäisten suhteiden sekä kodin ja koulun välisen yhteistoiminnan vahvistamiseen.

Välittävä opettajuus

Opettajan ja oppilaan välisen suhteen merkitystä ei voi liikaa korostaa. Hallinan (2008) huomasi, että oppilaat pitivät koulunkäynnistä enemmän silloin, kun he mielsivät opettajansa välittäväksi, kunnioittavaksi ja myönteistä palautetta jakavaksi. Välittävä opettajuus kumpuaa pedagogisesta rakkaudesta (Määttä & Uusiautti

2014b) ja korostaa opettajan ensiarvoisen tärkeää tehtävää, ei pelkästään oppimisen mahdollistajana, vaan myös hyvinvoinnin ja onnellisuuden edistäjänä (Uusiautti, Määttä, Määttä 2013, 139). Päämääränä on luoda kasvulle ja oppimiselle turvallinen ympäristö, jossa lapset voivat käyttää ja kehittää omia vahvuuksiaan ja voimavarojaan ja jossa opettaja hyödyntää myönteisesti orientoituneita ja hyvinvointia edistäviä toimintoja (Uusiautti & Määttä 2013a).

Omassa toiminnassani välittävä opettajuus ilmentyi ennen kaikkea suhtautumisesani oppilaaseen. Halusin löytää jokaisesta lapsesta hyviä asioita ja vahvuuksia ja keskittyä niihin. Tehtäväni oli auttaa oppilasta arvostamaan itsessään näitä voimavaroja ja kannustaa häntä niiden käytössä sekä palkita siitä. Halusin järjestää tilaisuuksia, joissa oppilaat voivat loistaa. Tämä merkitsi oppilaiden asiantuntemuksen ja taitokapasiteetin hyödyntämistä pitkin kouluvuotta erilaisissa tilanteissa. Jokainen oppilas oli hyvä jossakin ja tehtävänäni oli etsiä mahdollisuus sen osoittamiseen. Jollekin oppilaalle se merkitsi taikatemppujen tekoa koulun juhlassa, toiselle jalkapallopelein tuomarointia tai opettajan tietoteknistä avustamista. Myös oppilaiden tuotoksiin ja oppimistehtäviin pyrin suhtautumaan vahvuusajattelua hyödyntäen. Niitä ohjatessa ja arvioidessa keskityin asioihin, joissa oppilas oli onnistunut sen sijaan, että olisin pelkästään takertunut virheisiin tai puutteisiin. Yhdessä oppilaan kanssa pohdimme, miten hän vielä voisi parantaa työtään. (Vrt. Uusiautti & Määttä 2013, 115.)

Välittävänä opettajana pyrin järjestämään oppilaille onnistumisen kokemuksia mahdollisimman usein. Kouluun liittyvien odotusten ja oppilaan kykyjen tuli olla tasapainossa, jotta oppilas voi kokea tyytyväisyyden ja pystyvyyden tunnetta sekä motivoitua koulunkäynnistään (vrt. Uusiautti, Määttä & Määttä 2013, 138). Onnistumisen kokemuksiin, joita oppilaat koulupäivän aikana saivat muissakin kuin tiedolliseen suoriutumiseen liittyvissä tilanteissa, liittyi kiinteästi positiivinen palaute. Palautteen antamiseen oli käytössä monta eri kanavaa ja osa palautteesta osoitettiin oppilaiden lisäksi vanhemmille.

Onnistumisen kokemusten varmistaminen ei tarkoittanut sitä, että olisin laskenut odotuksiani oppilaiden oppimisen suhteen. Päinvastoin tavoitteeni olivat korkealla ja odotin oppilailta ahkeraa ja kurinalaista työntekoa. Uskoin siihen, että harjoittelun avulla oppilaiden osaamistasoa oli mahdollista venyttää. Olin kuitenkin koko ajan valppaana tarjoamaan tukeani, jotta oppilaat selvisivät oppimistehtävistään. Tein parhaani luodakseni oppimiselle puitteet, joissa oppilas pystyi käyttämään ja kehittämään omia resurssejaan tavoitellen kykyjensä ylärajoja (Määttä & Uusiautti 2014b).

Arki koululuokassa ei koostu pelkistä onnistumisen kokemuksista. Tärkeä osa välittävää opettajuutta on kohdata oppimisessa eteen tulevat vaikeudet ja epäonnistumiset yhdessä oppilaan kanssa (Määttä & Uusiautti 2014a). Vahvuusperustainen ajattelu ohjaa oppilaat harjoittelemaan sinnikkyyttä. Sinnikkyys auttaa oppilaita selviytymään takaiskuista positiivisen ajattelun voimalla ja siinä opettajan tuella ja optimismilla on suuri merkitys. Pyrin osoittamaan vankkumatonta uskoa oppilaan

kykyihin ja mahdollisuuksiin. Tein selväksi, että jokainen luokkamme oppilas voi oppia haasteista huolimatta. Oikeanlaisten tukitoimien etsiminen oli osaa välittävää asennettani.

Välittävään opettajuuteen kuului läheisen suhteen rakentaminen oppilaisiin (vrt. Loreman 2011, 43–46). Tämä tapahtui ystävällisyyden, empatian ja hyväksynnän kautta. Erittäin tärkeää oli kiinnostuksen osoittaminen oppilaiden asioita kohtaan ja heidän kuulemisensa (vrt. Louhela 2012). Aamupiirissä vaihdoimme kuulumisia ja koulutuntien lomassa kävimme paljon keskusteluja oppilaiden arkeen, toiveisiin ja kiinnostuksen kohteisiin liittyen. Kun joku oppilaista näytti huolestuneelta tai surulliselta, kävin keskustelemassa hänen kanssaan ja tarvittaessa tarjosin tukeani asioiden selvittämisessä. Välittämistä oli myös pienten uhrausten tekeminen. Tämä saattoi tarkoittaa välitunnin viettämistä oppilaan kanssa haasteellisen matematiikan tehtävän äärellä tai omasta vapaa-ajasta tinkimistä luokan yhteisen elokuvareissun vuoksi. Kun oppilailla on tunne, että opettaja välittää heistä ihmisinä, vaikuttaa se myönteisesti oppilaan motivaatioon, oppimistavoitteiden saavuttamiseen, vastuulliseen ja prososiaaliseen käytökseen sekä myönteiseen minäkuvaan (Wentzel, Battle, Russell & Looney 2010, 195).

Edelleen välittävä opettajuus tuli näkyviin pyrkimyksenäni kunnioittavaan ja hienovaraiseen vuorovaikutukseen. Pyrin puhumaan oppilaille kohteliaasti ja kauniisti ja katsomaan asioita lapsen näkökulmasta käsin. Tein parhaani osoittaakseni pitkämielisyyttä ja kärsivällisyyttä, myös silloin, kun asiat eivät sujuneet toivotulla tavalla. Kohtaamisissa oppilaiden kanssa pyrin osoittamaan joustavuutta ja herkkyyttä. Toinen oppilas toivoo läheisyyttä ja emotionaalisesti värittyä ohjausta, kun taas toinen arvostaa opettajan asiantuntijuutta. Näiden erojen vaistoamista Määttä ja Uusiautti (2014b, 118–119) nimittävät pedagogiseksi tahdikkuudeksi. Tahdikas käyttäytyminen määräytyy kussakin tilanteessa eri tavalla ja edellyttää opettajalta taitoa kuunnella lasta ja eläytyä hänen asemaansa.

Yhteistoiminnallinen työskentely

Luokkatovereiden tarjoama tuki voi rikastuttaa ja tehostaa oppilaan oppimisprosessia (Danielsen, Samdal, Hetland & Wold 2009), lisätä hänen sitoutumistaan koulunkäyntiin (Estell & Perdue 2013) sekä vahvistaa motivaatiota ja emotionaalisen turvallisuuden tunnetta (Wentzel, Battle, Russell & Looney 2010). Positiiviset vaikutukset oppimiseen ja kognitiiviseen prosessointiin lisääntyvät, kun luokkatovereiden kanssakäyminen ilmenee yhteistoiminnallisen oppimisen kontekstissa (Wentzel, Russell & Baker 2014, 263).

Yhteistoiminnallinen oppiminen eri muotoineen oli luokassamme käytössä ensimmäisestä koulupäivästä alkaen. Luokassa toimi kolme heterogeenistä oppimisryhmää, joiden kokoonpanoa vaihdettiin kerran lukuvuoden aikana. Kotiryhmä oli nimensä mukaisesti oppilaiden turvaryhmä, joka oli tärkeä sosiaalisen tuen ja avun lähde. Tä-

män lisäksi käyttimme oppimistehtävissä ja projekteissa erilaisia ryhmämuodostelmia, joiden koostumus ja kesto vaihtelivat kulloisenkin työtehtävän mukaisesti yhdestä oppitunnista muutamaan viikkoon. (Vrt. Saloviita 2013, 142–143.) Luokassamme saattoi samanaikaisesti olla käynnissä monta eri ryhmätyöprojektia. Yleensä muodostin ryhmät itse. Tein niistä mahdollisimman heterogeenisiä sijoittaen niihin taitotasoltaan erilaisia oppilaita. Myös sukupuolijakauman pyrin pitämään tasaisena. Ryhmien sisällä ja eri projekteissa käyttimme paljon myös parityötä. Kahden hengen ryhmässä työnjako oli helpointa ja siinä oli hyvä harjoitella ryhmätyön perusasioita. Pieni ryhmä lisäsi myös jäsenten aktiivisuutta (Saloviita 2006, 33).

Aloittaessamme yhteistoiminnallista työskentelyä panostimme paljon sosiaalisten taitojen harjoitteluun. Sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittäminen oli tärkeä tavoitteemme koko vuoden ajan ja se sai voimakkaasti tukea toimintatutkimuksemme sisällöistä ja käytänteistä. Kävimme lukemattomia keskusteluja yhteistyötaitoista, empatiasta, toisten huomioimisesta ja itsehillinnästä ja harjoittelimme niitä käytännössä. Opettelimme vuorovaikutustaitoja, aktiivista kuuntelemista ja palautteen antamista. Luontevahvuuksiin tutustuminen antoi meille käytännöllisen ja kiinnostavan näkökulman harjoitteluamme. Hellström, Johnson, Leppilampi ja Sahlberg (2015, 109) korostavat, että henkilökohtaisten sosiaalisten taitojen ja ryhmätyötaitojen harjaannuttaminen on välttämätöntä yhteistoiminnallisen työskentelyn onnistumiseksi. Ryhmätoiminnan sujumista voi opetella esimerkiksi siten, että jokaisen ryhmätyöprojektin päätteeksi oppilaat arvioivat ryhmätyöskentelyn onnistumista. Toinen tapa on valita ”viikon taito”, jota harjoitellaan ja jonka käyttöä ryhmätyöskentelyssä tarkkaillaan. (Saloviita 2013, 132.) Omassa luokassamme käyttimme kumpaakin menetelmää. Jokaisen projektin päätteeksi arvioimme paitsi oppimisprosessia, myös ryhmätoiminnan onnistumista. Kevätlukukauden ”Viikon vahvuus” -projekti kietoutui saumattomasti ryhmätyötaitojen kehittämiseen. Yhdessä oppilaiden kanssa teimme myös ryhmätoiminnan säännöt, jotka tähtäsivät tehokkaaseen ja ahkeraan työskentelyyn ja perustuivat ryhmän jäsenten ja koko luokan oppilaiden tasapuoliseen ja kunnioittavaan huomioimiseen. Tutkimuksissa on havaittu, että kun oppilaille opetettiin yhteistyö- ja pienryhmätaitoja, työskentelivät he enemmän tehtävän mukaisesti, auttoivat toisiaan perusteellisemmin ja saavuttivat parempia oppimistuloksia kuin luokkatoverinsa, jotka eivät osallistuneet sosiaalisten taitojen opetukseen (Gillies & Boyle 2010, 936).

Hyödynsin luokkatoiminnassamme paljon yhteistoiminnallista oppimista varten luotuja ryhmätyörakenteita (ks. Saloviita 2006). Rakenteet on luokiteltu viiteen eri ryhmään (ryhmän muodostamisen rakenteet, omaksumisrakenteet, ajattelutaitorakenteet, informaation jakamisen rakenteet ja vuorovaikutustaitojen rakenteet) ja sovelsin niistä kaikista työtapoja luokkaamme. Erityisen paljon käytössämme olivat esimerkiksi tasapainoista viestintää mahdollistavat harjoitteet (esim. Puhuvat pelimerkit) ja erilaiset informaation jakamiseen tähtäävät harjoitukset niin ryhmän

sisällä (esim. Kolmivaiheinen haastattelu) kuin ryhmien välillä (esim. Kolme lähtee, yksi jää). Hyvin usein käytimme yhteistoiminnallista palapelimallia oppisisältöjen opiskeluun (vrt. Slavin 2015, 884). Tällöin jaoin opiskeltavan aineksen niin moneen osaan kuin ryhmässä oli oppilaita. Jokainen oppilas sai oman vastuusuutensa. Kotiryhmässä numeroidut oppilaat lähtivät tilapäisiin asiantuntijaryhmiin perehtymään omaan tekstiosuuteensa niin, että kaikki ykköset kokoontuivat omaksi ryhmäkseen, samoin kakkoset, kolmoset ja niin edelleen. Asiantuntijaryhmässä oppilaat lukivat huolellisesti tekstin, keskustelivat ja tekivät siitä muistiinpanoja, mahdollisesti etsivät sopivaa lisämateriaalia ja suunnittelivat, miten opettavat asian muille oppilaille. Tämän työskentelyvaiheen päätyttyä oppilaat palasivat kotiryhmiinsä, jossa vuorotellen kukin oppilas opetti oman osuutensa keskeiset asiat asiantuntijaryhmässä tehdyn suunnitelman mukaisesti. Lopuksi suoritettiin yhdessä loppuarviointi. Tällainen työskentely oli oppilaille hyvin mieluista ja käytimme sitä paljon erityisesti reaaliaineiden opiskelussa.

Hyödynsin työskentelyssämme oppilaiden positiivisen keskinäisriippuvuuden eri muotoja, erityisesti tavoite- ja palkkioriippuvuutta. Tällöin oppilaat tarvitsivat toisiaan päästäkseen omaan päämääräänsä, mikä johti yhteistyöhön ja auttamiseen (vrt. Saloviita 2006, 46–48). Myös yksilöllisen vastuun periaate näkyi työskentelyssä (vrt. Hellström ym. 2015, 94). Kuka tahansa oppilaista saattoi joutua vastaamaan ryhmän puolesta ja selittämään, miten ryhmä ratkaisi oppimistehtävän, tai saada tehtäväkseen esitellä ryhmäprosessia ja sen lopputulosta. Monissa toimintarakenteissa yksilöllinen vastuu oli osa tehtävää eikä eteneminen ilman sen toteutumista ollut edes mahdollista. Slavin (2015) huomauttaa, että yhteistoiminnallisen oppimisen tehokkuus perustuu juuri yhteiseen tavoitteeseen ja yksilölliseen vastuuseen eli ryhmän mahdollisuuteen saavuttaa yhteinen tavoite vain, jos kaikki ryhmän jäsenet tekevät oman osuutensa. Tällöin yhteistoiminnallisen työskentelyn on todettu vaikuttavan huomattavan myönteisesti oppilaiden oppimistuloksiin ja suoriutumiseen. (Slavin 2015, 882.)

Kummitoiminta

Turvallinen, välittävä ja osallistava kouluilmapiiri, joka mahdollistuu yhteisöllisyyden ja hyvien ihmissuhteiden kautta, tarjoaa optimaalisen perustan sosiaaliselle, emotionaalille ja akateemiselle oppimiselle. Hyvin keskeinen kouluilmapiiriin määrittäjä on kouluyhteisön yhteenkuuluvuuden tunne. (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral 2009, 185.) Tätä taustaa vasten tarkasteltuna ensimmäisen ja kuudennen luokan oppilaita yhdistävälle kummitoiminnalle löytyy paljon perusteluja.

Alussa kummitoiminta tähtäsi ekaluokkalaisten koulunaloituksen tukemiseen ja oli hyvin tiivistä. Yhteistoiminta jatkui vilkkaana koko kouluvuoden, vaikka opettajien organisoimia yhteisiä oppitunteja ei enää ollutkaan viikoittain. Varsinkin lukuvuoden alkuvaiheessa yhteistyö näyttäytyi paljon keskinäisenä tutustumisena sekä ekaluokka-

laisten auttamisena ja ohjaamisena. Koulunkäynnin tultua pienille oppilaille tutuksi kummitoiminta muuttui yhdessä tekemiseksi ja oppimiseksi sekä yhteisiksi projekteiksi ja juhliksi. Kuudesluokkalaiset auttoivat kummioppilaitaan oppitunneilla ja valmistivat heille mielellään erilaisia esityksiä ja kirjavinkkauksia. Paljon oppilaat myös pelasivat ja taiteilivat yhdessä. Ekaluokan seinälle valmistui jättikokoinen Aapisen Pikkumetsä kummien ja kummioppilaiden sinnikkäänä yhteistyönä. Myös yhteisiä oppitunteja kokeiltiin. Kummioppilaat ja kummit istuivat saman pulpetin ääressä, toisen laskiessa matematiikkaa ja toisen opiskellessa historiaa. Historian opiskelun ohessa kummi huolehti kummilapsensa edistymisestä.

Hyvin mieleisiä olivat isojen oppilaiden järjestämät satuhetket tai yhteiset digiharjoitukset. Myös retket olivat varsin suosittuja. Niitä tehtiin yleensä koulupäivän aikana, mutta yksi yhteinen elokuvaretkikin sisältyi toimintaamme. Pikkujouluaikaan järjestimme toiminnallisen yökoulun. Joulua ja ystävänpäivää juhlittiin yhteisesti. Syyslukukauden päättyessä järjestettiin yhteinen glögihetki ja ekaluokkalaiset saivat odotetun tilaisuuden esitellä kumminsä omille vanhemmilleen. Kevätlukukaudella suuri yhteinen projektimme oli valmistaa tulevia ekaluokkalaisia varten koulun kotisivuille laitettava tervetuliais- ja esittelyvideo. Hyvin merkityksellinen osa kummitoimintaa oli kummioppilaiden tarjoama tuki ja apu koulupäivien aikana. Apu saattoi olla hyvin konkreettista, kuten luistimien solmimista, mutta myös kaveripulmiin tai muihin ristiriitatilanteisiin tarvittiin välillä ison oppilaan tukea. Tärkeä merkitys oli myös isojen oppilaiden osoittamalla esimerkillä niin opiskelun kuin käyttäytymisen suhteen.

Kummitoiminnalla on huomattu olevan monia myönteisiä vaikutuksia sekä kummioppilaisiin että kummeihin. Kummitoiminnan myötä oppilaat pystyivät solmimaan positiivisia ihmissuhteita ja heidän kouluun kuulumisen tunteensa kasvoi. Kummioppilaat kokivat kouluympäristön turvallisiksi ja tunsivat saavansa tukea isommilta oppilailta. Kummit sen sijaan saivat mahdollisuuden kehittää vastuuntuntoaan, itseluottamustaan, johtajuus- ja muita sosiaalisia taitojaan. (Vrt. Noble & McGrath 2016, 45.) Lisäksi opettajat ovat raportoineet kouluympäristön muuttuneen kummitoiminnan seurauksena turvallisemmaksi ja välittävämmäksi sekä vertaissuhteiden parantuneen koko koulussa (Menesini, Codecasa, Benelli & Cowie 2003).

Kodin ja koulun yhteistoiminta

Tiivis ja lämminhenkinen kodin ja koulun välinen yhteistoiminta on tärkeä osa kouluun liittyvien ihmissuhteiden vaalimista. Se on tärkeää myös siksi, että vanhempien osallistumisella lastensa koulutyöhön on huomattu olevan lukuisia suotuisia seurauksia (esim. Jaynes 2007; Pavalache-Iliea & Țîrdia 2015; Pomerantz, Moorman & Litwack 2007; Smith, Wohlstetter, Kuzin & De Pedro 2011).

Tutkimukseni yksi päätavoitteista oli osallistaa ja sitouttaa vanhemmat lapsensa koulutyöhön. Vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön avulla toivoin pystyväni

tukemaan pyrkimyksiäni oppilaiden kouluilon kokemusten edistämisessä. Yhteistyömme käynnistyi heti elokuussa järjestäessäni vanhempainillan, jossa esittelin heille tutkimustani ja jossa pohdimme, mitä osallistuminen koulutyöhön vanhemman näkökulmasta voisi tarkoittaa. Koko vuoden ajan kannustin kotiväkeä osoittamaan kiinnostusta lapsen koulunkäyntiä kohtaan, antamaan positiivista palautetta lapselle sekä huomioimaan ja tukemaan hänen vahvuuksiaan. TIPS-kotitehtävien avulla sain vanhemmat luonnollisella ja mukavalla tavalla johdateltua osallisiksi kouluasioista.

Vuorovaikutus kodin ja koulun välillä rakentui positiivisten asioiden varaan. Hyviä kuulujuttuja sisältävä Viikkoviikkonen risteili kodin ja koulun välillä viikoittain. Sen lisäksi vanhemmat kuulivat lapsensa koulunkäynnistä tekstiviestien tai Iloisia uutisia lapsestanne -kirjeiden välityksellä. Päivittäiseen yhteydenpitoon käytimme samoja keinoja kuin missä tahansa luokassa. Järjestin vanhempaintapaamisia kaksi kertaa lukukaudessa. Näistä osa oli kehityskeskusteluja, joissa lapsi vanhempien ja opettajan tuen ja opastuksen turvin arvioi kehitystään ja tavoitteiden saavuttamista sekä asetti itselleen uusia tavoitteita. Myös muutama vanhempainilta järjestettiin. Tein parhaani madaltaakseni kynnystä koulun ja kodin välillä ja toivotin vanhemmat tervetulleiksi osallistumaan koulupäiviimme milloin tahansa.

Vanhemmat tulivat osallistetuiksi koulutyöhön myös leirikouluprojektimme myötä. Rahankeruu oli kuudennella luokalla kiivaimmillaan ja monet eri projektit edellyttivät vanhempien apua ja osallistumista. Kaikkein suurin suosio oli kuitenkin epämuodollisella yhteistyöllä, esimerkiksi tyttöjen ja äitien kauneusillalla. Myös luokan perinteeksi muodostunut ohjelmallinen pikkujouluilta oli yhteinen voimannostuksemme. Isovanhempien päivänä kuulimme entisajan koulunkäynnistä, lauloimme vanhoja koululauluja ja leivoimme kampanisuja.

TIPS-kotitehtävät

Kotitehtävät edellyttävät oppilailta ja usein myös vanhemmilta aikaa ja panostusta. Monet vanhemmat suhtautuvat kotitehtäviin ”suurena stressin lähteenä” (van Voorhis 2011, 220). TIPS-tehtävät (TIPS = Teachers Involve Parents in Schoolwork) ovat interaktiivisia kotitehtäviä, joiden tavoitteena on vähentää kotitehtävistä syntyneitä jännitteitä ja osallistaa vanhempia mukaan lasten koulunkäyntiin. On myös näyttöä sille, että TIPS-tehtävät saattavat vaikuttaa myönteisesti oppilaan koulumenetykseen vanhempien ja opettajan toimiessa yhteistyössä oppilaan oppimisen ja kehityksen tukemiseksi. (van Voorhis 2011, 222.)

Omassa tutkimuksessani TIPS-tehtäviä saattoi tulla mistä tahansa oppiaineesta tai teemasta, joka oli sillä hetkellä luokassamme opiskelun kohteena. Myös positiivisen psykologian teemat olivat joskus kotitehtävien aiheena. TIPS-tehtäviä lähti kotiin keskimäärin joka toinen viikko, ja niiden tekemiseen annoin aikaa noin viikon. Tein tehtävät toiminnallisiksi ja mahdollisimman mielenkiintoisiksi, jotta oppilaan ja vanhemman yhteinen kotitehtävähetki olisi kummallekin osapuolelle antoisa ja

innostava. Vanhemman ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laatu ei vaikuta pelkästään kotitehtävien loppuunsaattamiseen ja suorituksen tasoon, vaan myös lapsen emotionaaliseen ja sosiaaliseen toimintaan (Pomerantz, Moorman & Litwack 2007).

Oppiaineesta riippumatta TIPS-tehtävien rakenne oli usein hyvin samanlainen. Ne sisälsivät kirjeen vanhemmille, informaatio-osuuden, oppilasjohtoisen tehtäväosuuden, kodin ja koulun välisen palauteosion ja vanhemman allekirjoituksen. Informaatio-osuuden avulla oppilas pystyi kertaamaan asian, jota kotitehtävä käsiteli. Samalla hän sai ohjeistuksen siitä, miten hänen tuli selittää asia vanhemmalle ennen varsinaisen toiminnan aloittamista. Jokaisessa tehtävässä oli perusteellinen ohje tehtävän suorittamisesta ja vanhemman ja lapsen roolijaosta toiminnan aikana. Palauteosiossa vanhempaa pyydettiin kertomaan havaintojaan ja tuntemuksiaan tehtävähetkestä ja siitä, ymmärsikö oppilas kotitehtävän, nauttikko hän sen tekemisestä ja saiko vanhempi tietoa oppilaan koulutyöstä tehtävän avulla.

TIPS-tehtävien kautta vanhemmat tulevat tietoiseksi siitä, mitä koulussa tehdään. Ne antavat luonnollisen kontekstin kouluaiheisille keskusteluille perheessä. Hyvin tärkeä aspekti on se, että tehtävät eivät vaadi vanhempaa opettamaan asioita tai taitoja, joihin he eivät ole valmistautuneet. TIPS-tehtävien edellyttämät tiedot ja taidot on aina opeteltu koulussa ja oppilaan vastuulla on esitellä asia vanhemmalle. TIPS-tehtävät antavatkin erinomaisen tilaisuuden oppilaan itseluottamuksen kehittymiselle hänen saadessaan toimia tehtävän vastuuhenkilönä. Tehtävät tarjoavat myös yhden lisäkanavan kodin ja koulun väliseen kommunikointiin. (Epstein & van Voorhis 2009.)

Tutkimukset osoittavat TIPS-tehtävien olevan monella tapaa hyödyllisiä. Niiden on todettu merkittävästi lisäävän hyvin myönteisiä tuntemuksia kotitehtäviin liittyen ja parantavan koesuoriutumista (Epstein & van Voorhis 2009, 277; van Voorhis 2011). On myös huomattu, että vanhemmat ovat halukkaita ohjaamaan, rohkaisemaan ja auttamaan lapsiaan kouluasioissa, mutta toivovat koululta lisää ohjausta siihen (Epstein & van Voorhis 2009, 277). Tähän haasteeseen TIPS-kotitehtävät tuovat ratkaisun.

Viikkovihkonen

Viikkovihkonen oli keskeinen tiedotusväline kodin ja koulun välillä. Sen tarkoitus oli toimia myös myönteisenä itsearviointin ja palautteen antamisen välineenä. Vihkoa suunnitellessani päällimmäisenä pyrkimyksenäni oli, että se toisi kaikille lukijoilleen mielihyvää.

Viikkovihkosessa jokaiselle viikolle oli oma sivunsa. Vihko lähti koteihin joka perjantai ja palasi takaisin kouluun maanantaina. Viikkovihkonen sisälsi myönteisiä asioita oppilaan viikosta. Oppilaat kirjoittivat siihen perjantaisin Viikon vahvuuden ja esimerkkejä siitä, miten olivat vahvuutta kuluneen viikon aikana hyödyntäneet. Samoin he kirjasiivat, millaisia ystävällisyyden tekoja he olivat tehneet. Edelleen he kuvasivat erilaisia onnistumisen kokemuksia viikon varrelta. Tämän lisäksi opettajan

huomioille oli oma kohtansa. Kirjasin viikon aikana päiväkirjaani havaintoja oppilaiden toiminnasta, esimerkiksi heidän osoittamastaan ahkeruudesta koulutyössä ja ponnisteluistaan ystävyys-suhteissa tai hyvän käytöksen osoittamisessa. Näistä havainnoistani annoin oppilaille myönteistä palautetta Viikkovihkosessa. Samalla tavalla vanhemmat kirjoittivat viikonlopun aikana oman positiivisen huomionsa kuluneen viikon ajalta.

Viikkovihkonen toisti *What went well?* -harjoituksen ja kiitollisuuspäiväkirjan periaatetta siitä, että keskittymällä hyvään, vahvistamme sitä. Hyvinvoinnin kannalta on hyvin ratkaisevaa, että ihminen pystyy havaitsemaan ja arvostamaan omassa elämässään olevia asioita ja nauttimaan niistä yhä uudelleen (Bryant 2003). On myös huomattu, että hyvien asioiden jakaminen kasvattaa niiden synnyttämää positiivista tunnetta entisestään (Gable, Reis, Impett & Asher 2004).

6.1.4 Merkityksellisyys

Merkityksellisuuden kokemukset ovat välttämättömiä hyvinvoinnillemme (Cohen & Cairns 2011, 313). Tässä tutkimuksessa merkityksellisuuden kokemuksia lähestyttiin pääasiallisesti luontevahvuuksien kautta, vaikka tähän hyvinvoinnin osa-alueeseen saattaa kuitenkin olla vaikutusta myös monella muulla tutkimuskäytänteellämme. Luvussa 6.1.1 on käsitelty ystävällisiä tekoja, joiden voidaan katsoa edesauttavan merkityksellisuuden kokemuksia. Toisten auttamisen on monissa tutkimuksissa huomattu olevan vahvasti sidoksissa kokemukseen elämän tarkoituksesta (De Muijnck 2013; Post 2005; Steger, Kashdan & Oishi 2008). Näin myös kummitoimintamme, joka suuressa määrin koostui pienten ekaluokkalaisten auttamisesta ja ohjaamisesta, oli merkityksellisuuden kannalta hyvin perusteltua. Edelleen luvussa 6.1.5 käsiteltävällä tavoitteiden asettamisella ja saavuttamisella saattaa olla vaikutusta (vrt. Cohens & Cairns 2011), kuten myös kiitollisuusharjoitteillamme (vrt. Lambert D'raven & Pasha-Zaidi 2015) tai kouluun liittyvillä läheisillä ihmissuhteilla (vrt. Bar-Tur, Savaya & Prager 2001). Samoin on huomattu, että oppilaslähtöiset työtavat hyvin usein lisäävät merkityksellisuuden tunnetta (Noble & McGrath 2008, 129), mikä täydentää yhteistoiminnallisen työskentelymme myönteisiä vaikutuksia. Tässä yhteydessä esittelen myös *class meeting* -menetelmän ja sen, miten oppilaiden autonomia toteutui luokassamme. Oppilaan osallistumisen, vaikutusmahdollisuuksien ja itsemääräämisoikeuden katson omalta osaltaan mahdollistavan sen, että oppilas kokee koulunkäynnin omasta lähtökohdastaan ja yksilöllisistä intresseistään käsin merkitykselliseksi.

Vahvuustreenit

Jokaisella oppilaalla on ainutlaatuinen taipumusten ja mahdollisuuksien yhdistelmä, joka suotuisissa olosuhteissa tulee vähitellen näkyväksi. Opettajan tehtävä on tarjota lapselle optimaaliset olosuhteet, jotka ravitsevat ja vahvistavat tätä kasvuprosessia

ja houkuttelevat lapsen sisäiset voimavarat esiin. (Linkins, Niemiec, Gillham & Mayerson 2015.) Omien vahvuuksien hyödyntäminen johdattaa eudaimonistisesta perspektiivistä katsottuna kohti hyvinvointia ja elämän merkityksellisyyttä (Steger, Kashdan & Oishi 2008). Seligman (2008, 310) toteaa, että elämälle löytyy tarkoitus, kun käytämme päivittäin ominaisvahvuuksiamme keskeisimmillä elämänaalueillamme tiedon, hyvyyden ja kykyjemme lisäämiseksi.

Vahvuustreeniemme päämääränä oli lapsen ainutlaatuisen, eri vahvuuksien vuorovaikutuksena ja yhdistelmänä syntyneen vahvuusprofiilin näkyväksi tekeminen. Luontevahvuuksiin keskittyvä opetus tarjosi luokkaamme yhteisen kielen sen ymmärtämiseksi, mitkä olivat kunkin luokkayhteisömme jäsenen parhaita puolia (vrt. Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 36). Vahvuusajattelun liittäminen osaksi kouluarkea oli myös konkreettinen toimi oppilaan yksilöllisyyden huomioimiseksi ja arvostamiseksi. Näin ajateltuna se on hyvin lähellä välittävän opettajuuden periaatetta, jossa oppilaasta löytyvät voimavarat ovat opettajan huomion keskipisteessä (vrt. Uusiautti & Määttä 2013a).

Vahvuustreenimme pohjautui englantilaiseen Strengths Gym -konseptiin (Proctor & Fox Eades 2011), jonka ajatuksia, toimintoja ja materiaalia sovelsin omaan luokkaamme sopivaksi. Strengths Gymin keskeinen päämäärä on saattaa oppilaat tietoisemmiksi heissä itsessään ja muissa ihmisissä olevista voimavaroista. Harjoittelua innostaa ajatus siitä, että vahvuudet eivät ole muuttumattomia. Mitä enemmän tiettyä vahvuutta harjoitellaan ja käytetään, sitä suuremmaksi sen potentiaali ihmisessä tulee. (Park & Peterson 2008.)

Aloitimme vahvuuksiin tutustumisen toisessa syklissä. Esittelin oppilaille VIA-instituutin kahdenkymmenen neljän luontevahvuuden luokituksen (ks. luku 3.4.1). Seuraavaksi selvitimme VIA-luontevahvuusmittarilla omat vahvuusprofiilimme. Vahvuusprofiilien perusteella oppilaat valmistivat vahvuuspyramidin, joiden pienoismallit liimattiin pulpetin kanteen muistuttamaan oppilaita omista voimavaroistaan ja niiden hyödyntämisestä. Seuraavaksi harjoittelimme vahvuuksien tunnistamista päivittäisessä toiminnassamme. Oppilaat seurasivat ja reflektoivat omaa käyttäytymistään ja identifioivat eri vahvuuksien ilmentymistä. Oli tärkeää, että nimesin vahvuuksia, joita oppilaat osoittivat ja annoin niiden käytöstä myönteistä palautetta. Seligmanin (2002, 245) mukaan keskeistä vahvuuksien rakentamisessa on se, että lasta palkitaan vahvuuksien osoittamisesta. Vähitellen lapsen käyttäytymisessä alkaa ilmetä yhä enemmän vahvuuksien mukaista toimintaa. Ne ovat ensimmäisiä merkkejä hänen ominaisvahvuuksistaan.

Oman toimintansa ohella oppilaat tarkkailivat myös luokkatovereitaan ja perheenjäseniään ja etsivät heidän käytöksestään viitteitä vahvuuksien hyödyntämisestä. Perheet otettiin muutenkin mukaan vahvuusperustaiseen toimintaamme. Toivomus oli, että vanhemmat kotona rohkaisisivat oppilasta omien voimavarojensa hyödyntämiseen ja myös palkitsisivat siitä. Hyvin mieleinen harjoitus syksyn aikana oli nimetä

kirjallisuuden henkilöiden, elokuvasankareiden tai oppilaiden ihannoimien esikuvien vahvuuksia. Lisäksi oppilaat perehtyivät suurmiesten ja -naisten elämäntarinoihin ja esittelivät heidän saavutuksiaan ja elämäntyötään vahvuusperustaisesta näkökulmasta käsin. Kerroimme myös tosielämän tarinoita, joihin liittyi vahvuuksien käyttöä sekä kirjoitimme huippuhetkistä, jolloin olimme onnistuneet jossain asiassa omien sisäisten voimavarojemme turvin.

Tietämyksen syventyessä aloimme vähitellen harjoitella ominaisvahvuuksien käyttöä mahdollisimman runsaasti ja monipuolisesti sekä aivan uusissa yhteyksissä. Ominaisvahvuuksien käyttäminen uudella tavalla on positiivisen psykologian perusharjoitus, jonka on todettu lisäävän onnellisuutta ja vähentävän masennusoireita niin tehokkaasti, että vaikutus on kestänyt jopa kuukausia intervention päättymisen jälkeen (Seligman, Steen, Park & Peterson 2005).

Kevätlukukaudella käynnistyivät varsinaiset Vahvuustreenit. Ne rakentuivat Viikon vahvuudelle, jotka määräytyivät Petersonin ja Seligmanin (2004) vahvuusluokittelun mukaisesti. Viikon vahvuus nimettiin maanantaina, jolloin pidettiin perusteellinen vahvuuteen orientoiva opetustuokio. Oppilailla oli erityinen Vahvuusvihko, josta vähitellen rakentui monipuolinen tietopaketti. Jokaiseen vahvuuteen liittyen oli tarjolla useita *Strengths Builder* -harjoituksia, joista oppilaat valitsivat tehtäväkseen vähintään yhden. Lisäksi oppilaat saivat halutessaan osallistua vapaaehtoiseen *Strengths Challenge* -haasteeseen. Kummankin tehtävyytynä tarkoituksena oli liittää vahvuus tosielämän tilanteisiin ja oppia, miten sitä voi soveltaa omassa elämässään. Pääosa harjoituksista oli toiminnallisia, mutta joukossa oli myös pohdintatehtäviä.

Viikon vahvuus oli koko viikon ajan erityisen tarkkailun kohteena ja tavoitteena oli käyttää sitä niin monella tavalla kuin mahdollista. Perjantaina oppilaat raportoivat Viikkovihkoseen esimerkkejä vahvuuden käytöstä koulussa tai vapaa-ajalla. Kävimme pitkän viikkoa useita keskusteluja vahvuuksiin liittyen. Vahvuustreenin vaikuttavuuden kannalta oli olennaista, että vahvuudet yhdistettiin osaksi päivittäistä koulutyötä. Oppiaine ja oppimistehtävän laatu määrittivät sitä, mitkä vahvuudet kulloinkin parhaiten hyödyttivät työskentelyä. Ryhmäprojektin aikana käytössä olivat eri vahvuudet kuin esimerkiksi talviurheilupäivänä. Aloittaessamme työskentelyä kävimme yhdessä läpi niitä vahvuuksia, jotka tulevassa toiminnassa olivat eduksi ja tarpeellisia. Myös oppilaiden keskinäisissä ristiriitatilanteissa käytimme vahvuuksia apuna. Erimielisyyksien selvittelyyn ja sopimiseen löytyi niitä hyödyntämällä uudenlaisia voimavaroja.

Class meetingit

Luokkailmapiiri, joka mahdollistaa oppilaiden osallistumisen ja ilmaisunvapauden, on selkeä taustatekijä yhteisöllisyyden tunteen kehittämisessä, joka puolestaan on tutkimusten mukaan yhteydessä suurempaan onnellisuuden määrään, sosiaalisiin taitoihin, sisäiseen motivaatioon, itsetuntoon ja akateemiseen pystyvyyden tunteeseen (Vieno, Perkins, Smith & Santinello 2005). De Róiste ym. (2012) havaitsivat, että

oppilaiden rohkaiseminen mielipiteidensä ja näkemystensä ilmaisuun luokassa oli sidoksissa positiivisiin koulukäsityksiin, terveyteen ja hyvinvointiin (De Róiste, Kelly, Molcho, Gavin & Gabhainn 2012). Class meeting -luokkakokouksemme tarjosivat oppilaille mahdollisuuden ilmaista mielipiteensä, vaikuttaa luokan asioihin ja osallistua heitä itseä koskevien asioiden päätöksentekoon. Kokouskaavaan sisältyi paljon positiivisen psykologian näkemysten kanssa yhteneviä toimintamalleja

Class meetingit olivat tarkasti strukturoituja kokoontumisia, joita järjestimme luokassa noin kerran kuukaudessa. Malli on omaksuttu Yhdysvalloista, jossa se on hyvin suosittu tekniikka oppilaiden sitouttamisen ja osallistumisen edistämiseksi (Styles 2001). Class meetingit voivat lujittaa demokratian toteutumista luokkayhteisössä ja tukea oppilaiden henkilökohtaista kasvua. Kokouksen rakenteeseen kuuluu elementtejä, jotka stimuloivat oppilaiden ajattelu-, vuorovaikutus-, johtamis-, organisointi- ja ongelmanratkaisutaitoja. (Styles 2001, 9.)

Kokoukset pidettiin ympyränmuotoisessa asetelmassa ja niille oli ominaista selkeä, samana toistuva perusrakenne. Oppilaat toimivat vuorotellen puheenjohtajina opettajan ollessa sihteerinä. Kokouksissa käsiteltiin oppilaiden ilmoittamia ongelmia ja ehdotuksia, joita he olivat etukäteen laittaneet luokassa olevaan erityiseen Class meeting -aloitelaatikoon. Luokassa oli esillä iso Class meeting -kyltti, josta oli nähtävissä seuraavan kokoontumisen tarkka ajankohta. Strukturoitu kokouskaava oli laminoitu puheenjohtajaa varten, jotta hänen oli sen avulla mahdollista onnistua vastuutehtävänsä hoitamisessa.

Kokous alkoi rohkaisukierroksella, jonka aikana kaikki osallistujat vuorotellen esittivät myönteisen ja kannustavan kommentin puheenjohtajalle. Seuraavaksi kerrattiin edellisessä kokoontumisessa käsitellyt asiat ja päätökset. Tämän jälkeen oli vuorossa oppilaiden ennalta ilmoittamien ongelmien käsitteleminen. Koska luokassamme oli tapana selvittää ilmaantuneet haasteet ja pulmat saman tien, löytyi aloitelaatikosta hyvin harvoin oppilaiden kirjaamia ongelmia. Sen sijaan erilaisia ehdotuksia oli tavallisesti sitäkin monilukuisemmin. Ongelmia ja ehdotuksia käsiteltiin puheenjohtajan johdolla oppilaiden osallisuuteen perustuvan strukturoidun toimintamallin mukaisesti. Kokous päätettiin Kiitos ja kohteliaisuus -osiolla, jolloin osallistujille tarjoutui tilaisuus osoittaa kiitollisuuttaan muille kokouksen jäsenille.

Oppilaan autonomia ja valinnanvapaus

Oppilaiden autonomian tukeminen lisää koulutyön merkitystä ja arvoa oppilaan näkökulmasta. Autonomia tarkoittaa oppilaan kokemusta siitä, että hänellä on mahdollisuus päättää omista tekemisistään. Tällöin toiminta nähdään sisäisesti ohjautuvaksi, vapaavalintaiseksi ja omiin kiinnostuksen kohteisiin perustuvaksi. (Patall, Dent, Oyer & Wynn 2013, 15.) Oppilaat ovat autonomisia, kun he toimivat omien mielenkiinnon kohteidensa innoittamina, opiskelevat tyydyttääkseen uteliaisuuttaan ja sitoutuvat vapaaehtoisesti koulutyöhön (Su & Reeve 2011). Opettaja

voi lisätä oppilaiden autonomiaa vähentämällä arvioinnin aiheuttamaa painetta ja pakottamisen ilmapiiiriä sekä vahvistamalla oppilaan tunnetta siitä, että hänellä on valinnan mahdollisuuksia ja vaikutusvaltaa omaan oppimisprosessiinsa liittyen (Niemiec & Ryan 2009, 139).

Valinnan mahdollisuus kuvataan usein autonomiaa tukevan opetuksen ydintekijänä (Patall, Cooper & Wynn 2010, 896). Valinnan mahdollisuuksien yhteydestä autonomian kokemuksiin on tarjolla paljon tutkimustietoa, jotka kaikki eivät ole tuloksiltaan yhdenmukaisia. Monet tutkimukset kuitenkin ovat osoittaneet oppilaiden valintojen johtavan positiivisiin seurauksiin motivaation ja suoriutumisen osalta (esim. Patall, Cooper & Robinson 2008; Ryan & Deci 2000). Pysin opetuksessani kannustamaan oppilaita omien valintojen tekemiseen ja oman päättävällään käyttämiseen aina, kun se vain oli mahdollista. Oppilaat saivat esimerkiksi valita, miten suorittivat kotitehtäviä, millaisen projektituotoksen halusivat tehdä tai millä tavalla osoittivat oman oppimisensa tason opintojakson päättyessä. Oppilaat saivat käyttää autonomiaansa myös suunnitelluissa oppimisurakoidensa aikatauluja ja toteutusta. Välillä myös kotitehtävien määrä oli oppilaan valinnan tulosta. Oppilaat päättivät, mitä tehtäviä ottivat läksyksi oman kiinnostuksensa sekä taitotasonsa ja sen edellyttämän lisäharjoituksen määrän perusteella. Usein myös työskentelyvaiheessa oppilaat saivat tehdä valintoja sen suhteen, mitä tehtäviä he tekivät ja missä järjestyksessä ja millä menetelmällä he niitä työstivät. Osassa tilanteista oppilaat valitsivat opettajan esittelemistä valmiista vaihtoehdoista, mutta välillä oppilaat tekivät valintoja täysin oman ajattelunsa, kiinnostuksensa ja luovuutensa varassa. On olemassa tutkimusaineistoa siitä, että valintatilanteella on enemmän merkitystä autonomian kokemusten kannalta, mikäli valinta tapahtuu täysin rajoittamattomasti eikä esimerkiksi opettajan valmiista vaihtoehdoista valitsemalla (Moller, Deci & Ryan 2006).

Käytin luokassani paljon organisatorista ja menetelmällistä autonomian tukemista. Organisatorinen tuki ilmentyi esimerkiksi siinä, että oppilaat saivat osallistua luokan sääntöjen tekoon tai valita oppimistehtävän palautuspäivän. Menetelmällinen tuki oli käytetyistä tukimuodoista yleisin ja tuli näkyviin esimerkiksi oppilaan valinnan mahdollisuutena sen suhteen, tekikö hän esityksensä Prezi-sovellusta vai PowerPointia hyödyntäen tai millaisen kirjavinkkauksen hän toteutti kummioppilaille. Oppilaiden autonomian vahvistamisen korkeimmaksi muodoksi voidaan nähdä kognitiivinen tuki, joka meidän toiminnassamme näkyi esimerkiksi oppilaan ajattelu- ja ongelmanratkaisuprosessien tukemisessa, informatiivisen palautteen antamisessa ja henkilökohtaisesti merkittävien tavoitteiden asettamisessa. (Vrt. Stefanou, Perencevich, DiCintio & Turner 2004.)

Reeve (2006) on kuvannut erilaisia autonomiaa tukevia opettajan toimintamalleja, joista monet olivat myös omassa luokassamme käytössä. Pysin tukemaan oppilaiden autonomiaa kuuntelemalla heitä, ymmärtämällä heidän näkökantojaan ja olemalla läsnä, kun he tarvitsivat minua. Tein parhaani huomioidakseni oppilaiden mielen-

kiinnon kohteita ja mieltymyksiä opetusta ja luokkatoimintoja suunnitellessani. Etsin oppimistehtäviä, joissa tehtävän vaatimukset olivat tasapainossa oppilaan kykyjen kanssa ja jotka tarjosivat sopivasti haastetta. Annoin oppilaille palautetta heidän edistymisestään ja tuin sinnikästä ja yritteliästä työskentelyasennetta. Käytin aikaa oppilaiden sisäisen motivaation herättämiseen, jotta oppilaat olisivat nähneet opiskeltavissa oppisisällöissä arvoa, merkitystä ja relevanssia oman elämänsä ja tulevaisuutensa kannalta. Yritin löytää sellaisia opetusmenetelmiä ja -välineitä, jotka innostivat oppilaita ja tekivät oppimistilanteista mieluisia. Tämän vuoksi käytimme hyvin paljon teknologiaa apuna luokkatyöskentelyssä. Halusin myös uskaltaa asettaa itseni ja opetukseni arvioinnin kohteeksi ja antaa tilaa avoimelle keskustelulle, oppilaiden palautteelle ja mahdollisille negatiivisille tunteille. Tähän liittyen myös joka syklin päättyessä tehdyt tutkimuskyselyt tarjosivat minulle arvokasta tietoa. Niiden kautta sain välitöntä palautetta opetuksen laadusta ja omasta toiminnastani. Myös oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen edistäminen voidaan laskea oppilaiden autonomiaa tukevaksi toiminnaksi. Luokan kolme oppimisryhmää ja jatkuvassa käytössä oleva yhteistoiminnallinen työskentely tukivat oppilaiden kommunikointia ja aktiivista osallistumista. (Vrt. Reeve 2006, 229–231.) Oppilaiden autonomian laaja-alainen lähestymistapa on perusteltua, koska opettajien katsotaan tukevan autonomiaa tehokkaammin, mikäli heillä on käytössään monia eri menetelmiä samanaikaisesti (Su & Reeve 2011).

6.1.5 Saavuttaminen

Saavuttaminen voi näkyä koulussa siinä, että oppilas pyrkii kohti merkityksellisiä tavoitteita, kokee pystyvyyden tunnetta päivittäisissä toiminnoissa ja tuntee tavoitaneensa itselleen asettamiaan päämääriä (Kern, Waters, Adler & White 2015). Monien edellä esittelemieni luokkakäytänteiden voidaan katsoa tukevan myös oppilaiden saavuttamista ja suoriutumista. Myönteisiä tunteita aikaansaavat harjoitteet olivat tästä näkökulmasta katsottuna hyvin keskeisessä osassa, koska myönteiset tunteet johdattavat ihmiset ajattelemaan, tuntemaan ja toimimaan tavalla, joka edistää sekä voimavarojen rakentamista että tavoitteiden saavuttamista (Lyubomirsky, King & Diener 2005, 804). Samoin oppilaiden sitoutumista tukevat toiminnot olivat saavuttamisen kannalta merkityksellisiä, koska sitoutumisen on lukuisissa tutkimuksissa todettu johtavan myönteisiin muutoksiin oppilaiden koulusuoriutumisessa (esim. Li & Lerner 2011; Sciarra & Seirup 2008; Seelman, Walls, Hazel & Wisneski 2011). Edelleen myönteisiin ihmissuhteisiin pohjautuva sosiaalinen tuki, erityisesti vanhempien (Karbach, Gottschling, Spengler, Hegewald & Spinath 2013) ja opettajan tarjoamana (Lee 2012), on perustavanlaatuinen aspekti oppilaiden kouluosaavutuksia selitettäessä. Myös luokkatoimintamme vahvuusperustainen orientaatio tukee suoriutumista. Niemiecin ja Weddingin mukaan todellinen saavuttaminen kumpuaa luonteenvahvuuksien aktivoinnista pyrittäessä kohti omia tavoitteita (Niemiec &

Wedding 2014, 348). Saavuttamiseen liittyvinä luokkatoimintoina kuvaan seuraavaksi tavoitteiden asettelua, oppilaiden tukemista, saavutusten ja onnistumisten juhlistamista sekä käyttämiäni arviointimenetelmiä.

Tavoitteiden asettelu

Oleellinen osa saavuttamista on tavoitteiden asettaminen ja niihin pyrkiminen (Lambert D'raven & Pasha-Zaidi 2015). Tavoitteen asettelu suuntaa toimintaa, ja tavoitteiden saavuttaminen saa aikaan positiivisia tunteita ja vaikuttaa subjektiiviseen hyvinvointiin (Latham & Locke 2007, 295). Heti syksyllä kouluvuoden alkaessa oppilaat asettivat tavoitteita omalle koulutyölleen. Sitä ennen olin kutsunut jokaisen oppilaan vanhemmat koululle tavoitepalaveriin. Oppilaille oli tilaisuus nähdä, mitä asioita heidän vanhempansa pitivät tärkeinä, ennen kuin kirjasivat ylös omat tavoitteensa. Tavoitteiden kirjoittaminen oli tärkeä osa koko prosessia ja sillä on todettu olevan monia etuja tavoitteen asettajan kannalta (Morisano & Shore 2010, 252). Lisäksi oli tärkeää, että tavoitteet olivat oppilaille henkilökohtaisesti merkityksellisiä ja relevantteja. Niiden tuli olla tarkasti määriteltyjä, saavutettavissa olevia ja optimaalisesti haastavia (Morisano & Shore 2010, 253). Huomioitavaa oli myös se, että tavoitteet asetettiin sopivan haasteelliseksi, jotta jokainen oppilas sai kokea onnistumisen kokemuksia niitä saavuttaessaan (vrt. Uusiautti & Määttä 2013a, 115). Epärealistiset odotukset eivät innosta oppilaita suoriutumaan ja ylittämään itseään, vaan johtavat epäonnistumiseen ja itsetunnon heikentymiseen (Salmela, Uusiautti & Määttä 2015, 134).

Oppilaat pilkkoiivat tavoitteensa pienempiin välitavoitteisiin, joiden tarkoitus oli toimia innostavina rajapyykkeinä ja ohjata oppilaiden toimintaa päätavoitteiden suuntaisesti. Tavoitteet kiinnitettiin pulpetin sisäkanteen ja niihin palattiin säännöllisesti. Syyslukukauden päättyessä pidimme jokaisen oppilaan ja hänen vanhempiansa kanssa kehityskeskustelun, jossa arvioimme oppilaan itselleen asettamien tavoitteiden ja vanhempien toiveiden toteutumista. Samalla asetimme kevätlukukautta varten uudet tavoitteet ja kirjasimme ylös konkreettisia toimenpiteitä niiden saavuttamiseksi. Käytimme hyväksi oppilaan vahvuusprofiilia ja mietimme, millä tavoin ydinvahvuudet voisivat toimia voimavarana päämääriin pyrittäessä. Samoin pohdimme keinoja, joiden avulla kotona ja koulussa oli mahdollista tukea oppilaiden prosessia. Allekirjoitettu sopimus kiinnitettiin oppilaan pulpetin kanteen ja kopio siitä lähti myös kotiin. Kevätlukukauden päättyessä arvioitiin jälleen yhdessä, miten kehityskeskustelussa asetetut tavoitteet oli saavutettu ja miten vanhemmat ja opettaja olivat omilla toimenpiteillään onnistuneet oppilaiden pyrkimysten tukemisessa.

Pitkän tähtäimen tavoitteiden lisäksi käytimme lyhyen aikavälin tavoitteita. Silloin tavoitteet liittyivät esimerkiksi oppimisen suuntaamiseen, toivotunlaiseen suoriutumiseen, aikatauluissa pysymiseen tai oppimistehtävien päätökseen saattamiseen.

Lyhyen aikavälin tavoitteet saattoivat koskea myös käyttäytymistä, kuten esimerkiksi kehittymistä yhteistyö- ja vuorovaikutustaidoissa. Kaikessa tavoitteenasettelussa pyrimme hyödyntämään vahvuuksien ohella optimismia ja myönteistä ajattelua. Rohkaisin oppilaita uskomaan siihen, että he tulisivat saavuttamaan tavoitteensa. Käytimme apuna positiivisen psykologian harjoitusta ”Visualize your future” (ks. Fredrickson 2014, 212), jossa mielikuvaharjoittelun avulla oppilaat näkivät itsensä tilanteessa, jossa he olivat ansiokkaasti päässeet päämääräänsä. Myös harjoitus ”Visualize best possible yourself” (ks. Sheldon & Lyubomirsky 2006, 75) oli erinomainen apuväline tavoitteiden asetteluun. Siinä oppilas kirjoittaa itsestään tulevaisuuden kuvauksen niin, että kaikki hänen merkityksellisimmät toiveensa ja tavoitteensa ovat toteutuneet. Tutkimukset osoittavat, että harjoitus saattaa olla hyvin tehokas positiivisen mielialan nostamisessa ja ylläpitämisessä, mutta sillä voi olla vaikutusta myös hyvinvoinnin, itsesäätelyn, itsetuntemuksen, myönteisen ajattelun ja suoriutumisen kannalta (esim. Layous, Nelson & Lyubomirsky 2013; Peters, Flink, Boersma & Linton 2010; Sheldon & Lyubomirsky 2006).

Tuki ja kannustus

Tärkeä tehtäväni opettajana oli varmistaa, että jokainen oppilas sai onnistumisen kokemuksia. Myönteisen palautteen ja kiitoksen antaminen oppilaalle oli tällaisissa tilanteissa hyvin tähdellistä paitsi oppilaan itsensä takia, myös lämpimän ja turvallisen luokkailmapiiirin rakentumiseksi (vrt. Murray & Pianta 2007, 109). Myönteisen palautteen rinnalla oli yhtä tärkeää rohkaista ja kannustaa oppilaita. Erityisen tarpeellista se oli oppilaiden kohdatessa haasteita ja takaiskuja. Oppiminen ei aina ollut helppoa tai edennyt toivotulla tavalla. Tällöin tehtäväni oli valaa oppilaisiin uskoa, jotta he eivät luovuttaneet, vaan keräsivät uutta voimaa selättääkseen vastoinkäymiset. Emotionaalisen tuen tarjoaminen auttaa oppilaita pysymään sitoutuneina koulutyöhön vaikeuksien ja vastoinkäymistenkin hetkellä (McHugh ym. 2013, 14). Näissä tilanteissa pyrin vahvistamaan oppilaan itseluottamusta, toivoa ja sinnikkyyttä. Etsimme voimaa positiivisuudesta ja teimme yhdessä suunnitelman siitä, miten oppilas jatkaisi eteenpäin. Turvauduimme oppilaan vahvuuksiin ja pohdimme yhdessä sitä, millaisia voimavaroja oppilaan ydinvahvuudet tarjosivat hänelle vaikeuksien voittamiseksi.

Tein alusta asti parhaani luodakseni luokkaan optimistisen oppimiskulttuurin, joka rakentui ”Can do, will do” -näkemykselle, mutta ajattelutapani oppilaiden rohkaisun suhteen sai uudenlaista perspektiiviä tutustuttuani Carol Dweckin (2012) näkemysiin. Dweckin (2012) mukaan uskomuksemme omista kyvyistämme on voimakkain yksittäinen vaikutin tulevan toimintamme ja menestyksemme kannalta. Rohkaistessani oppilaita painotin yrittämisen ja harjoittelemisen merkitystä sekä jokaisen mahdollisuutta kehittyä paremmaksi. Neuvoin oppilaita suhtautumaan vaikeuksiin haasteina, jotka oli mahdollista selvittää kärsivällisyyden, kovan työnteon

ja oppimisen avulla. Alhainen koenumero ei johtunut siitä, että oppilas oli huono matematiikassa vaan kenties liian vähäisestä harjoittelun määrästä. Tähän liittyi oleellisesti resilientin reagoitettavan mallintaminen ja vahvistaminen. Kävimme läpi sellaisia yleisiä negatiivisia käyttäytymismalleja, joihin oppilaat helposti vaikeuksien hetkellä turvautuivat (esim. luovuttaminen tai avuttomuus), ja etsimme niille myönteisiä, kasvun asenteeseen pohjautuvia vaihtoehtoja (esim. uuden toimintastrategian luominen tai entistä suurempi ponnistelu). Osoitettiin rohkeus vastoinkäymisten kohdatessa käytimme Taipua vaan ei taitu -metaforaa.

Myönteinen opettaja-oppilassuhde on suuri voimavara tavoiteltaessa oppilaan menestymistä (esim. Curby, Brock & Hamre 2013). Välittävän opettajuuden periaatteiden mukaisesti kannustin ja rohkaisin oppilaita ja pyrin luomaan luokkaan pedagogisen rakkauden ilmapiirin. Tämä näkyi luottamuksena oppilaiden oppimiseen, mikä oli hyvin tärkeää, jotta myös oppilas itse tuli vakuuttuneeksi mahdollisuuksistaan. Välittävänä opettajana suunnittelin oppimistilanteet mahdollisimman edullisiksi oppimiselle ja otin huomioon kunkin oppilaan tarpeet ja yksilöllisen etenemistahdin hyödyntäen myös tukiopeutusta ja monia muita tukitoimia. (Vrt. Määttä & Uusiautti 2014, 113.) Monissa tutkimuksissa on löydetty yhteys kannustavan opettaja-oppilassuhteen ja koulumenestyksen välillä (esim. Hughes ym. 2008; Košir & Tement 2014). Näyttää siltä, että lämmin ja kannustava opettaja-oppilassuhde vahvistaa oppilaan sitoutumista kouluun sekä halua ja motivaatiota oppia ja parantaa koulumenestystään (Davis 2006).

Saavutusten ja onnistumisten juhlistaminen

Opettajan tulisi huomata jokaisen oppilaan onnistumisen hetket ja antaa niihin liittyvää myönteistä palautetta ja julkista tunnustusta aina kuin mahdollista (Salme-la, Uusiautti & Määttä 2015, 137). Oppilaiden edistyminen ja onnistumiset olivat kouluarkemme suuria ilonaiheita. Itsetunnon kehittymisen kannalta on tärkeää, että positiivinen palaute kytkeytyy oppilaan toimintaan eikä ole tyhjää kiittämistä. Oikeanlaisen palautteen avulla lapsi oppii, että työnteko johtaa menestykseen. Positiivinen palaute on erinomainen työkalu myönteisen toiminnan vahvistamiseen, mutta lapset näkevät ansaitsemattoman palautteen läpi ja se voi heikentää heidän luottamustaan myös tulevien ansaittujen kiitosten osalta. (Seligman 2007.) Mueller ja Dweck (1998) huomasivat, että kun positiivinen palaute kohdistettiin oppilaan ponnisteluihin ja työntekoon kykyjen ja suoritusten sijaan, osoittivat oppilaat sinnikkyyttä ja mielihyvän kokemuksia. He selittivät epäonnistumisia yrityksen puutteella ja kokivat voitavansa itse vaikuttaa niihin. Ponnistelujen palkitseminen johti myös oppilaiden kovempaan työntekoon ja uusien haasteiden etsimiseen.

Oppilaiden ahkeruuden ja työteliäisyyden huomioimiseksi järjestin luokassa silloin tällöin palkintojuhlia. Silloin pidimme pienen hetken vapaata opiskelusta ja iloitsimme oppilaiden työn tuloksista herkuttelemalla ja viettämällä aikaa yhdessä.

Oppilaiden työpanoksen huomioiminen ja siitä palkitseminen toimi ikään kuin kollektiivisena What went well -harjoituksena, jossa opettajana sain mahdollisuuden osoittaa kiitollisuuttani oppilaille heidän myönteisestä kouluasenteestaan, innokkaasta osallistumisestaan ja siitä, että he yrittivät tehdä parhaansa koulutyön onnistumiseksi. Palkintojuhlien lisäksi oppilaiden saavutukset ja onnistumiset tuli huomioitua kiitoskirjeissä ja muissa palautteissa, jotka osoitin pääosin suoraan oppilaille, mutta säännöllisesti myös vanhemmille. Kiinnitimme saavutuksiin huomiota myös What went well -harjoituksia tehdessämme, samoin Class meetingeissä jakaessamme toisillemme kohteliaisuuksia ja kiitosta. Lisäksi oppilaat palasivat onnistumisen hetkiinsä joka perjantai täyttäessään Viikkovihkosta. Samassa yhteydessä minulla oli mahdollisuus huomioida heidän saavutuksiaan ja edistymistään.

Tutkijoilla on hyvin monenlaisia näkemyksiä ulkoisten palkintojen merkityksestä oppilaiden motivaation ja suoriutumisen kannalta. Pääosa heistä on sitä mieltä, ettei varsinkaan aineellisilla palkkioilla ole arvoa oppilaan motivaation lisäämisessä (Witzel & Merker 2003). Itsekin uskon kiinnostavien ja sopivan haasteellisten oppimistehtävien voimaan sisäisen motivaation herättäjinä, ja flow-ilmion näkökulmasta ajattelen työskentelyprosessin olevan tällöin itsessään hyvin palkitseva (vrt. Nakamura & Csikszentmihalyi 2009). Siitä huolimatta halusin käyttää luokassani runsaasti verbaalista palkitsemista ja myös jonkin verran aineellisia palkintoja. Suullisen palautteen on todettu vaikuttavan myönteisellä tavalla oppilaiden sisäiseen motivaatioon. Aineellistenkaan palkintojen ei katsota siinä tapauksessa olevan motivaation kannalta haitallisia, mikäli ne ovat odottamattomia ja annetaan rohkaisevassa ja kannustavassa ilmapiirissä. Tärkeää on myös se, että niillä ei pyritä kontrolloimaan oppilaan toimintaa. (Deci, Kostner & Ryan 2001.) Loremanin (2011, 46) mukaan oppilaiden saavutusten säännöllinen huomiointi ja juhlistaminen ovat tärkeitä osatekijöitä lämpimän ja läheisen opettaja-oppilassuhteen kehittymisessä ja olennainen toimintamalli välittävässä luokkayhteisössä. Itse liitin palkitsemisen oppilaiden ahkeruuteen, saavutuksiin ja onnistumisen kokemuksiin ja käytin sitä myönteisten tunteiden lähteenä sekä lämpimän ja oppimiseen innostavan työskentelyilmapiirin yhtenä osatekijänä. Näin ajateltuna palkitseminen toimi keinona keskittyä oppilaan toiminnan myönteisiin puoliin, mikä voidaan nähdä yhtenä välittävän opettajuuden pääperiaatteista (Uusiautti & Määttä 2013a, 115).

Monipuolinen ja myönteinen arviointi

Oppilaiden saavutuksia ja oppimisen edistymistä voi ja tulisi arvioida monella eri tavalla. Oppilaat ovat erilaisia ja oppivat eri tavalla, joten heille tulisi tarjota monenlaisia tapoja osoittaa tietojään ja taitojaan. Arviointikäytänteiden tulee olla reiluja ja oikeudenmukaisia kaikille oppilaille. Vaikka oppilaiden opiskelukokemukset eivät ole samanlaisia, tulisi heillä kaikilla silti olla yhtä hyvät mahdollisuudet menestyä. Arvioinnin tulisi olla myös olla motivoivaa ja innostavaa. Myönteiset arviointiko-

kemukset kannustavat oppilaita oppimiseen ja pitävät yllä opiskelumotivaatiota. (Atjonen 2007.)

Yritin pehmentää arviointiprosessia kokonaisuudessaan ja löytää tapoja, jotka tekisivät arviointitilanteesta oppilaalle miellyttävämmän. Tavallisten kokeiden sijaan käytimme paljon parikokeita. Niitä tehdessään oppilaat saivat tukea toisistaan ja samalla tilaisuuden harjoitella vuorovaikutustaitoja. Korvasimme kokeita myös erilaisilla projekteilla. Oppilaat valmistivat portfolioityyppisiä oppimiskansioita ja tekivät esitelmiä esitysgrafiikoita hyödyntäen. Niissä annoin tilaa oppilaiden eri alojen asiantuntemukselle ja huomioin heidän mielenkiinnon kohteitaan ja vahvuuksiaan. Joskus opintojakson arviointi suoritettiin oppilaiden ryhmissä valitseman ja aikaansaaman arviointituotoksen avulla. Tuotos saattoi olla esimerkiksi näytelmä, elokuva, opetustuokio tai seinäposteri. Käytimme myös itsearviointia ja vertaisarviointia. Itsearvioinnin tulisi olla olennainen osa oppimista. Se harjoituttaa oppilaita reflektiiviseen ajatteluun ja on tärkeä johdattelija motivaatioon ja tavoitteiden saavuttamiseen. (McMillan & Hearn 2008.) Vertaisarviointia hyödynsimme yhteisissä arviointikeskusteluissa sekä pariarvioinnissa, jossa oppilaat arvioivat toistensa tuotoksia ja oppimistehtäviä. Tämä oli perusteltua, koska arvioinnin tekeminen nähdään hyvin syvällisenä oppimiskokemuksena, joka mahdollistaa oppilaiden oppimisen toistensa töistä (Atjonen 2007, 87).

Tein parhaani vähentääkseni oppilaiden kokeisiin liittyvää jännitystä ja ahdistusta. Oppilas, joka kärsii koeahdistuksesta, ei välttämättä pysty osoittamaan oppimisensa todellista tasoa (Bensoussan 2012, 204) ja saattaa siksi olla koe- ja koulumenestykseltään muita heikompi (von der Embse, Barterian & Segool 2013, 58). Vaikka suosin oppilaslähtöisiä arviointimenetelmiä, käytin esimerkiksi matematiikassa perinteisiä paperikokeita. Tällöin kokeilin jännityksen lieventämiseen mindfulness-tekniikoita, joiden käytöstä on saatu rohkaisevia tuloksia (esim. Bellinger, DeCaro & Ralston 2015). Pohdimme myös sitä, miten oppilaat voisivat vahvuuksia hyödyntämällä löytää itsestään uudenlaisia voimavaroja jännittävään tilanteeseen. Toiveikkuutta toi myös kasvun asenne -näkökulma (ks. Dweck 2012), joka yhdistää kokeissa menestymisen ahkeraan harjoitteluun ja huolelliseen valmistautumiseen eikä oppilaan älykkyyteen tai muihin kykyihin. Sinnikkäästi rohkaisin oppilaita optimismiin ja positiiviseen asenteeseen. Välillä teimme mielikuvaharjoittelua ja oppilaat visualisoivat itsensä tilanteeseen, jossa olivat tyytyväisenä ja onnellisena hyvällä arvosanalla varustettu koepaperi kädessään.

Lähestyin oppilasarviointia myönteisellä asenteella. Vaikka luonnollisesti pyrin arvioinneissani oikeudenmukaisuuteen, luotettavuuteen ja läpinäkyvyyteen (vrt. Atjonen 2007), halusin kuitenkin enemmän korostaa asioita, joita oppilas osasi kokeessa kuin niitä asioita, joita hän ei vielä hallinnut. Kirjoitin kokeisiin, projektitöihin ja muihin arvioitaviin tuotoksiin yleensä aina sanallisen palautteen, jossa keskityin oppilaan onnistumisiin. Kuitenkin tehokkaaseen oppimisen ohjaamiseen ja asetettuihin kor-

keisiin odotuksiin kuului myös oppilaan informointi niistä oppimisen tai tehtävän osa-alueista, joissa hän vielä voisi parantaa omaa suoritustaan.

6.2 Toimintatutkimusprosessin kuvaus

Tutkimukseni sai kimmokkeensa omassa työarjessani esiin tulleesta haasteesta (vrt. Stringer 2014, 1). Olin jo vuosia huolestuneena seurannut, miten oppilaiden kouluinnotus näytti vähenevän heidän siirtyessään vuosiluokalta toiselle. Samanaikaisesti kansalliset ja kansainväliset raportit todensivat tämän olevan koko Suomea ja myös monia muita maita koskeva ongelma (mm. OECD 2014, 21). Halusin etsiä keinoja, joiden avulla olisi mahdollista tukea oppilaiden koulumielekkyyden säilymistä ja edistää oppilaiden positiivista kiinnittymistä kouluun. Toimintatutkimuksen avulla oli mahdollista tehokkaasti kohdentua omaan toimintatapaani ja käytänteisiini ja niitä uudistamalla tavoitella tietoa ja ratkaisuja oppilaiden myönteisen koulupolun turvaamiseksi. Tutkimus oli luontevaa suorittaa alakoulun viimeisenä kouluvuotena jatkumona viidennellä luokalla alkaneelle yhteistyöllemme oppilaiden kanssa. Näin oppilaat ja vanhemmat olivat minulle tuttuja ja sain tutkimusluvut pyydettyä jo edellisenä keväänä, mikä mahdollisti tutkimuksen aloittamisen heti kuudennen luokan ensimmäisinä koulupäivinä.

Toimintatutkimusprosessini tavoitteena oli hahmotella kouluilon olemusta ja edistää sen olemassaoloa. Toimintatutkimusta voidaan ajatella lähestymistapana, joka yhdistää käytännön kehittämistyön ja tutkimuksen (Heikkinen 2015, 204). Kehittämistyöni työkaluiksi valitsin positiivisesta psykologiasta johdettuja luokkakäytänteitä, välittävän opettajuuden ja vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön. Kurt Lewin (1951) on sanonut, ”ettei ole mitään niin käytännöllistä kuin hyvä teoria” (ks. Brydon-Miller, Greenwood & Maguire 2003, 15) ja se ajatus sopi erittäin hyvin omaan tutkimukseeni. Tutkimukseni teoreettiseksi selkärangaksi valikoituneen PERMA-teorian myötä avautui hyvin moniulotteinen näkymä kouluilon ilmiön operationalisoimiseksi. Brydon-Millerin ym. mukaan teoria on toimintatutkimuksessa todella hyödyksi vain silloin, kun se palvelee käytäntöä myönteisen muutoksen aikaansaamiseksi (Brydon-Miller ym. 2003, 15). Juuri tästä oli omassa tutkimuksessani kyse. Koin Seligmanin ajatusten istuvan erinomaisesti koulumaailmaan ja tarjoavan kattavan kokonaiskuvan tekijöistä, joiden uskoin vaikuttavan paitsi oppilaiden hyvinvoinnin, myös koulumielekkyyden ja positiivisen oppimisilmapiirin taustalla. PERMA-teorian elementtien avulla tutkimukseni toteutus löysi muotonsa ja teoreettinen viitekehys yhdistyi saumattomasti käytännön toimintaan. Teoria ja käytäntö olivat tutkimuksessani sidoksissa toisiinsa ja kuvastuivat saman asian eri puolina (vrt. Heikkinen 2015, 205).

Ennen tutkimuksen aloittamista minulla oli muutama kuukausi aikaa rakentaa

teoreettista tietämystäni ja positiivista psykologiaa käsittelevään tutkimuskirjallisuuden perehtymällä etsiä sopivia käytänteitä ja harjoitteita jokaisen PERMA-teorian osatekijän operationalisoimiseksi. Tein myös alustavan toimintasuunnitelman siitä, millaisia positiivisen psykologian teemoja tulisimme käsittelemään, missä vaiheessa kukin pedagoginen käytänte otettaisiin ohjelmaamme ja kuinka usein sitä yhden syklin aikana keskimäärin toistettaisiin. Vaikka olinkin etukäteen perusteellisesti suunnitellut tutkimuksen toteutusta, en syksyllä aloittaessani voinut olla varma, mihin kevätlukukauden päättyessä tulisimme lopettamaan. Toimintatutkimuksen erityislaatuun kuuluu dynaaminen eteneminen, jossa yksi askel johtaa seuraavaan ja jossa tutkimuksen suunta voi huomattavastikin poiketa alkuperäisestä suunnitelmasta (Ivankova 2015, 44–46). Myöskään tutkimuskysymyksiä en pystynyt tutkimuksen alkaessa yksityiskohtaisesti määrittelemään, vaan ne täsmentyivät prosessin edetessä ja oman ymmärrykseni lisääntyessä tutkittavasta ilmiöstä ja tiedosta, jota toiminnan tuloksena syntyi. Luokkatoimintaamme havainnoidessani ja aineistoa kerätessäni hahmottui vähitellen se, mikä tutkimuksessani tuntui merkitykselliseltä.

Tutkimukseni eteni ennalta suunnittelemiini pedagogisiin menetelmiin nojautuen. Syklejä oli sekä syys- että kevätlukukaudella kaksi ja olin etukäteen määrittänyt niiden pituudet ja syklien lopussa olevat mittausajankohdat. Tutkimuksen edetessä perehdyin koko ajan lisää positiiviseen psykologiaan. Näin tehdessäni tutustuin moniin interventioihin, joiden ajatuksia tai harjoitteita sisällytin omaan toimintasuunnitelmaani. Koulutyö vuodenkiertoineen asetti kuitenkin kehyksensä tutkimukseni toteutukselle. Tutkimusteemojen läpikäymisen piti tapahtua päivittäisen kouluajan puitteissa ja kuudennen luokan oppisisältöjen ohessa. Välillä oli niin kiire, että tutkimussisältöjen määrää ja laajuutta oli hetkellisesti supistettava. Ajan rajallisuuden vuoksi jouduin ohittamaan kiinnostavia aihekokonaisuuksia. Olin kuitenkin tyytyväinen siihen, että teoreettisen tietämykseni lisääntyttyäkin koin valinneeni interventioni toteutustavoiksi omien tutkimuskysymyksieni ja positiivisen psykologian ydinajatuksen kannalta oikeita asioita.

Ensimmäinen sykli oli tutkimukseen orientoitumista. Panostin siihen erityisen paljon, koska uskoin innostavalla alulla olevan vaikutusta koko tutkimusvuoden kulkuun. Ensimmäisen syklin alussa toteutin alkumittauksen ja esittelin oppilaille ja vanhemmille tutkimukseni tavoitteet, sisällöt ja aineistonkeruumenetelmät siltä osin kuin ne olivat siinä vaiheessa tiedossa. Orientoitumisvaiheen aikana haastattelin oppilaat ensimmäisen kerran. Samoin esittelin heille Seligmanin PERMA-teorian ja sen eri osatekijät. Kävimme läpi positiivisen psykologian näkemyksiä, esimerkiksi positiivisen ajattelun rakennusaineiksia ja flow-tilan syntymisen edellytyksiä. Otimme myös uudet pedagogiset käytänteet osaksi päivittäistä kouluarkeamme. Lisäksi aloitimme yhteistoiminnallisen työskentelyn ja sen myötä laajamittaisen panostuksen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoihin. Ensimmäinen sykli päättyi ensimmäiseen oppilaille ja vanhemmilla teetettyyn välimittaukseen.

Toiselle syklille oli ominaista orientoitumisvaiheen asioiden syventäminen. Voisin kutsua sitä myös omaksumisen vaiheeksi. Paneuduimme yhä enemmän positiiviseen psykologiaan, myönteisen ajattelun ja kiitollisuuden voimaan sekä sinnikkyyden vahvistamiseen. Ensimmäisen syklin aikana aloitetut käytänteet olivat jo oppilaille tuttuja, joten lisäsimme ohjelmaamme mindfulness-harjoitukset, class meetingit ja leivontavuorot. Samoin esittelin oppilaille luontevahvuudet ja teimme VIA-testin, jonka tarjoaman vahvuusprofiilin myötä lähdimme harjoittelemaan vahvuuksien käyttöä käytännössä. Oppilaat olivat omaksuneet yhteistoiminnallisen työskentelyn pääperiaatteet, joten syvensimme menetelmän käyttöä harjoittelemalla uudenslaisia työtapoja ja rakenteita. Kodin ja koulun välinen yhteistyö oli toisen jakson aikana erityisen vilkasta. Toinen jakso päättyi ennen joulua toiseen välimittaukseen.

Kolmannelle vaiheelle oli ominaista opittujen asioiden syvälinen prosessointi ja soveltaminen. Oppilaiden ymmärrys tutkimusteemoista kasvoi koko ajan ja he pystyivät jo hyödyntämään omaksumiaan tietoja omassa elämässään ja oppimisessaan. Edelleen vahvistin myönteistä ajattelua ja optimismia ja painotin ajatusten ja asenteiden merkitystä tulevan toiminnan määrittäjinä. Opetut luokkakäytänteet olivat löytäneet oman paikkansa ja ajoituksensa viikkorytmisissä. Kolmannen syklin myötä käynnistimme Viikon vahvuus -projektin, joka jatkui intervention loppuun asti. Myös Iloiset boxit ja Surusyöppö otettiin luokassa käyttöön. Kolmas jakso päättyi jälleen välimittaukseen.

Neljännessä syklissä jatkoimme kaikkea siihen mennessä opittua. Oppilaat syvensivät ja sovelsivat yhä enemmän tietojaan ja taitojaan. Bucket filling -menetelmän myötä opimme uuden ja hauskan lähestymistavan sosiaalisten taitojen harjoitteluun. Samalla myös suoritimme menneen tutkimusvuoden reflektointia. Arvioimme yhdessä kuljettua tutkimusmatkaa ja katsoimme myös jo tulevaan. Oppilaiden ja vanhempien kanssa pohdimme, millaisilla eväillä olimme onnistuneet oppilaat varustamaan alkavaa yläkoulua ja koko elämää varten. Syklin huipennus oli leirikouluviikko, jonka aikana saimme tilaisuuden testata monia läpikäytyjä oppeja käytännössä. Tutkimuksen viimeisillä viikoilla haastattelin jälleen oppilaat, ja syklin päättyessä oppilaat ja vanhemmat osallistuivat loppumittaukseen.

Oman toimintani reflektointi kuljetti tutkimustani eteenpäin ollen luonnollinen osa kaikkia sen vaiheita. Reflektiivisen perusotteen myötä tutkimuksen vaiheet lomittuvat toisiinsa ja toiminta ja ajattelu yhdistyvät peräkkäisinä suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektoinnin sykleinä (vrt. Heikkinen 2015, 211–213). Coghlan ja Brannick (2010) määrittelevät reflektoinnin prosessiksi, jossa tutkija ikään kuin vetäytyy tutkittavan tilanteen ulkopuolelle kyseenalaistaakseen sen, voidakseen ymmärtää sitä syvemmin ja suunnitellakseen tulevaa toimintaa. Reflektointi on hyvin tärkeä yhdistävä tekijä käytännön tilanteen, arvioinnin ja uuden toiminnan välillä. (Coghlan & Brannick 2010, 24–25.) Silloin kun toimintatutkimus suoritetaan akateemiseen tutkinnon saavuttamiseksi, on Zuber-Skerrittin ja Perryn (2002) mukaan

käynnissä oikeastaan kaksi toimintatutkimussykliä samanaikaisesti. Toinen sykli on varsinainen tutkimussykli sisältäen toiminnan suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Tätä Zuber-Skerritt ja Perry (2002) kutsuvat ydinsykliksi. Tämän lisäksi aktivoituu niin sanottu oppimisyksikkö, joka keskittyy ydinsyklin reflektointiin. Omassa työssäni tämä tarkoitti sitä, että samalla kun olin uppoutunut toimintatutkimukseni eri vaiheisiin, piti minun koko ajan arvioida ja tarkkailla, miten tutkimukseni edistyy ja mitä opin sen tekemisestä. Itsereflektiossa hyödynsin samalla tavalla suunnittelun, toiminnan ja arvioinnin askelmia. Pyrin arvioimaan sekä tutkimustani että sitä koskevaa reflektointiani ulkopuolisen silmin ja tulemaan tietoisiksi ajatussisällöistäni, kokemuksistani ja toiminnastani. Päällekkäisen reflektoinnin dynamiikka on keskeinen edellytys oppimisen syntymiselle. Se jalostaa toimintatutkimusprosessin päivittäistä ongelmanratkaisua korkeammalle tasolle. (Coghlan & Brannick 2010, 12.)

Reflektointi voi tapahtua sekä toiminnan aikana (*reflection-in-action*) että sen ulkopuolella (*reflection-on-action*) (Bell & Aldridge 2014, 16). Omat työpäiväni tutkimuksen toteuttamisen parissa olivat niin kiireisiä, että paneuduin tavallisesti oppituntien jälkeen refleктоimaan havaintojani, kokemuksiani ja toimintaani. Kirjoitin muistiinpanoja tutkijan päiväkirjaani samalla kun kävin mielessäni läpi päivän tapahtumia. Tällä systemaattisella toiminnalla pyrin avaamaan silmäni niille merkityksellisille hetkille, joita päivän aikana olimme oppilaiden kanssa kohdanneet. Coghlan ja Brannick (2010, 27) toteavat, että päiväkirjan kirjoittaminen voi olla hyvin tarpeellinen väylä reflektiivisten taitojen kehittämiseen. Kirjoittaminen auttaa tutkijaa refleктоimaan kokemuksiaan, ymmärtämään omia ajatuksiaan ja ennakoimaan tulevia toimintoja (Boud 2001). Itselleni päiväkirjan kirjoittaminen oli ylivertainen keino saada oiottua mielessäni olevaa ajatusten ja kokemusten sekamelskaa. Kirjoittamalla sain täsmennettyä ajatteluani ja tunteitani ja tulin eri tasolla tietoisiksi omasta sisäisestä toiminnastani. Jokainen päivä tuotti valtavan määrän uutta tietoa tutkimuksen etenemisestä, käytänteiden toimivuudesta, oppilaiden reaktioista ja toiminnasta sekä luokkayhteisömme sosiaalisista rakenteista. Kirjoittamalla asiat ylös pystyin erittelemään tapahtunutta ja suodattamaan tutkimuksen kannalta olennaisia asioita muusta informaatiotulvasta. Reflektiivisen päiväkirjan kirjoittaminen oli myös keino käsitellä tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä epävarmuuden ja turhautumisen hetkiä sekä pohtia uudelleen niitä tilanteita, jolloin oma opettajuuteni tai ammatillinen harkintakyky oli joutunut koetukselle. Päiväkirjan avulla tapahtuva vuoropuhelu oman itseni kanssa nousi tutkimuksessani erityisen merkitykselliseen asemaan senkin takia, että suoritin tutkimukseni yksin eikä tutkimukseen liittyvän dialogin käyminen kollegoiden kanssa ollut tämän vuoksi mahdollista. Tosin Bell ja Aldridge huomauttavat, että myös oppilaiden näkemykset voivat tarjota opettajan itsereflektionille arvokkaan lähdeaineiston (Bell & Aldridge 2014, 17).

Tutkimusprosessi sai alkunsa päätöksestäni asettaa oma toimintani kriittisen tarkastelun ja kehittämisen kohteeksi. Toimintatutkimuksen spiraalinen rakenne mahdol-

listaa sen, että tutkimusprosessia arvioidaan koko ajan. Reflektiosykli on tutkimuksen kannalta ratkaisevan tärkeä. Silloin tutkija-opettaja tarkastelee, mitä toimenpiteitä on suoritettu ja miten tehokkaita toimenpiteet ovat olleet sekä päättää, onko suunniteltuihin toimenpiteisiin syytä tehdä muutoksia. On kuitenkin hyvin oleellista, että tutkija-opettaja reflektoi ja tarkastelee kriittisesti prosessia koko ajan eikä pelkästään syklin päättyessä. (Mertler 2014, 44.) Oma reflektointini oli jatkuvaa ja päivittäistä. Koulupäivän päätteeksi arvioin päivän toimintaa ja sen perusteella suunnittelin jatkotoimenpiteitä. Uusi toiminta rakentui edellisen toiminnan jatkumoksi. Tarvittaessa tein lisäyksiä tai pieniä suunnanmuutoksia toimintasuunnitelmaani. Jokaisen syklin päätteeksi reflektointiin tarjoutui kuitenkin aivan erityinen mahdollisuus saadessani oppilailta ja vanhemmilta teetetyt tutkimuskyselyt luettavakseni. Niiden myötä sain välittömän palautteen syklin onnistumisesta oppilaan ja kodin näkökulmasta. Tutkimuskyselyiden ja oman reflektointini vuoropuhelun varassa minulla oli selkeät ja perustellut lähtökohdat seuraavan syklin toiminnan suunnitteluun.

6.3 Tutkimushenkilöt

Toteutin tutkimukseni omalla työpaikallani sodankyläläisellä alakoululla. Koulumme sijaitsee kirkonkylän tuntumassa, mutta osa oppilaista kulkee bussikuljetuksella sivukylistä. Kooltaan koulumme on keskisuuri. Oppilasmäärä vaihtelee tavallisesti 130–140 oppilaan välillä. Toisaalta koulumme huokuu leppoisa kyläkoulumaista tunnelmaa, toisaalta ilmapiiri on urbaanin vireä erilaisten kansallisten ja kansainvälisten hankkeiden ja kehittämisprojektien ollessa keskeinen osa koulumme arkipäivää.

Suoritin tutkimukseni lukuvuonna 2013–2014. Silloin koulussamme oli poikkeuksellisen suuri kuudes luokka, joka oli jaettu kahteen itsenäiseen ryhmään, joilla kummallakin oli oma luokanopettajansa. Omassa puoliskossani oli neljätoista oppilasta, joista tyttöjä oli yksitoista ja poikia kolme. Ryhmä oli ollut suurin piirtein samassa kokoonpanossa jo viidennellä luokalla, jolloin aloitin sen opettajana. Muuttoliikkeen vuoksi kaksi oppilasta lähti pois ja yksi tuli tilalle ennen kuudennen luokan alkua. Tavallisesti opetin omaa ryhmääni kahdeksantoista tuntia viikossa. Tämän lisäksi oppilaat opiskelivat muiden opettajien johdolla käsitöitä, musiikkia, fysiikkaa, kemiaa, luonnontietoa ja valinnaisaineita.

Oppilasryhmäni oli kirjavuudessaan ja heterogeenisyydessään hyvin tavanomainen lapsiryhmä. Luokkaan mahtui aktiivisia ja helposti innostuvia ekstrovertejä, hiljaisempia tarkkailijoita sekä itsenäisiä ja rohkeita oman tien kulkijoita. Koulu-menestyksessä ja oppimisessa oppilaiden välillä oli suuria eroja. Osalla oppilaista oli pulmia tarkkavaisuudessa tai diagnosoitu oppimisvaikeus. Lisäksi oli jonkin verran haasteita käyttäytymisessä ja sosiaalisissa suhteissa. Yksi oppilas oli pyörätuolissa. Myös perhe- ja kotitaukaltaan oppilaat tulivat erilaisista lähtökohdista. Luokas-

samme oli käytössä monenlaisia pedagogisia tukitoimia, ja koulunkäynnin ohjaaja oli mukana useimmilla tunneilla.

Myös oppilaiden vanhemmat olivat tavallisia vanhempia. Heidän aktiivisuutensa ja osallistumisensa vaihtelivat niin kuin missä tahansa koululuokassa. Kaikkien asenne tutkimusta kohtaan oli kuitenkin alusta asti myönteinen. Tavoitteena oli aktivoida kummatkin vanhemmat oppilaiden koulutyön tukemiseen, mutta tutkimuksessa ei laitettu painoarvoa sille, kumpi vanhemmista kulloinkin osallistui tai vastasi kyselylomakkeisiin.

6.4 Tutkimusaineisto

Tutkijan päätökseen siitä, millaisia aineistoja tutkimuksessa kerätään, vaikuttaa ensisijaisesti tutkimusongelman laatu. Tutkijan tulee pohtia, millaiset aineistot parhaiten lisäävät hänen ymmärrystään tutkittavasta ongelmasta. Toimintatutkimuksessa painotus on tutkijan toiveessa ymmärtää omaa käytännön toimintaansa ja kerätä tietoa, joka on tarkoituksenmukaista ja saavutettavissa. (Mills & Butroyd 2014, 76.) Tomalin (2010, 35) mukaan oikeanlaisen tiedonhankintamenetelmän valinta on ratkaisevan tärkeää luotettavan ja pätevän tiedon saamiseksi toimintatutkimuksessa. Toimintatutkimuksissa nojaututaan usein ensisijaisesti kvalitatiivisiin aineistoihin. Sitä voidaan perustella esimerkiksi niin, että laadullisen aineiston avulla tutkija pystyy reagoimaan herkemmin tutkittavan yhteisön tarpeisiin. Omassa tutkimuksessanikin pääpaino oli laadullisten aineistojen keräämisessä ja tulkinnessa, mutta kvantitatiivinen aineisto täydensi kokonaiskuvaa tarjoamalla tietoa esimerkiksi intervention tehokkuudesta (vrt. Ivankova 2015, 196).

Kun tutkimusta tehdään koulukontekstissa, jossa jokainen koulupäivä ja oppitunti ovat erilaisia ja jossa sekä opettaja että oppilaat käyttäytyvät eri tavalla eri aikoina ja eri olosuhteissa, kohtaa tutkija erityisen haasteen kerätyn aineiston relevanttiuden ja merkityksellisyyden osalta (Mills & Butroyd 2014, 76). Tässä tutkimuksessa pyrin triangulaation avulla varmistamaan, että aineistoni on luotettavaa ja edustaa niitä todellisia näkemyksiä, joita oppilailla ja vanhemmilla oli tutkittavista asioista.

Triangulaatio tarkoittaa, että tutkimuksessa käytetään useaa eri menetelmää, tutkijaa, aineistolähdettä tai teoriaa lujittamaan saatuja tutkimustuloksia. Se vähentää sattumanvaraisten tulkintojen ja vain yhden menetelmän käytöstä aiheutuvien systemaattisten vääristymien mahdollisuutta. (Onwuegbuzie & Leech 2007, 239–240.) Sen avulla pyritään vahvistamaan tutkimustulokset osoittamalla, että yksittäiset mittarit ovat linjassa tai eivät ainakaan ristiriidassa niiden kanssa (Miles, Huberman & Saldaña 2014, 299). Aineistotriangulaation periaatetta noudattaen päädyin valitsemaan tiedonhankintamenetelmikseni kyselylomakkeen, haastattelun ja observointiin perustuvan tutkijan päiväkirjan. Hincheyn mukaan triangulaation toteutuminen edellyttää vähintään kolmen eri aineistotyypin ke-

räämistä (Hinchey 2008, 76). Triangulaatiota käytetään sosiaalitieteissä myös sen takia, että tutkittavasta ilmiöstä saataisiin mahdollisimman monipuolinen kuva (van Drie & Dekker 2013, 339). Tämä oli perusteena myös oman tutkimukseni tiedonhankintamenetelmien valinnalle. Seuraavaksi tarkastelen kutakin käyttämäni menetelmää hieman tarkemmin.

Kyselylomakkeet

Käytin kyselylomakkeita oppilaiden alkumittauksessa sekä oppilaiden ja vanhempien välimittauksissa. Kyselylomakkeiden avulla on mahdollista tehokkaasti kerätä tutkittavien asenteisiin, käsityksiin ja mielipiteisiin liittyvää tutkimusaineistoa (Mertler 2014, 144). Koin kyselylomakkeiden käytön hyvin tarpeelliseksi tutkimuksessani. Niiden avulla sain välitöntä palautetta oppilailta ja vanhemmilta jokaisen syklin päätteeksi ja pystyin arvioimaan intervention vaikuttavuutta kouluilun edistämisen näkökulmasta. Mahdollisimman yksityiskohtaisen ja luotettavan tiedon saamiseksi oppilaiden ja vanhempien näkemyksiä oli kerättävä tutkimuksen edetessä. Välimittausten avulla olin koko ajan selvillä tutkimuksen tehokkuudesta ja sain tietooni asioita, joita en olisi tavoittanut turvautumalla pelkästään alku- ja loppumittauksiin ja haastatteluihin.

Käyttämäni alkumittauslomake löytyy liitteestä 1. Sen avulla kartoitettiin oppilaiden kouluilun lähtötasoa. Lomake sisälsi kaksi tehtävää. Ensimmäisessä tehtävässä esitettiin koulutyöhön liittyviä, PERMA-teoriasta johdettuja väittämiä, joihin oppilaat vastasivat neliportaisella Likert-tyyppisellä asteikolla (1 = täysin samaa mieltä, 4 = täysin eri mieltä.) Jätin asteikosta tietoisesti pois neutraalin En osaa sanoa -vaihtoehdon, jotta saisin kultakin oppilaalta selkeän mielipiteen väittämän suhteen. Toisessa tehtävässä oppilaat arvioivat asteikolla 1–5, kuinka mukavaa heistä oli aamuisin lähteä kouluun. Kummatkin tehtävistä toistuivat sellaisenaan myös jokaisessa välimittauksessa.

Varsinaisessa välimittauslomakkeessa (ks. liite 2) oli seitsemän tehtävää. Ensimmäisessä tehtävässä mitattiin oppilaiden ajatuksia koulutyöhön, vanhempien tarjoamaan tukeen ja opettajan toimintaan liittyen. Koulutyön osio rakentui PERMA-teorian pohjalta ja oli sama kuin alkumittauksessa. Vanhempien toimintaa käsitteli yhdeksän väittämää, jotka olin muodostanut vanhempien tukeen ja osallistumiseen liittyvän tutkimustiedon ja kirjallisuuden perusteella (esim. Epstein 2009; Jeynes 2012; Sheldon 2009; Walker, Shenker & Hoover-Dempsey 2010). Opettajan toimintaa käsiteltiin yhdessätoista väittämässä. Ne muotoilin välittävän opettajuuden periaatteiden pohjalta (Määttä & Uusiautti 2012; Määttä & Uusiautti 2014a). Tehtävä kaksi mittasi interventioon sisältyvien pedagogisten käytänteiden mielekkyyttä. Valitsin siihen kymmenen positiiviseen psykologiaan perustuvaa käytännettä ja sen lisäksi erillisinä kohtina vanhempien, opettajan ja kaverien tarjoaman tuen. Oppilaat ilmoittivat viisiportaista asteikkoa käyttäen, kuinka paljon eri toiminnot olivat tuottaneet heille

iloa edellisen jakson aikana (1 = erittäin vähän, 5 = erittäin paljon). Tehtävässä kolme selvitettiin avoimella kysymyksellä oppilaiden mahdollisia flow-kokemuksia. Tehtävä neljä oli sama kuin alkumittauksessa ja mittasi oppilaiden koulunkäynnin mielekkyyttä. Oppilaat ilmoittivat viisiportaisella asteikolla, kuinka mukavaa heistä oli ollut edellisen syklin aikana lähteä aamuisin kouluun. Tehtävät viisi, kuusi ja seitsemän olivat kaikki avoimia kysymyksiä ja kohdentuivat oppilaiden kokemaan kouluiloon. Tehtävässä viisi oppilaat ilmoittivat asioita, jotka olivat tuottaneet heille eniten iloa edellisessä syklissä. Tehtävä kuusi tuki ensimmäisen tehtävän opettajaosiota. Oppilaat kertoivat ensin, mitkä opettajaan liittyvät asiat olivat lisänneet heidän kokemaansa kouluiloa ja toiseksi, mitkä asiat olivat sitä vähentäneet. Seitsemäs tehtävä oli aivan samanlainen kuin kuudes tehtävä, mutta käsitteli vanhempiin liittyviä asioita ja näin tarjosi lisätietoa ensimmäisen tehtävän vanhempia käsittelevän osion tueksi. Kyselylomakkeet täytettiin aina koulussa ja varasin vastaamiseen kokonaisen oppitunnin. Järjestely osoittautui toimivaksi, koska oppilaat paneutuivat vastaamiseen huolellisesti ja saivat mahdollisuuden tehdä tarkentavia kysymyksiä, mikäli eivät ymmärtäneet jotakin kohtaa. Oppilaat ilmoittivat vastauspaperissa nimensä. Näin pystyin seuraamaan kouluilon kokemusten kehittymistä yksittäisen oppilaan osalta.

Vanhempien välimittaukset (ks. liite 3) tarjosivat tärkeän kodin näkökulman oppilaiden kouluilon kokemusten tutkimiseen. Interventioni yksi päätavoitteista oli osallistaa vanhemmat lastensa koulunkäyntiin. Olettamukseni ja toiveeni oli, että välimittauksissa toistuva osallistumisen arviointi saattaisi toimia myönteisenä kimmokkeena vanhempien sitoutumiselle tähän tärkeään tehtävään. Vanhempien kyselylomakkeessa oli viisi tehtävää. Ensimmäisessä tehtävässä pyysin vanhempia kuvaamaan, kuinka usein he olivat kotona tehneet erilaisia koulunkäyntiin liittyviä asioita. Tehtävässä oli kymmenen väittämää ja vanhemman tuli ilmoittaa, oliko kyseistä asiaa tehty päivittäin, 1–2 kertaa viikossa, 1–2 kertaa kuukaudessa vai ei lainkaan. Viisi väittämistä oli samoja kuin oppilaiden kyselyn vanhempien tukea käsittelevässä osiossa ja viisi muuta väittämää muodostin interventiomme sisältöihin tai vanhempien kouluun liittyvän tuen eri muotoihin liittyen. Tehtävässä kaksi vanhemmat arvioivat viisiportaisella asteikolla TIPS-tehtävien merkitystä tavoiteltaessa heidän tiiviimpää osallistumistaan lapsen koulutyöhön. Kolmannessa tehtävässä vanhempien piti puolestaan viisiportaisella asteikolla arvioida, kuinka mielellään lapsi oli käynyt koulua edellisen jakson aikana. Tämä tehtävä oli yhteneväinen oppilaiden kyselylomakkeen tehtävän kanssa ja valitsin sen tukemaan oppilaan omaa arviota kouluilon kokemuksesta. Tehtävä neljä oli avoin kysymys ja laadin sen tueksi oppilaan lomakkeen kouluiloa käsitteleville avoimille kysymyksille. Vanhemmat ilmoittivat ensin asioita, jotka kodin näkökulmasta olivat lisänneet oppilaan kouluiloa ja toiseksi kertoivat asioista, jotka olivat vähentäneet näitä tuntemuksia. Viimeisessä tehtävässä vanhemmat ensin arvioivat numeerisesti edellisen syklin kodin ja koulun välisen yhteistyön laatua ja sen jälkeen perustelivat arvionsa avoimella vastauksella.

Vanhempien kyselylomakkeet lähetin suljetuissa kirjekuorissa oppilaiden mukana koteihin jokaisen syklin viimeisellä viikolla. Pääosa vanhemmista palautti täytetyt lomakkeet nopeasti takaisin ja järjestely toimi muutenkin moitteettomasti.

Oppilaiden kaikki kyselylomakkeet olivat alkumittausta lukuun ottamatta täysin samanlaisia. Vanhempien loppumittaukseen (ks. liite 4) sen sijaan lisäsin kolme kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvää avointa kysymystä. Ensimmäisessä lisäkysymyksessä pyysin vanhempia antamaan palautetta kuudennen luokan yhteistyöstä. Seuraavassa tehtävässä heidän tuli eritellä, mistä hyvä kodin ja koulun yhteistyö rakentuu. Viimeisessä tehtävässä vanhemmat kirjoittivat, mitkä kodin ja koulun välisen yhteistyön muodot tuottivat heille eniten iloa.

Varsinaisten välimittausten lisäksi teetin oppilailla kaksi lisäkyselyä. Toisen syklin käynnistyttyä oppilaat vastasivat kirjallisesti kahteen kysymykseen, joita hyödynsin aineiston analyysissä muun aineiston ohella (ks. liite 5). Ensimmäiseksi oppilaat kirjoittivat, mistä asioista heidän kouluilonsa sillä hetkellä koostui. Toisen kerran kysyin asiaa vasta kevään haastatteluissa, joten lisäkysely tarjosi mielenkiintoisen näkökulman intervention alkupuolelta. Toisessa kysymyksessä pyysin oppilaita pohtimaan, oliko kouluilo heidän mielestään pysyvä tila vai vaihteliko se eri päivinä ja mikä mahdollisesti aiheutti vaihtelua. Tätä asiaa sivusimme monissa keskusteluissamme, mutta kirjallisesti se tuli esille vain tässä yhteydessä. Huhti-toukokuussa intervention viimeisen syklin puolivälissä pyysin oppilaita täyttämään vielä yhden kyselylomakkeen (ks. liite 6). Lomakkeessa oli kahdeksan avointa kysymystä vanhempien ja opettajan tukeen liittyen sekä pedagogisten käytänteiden mielekkyyttä käsittelevä tehtävä. Vanhempiin ja opettajaan liittyvää materiaalia käytin aineistona etsiessäni opettajakokkeiden tekijöiden ja vanhempien osallistamisen yhteyksiä oppilaiden kokemaan kouluiloon. Viimeisen tehtävän jätin hyödyntämättä, koska jokainen välimittaus tuotti vastaavaa aineistoa.

Haastattelut

Hyvin usein toimintatutkimusten keskeisin tutkimusdata hankitaan haastatteleamalla (Stringer 2014, 104). Omassa tutkimuksessani haastattelin oppilaat sekä syksyllä että keväällä. Stringerin mukaan toimintatutkimuksen tulee aina alkaa kvalitatiivisella aineistonkeruulla, jotta saadaan kartoitettua osallistujien kokemuksia ja näkemyksiä (Stringer 2014, 101). Pidän haastattelua tutkimukseni tärkeimpänä tiedonhankintamenetelmänä. Haastattelujen myötä sain tutkijana paljon lisätietoa ja pystyin syventämään ja laajentamaan ymmärrystäni kouluilon ilmiöstä ja asioista, jotka vaikuttivat sen taustalla. Hirsjärvi ja Hurme toteavatkin, että haastattelun avulla voidaan selventää vastauksia ja syventää tietoja. Haastattelussa ihminen nähdään subjektina ja hän saa mahdollisuuden tuoda esille itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 35.) Koin hyvin arvokkaaksi kaiken sen tiedon, joka haastattelujen tuloksena syntyi. Useimmilla oppilailla oli runsaasti ajatuksia ja

mielipiteitä, jotka olivat suureksi hyödyksi haettaessa vastauksia tutkimuskysymyksiin. Lisäksi haastattelutilanteet olivat emotionaalisesti palkitsevia kokemuksia. Oppilaat vaikuttivat tyytyväisiltä kahdenkeskisessä juttutuokiassa ja opettajana koin tilanteen erinomaiseksi mahdollisuudeksi keskittyä intensiivisesti yhteen oppilaaseen ja osoittaa kiinnostusta hänen asioitaan ja mielipiteitään kohtaan.

Haastattelujani voidaan luonnehtia puolistrukturoiduiksi. Puolistrukturoidut haastattelut sijoittuvat lomakehaastattelujen ja strukturoimattomien haastattelujen välimaastoon (Norton 2009, 98–100). Puolistrukturoidulle haastattelulle on tyyppillistä, että kysymykset ovat kaikille samat, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei käytetä, vaan haastateltava saa vastata omin sanoin (Eskola & Suoranta 2014, 87). Vapaamman näkemyksen mukaan on myös mahdollista, että tutkija vaihtaa kysymysten järjestystä tai sanamuotoa (Hirsjärvi & Hurme 2014, 47). Haastattelutavassani oli myös teemahaastattelun piirteitä, koska sekä syksyllä että keväällä haastatteluni runko muodostui PERMA-teorian mukaisista teemoista, jotka olin pilkkonut erillisiksi kysymyksiksi (vrt. Eskola & Suoranta 2014, 87). Jaoin haastattelun temaattisesti kuuteen osa-alueeseen. Vaikka kysymysten sanamuoto ja järjestys saattoivat haastattelutilanteissa vaihdella, etenin jokaisessa haastattelussa samaa teemarakenetta noudattaen. Viisi ensimmäistä teemaa määräytyivät PERMA-teorian osa-alueiden mukaisesti ja viimeinen teema käsitteli kouluilon osatekijöitä. Syksyn ja kevään haastattelujen teemarakenne oli sama, mutta kysymykset olivat osittain erilaisia (ks. liitteet 7 ja 8). Myönteisiin tunteisiin liittyen pyysin oppilaita esimerkiksi kuvailemaan onnistunutta koulupäivää sekä asioita, jotka olivat heidän mielestään mukavia omassa luokkatoiminnassamme ja koulunkäynnissä ylipäänsä. Sitoutumiseen liittyvät kysymykset käsittelivät innostavia koulutehtäviä, omaa lempioppituntia sekä asioita, jotka herättävät oppilaissa tunteita siitä, että oma koulu on hyvä paikka. Ihmissuhteita käsittelevä osa-alue oli kaikkein laajin. Kysymykset koskivat kaverisuhteita, ryhmässä työskentelemistä, luokkailmapiiriä, opettajan toimintaa ja persoonaa sekä vanhempien tukea ja osallistumista. Merkityksellisyuden osa-alueeseen liittyen keskustelimme esimerkiksi koulunkäynnin merkityksellisyydestä, oppilaiden osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksista sekä oppilaiden yksilöllisyyden huomioimisesta kouluarjessa. Kevään haastatteluissa puhuimme lisäksi vahvuuksista. Saavuttamisen teema sisälsi kysymyksiä menestymisen merkityksestä ja sen yhteydestä koulunkäynnin mielekkyyteen. Haastattelun viimeisessä osiossa pyysin oppilaita kuvaamaan tekijöitä, joista heidän kouluilonsa sillä hetkellä rakentui.

Haastattelutilanne edellyttää aina luottamusta (Eskola & Suoranta 2014, 94). Koin olevani tämän vaatimuksen suhteen etuoikeutettu, koska olin saanut mahdollisuuden rakentaa lasten luottamusta itseäni jo edellisen yhteisen kouluvuoden aikana. Haastattelutilanteemme oli keskustelevalta ja vapaamuotoinen ja yritin parhaani mukaan tehdä sen myös mahdollisimman tasa-arvoiseksi, esimerkiksi kiinnittämällä huomiota puhetaapani. Toisaalta keskustelumme tuntui luonnolliselta ja sujuvalta,

koska vuorovaikutuksemme oppilaiden kanssa oli jatkuvaa ja vakiintunutta. Nauhoitin haastattelut pienellä sanelukoneella, johon pyysin ennen haastattelun alkamista oppilailta luvan. Haastattelut kestivät ajallisesti noin puoli tuntia. Teimme ne ennen koulun alkamista tai koulupäivän jälkeen, jotta keskusteluhetkemme olisi ollut mahdollisimman häiriötön ja kiireetön. Oppilaat tulivat haastatteluihin hyvin mielellään, mutta saivat silti pienen palkinnon osallistumisestaan ja ylimääräisestä työajastaan.

Tutkijan päiväkirja

Tutkijan päiväkirjan kirjoittaminen on tärkeä osa toimintatutkimuksen metodologiaa. Se on tutkimukseen liittyvien päätösten kronikka, tutkijan ajatusten, tunteiden ja käsitysten rekisteri. Tutkijan päiväkirja on myös dokumentti tutkijan lisääntyneestä ymmärryksestä tutkimusprojektin edetessä. (Herr & Anderson 2015, 98.) Tutkijan päiväkirjaa olisi hyvä käyttää myös eettisiin pohdintoihin ja tutkimuksessa vastaan tulleiden eettisten valintojen kirjaamiseen. Päiväkirjan avulla tapahtuvan reflektoinnin kautta tutkija voi tulla tietoisemmaksi omasta arvoperustastaan, mikä ohjaa tekemään oikeita ratkaisuja odottamattomissa eettistä harkintaa edellyttävissä tilanteissa. (Brydon-Miller 2009, 205.)

Aloitin tutkimuspäiväkirjan pitämisen jo ennen varsinaisen intervention alkamista. Kirjasin ylös tutkimukseen liittyviä toimiani ja kirjallisuutta, johon perehdyin. Kirjoitin päiväkirjaani myös tuntojani ja ajatuksiani tutkimusprosessin etenemisestä. Tämä oli erittäin hyvää harjoittelua varsinaisen interventioon liittyvän tutkimuspäiväkirjan kirjoittamista varten. Intervention alettua pyrin kirjoittamaan päiväkirjaa päivittäin. Aina tavoitteeni ei toteutunut. Kaikkein kiivaimpina jaksoina, jolloin kiire perkesi tieltään kaiken ylimääräisen, jäivät päiväkirjani sivut tyhjiksi. Toisaalta monet tutkimuksen luokkatoteutukseen liittyvät kokemukset olivat niin vahvoja, että tavoitin niihin liittyvät yksityiskohdat ja emootiot vielä monta päivää tilanteen jälkeenkin. Kirjoitin päiväkirjaani yleensä koulupäivän jälkeen. Hyvin harvoin minulla oli aikaa ja mahdollisuutta tarttua siihen kesken koulupäivän. Osittain se oli tietoinen valinta. Halusin olla kokonaisvaltaisesti mukana luokkatoiminnassa ja vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa enkä malttanut katkaista tilanteita kirjatakseni huomioitani ylös. Välillä tein oppituntien välissä hätäisiä muutaman lauseen pikamuistiinpanoja ja palasin niihin tarkemmin oppilaiden lähdettyä. Tutkimuspäiväkirjani ei siis edusta kenttämuistiinpanoja tai strukturoitua havainnointipäiväkirjaa, johon olisin tallentanut täsmällisesti aikatauluttaen luokan toimintaa ja oppilaiden edesottamuksia (Kananen 2014, 83–85). Tutkimuspäiväkirjani oli enemmänkin pohdiskelleva ja retrospektiivinen kuvaus niistä päivän tapahtumista, joilla ajattelin olevan merkitystä tutkimuksen kohteena olevien asioiden kannalta. En kirjannut kaikkea mahdollista, vaan yritin löytää olennaisen informaation ja keskittyä siihen (Mills & Butroyd 2014, 78). Tätä valintaani perustelin Hubardin ja Powerin (2003) ajatuksella siitä, että toimintatutkimusta ei tulisi koskaan tehdä

opetuksen kustannuksella (ks. Mertler 2014, 127). Koulupäivän aikana olin aina ensisijaisesti opettaja, sitten vasta tutkija.

Vaikka en kirjannutkaan luokan tapahtumia ylös kesken oppitunnin, koostui keskeinen osa päiväkirjamerkinnöistäni tekemistäni havainnoista. Havainnointi on olennainen osa opettajan työtä ja siksi tuntui hyvin luontealta hyödyntää sitä tukena muille tiedonhankintamenetelmille. Tutkija-opettajan havainnoissa omaa työtään, puhutaan usein osallistuvasta havainnoinnista (Mills & Butroyd 2014, 78). Havainnoimisen avulla opettaja saa tietoa oppilaiden todellisesta käyttäytymisestä, mikä on usein arvokkaampaa kuin se, että oppilaita pelkäästään pyydetäisiin kuvaamaan sitä (Mertler 2014, 127). Lisäksi havainnointi auttaa opettajaa näkemään asioita, joita oppilaat eivät olisi kykeneväisiä itse tuomaan esille ja joita ei olisi mahdollista saada selville muita tiedonhankintamenetelmiä käyttäen (Ivankova 2015, 203). Nämä asiat näkyivät myös omassa tutkimuksessani. Observoimalla hankkimani tieto muodostui aineistotriangulaation periaatteiden mukaisesti tueksi kyselylomakkeilla ja haastattelulla kerätylle aineistolle. Havainnoinnin kautta pystyin toteamaan todeksi oppilaiden kertomat ja kuvaamat asiat ja näin se antoi minulle tutkijana uskoa tutkimukseni tuottaman tiedon luotettavuuteen.

Tutkijan päiväkirja oli minulle myös coping-keino. Sen avulla pystyin selviämään siitä tietotulvasta ja monien päällekkäisten toimintojen ristitulesta, johon tutkimusvuoden aikana usein ajauduin. Oma prosessointikyky toimi välillä äärrirajoillaan ja elin läpi hyvin monenlaisia tunnetiloja. Tutkijan päiväkirjani tarjosi minulle mahdollisuuden siirtää päässäni pyörivät ajatukset ja tunteukset lehtien sivuille. Metaforisesti vertasinkin päivittäistä kirjoitussessiota tyhjennysoperaatioksi, jonka tuloksena sain väljyyttä ajatteluuni ja etäisyyttä päivän tapahtumiin. Näin kirjoittamisella oli myös selkeä hyvinvoinnillinen funktio. Dokumentoidut tilanteet pysyivät päiväkirjan sivuilla ja pystyin palaamaan niiden pariin, mikäli halusin pohtia jotakin asiaa uudelleen. Tutkijan päiväkirjaa selaamalla olikin mahdollista seurata tutkimuksen etenemistä ja oman ajatteluni muuttumista sekä kokea uudelleen monia tilanteita, jotka ilman päiväkirjamerkintöjä olisivat painuneet unohduksiin kiireisessä kouluarjessa.

6.5 Aineiston analyysi

Peruslähestymistavaltaan tutkimukseni on kvalitatiivinen. Haastattelujen ja kyselylomakkeiden laadullisten osioiden lisäksi halusin kuitenkin liittää tutkimukseeni myös kvantitatiivista mittausta. Sen avulla intervention vaikuttavuuden ja tutkimuskysymyksiin liittyvien ilmiöiden vaihteluiden seuraaminen oli mahdollista.

Taulukko 3 Tämän tutkimuksen tutkimusaineistot ja analyysimenetelmät tutkimuksen teema-alueiden ja tutkimuskysymysten mukaisesti esitettynä

Tutkimuksen teema-alueet ja tutkimuskysymykset	Aineisto	Analyysimenetelmä
1. Kouluilo oppilaiden kuvaamana		
1.1 Mistä osatekijöistä kouluilo rakentuu oppilaiden kertomana?	haastattelut opp:n kyselylomake teht. 5, 6, 7 opp:n kyselylomake teht. 1A, 4 syksyn lisäkysely tutkijan päiväkirja	sisällönanalyysi sisällönanalyysi frekvenssit, keskiarvot sisällönanalyysi sisällönanalyysi
2. Opettaja kouluilon edistäjänä		
2.1 Millaiset pedagogiset menettelyt edistävät oppilaiden kokemaa kouluiloa?	opp:n kyselylomake teht. 2 opp:n kyselylomake teht. 5, 6 haastattelut vanh:n kyselylomake teht. 4 tutkijan päiväkirja	frekvenssit, keskiarvot sisällönanalyysi sisällönanalyysi sisällönanalyysi sisällönanalyysi
2.2 Mitkä opettajakohtaiset tekijät ovat yhteydessä oppilaiden kokemaan kouluiloon?	opp:n kyselylomake teht. 6 haastattelut vanh:n kyselylomake teht. 4 kevään lisäkysely tutkijan päiväkirja	sisällönanalyysi sisällönanalyysi sisällönanalyysi sisällönanalyysi sisällönanalyysi
3. Kodin ja koulun yhteistyö kouluilon lähteenä		
3.1 Millaiset kodin ja koulun yhteistyön muodot tukevat vanhempien osallistumista lapsensa koulutyöhön?	vanh:n kyselylomake teht. 1 vanh:n kyselylomake teht. 5 vanh:n loppumittaus teht. 6, 7, 8 tutkijan päiväkirja	frekvenssit sisällönanalyysi sisällönanalyysi sisällönanalyysi
3.2 Miten vanhempien osallistuminen kouluyhteistyöhön on yhteydessä lapsen kokemaan kouluiloon?	opp:n kyselylomake teht. 1B opp:n kyselylomake teht. 7 haastattelut kevään lisäkysely tutkijan päiväkirja	frekvenssit, keskiarvot sisällönanalyysi sisällönanalyysi sisällönanalyysi sisällönanalyysi
4. Kouluilo ja luokan vuorovaikutussuhteet		
4.1 Miten kouluiloa edistävät menettelyt ovat yhteydessä opettajan ja oppilaiden välisiin suhteisiin?	tutkijan päiväkirja opp:n kyselylomake teht. 1C haastattelut	sisällönanalyysi frekvenssit, keskiarvot sisällönanalyysi
4.2 Miten kouluiloa edistävät menettelyt ovat yhteydessä oppilaiden keskinäisiin suhteisiin?	tutkijan päiväkirja haastattelut opp:n kyselylomake teht. 1A	sisällönanalyysi sisällönanalyysi frekvenssit, keskiarvot

Toimintatutkimukselle on tyypillistä, että aineiston analyysi alkaa jo aineistonkeruun aikana (Herr & Anderson 2015, 128). Tutkimuksen aikana tapahtuvan alustavan aineistoanalyysin avulla tutkija pystyy arvioimaan kerätyn aineiston relevanttiutta suhteessa tutkimuskysymyksiin ja tekemään päätöksen mahdollisen lisäaineiston keräämisestä. Aikaisin aloitettu analyysi on perusteltua myös siltä varalta, että tutkija kaippaa lisäselvitystä johonkin asiaan. Tällöin tutkittavat ovat helposti tutkijan

saavutettavissa ja tutkimuksen tapahtumat ovat vielä tuoreena heidän muistissaan. (Ivankova 2015, 233.) Omassa tutkimuksessani kävin pitkin vuotta huolellisesti läpi kerättyä aineistoa ja arvioin sen riittävyttä tutkimuskysymyksiin vastaamisessa. Alustavan analyysiprosessin tuloksena ja riittävän datamäärän varmistamiseksi päädyin teettämään alkuperäiseen aineistonkeruusuunnitelmaan kuulumattoman lisäkyselyn oppilailta sekä syksyllä että keväällä.

Taulukosta 3 on nähtävissä tutkimuksessa keräämäni aineisto ja käyttämäni analyysimenetelmät tutkimukseni teema-alueiden ja tutkimuskysymysten mukaisesti esitettynä. Analysoin kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen aineiston erikseen, mutta yhdistän niiden tuottaman informaation esitellessäni tutkimukseni tuloksia ja johtopäätöksiä (Creswell 2012, 542). Seuraavaksi kuvaan tarkemmin kvantitatiivista ja kvalitatiivista analyysiprosessiani.

Kvantitatiivinen aineiston analyysi

Toimintatutkimus perustuu laadulliseen lähestymistapaan. Tällöin kvantitatiivisia menetelmiä käytetään täydentämään kvalitatiivisilla aineistonkeruumenetelmillä hankittua tietoa. Kvantitatiivista dataa voidaan hyödyntää kuvailemaan asioita, joille sitten haetaan selityksiä ja merkityksiä laadullisin keinoin. (Mills & Butroyd 2014, 124.) Tutkimuskysymyksieni ja pienen tutkimusjoukkoni kannalta oli tutkimukseni kvantitatiivisessa analyysissä tarkoituksenmukaista pitäytyä yksinomaan kuvailevissa tilastollisissa menetelmissä. Niiden päätarkoitus on kuvata hankittua kvantitatiivista tietoa, tehdä siitä yhteenvedoja ja löytää siitä kehityssuuntia ja malleja (Ivankova 2015, 220).

Käytin kvantitatiivista analyysia kaikkien tutkimuskysymysten kohdalla lukuun ottamatta tutkimuskysymystä 2.2. Kuvailevat tilastolliset menetelmät tarkoittivat tutkimuksessani frekvenssien ja keskiarvojen laskemista. Frekvenssien laskeminen on varsin yksinkertainen tilastollinen menetelmä ja soveltuu hyvin yhteenvedojen tekemiseen määrällisestä aineistosta (Norton 2009, 137). Keskiarvojen laskeminen puolestaan oli mielekästä, koska lähtöarvot olivat lähellä toisiaan ja niiden vaihteluväli oli pieni (Mertler 2014, 169–170). Aloitin analyysin laskemalla frekvenssejä kyselylomakkeen strukturoitujen tehtävien eri vastausvaihtoehdoille. Esimerkiksi tutkimuskysymyksen 2.1 kohdalla laskin, kuinka monta oppilasta koki What went well -harjoituksen tuottavan erittäin vähän, vähän, kohtalaisesti, paljon tai erittäin paljon iloa. Pisteytin oppilaiden vastaukset antamalla kullekin asteikon 1–5 vastausvaihtoehdolle oman arvonsa verran pisteitä (vaihtoehto 1 = 1 piste, vaihtoehto 2 = 2 pistettä jne.) ja laskin kullekin käytänteelle pistemäärien keskiarvon. Toimin samalla tavalla kaikkien käytänteiden ja jokaisen välimittauksen osalta. Tein yhteenvedoista taulukoita, joista oli mahdollista seurata, kuinka mielekkääksi oppilaat eri luokkakäytänteet kokivat ja millaisia muutoksia eri mittauskertojen välillä esiintyi. Keskiarvojen avulla oli lisäksi helposti nähtävissä, millainen kehityssuunta kullakin

käytänteellä oli koko tutkimusvuoden perspektiivissä. Oppilaiden alkumittauksen ja välimittausten kyselylomakkeen ensimmäisen kysymyksen kohdalla (ks. liitteet 1 ja 2, kysymys 1) pisteytin vastausvaihtoehdot käänteisesti niin, että vastausvaihtoehto 1 (täysin samaa mieltä) tuotti neljä pistettä, vastausvaihtoehto 2 (samaa mieltä) kolme pistettä, vastausvaihtoehto 3 (eri mieltä) kaksi pistettä ja vaihtoehto 4 (täysin eri mieltä) yhden pisteen.

Kvantitatiivisia menetelmiä käyttämällä sain tutkimusaineistostani selville yleisiä linjoja ja tendenssejä, jotka puhtaaseen kvalitatiiviseen analyysiin tukeuduttaessa olisivat jääneet saavuttamatta. Myös välimittausten merkitys olisi jäänyt vähäisemmäksi, jos intervention vaikuttavuuden tutkiminen olisi perustunut yksinomaan laadulliseen tietoon.

Kvalitatiivinen aineiston analyysi

Kvalitatiivisen aineiston analyysin tavoitteena on tuottaa aineistoon selkeyttä ja siten luoda uutta tietoa tutkimuksen kohteena olevasta asiasta (Eskola & Suoranta 2014, 138). Tutkija pyrkii luomaan hajanaisesta aineistosta selkeää, yhtenäistä ja mielekästä informaatiota voidakseen tehdä luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Kvalitatiivinen analyysiprosessi perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, jossa aineisto ensin hajotetaan osiin, sitten käsitteellistetään ja lopuksi kootaan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108.) Haastatellessani oppilaita ja lukiessani välimittausten vastauksia tein koko ajan havaintoja ja tulkintaa ilmiöistä, jotka liittyivät tutkimuskysymyksiini ja hahmottelin alustavia selitysmalleja syntyneitten havaintojeni pohjalta.

Analysoin tutkimukseni laadullista aineistoa sisällönanalyysimenetelmällä. Sitä voidaan pitää sekä yksittäisenä metodina että väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Sisällönanalyysia käyttämällä voidaan dokumentteja analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti. Tavoitteena on tuottaa kuvaus tutkittavasta ilmiöstä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Sisällönanalyysia käyttäen saadaan aineisto järjestettyä johtopäätösten tekoa varten. Analyysi etenee aineiston litteroinnista ja koodaamisesta sen luokitteluun, teemoitteluun tai tyypittelyyn. Omassa tutkimuksessani käytin teemoittelua, joka on luokittelun kaltaista, mutta painottaa sitä, mitä kustakin teemasta on sanottu. Kyse on aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä uudelleen erilaisten aihepiirien mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91–93, 103.)

Laadullisessa analyysissa erotetaan usein induktiivinen, deduktiivinen ja abduktiivinen etenemistapa (Tuomi & Sarajärvi 2013, 95). Induktiivisessa analyysissa suunta on yksittäisestä yleiseen, jolloin tutkimustulokset rakentuvat puhtaasti aineistoon perustuen. Deduktiivisella analyysilla, joka etenee yleisestä yksittäiseen, testataan, onko saatu aineisto yhdenmukainen jo olemassa olevien teoreettisten käsitysten, teorioiden tai hypoteesien kanssa (Thomas 2006, 238; Tuomi & Sarajärvi 2013, 95).

Wolcott (1992) nimittää niitä *”theory-later”* ja *”theory-first”* -lähestymistavoiksi (ks. Miles, Huberman & Saldaña 2014, 238). Edetessään abduktiivista päättelyä hyödyntäen tutkijalla on valmiina joitakin teoreettisia johtajatuksia, joita hän pyrkii todentamaan aineistonsa avulla (Hirsjärvi & Hurme 2014, 136).

Analyysi voi olla luonteeltaan aineistolähtöistä, teoriaohjaavaa tai teorialähtöistä. Aineistolähtöisessä analyysissä teoria pyritään konstruoimaan aineistosta (Eskola 2015, 188). Tällöin tutkittavaa ilmiötä koskevilla aikaisemmillä tiedoilla, teorioilla ja havainnoilla ei pitäisi olla mitään tekemistä analyysin toteuttamisen tai lopputuloksen kanssa. Puhdasta aineistolähtöistä analyysia on kuitenkin hyvin vaikea toteuttaa, koska käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma ja -menetelmät ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat siten tuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 95–96.) Vaikka tutkija kuinka pyrkisi kuuntelemaan ja ymmärtämään aineistoaan, ohjaavat häntä silti ainakin tiedostamattomasti esimerkiksi tutkimuksen tarkoitus, omat taustatiedot ja aikaisemmat teoriat (Eskola & Suoranta 2014, 157). Näin tutkijan tulisikin kirjoittaa auki omat ennakkokäsityksensä ilmiöstä ja tiedostaa ne analyysin aikana. Aineistolähtöisen analyysin ongelmia on yritetty ratkaista teoriaohjaavassa analyysissä. Tällöin mukana on teoreettisia kytkentöjä, mutta tarkoitus ei ole testata teoriaa vaan lähinnä sitä hyödyntäen avata uusia ajatusuria. Teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysiiä. Aluksi analyysi etenee aineistolähtöisesti, mutta sen loppuvaiheessa annetaan valitun teorian suunnata lopputulosta. Päätös siitä, missä vaiheessa teoria otetaan mukaan, on aineisto- ja tutkijakohtainen. Teorialähtöinen analyysi taas nojaa tiettyyn teoriaan, malliin tai ajattelutapaan. Tällöin tutkimuksen käsitteen määrittelyä ja analyysia ohjaa valmis aikaisemman tiedon pohjalta luotu kehys. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 96–97, 100.) Teorialähtöistä analyysia voidaan pitää klassisena mallina, jolloin lähdetään liikkeelle teoriasta ja palataan siihen jälleen empiirisen osion jälkeen (Eskola 2015, 199).

Miles, Huberman ja Saldaña (2014, 12–13) jakavat laadullisen analyysin karkeasti kolmeen eri vaiheeseen: aineiston pelkistäminen, aineiston esittäminen ja johtopäätösten tekeminen. Tuomi ja Sarajärvi (2013) esittävät yksityiskohtaisemman kuvauksen aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemisestä ja se sisältää seuraavat kahdeksan vaihetta: 1) Aineiston litterointi, 2) Litteroidun aineiston lukeminen ja sisältöön perehtyminen, 3) Pelkistettyjen ilmausten etsiminen ja alleviivaaminen, 4) Pelkistettyjen ilmausten listaaminen, 5) Samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien etsiminen pelkistetyistä ilmauksista, 6) Pelkistettyjen ilmausten yhdistäminen ja alaluokkien muodostaminen, 7) Alaluokkien yhdistäminen ja yläluokkien muodostaminen niistä, 8) Yläluokkien yhdistäminen ja kokoavan käsitteen muodostaminen. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 109.)

Omassa tutkimuksessani lähdin liikkeelle haastatteluaineiston litteroimisella ja kyselylomakkeen avoimien kysymysten tuottaman aineiston muuttamisella säh-

köiseen muotoon. Aineisto oli minulle siinä vaiheessa jo melko tuttua, koska olin lukenut sitä useasti tutkimusvuoden kuluessa. Luin kuitenkin tulostetun aineiston vielä läpi lukuisia kertoja. Eskolan ja Suorannan (2014, 152) mukaan on tärkeää, että tutkija tuntee aineistonsa perinpohjaisesti ja lukee sitä moneen kertaan, jotta se alkaa alustavasti avautua. Kun olin saanut kokonaiskuvan aineiston sisällöstä, keskityin käsittelemään sitä tutkimuskysymyksittäin. Päätin aloittaa työskentelyni mahdollisimman selkeästä kokonaisuudesta, joten päädyin työstimään ensimmäiseksi opettajan toimintaan kohdistuvaa tutkimuskysymystä. Lukemiseni muuttui interaktiiviseksi ja esitin aineistolle kysymyksiä (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2014, 143). Vastauksia ja kommentteja kysymyksiini löytyi eri puolilta aineistoa, joten luin haastattelut ja avointen kysymysten vastaukset huolellisesti läpi useampaan kertaan ja erotin korostusväreillä teemaa kuvailevat lauseet. Sen jälkeen kirjoitin kaikki teemaan sopivat ilmaukset omaksi tiedostokseen. En siinä vaiheessa suorittanut karsintaa, vaan ainoastaan järjestin aineiston uudelleen. Kyse oli kuitenkin aineiston pelkistämisestä eli tutkimustehtävän kannalta olennaisten ilmausten koodaamisesta (Tuomi & Sarajärvi 2013, 109). Toimin samalla tavalla kaikkien tutkimuskysymyksien osalta.

Lähestyin järjestettyä aineistoani aineistolähtöisesti. Tiedostin, että tutkijana minulla oli etukäteistietoa ja -olettamuksia tutkittavista asioista, mutta en antanut niiden vaikuttaa aineistosta itsestään nouseviin teemoihin. Tosin Eskola ja Suoranta kritisoivat, että aineistosta ”esiin nouseminen” on vääränlainen ilmaus. Kyse on kuitenkin aina tutkijan konstruktioista. (Eskola & Suoranta 2014, 153, 157.) Samoin Ruusuvoori, Nikander ja Hyvärinen (2014, 15) toteavat, että aineistosta itsestään ei koskaan nouse mitään, vaan tutkimuskysymykset ja tutkijan lukemisen tapa, tulkinta ja valinnat ohjaavat ja jäsentävät aineiston käsittelyä. Analyysiprosessini aikana lopetin tietoisesti välillä työskentelyni ja pyrin katsomaan tekemiäni luokitteluja ja tulkintoja mahdollisimman ulkopuolisena, objektiivisena ja ilman emotionaalisia sidoksia. Näin toimimalla pystyin suhtautumaan aineistooni avarakatseisemmin ja ennakkoluulottomammin. (Mertler 2014, 167.) Kävin tarkasti läpi tutkimuskysymyksittäin järjestettyä aineistoani, joka koostui kaikista kysymykseen liittyvistä alkuperäisilmauksista. Vertailin aineiston eri osia toisiinsa ja ryhmittelin samaan aiheeseen liittyvät ilmaukset peräkkäin hahmotellen näin alustavaa teemoittelua. Pelkistin ilmauksia sekä jäsensin ja tiivistin kerättyä materiaalia, mutta huolehdin, ettei mitään tärkeää jäänyt pois. Taulukossa 4 esittelen esimerkkejä kouluiloa edistävien opettajakohtaisten tekijöiden teemoittelusta.

Taulukko 4 Esimerkkejä teemoittelusta, joka käsittelee opettajakohtaisten tekijöiden yhteyttä kouluiloon

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Teema
"Sie tulet aina pirteänä kouluun etkä vain tule ohi ja sano, että nyt on matikkaa ja oot tuossa ja katot."	iloinen opettaja opettaja huomioi oppilaat	positiivinen persoona oppilaista välittäminen
"Meillä on ollut kaikkia mahdollisia uusia kivoja juttuja niinku vaikka vahvuudet ja Viikkovihkonen."	uusia käytänteitä	monipuoliset opetusmenetelmät
"Jos joku on semmonen, että sillä on vaikeempaa, laittaa sille oman tason tehtäviä."	opettaja tietää oppilaiden tason	tuki
"Meiän luokka on niin mukava, ku on kaikkia kuvistöitä ja koristeita ja taululla kaikkia lappuja ja kuvat ja semmoset."	luokassa seinillä monenlaisia asioita	viihtyisiä luokkaympäristö
"Kyseli, että mitä mie tein viikonloppuna tai aion tehdä hiihtolomalla."	opettaja kyselee oppilaiden kuulumisia ja suunnitelmia	kiinnostus oppilaiden asioita kohtaan

Aloitin selkeistä ja usein mainituista teemoista. Ryhmitellessäni esimerkiksi opettajakohtaisia kouluiloa edistäviä tekijöitä kokosin aluksi yhteen ilmaisuja, jotka kuvasivat opettajan henkilökohtaisia ominaisuuksia, opettajan tarjoaman tuen eri muotoja tai opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Kategorioita tehdessäni olin kuitenkin tarkkana, etten lukinnut tekemääni luokittelua liian nopeasti, vaan olin loppuun saakka avoin mahdolliselle uudelleenryhmittelylle (Miles, Huberman & Saldaña 2014, 87). Analyysissä sovelsin Eskolan (2015, 198) kuvaamaa lumipallotekniikkaa. Järjestin oppilaiden ja vanhempien ilmaisuja niiden antoisuuden mukaan ja lähdin liikkeelle parhaimmista kohdista, joita täydensin vastaus vastaukselta käyden näin koko aineiston läpi. Tässä vaiheessa kirjoitin aineistoni vielä kertaalleen tekemäni teemoittelun mukaisesti ja laskin tarkasti, kuinka paljon kuhunkin teemaluokkaan tuli sisältöä ja viittauksia, jotta sain käsityksen muodostuneiden luokkien merkityksellisyydestä ja keskinäisistä suhteista. Lisäsin analyysini tueksi tekstikatkelmia, jotka perustelivat tulkintaani ja toimivat aineistoa kuvaavina esimerkkeinä (Eskola & Suoranta 2014, 176). Viimeiseksi kävin vielä koko aihekokonaisuuteen liittyvän alkuperäisaineiston läpi varmistaen, että kaikki sen sisältämät asiat olivat löytäneet paikkansa teemoittelussani.

Käsittelin tutkimukseni aineistoa aineistolähtöisesti, mutta ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta analyysiani voidaan kuvata teoriaohjautuvaksi. Kouluilon ilmiöön liittyvää materiaalia löytyi eri puolilta aineistoa ja työstin sitä aluksi aineistolähtöisesti. Valitsin analyysiyksiköt ja tein luokittelun puhtaasti aineiston perusteella. Tehdessäni johtopäätöksiä ja tulkintoja ilmiöstä loin kuitenkin yhteyksiä saatujen tulosten ja PERMA-teorian elementtien välille. Kyse ei ollut aineiston pakottamisesta teoriaan sopivaksi, vaan ennemminkin tulosten ymmärtämisestä PERMA-teorian näkökulmasta. Päättyketjuni tämänkin tutkimuskysymyksen osalta oli kuitenkin varsin induktiivinen ottaessani teoreettisen viitekehityksen mukaan vasta analyysin viime hetkillä.

Tutkimukseni abstrahointiprosessissa pyrin erottamaan tutkimukseni kannalta olennaisen tiedon ja etenemään oppilaiden ja vanhempien käyttämistä kielellisestä ilmaisuista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin (Tuomi & Sarajärvi 2013, 111). Tulosluvussa esittelen aineistoa kuvaavat teemat ja luokittelut. Pohdintaluvussa analyysini jatkuu johtopäätösten teolla ja tulosten liittämällä teoreettisiin näkökulmiin ja ajankohtaisiin käytännön ongelmiin (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2014, 29).

7 Tutkimustulokset

Tulosluvussa tuon esille tutkimukseni keskeisimmät tulokset etsien vastauksia tutkimukseni neljään teema-alueeseen ja niihin sisältyviin tutkimuskysymyksiin. Tutkivana opettajana jouduin pitkän tutkimusvuotta tekemään monenlaisia menetelmällisiä ja tilannekohtaisia valintoja, jotka heijastuvat siinä, millaiseksi tutkimusvuosi muodostui ja millaisia tuloksia sen neljä interventiosykliä tuottivat. Valittavanani oli useita ratkaisuja eikä yhtä ainoaa oikeaa ollut olemassa. Jokainen tutkimus ja sen tuottama uusi teoria lieneekin tekijänsä valintojen summa. Teoria voidaan nähdä paitsi abstraktina, ulkopuolisena tiedon kokonaisuutena, myös opettajien sisäistämänä ammatillisena kokemuksena. Opettajan kohdatessa luokkatilanteessa lukemattomia päätöksentekotilanteita turvautuu hän laajaan tiedon ja asiantuntemuksen valikoimaansa. Tästä asiantuntemuksesta rakentuvat ne käytännön teoriat, jotka ohjaavat käsityksiä siitä, kuinka asioiden tulisi olla ja vaikuttavat siten tehtyihin valintoihin. Päätöksenteon hetkellä opettaja tukeutuu olemassa oleviin teorioihinsa, mutta tuottaa samalla myös uutta teoriaa. (McNiff & Whitehead 2005, 4; Peltokorpi 2007, 115.)

Tulokset on esitelty tutkimuksen teema-alueiden ja tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Ensimmäiseksi määrittelen kouluilon olemusta oppilaiden kertomana ja kuvaamana. Sen jälkeen esittelen perusteluja opettajan merkitykselliselle asemalle kouluilon lisääjänä ja kuvaan käytettyjen pedagogisten luokkakäytänteiden vaikutusta oppilaiden kouluiloon. Kolmanneksi pureudun vanhempien rooliin oppilaan tukipilarina sekä niihin kodin ja koulun yhteistyön muotoihin, jotka tukevat vanhempien osallistumista ja lasten kokemaa kouluiloa. Viimeiseksi käsittelen kouluiloa edistävien pedagogisten menettelyjen vaikutuksia luokkayhteisön vuorovaikutussuhteisiin.

7.1 Kouluilo oppilaiden kuvaamana

Yksi tutkimukseni päätavoitteista on määritellä kouluilon käsitettä. Vaikka kouluilo on käsitteenä uusi, asettui se heti kouluvuoden alkaessa mutkattomaksi osaksi luokkakieltämme. Koulutyöskentelymme keskeisenä tavoitteena se eli väkevästi mukana luokka-arjessa interventiovuoden jokaisena päivänä. Monimuotoisuudestaan ja abstraktisuudestaan huolimatta kouluilo tuntui käsitteellisellä tasolla olevan kuudesluokkalaisen oppilaan ajatusmaailman kannalta hyvin luonteva ja ymmärrettävä asia ja jokaisella oppilaalla oli jo syksyllä selkeä näkemys tekijöistä, joista kouluilo hänen kokemanaan rakentui.

Kuvattaessa kouluilon olemusta voidaan tutkimusaineistona käytännössä nähdä koko tutkimusvuosi. Kuten edellä totesin, tuli kouluilosta heti syksyllä sekä käsitteellisellä että havaittavalla tavalla osa luokan toimintakulttuuria. Pitkin kouluvuotta oli löydettävissä johtolankoja, joita yhdistelemällä kokonaiskuva oppilaiden kouluilon rakentumisesta alkoi muodostua ja tarkentua. Tätä tutkijaopettajana tehtyä lukematomiin havaintoihin ja keskusteluihin perustuvaa hahmotelmaani täydensivät vielä lokakuussa tehty ylimääräinen kirjallinen kysely sekä kevään haastattelu, joissa kummassakin oppilaita pyydettiin nimeämään asioita, joista heidän kouluilonsa rakentui. Lisävahvistusta tuloksille tarjosivat vielä kaikki välimittauskyselyt, joiden avoimissa kysymyksissä oppilaat toivat esille kouluiloon vaikuttavia tekijöitä.

Kerätty aineisto osoittaa, että kouluilon kokemus ja siihen vaikuttavat tekijät ovat varsin pysyviä luonteeltaan. Näytti siltä, että oppilaiden oli helppo nimetä kouluilonsa rakennusaineiksia ja vastausaineisto olikin runsas. Ryhmittelin aineiston viiteen alaluokkaan, jotka ovat ihmissuhteet, opiskeluun liittyvät asiat, onnistumisen kokemukset, luokkailmapiiri ja ympäröivät olosuhteet.

Ihmissuhteet

Ylivoimaisesti merkittävimmäksi kouluiloa synnyttäväksi tekijäksi nousivat sekä kevään että syksyn aineistossa ihmissuhteet, erityisesti suhteet luokkakavereihin ja opettajaan. Syksyn kyselyssä kaksitoista oppilasta neljästätoista painotti kavereiden ja opettajan merkitystä kouluiloa eniten tuottavana osatekijänä. Kevään haastatteluissa yhtä lukuun ottamatta kaikki oppilaat toivat esille sekä kavereiden että opettajan erityislaatuisen merkityksen.

Kavereiden merkitys kuudesluokkalaisen nuoren elämässä on hyvin keskeinen ja se näkyi oppilaiden vastauksissa. Kavereiden asema tuen ja avun tarjoajina sekä huolien kuuntelijoina oli olennainen. Kaverit lohduttivat, kannustivat ja neuvoivat, tarvittaessa auttoivat läksyissä ja muissa koulutöissä. Toisaalta kaverisuhteet koettiin tärkeänä kevennyksenä kouluaherruksessa. Paitsi kouluiloon, oli kaverisuhteilla oppilaiden mukaan vaikutusta myös koulutyön mielekkyyden kokemuksiin ja koulutyössä onnistumiseen. Kavereiden olemassaolo lisäsi positiivisuutta ja myönteistä mielialaa, jotka oppilaiden vastausten perusteella paransivat keskittymistä koulutyössä. Kavereiden puuttumisen oppilaat kuvasivat tilanteena, jossa *”ei huvittaisi lähteä kouluun ja olisi tylsää koulussa eikä mikään niinku kiinnostaisi”*. Kaikki oppilaat olivat sitä mieltä, että työskentely yhdessä luokkatovereiden kanssa paransi oppimistuloksia ja tuntui mielekkäämmältä kuin yksin työskenteleminen.

”Kun siitä tulee hyvälle mielelle, kun kaikki auttaa toisia ja on niin kuin samaa mieltä jostakin asioista ja voi taas kiistellä jostakin asioista. Jos opiskelee ryhmässä, niin mulle ainakin jää asiat paremmin päähän.”

oppilas 4

Kavereiden ohella hyvä opettaja oli oppilaiden mielestä tärkeä kouluiloa synnyttävä asia. Positiivisia tuntemuksia lisäsi opettaja, jota kuvattiin iloisena, ystävällisenä, pirteänä ja hyväksyvänä. Opettajan kannustus, tuki ja välittäminen olivat tärkeitä, samoin kiinnostus oppilaan asioita kohtaan. Iloa tuotti kekseliäs opettaja, joka suosi monipuolisia opetusmenetelmiä ja ajanmukaisia opetusvälineitä eikä sitonut tuntityötä liikaa oppikirjoihin. Myös opettajan opetustaito ja ymmärrettävä opetus koettiin kouluiloa vahvistaviksi tekijöiksi. Hyvän opettaja-oppilassuhteen oppilaat kuvasivat lisäävän innostumista, keskittymistä ja yrittämistä koulussa ja sen kautta olevan yhteydessä myös koulussa menestymiseen. Opettajan antaman kiitoksen ja kannustuksen arvioitiin olevan hyvin vahvasti yhteydessä kouluilon kokemuksiin. Opettajan merkitystä kouluilon kannalta kuvattiin oppilaiden vastauksissa esimerkiksi näin:

”Kouluiloni rakentuu siitä, kun meillä on välittävä opettaja. Opettaja kannustaa, auttaa, on rebellinen ja ystävällinen ja välittää meistä. Hän tukee ja tiedän, että sille voi kertoa kaikki huolet ja surut, jos on jotain sellaisia asioita. Ja kun opettaja on kiinnostunut meidän asioista, muistakin kuin kouluun liittyvistä.”

oppilas 8

Ihmissuhteisiin liittyvänä asiana tuli kavereiden ja opettajan ohella esille myös vanhempien merkitys. Pyydettyä oppilaita nimeämään kouluiloa synnyttäviä tekijöitä, vain kolme oppilasta mainitsi vanhempien ja perheen merkityksen. Kuitenkin tutkimuksen muut osiot (vrt. tutkimuskysymykset 2.1 ja 3.2) nostivat vanhempien vaikutuksen oppilaan kouluilon kokemusten kannalta kiistatta esille. Vanhempien antama tuki tuotti lähes kaikille oppilaille koko tutkimusvuoden ajan paljon tai erittäin paljon iloa ja vanhempien kannustus, kiinnostus, auttaminen ja osallistuminen osoittautuivat erittäin voimaannuttaviksi tekijöiksi oppilaan kouluiloa tarkasteltaessa. Tätä tulosta vahvistavat myös tutkimusvuoden aikana tutkijan päiväkirjaan kirjaamani havainnot. Kodin merkitys kouluiloa vahvistavana aktiivisena toimijana on huomattava.

Opiskeluun liittyvät asiat

Kouluilo rakentuu myös oppimiseen ja opiskeluun liittyvistä asioista. Syksyn kyselyssä oppilaat painottivat koulutyöhön liittyviä asioita toiseksi eniten ihmissuhteiden jälkeen. Vastaukset suorastaan pursusivat innostusta luokan uudesta toimintakulttuurista. Kouluilon kokemuksia aikaansaivat erityisesti luokassa käyttöön otetut uudet pedagogiset toimintamallit (esim. aamupiiri, class meetingit, luontevahvuuksiin tutustuminen, TIPS-kotitehtävät) sekä se, että opetussuunnitelman oppisisältöjen lisäksi opiskeltiin positiivisen psykologian sisällöistä nousevia teemakokonaisuuksia.

”Vahvuusjutut olivat lempiasiani, koska sain selville omat vahvuudet (olen tehnyt myöhemmin testin uudelleen ja selvittänyt, ovatko vahvuuteni muuttuneet), sain hyödyntää niitä ja vahvuustehtävät olivat hyviä, koska niissä oppi lisää vahvuuksista ja niiden käyttämisestä.”

oppilas 9

Vapautuminen oppikirjapainotteisesta luokkatyöskentelystä herätti oppilaissa suurta riemua ja innostusta. Tiimityöskentelyn ja yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden nostaminen luokan pääasiallisiksi työskentelytavoiksi vahvisti heti syksystä alkaen luokan sosiaalisia rakenteita ja yhteishenkeä ja oli oppilaille suuri ilonaihe. Monipuoliset opetusmenetelmät ja erilaiset urakat ja projektit, jotka samalla siirsivät vastuuta oppilaille ja tarjosivat mahdollisuuksia autonomiaan ja itsenäiseen päätöksentekoon, innostivat ja motivoivat oppilaita suuresti ja johdattivat usein erinomaisiin oppimistuloksiin.

”Oli tosi kiva, kun opiskeltiin monipuolisesti eikä vaan luettu oppikirjoja ja tehty tehtäviä. Oli mukavaa, kun tehtiin digikyselyjä, ryhmätöitä ja parikokeita.”

oppilas 8

”Parasta on, ettei opiskelu oo aina sitä samaa jankkaamista, vaan siitä opiskelemisesta tehdään niinkö kivaa.”

oppilas 2

Kevään haastatteluihissa oppilaat kuvasivat kouluilonsa rakentuvan edelleen mukavista, monipuolisista oppitunneista, ryhmätyöskentelystä ja tutkimuksen mukanaan tuomista toimintatavoista. Uutena asiana esille nousi oikeanlaisten oppimistehtävien merkitys. Kolme neljäsosaa oppilaista kuvasi kouluiloa tuottavan tehtävät, jotka ovat hieman haasteellisia, mutta kuitenkin mahdollistavat onnistumisen. Liian vaikeat tehtävät aiheuttivat ahdistusta, liian helppojen ratkaiseminen ei taas tuottanut mielihyvää, vaan tuntui ajanhaaskaukselta. Tehtävän mielekkyyttä lisäsi valinnanmahdollisuus tai uuden teknologian käyttö. Tieto- ja viestintätekniikka rajattomine mahdollisuuksineen osoittautui apuvälineeksi, jolla luokkatöiden ja kotona tehtävien läksyjen ja projektien kiinnostavuutta pystyi helposti lisäämään ja jonka viehätys säilyi tuoreena sekä tyttöjen että poikien keskuudessa koko kouluvuoden ajan.

Onnistumisen kokemukset

Yli puolet oppilaista oli syksyllä ja keväällä sitä mieltä, että kouluilo rakentuu myös koulussa saavutetuista onnistumisen ja menestymisen kokemuksista. Syksyllä painopiste oli oppilaiden kertoman mukaan uusien asioiden oppimisen tuottamassa mielihyvässä. Siihen yhdistyi myös ilon kokemus opitun relevanttiudesta eli ym-

määritys opittujen asioiden tarpeellisuudesta ja merkityksellisyydestä myöhemmin elämässä.

Keväällä vastauksia leimasi enemmän menestysnäkökulma. Iloa tuotti uuden oppiminen, mutta erityisesti hyvien oppimistulosten ja koulumenestyksen saattelemana. Oppilaat kuvasivat menestymistä ”suureksi iloksi ja mahtavaksi tunteeksi”. Onnistumisista seurasi onnellisuutta ja äärimmäisiä mielihyvän tunteita.

”Tuntuu mahtavalta. Että pääsis niinkö lentoon.”

oppilas 14

Kaikki oppilaat pitivät koulussa menestymistä tärkeänä ja tavoiteltavana asiana, ja onnistumisia pidettiin yhtenä suurimmista iloa lisäävistä asioista. Onnistumiset nostattivat myös itsetuntoa ja luottamusta siihen, että tulevaisuudessakin on mahdollista menestyä hyvin:

”Mulla kohenee itsetunto. Mie osaan tuon asian, mie tiän sen, se on kokeella testattu, siinä mie olen hyvä. Ei niinkö vois olla huonolla mielellä. Ihana iloisuuden ja onnellisuuden tulva.”

oppilas 10

Kevään vastauksissa näkyi oppilaiden lisääntynyt vastuunotto ja ymmärrys oman työpanoksen yhteydestä koulutyössä menestymiseen. Oppilaat kuvasivat sitä, miten huolellinen läksyjenteko ja riittävä valmistautuminen jo itsessään synnyttivät kouluilun tuntemuksia. Kokemus entisestään voimistui, kun työnteko tuotti tulosta ja onnistumisen kokemuksia opinnoissa.

Luokkailmapiiri

Kolmantena kouluilun osatekijänä oppilaat mainitsivat luokan ilmapiirin. Oppilaat painottivat hyvän yhteishengen merkitystä ja sitä, että luokassa on turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri. Oppilaat kokivat tärkeäksi, että jokainen tulee hyväksytyksi sellaisena kuin on ja kaikki ilmoittivat myös näin tapahtuneen. Luokan ilmapiiriä kuvattiin myös sanoilla kannustava ja positiivinen. Oppilaat kokivat hyvin vahvasti saavansa apua luokkakavereiltaan, mikä tapahtui luonnostaan yhteistoiminnallisia työtapoja hyödyntävässä luokka-arjessamme.

”Minun kouluiloani lisää toisten hyväksyminen ja yhteistyökyky. Yleinen positiivisuus luokassamme ja luokkahenki. Hyväksyvä ope ja hyvät oppilaiden keskinäiset suhteet.”

oppilas 3

Luokkailmapiiriä vahvistavaksi tekijäksi nousi myös koulupäivän ulkopuolella tapahtuva yhteistoiminta, joka näkyi oppilaiden vastauksissa tärkeänä kouluiloa edistävänä asiana. Leirikouluprojektimme moninaisine rahankeruumuotoineen tiivisti luokan yhteishenkeä. Myös yökoulut, elokuvaillat ja muut yhteiset hetket synnyttivät suurta iloa, joka kannatteli oppilaita myös arkisen aherruksen keskellä. Erittäin merkittävä luokkailmapiiriin vaikuttava tekijä oli kiusaamisen vähäisyys tai puuttuminen kokonaan. Turvallinen luokkayhteisö oli monelle oppilaalle olennainen ilonlähde ja opettajan näkökulmasta katsottuna pieni yhteisömme tuli entistä tiiviimmäksi ja läheisemmäksi tutkimusvuoden edetessä niin välittävän opettajuuden kuin erilaisten tunne- ja yhteistyötaitojen harjoittamisen seurauksena. Tämä alaluokka näyttääkin olevan hyvin tiiviisti sidoksissa ihmissuhteisiin liittyviin asioihin ja aineisto on osin päällekkäinen. Ilman hyviä ja välittäviä ihmissuhteita onkin mahdotonta saavuttaa myönteistä ja lämmintä luokkailmapiiriä ja tiivistä yhteishenkeä.

Ympäröivät olosuhteet

Neljäs kouluilon taustalla vaikuttava alaluokka sisälsi tekijöitä, jotka liittyivät fyysiseen ympäristöön tai koulun olosuhteisiin. Pari oppilasta mainitsi päivittäisen kouluruuan ilonaiheena, muuten vastaukset keskittyivät kuvaamaan oman kotiluokan visuaalisen ympäristön yhteyttä koulunkäynnin mielekkyyteen. Yli puolet oppilaista piti tärkeänä, että luokkaympäristöön oli panostettu. Kouluiloa koettiin heidän mukaansa luokkahuoneessa, joka oli värikäs, kotoisa ja jonka seinille oli ripustettu esimerkiksi kuvaamataidon töitä. Erityisen paljon oppilaat pitivät kannustavia sanontoja ja iskulauseita sisältävistä kylteistä ja julisteista, joita tutkimusvuoden aikana liimasin oppilaiden pulpetin kanteen ja ripustin ympäri luokkaa. Oppilaat kokivat saavansa niistä voimaa ja innostusta. Samoin moni oppilas mainitsi tärkeänä asiana ”vahvuusoven” eli oven, johon olin sommitellut kaikki luonteenvahvuudet kauniiksi kokonaisuudeksi. Tyttöjen ohella myös luokan pojat korostivat, että luokan tulee olla sisustettu ja että opettajan tulee nähdä vaivaa luokkaympäristön eteen. Pari oppilasta painotti luokan siisteyttä ja hyvää järjestystä. Luokkaympäristössä viihtyminen oli voimakkaasti yhteydessä ilon kokemuksiin. Tyhjä, väritön luokkahuone laski oppilaiden mukaan opiskeluintoa, vähensi keskittymiskykyä ja lisäsi turvattomuuden tunnetta. Asiaa kuvattiin tähän tapaan:

”Jos on semmonen pirteän oloinen luokka, jossa on jotakin piirustuksia ja kirkkaita värejä, tuottaa se kouluiloa. Pelkkä liitutaulu ei tuota oppimisenhalua, vaan tekee mieli alkaa värkkäämään jotakin.”

oppilas 3

Myös luokan järjestyksellä oli merkitystä. Oppilaat olivat hyvin mielissään siitä, että luokan pulpetit oli järjestetty yhteistoiminnallisen oppimisen mukaisesti kotiryhmiin.

Työskentelyvaiheessa oppilaat saivat kuitenkin sijoittua eri puolille luokkaa oman valintansa mukaisesti, mikä oli heistä varsin mieluisaa. Oppilaat olivat tyytyväisiä luokan rauhoittumisnurkkaukseen, joka oli järjestetty niitä tilanteita varten, jolloin he halusivat lukea tai työskennellä hiljaisuudessa ja keskittyneesti.

Oppilaat olivat hyvin innostuneita sisustamaan ja koristamaan luokkaa yhteisillä talkoilla. Koulumme kirjallisuusteemaan innoittamana teimme omasta luokkahuoneestamme Liisa Ihmemaassa -kirjan Ihmemaan. Satuteemaan liittyvät somisteet ja koristeet toteutettiin oppilaiden kanssa pääosin vapaa-ajalla ja viikonlopputalkoilla. Koko projekti oli suuri menestys ja välimittauksen mukaan se lisäsi tuntuvasti oppilaiden kouluiloa sekä mielihyvää hauskaista, itse toteutetusta ympäristöstä.

Oppilaiden kokemaa kouluiloa mitattiin myös kvantitatiivisesti. Kyselylomakkeen koulutyöosiossa olivat väittämät ”Minusta on kiva käydä koulua.” ja ”Koulupäivät ovat mukavia.” (ks. liite 2, kysymys 1 A). Oppilaita pyydettiin ympyröimään, olivatko he väitteen kanssa täysin samaa mieltä (1), samaa mieltä (2), eri mieltä (3) vai täysin eri mieltä (4). Taulukosta 5 näkyy koottuna kaikkien mittauskertojen vastausvaihtoehtojen keskiarvot käänteisesti pisteytettynä. Vastausten keskiarvon oli mahdollista vaihdella arvojen 1–4 välissä arvon yksi kuvatessa negatiivista ja arvon neljä positiivista ääripäätä. Ensimmäisen väittämän osalta voidaan päätellä, että oppilaiden kouluilo oli varsin korkealla tasolla jo kouluvuoden alkaessa, mutta kasvoi edelleen tutkimusvuoden kuluessa. Tekemäni havainnot tukivat tätä tulosta. Koulupäivien mukavuuden osalta tätä muutosta sen sijaan ei ole havaittavissa. Näin mitattuna koulunkäynnin mielekkyys pysyi koko vuoden suhteellisen tasaisena. Hiihtolomaa edeltävän tutkimussyklin kohdalla oleva lasku saattaa selittyä sillä, että koulutyössä oli tuolloin kuudennen luokan oppisisältöjen tahdittamana varsin kiivas vaihe menossa ja oppilaille jo tärkeäksi tulleille käytänteille jäi muuhun kouluvuoteen verrattuna vähemmän aikaa.

Taulukko 5 Koonti oppilaiden vastausten keskiarvoista eri mittauskerroilla mitattaessa koulutyön mielekkyyttä

Koulutyötä kuvaava muuttuja	alku ka.	syksy ka.	joulu ka.	hiihtol. ka.	loppum. ka.
1. Minusta on kiva käydä koulua.	3,36	3,5	3,43	3,64	3,64
3. Koulupäivät ovat mukavia.	3,43	3,43	3,36	3,21	3,5

Kyselylomakkeessa oli lisäksi erillinen kysymys ”Kuvaa asteikolla 1–5, kuinka mukavaa sinusta on aamuisin lähteä kouluun” (1 = ei yhtään mukavaa, 5 = erittäin mukavaa, ks. liite 2, kysymys 4), joka myös ilmensi oppilaiden kouluilon määrää. Taulukosta 6 voidaan nähdä, että oppilaan kokemus siitä, kuinka mukavaa oli lähteä kouluun, vahvistui lineaarisesti koko tutkimusvuoden ajan. Tämä tulos tukee luokka-

arjessa rakentunutta näkemystäni siitä, että luokan uusi toimintakulttuuri pedagogisine menettelyineen lisäsi selkeästi oppilaiden koulumyönteisyyttä ja koulunkäynnin mielekkyyttä. Loppumittauksessa saatu keskiarvo (ka. 4,5) on erittäin korkea siihen nähden, että tutkimusjoukko muodostui kuudesluokkalaista, jonka ikäisille on usein melko tyyppillistä olla pitämättä koulunkäynnistä ja kouluaktiiviteeteista. Usein myös loppukevällä kuudesluokkalaisten ajatukset ovat jo yläkoulussa, jolloin kiinnostus alakoulua kohtaan helposti vähenee entisestään.

Taulukko 6 Koonti oppilaiden vastausfrekvensseistä ja niiden keskiarvoista eri mittauskerroilla mitattaessa, kuinka mukavaa oppilaista on aamulla lähteä kouluun

Mittausajankohta	1 N	2 N	3 N	4 N	5 N	Yht. N	ka.
alkumittaus	0	0	4	7	3	14	3,93
syksy	0	1	1	9	3	14	4
joulu	0	0	2	8	4	14	4,14
hiihtoloma	0	0	2	6	6	14	4,29
loppumittaus	0	0	1	5	8	14	4,5

7.2 Opettaja ja kouluilo

Heti tutkimusvuoden alussa tehdyistä oppilaiden haastatteluista kävi selkeästi esille, että opettajan merkitys koulussa koettujen myönteisten tunteiden ja kouluviihtyvyyden edistäjänä oli keskeinen. Vaikuttaviksi tekijöiksi nousivat opettajan opetustyylin ja käytössä olevien opetus- ja luokkakäytänteiden lisäksi opettajan persoonallisuus, asenne omaa työtä kohtaan sekä suhtautuminen oppilaisiin.

Tulososiossa käsitellen opettajaan ja opettajuuteen liittyviä asioita tutkimuskysymyksien mukaisesti kahdesta eri näkökulmasta. Ensin selvitän, millaiset opettajan käyttämät pedagogiset luokkakäytänteet olivat yhteydessä oppilaiden kokemaan kouluiloon. Toiseksi keskityn muihin opettajaan liittyviin asioihin, kuten opettajapersoonaan, opettajan vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa sekä opettajan tarjoamaan tukeen ja kannustukseen. Interventiotutkimukseni yhdeksi kantavaksi pääperiaatteeksi valittu välittävän opettajuuden menetelmä tuli näkyväksi erityisesti jälkimmäisessä näkökulmassa, mutta vaikutti välillisesti myös niihin pedagogisiin ja metodologisiin valintoihin, joita tutkimusvuoteni aikana tein.

7.2.1 Pedagogiset menettelyt kouluilon edistäjinä

Tämän tutkimuksen tärkein tavoite on tuottaa kuvaus sellaisista pedagogisista toimintatavoista ja luokkakäytännöistä, joilla voidaan edistää oppilaiden kokemaa

koulumyönteisyyttä ja positiivisia kouluun liittyviä tuntemuksia sekä innostaa niin oppilaita kuin opettajia. Tutkimuksessa käytetyt menetelmät perustuvat positiiviseen psykologiaan ja Martin Seligmanin PERMA-teoriaan (Seligman 2011), jonka viisi hyvinvoinnin osatekijää operationalisoitiin luokassa käytettäväksi toiminnoiksi. Seligmanin teorian mukaisesti ihmisen hyvinvointi ja onnellisuus lisääntyvät, kun PERMA-teorian elementit lisääntyvät (Seligman 2011). Tästä juontui tutkimukseni lähtökohta: Kun opettajana kohdennun pedagogisesti PERMA-teorian eri osatekijöihin, oletan sen vaikuttavan positiivisella tavalla oppilaitteni kokemuksiin myönteisiin tunteisiin ja hyvinvointiin koulussa.

Luokassa käytetyt menetelmät ovat kokonaisuudessaan esitely luvussa 6. Tulososiossa käsittelen niitä menetelmiä, jotka valitsin arvioitavaksi oppilaiden välimittauskyselyihin sekä niitä, jotka toistuvasti tulivat esille välimittausten avoimissa kysymyksissä tai haastatteluissa. Oppilaiden välimittauksiin valitsin kolmesta eri menetelmästä tai tekijästä perustuen valintani aikaisempiin positiivisen psykologian tutkimusinterventioihin sekä positiivisen psykologian tutkimuskirjallisuudessa toistuvasti esiintyviin hyväksi koettuihin toimintoihin. Varsinaisten luokassa toteutettujen käytänteiden lisäksi mukana olivat vanhempien, opettajan ja kavereiden tarjoama tuki, koska aikaisemman tutkimustiedon valossa oletin näiden osatekijöiden olevan merkityksellisiä oppilaiden kokeman kouluilon kannalta. Tarkastelen pedagogisten luokkakäytänteiden merkitystä ensin kyselylomakkeiden strukturoidun osion perusteella vertailemalla eri mittauskertojen tuottamaa aineistoa. Sen jälkeen tarkastelen ilmiötä kyselylomakkeen avoimien tehtävien vastausten sekä oppilaiden haastatteluiden valossa. Lopuksi täydennän kokonaiskuvaa vanhempien kyselylomakkeista esiin nousseilla seikoilla.

Mittasin pedagogisten luokkakäytänteiden innostavuutta ja vaikuttavuutta oppilaiden kokeman kouluilon kannalta kyselylomakkeessa tehtävällä, jossa pyysin oppilasta ilmoittamaan asteikolla 1–5 (1 = erittäin vähän, 5 = erittäin paljon), kuinka paljon valitut kolmesta tekijästä olivat tuottaneet hänelle iloa edeltävän tutkimusjakson aikana. Kunkin mittauskerran vastausfrekvenssit ja niiden keskiarvot eri luokkakäytänteiden osalta on taulukoitu erikseen. Pisteytin oppilaiden vastaukset niin, että kukin vastausvaihtoehto asteikolla 1–5 tuotti oman arvonsa verran pisteitä.

Taulukosta 7 käy ilmi, että ensimmäisessä välimittauksessa kaikki luokassa käytetyt pedagogiset menetelmät olivat oppilaiden mielestä hyvin mieluisia. Pääosin luokkakäytänteet tuottivat oppilaille paljon tai erittäin paljon iloa vastauspistemäärien keskiarvon noustessa samalla erittäin korkealle tasolle (alin arvo 4.1). Class meetingit, Vahvuustreenit ja mindfulness-harjoitukset aloitettiin vasta toisessa tutkimussyklissä, joten niiden arviointi puuttuu ensimmäisestä välimittauksesta.

Kaikkein suosituimmiksi opettajan käyttämistä pedagogisista toimintatavoista nousivat aamupiiri ja ekaluokkalaisten kanssa aloitettu kummioppilastoiminta. Hyvin

tärkeiksi toiminnoiksi oppilaat arvioivat myös ihmissuhteisiin liittyvät tekijät kuten opettajan, vanhempien ja kaverien tarjoaman tuen sekä luokassa runsaasti käytetyn yhteistoiminnallisen työskentelyn ja ryhmissä toimimisen.

Taulukko 7 Pedagogisten luokkakäytänteiden frekvenssit ja keskiarvot mitattaessa niiden tuottamaa iloa ensimmäisessä tutkimusryhmässä (syksyn välimittaus)

Pedagoginen käytänte	erittäin vähän N	vähän N	kohtal. N	paljon N	erittäin paljon N	Yht. N	ka.
What went well?			1	11	2	14	4,1
ystävälliset teot			1	6	7	14	4,43
kiitollisuuspäiväkirja			2	7	5	14	4,21
aamupiiri				1	13	14	4,93
class meetingit							
Vahvuustreenit							
työskentely ryhmissä			1	3	10	14	4,64
TIPS-kotitehtävät		1		5	8	14	4,43
mindfulness							
kummitoiminta				2	12	14	4,86
vanhempien tuki				4	10	14	4,71
opettajan tuki				4	10	14	4,71
kavereiden tuki			1	4	9	14	4,57

Erot ensimmäisen ja toisen välimittauksen välillä olivat hyvin pienet. Taulukosta 8 käy selville, että edelleen kaikki luokassa käytössä olleet pedagogiset toiminnot tuottivat oppilaille pääosin paljon tai erittäin paljon iloa. Pistemäärien keskiarvot olivat kauttaaltaan myös toisessa mittauksessa erittäin korkeita. Class meetingit sisällytettiin luokan ohjelmaan toisessa syklistä ja ne nousivat heti suosituimmaksi käytänteeksi. Aamupiiri ja kummitoiminta koettiin edelleen hyvin paljon iloa tuottavina toimintoina. Myös mindfulness-harjoitukset, jotka otettiin mukaan uutena käytänteenä, olivat oppilaille erittäin mieluisia ja niiden vaikutuksen kokemaansa kouluiloon oppilaat arvioivat joulun mittauksessa neljänneksi merkittävimäksi. Ensimmäisen välimittauksen tapaan sosiaalisiin suhteisiin liittyvät tekijät koettiin hyvin tärkeiksi, mitä kuvaa ystävällisten tekojen, opettajan, kaverien ja vanhempien tarjoaman tuen sekä ryhmässä toimimisen saamat korkeat keskiarvot. Vahvuustreenit ja hyviä asioita kertaava What went well? -harjoitus arvioitiin toisessa välimittauksessa vähiten kouluiloon vaikuttaviksi menetelmiksi. Siitä huolimatta nekin lisäsivät kouluiloa lähes kaikkien oppilaiden mukaan paljon tai erittäin paljon.

Taulukko 8 Pedagogisten luokkakäytänteiden frekvenssit ja keskiarvot mitattaessa niiden tuottamaa iloa toisessa tutkimusyksikössä (jouluun välimittaus)

Pedagoginen käytänne	erittäin vähän N	vähän N	kohtal. N	paljon N	erittäin paljon N	Yht. N	ka.
What went well?			1	9	4	14	4,21
ystävälliset teot				5	9	14	4,64
kiitollisuuspäiväkirja			2	4	8	14	4,43
aamupiiri				3	11	14	4,79
class meetingit				2	12	14	4,86
Vahvuustreenit			2	6	6	14	4,29
työskentely ryhmissä			2	3	9	14	4,5
TIPS-kotitehtävät			1	7	6	14	4,36
mindfulness				4	10	14	4,64
kummitoiminta				3	11	14	4,79
vanhempien tuki			1	6	7	14	4,43
opettajan tuki			1	4	9	14	4,57
kavereiden tuki			1	5	8	14	4,5

Kolmas välimittaus toistaa hyvin pitkälle kahden aiemman välimittauksen tuloksia käytettyjen pedagogisten luokkatoimintojen osalta. Edelleen kaikkien menetelmien keskiarvot olivat huomattavan korkealla tasolla ja ne tuottivat oppilaiden selkeälle enemmistölle paljon tai erittäin paljon iloa (taulukko 9). Erittäin vähän tai vähän -vaihtoehdot eivät saaneet joulun mittauksen tapaan yhtään valintaa. Suosituimpien toimintojen järjestyksessä sen sijaan tapahtui muutoksia. Aamupiiri pysyi edelleen erittäin paljon iloa tuottavana käytänteenä, mutta alkuvuoden tutkimusyksikössä oppilaat kokivat opettajilta ja vanhemmilta saadun tuen hyvin tärkeänä asiana. Myös lasten ja vanhempien yhteisten TIPS-kotitehtävien koulumyönteisyyttä lisäävä vaikutus nousi aikaisempia mittauskertoja korkeammaksi. Kolmannen tutkimusyksikön alkaessa käynnistyi Vahvuustreeneissä intensiivisempi vaihe koko kevään mittaisen ja monisisältöisen Viikon vahvuus -projektin myötä. Tämä näkyi Vahvuustreenien suosion kasvussa.

Taulukko 9 Pedagogisten luokkakäytänteiden frekvenssit ja keskiarvot mitattaessa niiden tuottamaa iloa kolmannessa tutkimusyksikössä (hiihtoloman välimittaus)

Pedagoginen käytänte	erittäin vähän N	vähän N	kohtal. N	paljon N	erittäin paljon N	Yht. N	ka.
What went well?			2	7	5	14	4,21
ystävälliset teot				5	9	14	4,64
kiitollisuuspäiväkirja				7	7	14	4,5
aamupiiri			1	1	12	14	4,79
class meetingit			2	1	11	14	4,64
Vahvuustreenit				7	7	14	4,5
työskentely ryhmissä			2	4	8	14	4,43
TIPS-kotitehtävät				5	9	14	4,64
mindfulness			1	3	10	14	4,64
kummitoiminta			2	1	11	14	4,64
vanhempien tuki			1	2	11	14	4,71
opettajan tuki				4	10	14	4,71
kavereiden tuki			1	5	8	14	4,5

Kevään loppumittauksen tulokset eivät tuo suurta muutosta verrattuna aikaisempiin mittauksentuloihin. Taulukosta 10 on nähtävissä, että edelleen kaikkien opettajan käyttämien pedagogisten luokkakäytänteiden vaikutus oppilaiden kokemaan kouluiloon oli huomattava. Suurin osa menetelmistä on loppumittaushetkellä ollut käytössä koko kouluvuoden ajan ja niiden voidaan katsoa saavuttaneen hyvin pysyvän aseman koulumielekkyyden lisääjänä luokan oppilaiden keskuudessa.

Aamupiiristä muotoutui vuoden aikana luokan kesto-suosikki. Yhteistoiminnallisen ryhmätyöskentelyn oppilaat arvioivat kaikissa mittauksissa hyvin mielekkääksi, samoin kuin toimimisen kummilasten kanssa. Vahvuustreenit jatkoivat suosionsa kasvattamista ja niistä muodostui kevään aikana tärkeä myönteisten tunteiden lähde oppilaiden keskuudessa. Kiitollisuuspäiväkirjan kirjoittaminen tuotti edelleen enemmistölle oppilaita paljon tai erittäin paljon iloa, mutta putosi alimmalle sijalle yhden oppilaan arvioidessa sen tuoneen erittäin vähän iloa hänen kouluarkeensa. Kiinnostava yksityiskohta on se, että vaikka ryhmätyöskentely oli hyvin suosittua koko kouluvuoden ajan, kokivat oppilaat opettajalta ja vanhemmilta saadun tuen kavereiden tukea tärkeämmäksi. Opettajan tuki osoittautui kaikissa mittauksissa hyvin olennaiseksi tekijäksi oppilaiden kokeman kouluilon kannalta.

Taulukko 10 Pedagogisten luokkakäytänteiden frekvenssit ja keskiarvot mitattaessa niiden tuottamaa iloa viimeisessä tutkimusyksikössä (loppumittaus)

Pedagoginen käytänte	erittäin vähän N	vähän N	kohtal. N	paljon N	erittäin paljon N	Yht. N	ka.
What went well?			1	8	5	14	4,29
ystävälliset teot			2	3	9	14	4,5
kiitollisuuspäiväkirja	1		4	4	5	14	3,86
aamupiiri				3	11	14	4,79
class meetingit			1	4	9	14	4,57
Vahvuustreenit				6	8	14	4,57
työskentely ryhmissä			1	3	10	14	4,64
TIPS-kotitehtävät			1	6	7	14	4,43
mindfulness			3	3	8	14	4,36
kummitoiminta			2	2	10	14	4,57
vanhempien tuki				6	8	14	4,57
opettajan tuki				4	10	14	4,71
kavereiden tuki			1	5	8	14	4,5

Edellä kuvatun strukturoidun osion lisäksi kyselylomakkeessa oli kaksi avointa kysymystä, joissa oppilas saattoi tuoda esiin niitä opettajan käyttämiä pedagogisia luokkakäytänteitä, jotka tuottivat hänelle iloa (Kysymys 5: Mitkä asiat viime jakson aikana tuottivat sinulle koulussa eniten iloa? Kysymys 6: Ajattele opettajaasi. Mitkä opettajaasi liittyvät asiat viime jakson aikana lisäsivät iloasi koulussa?, ks. liite 2). Varsinkin ensimmäisen tutkimusyksikön jälkeisessä välimittauksessa oppilaat totesivat hyvin painokkaasti kouluilon lisääntyneen luokassa käyttöön otettujen uusien ja erilaisten toimintatapojen ansiosta. Oppilaat kokivat hyvin innostavana asiana sen, että perinteisen oppikirjasidonnaisen opiskelun sijaan käytettiin uudenlaisia oppimismenetelmiä ja tiedollisten oppimistavoitteiden lisäksi opiskeltiin kokonaisvaltaisen hyvinvointiin liittyviä taitoja ja ajattelutapoja. Tämä muutos tuli esille kymmenen oppilaan vastauksissa. Enemmistö oppilaista myös nimesi itselleen mieluisia luokkakäytänteitä. Eniten mainintoja saivat aamupiiri, kummioppilastoiminta, ryhmissä toimiminen ja luokassa paljon käytetyt, flow-kokemuksia tuottavat ”pähkinätehtävät”.

Seuraavissakin välimittauksissa kouluilon tuottajina mainittiin usein ”opettajan keksimät uudet jutut” tai ”tutkimukseen liittyvät asiat” tai ”on muitakin tunteja kuin oppiaineita”. Iloa tuotti se, ettei oppitunteja leimannut perinteinen oppikirjasidonnaisuus. Oppilaat yhdistivät käytetyt luokkakäytänteet hyvin vahvasti opettajan persoonallisuuteen ja olivat iloisia opettajan ”luovuudesta” ja ”kekseliäisyydestä” ja ”halusta tehdä oppimisesta hauskaa”. Oppilaat mainitsivat paljon myös yksittäisiä

menetelmiä nimeltä. Eniten mainituiksi tulivat ne, jotka koko vuoden olivat olleet suosituimpia menetelmiä myös tilastollisessa tarkastelussa eli aamupiiri, class meeting ja kummitoiminta. Kevätlukukauden mittauksissa oppilaat mainitsivat usein myös Vahvuustreenit, mikä ilmiö tuli esille myös strukturoidussa mittauksessa. Samoin hyvin suurena ilontuojana tuli esille monipuolinen uuden teknologian käyttö, mikä ei sellaisenaan kuulunut mukaan tutkimuksen pedagogisiin käytänteisiin, mutta on syytä noteerata nykypäivän oppilaita suuresti motivoivana ja innostavana opetuksen ja oppimisen välineenä.

Kaikilla mittauskerroilla monet oppilaat mainitsivat kouluiloa synnyttävä tekijänä opettajan järjestämät erikoispäivät, juhlat, retket ja tapahtumat, joita valittiin luokan ohjelmaan tutkimusvuonna tavallistakin enemmän vahvistamaan myönteistä ja sitouttavaa luokkailmapiiriä sekä kodin ja koulun yhteistyötä. Toisessa välimittauksessa kahdeksan oppilasta kertoi erikoispäivien ja juhlien tukeneen hänen kouluiloaan. Loppumittauksessa, joka ajoittui lähelle kevään leirikouluja ja kevätjuhlia, yhdeksän oppilasta mainitsi erikoistilanteiden vaikuttaneen kouluiloon. Leirikoulu luokan yhteisenä projektina nousi esille kaikilla mittauskerroilla iloa tuottavana asiana. Ensimmäisestä tutkimussyklistä alkaen siihen liittyvät rahankeruuprojektit ja vanhempien ja lasten yhteistoiminta mainittiin iloa aikaansaavana asiana, erityisesti luokan tyttöjen vastauksissa.

Oppilaiden haastatteluissa esiin tulleet asiat vastaavat edellä kuvattuja kyselylomakkeiden tuloksia. Syksyn haastatteluissa jokainen oppilas totesi, että uudet luokassa aloitetut menetelmät tuntuivat erityisen mukavilta ja tuottivat iloa koulupäiviin:

”Kiva koulupäivä on sellanen, että on tehty jotakin tosi hauskaa, oltu vaikka kummilasten kanssa ja meillä on ollut class meeting.”

oppilas 2

”Oman luokan kivoja juttuja on kummitunnit, melkein kaikki oikeastaan. Aamupiiri. Tutkimusjutut. Mindfulness.”

oppilas 1

Kevään haastatteluissa oppilaat muistelivat haikein mielin mennyttä vuotta:

”Harmittaa, kun pitää lähteä sinne yläasteelle. Iloa on tuottanut kaverit, opettaja, erilaiset tavat opiskella, ettei kaikki mee vaan kirjan mukaan ja että on jotain erilaista. No ku on niitä kaikkia... Vahvuusvihkoja ja tämmöisiä näin. Ku yleensä ei ole semmoisia vihkoja tai vastaavia, ni se on innostanu.”

oppilas 3

”Tuntuu vähän oulta. Meillä on niin kiva luokka ja kiva opettaja. Ja me ollaan aina tehty kaikkea jännää. Kaikki kivat tunnit ja aamupiirit ja class meetingit ja nuo iloiset boxit, ko niihin tulee niitä kaikkia lappuja...”

oppilas 5

Haastatteluissa oppilaat korostivat myös oikeanalaisten tehtävien merkitystä opettajan pedagogisina, oppilaiden oppimisen iloa lisäävinä valintoina. Oppilaille opetettiin flow-ilmion teoriaa pitkin vuotta ja heistä kehittyikin hyvin valveutuneita koulutehtävien analyysoijia:

”Tehtävä on innostava, kun se on niinkö vähän haastava. Helpot on vähän niinku tylsiä. Jos on hurjan vaikeita, alkaa ärsyttää, kun ei niinkö selviä tehtävästä, ei osaa sitä, sitten luovuttaa helposti.”

oppilas 1

Vanhemmilla teetetyt kirjalliset kyselyt tukivat edellä esitettyjä oppilaiden tutkimuskyselyiden ja haastatteluiden tuloksia. Kyselylomakkeessa vanhempia pyydettiin nimeämään asioita, jotka kodin näkökulmasta olivat edellisen jakson aikana lisänneet tai vähentäneet lapsen kokemaa kouluiloa (Ks. liite 3, kysymys 4). Syksyn mittauksessa kahdeksan vanhempaa toi esille, että tutkimuksen mukanaan tuomat asiat olivat vaikuttaneet lapsen kokemaan kouluiloon. Myöhemmissäkin mittauksissa vanhemmat kokivat, että koulupäivät ja -toiminnot olivat mielekkäitä ja että luokan erilaiset asiat olivat lisänneet oppilaiden opiskeluintoa ja onnistumisen kokemuksia. Oppilaiden tavoin he kertoivat, että lasten iloa oli lisännyt luokan uusi tapa opiskella ”normaalista rutiinista poikkeavalla tavalla”.

”Koulussa tehdään kivoja asioita, vähän erilaisia kuin aiemmin. Koulunkäynti ei tunnu niin raskaalta...”

vanhempi 4

”Koulunkäynti on nykyään aika iloista päivittäin.”

vanhempi 8

Kaikissa välimittauksissa vanhemmat nimesivät iloa tuottavia luokkakäytänteitä. Eniten mainintoja saivat kummitoiminta, class meetingit ja TIPS-kotitehtävät. Vanhempien vastauksissa nousi iloa lisääväksi tekijäksi toistuvasti sana ”toiminnallisuus”, jolla tunnuttiin viittaavan uusiin luokassa käytettyihin menetelmiin. Oppilaiden mielipiteiden mukaisesti iloa voimakkaasti synnyttäväksi asioiksi nostettiin pitkin vuotta erikoispäivät, juhlat, kodin ja koulun yhteistyö sekä leirikouluprojekti.

Kouluiloa vähentäviä tekijöitä vanhempien oli hyvin hankala nimetä eivätkä nimetyt tekijät liittyneet opettajan pedagogisiin valintoihin.

Yhteenvetona voidaan todeta, että koko opettajan pedagogisia luokkakäytänteitä koskeva aineisto, niin oppilaiden kuin vanhempienkin osalta, on hyvin yhdenmukainen. Haastatteluissa saadut tiedot täydensivät ja tukivat kirjallisten kyselyiden tuloksia ja vanhempien aineisto vahvisti oppilaiden aineistossa esiin tulleita asioita. Samoin tutkijan päiväkirjaan kirjaamani havainnot. Kiistattomana tutkimustuloksena voidaan esittää, että käytetyillä pedagogisilla luokkakäytänteillä oli selkeä myönteinen yhteys oppilaiden kokemaan kouluiloon. Uudet menetelmät tekivät koulupäivistä mukavia ja innostavia, mikä heijastui vahvasti myös oppilaiden kotiin. Erilaiset opiskelutavat ja perinteisiä tiedollisia oppisisältöjä täydentävät, positiiviseen psykologiaan perustuvat teemat lisäsivät oppilaiden koulumyönteisyyttä ja saivat aikaan enemmän onnistumisen kokemuksia. Koulunkäynnistä tuli oppilaiden ja vanhempien mielestä entistä positiivisempaa. Oman iloa lisäävän osuutensa koulupäiviin toivat opettajan huolella valitsemat, sopivan haasteelliset tehtävät sekä tavallisesta koulutyöstä poikkeavat erikoispäivät ja tapahtumat.

7.2.2 Opettajakohtaiset tekijät kouluiloon edistäjinä

Tässä luvussa tarkastelen sellaisia oppilaiden kokemaan kouluiloon myönteisesti vaikuttavia opettajaan liittyviä tekijöitä, jotka ovat erillisiä opettajan pedagogisista menettelyistä. Tämä on minulle tutkijana hyvin kiinnostava ja merkityksellinen, jopa henkilökohtainen tutkimuksen osa-alue. Oppilaiden opettajan persoonaan ja toimintaan liittyvät kuvauksethan ovat hyvin pitkälti muotoutuneet sen vuorovaikutuksen siivilöimänä, joka tutkimusvuoden aikana luokkayhteisöllemme oli ominaista. Monet vastauksista oli osoitettu suoraan minulle tai niistä kävi muulla tavoin ilmi, että ne kuvastivat omaa opettajapersoonaani tai käyttäytymistäni. Siksikin tämän tulososan kirjoittaminen oli minulle tutkijana hyvin emotionaalisesti väkevä kokemus. Toisaalta tutkimukseni yksi kantava pääperiaate, välittävä opettajuus, tulee näkyväksi ja arvioiduksi juuri tässä tulososiossa. Koko lukuvuoden ajan välittävän opettajuuden ja pedagogisen rakkauden toimintatapa oli kiinteä osa opettajapersoonallisuuttani ja saadut tulokset peilaavat sen arvoa oppilaiden kokemana.

Oppilaat kokivat opettajan vaikutuksen kouluiloon hyvin merkityksellisenä ja heillä oli paljon mielipiteitä siitä, miten opettaja omalla persoonallaan ja toiminnallaan voi edistää oppilaiden koulumyönteisyyttä. Ilmiötä mitattiin kyselylomakkeiden avoimella kysymyksellä (Kysymys 6: Ajattele opettajaasi. Mitkä opettajaan liittyvät asiat viime jakson aikana a) lisäsivät iloasi koulussa? b) vähensivät iloasi koulussa?, ks. liite 2), haastatteluissa ja vanhempien kyselylomakkeella (Kysymys 4: Mitkä asiat kodin näkökulmasta viime jakson aikana a) lisäsivät lapsen kokemaa kouluiloa b) vähensivät lapsen kokemaa kouluiloa, ks. liite 3). Kaikki aineistonkeruumenetelmät

tuottivat hyvin samankaltaista tietoa. Tarkastelen tuloksia ensin oppilaiden kyselylomakkeiden ja haastattelujen valossa ja lopuksi täydennän kokonaiskuvaa esittelemällä vanhempien näkemyksiä asiasta.

Kuten aikaisemmin totesin, nimesivät oppilaat opettajaan liittyviä kouluiloa edistäviä tekijöitä varsin runsaasti ja esimerkiksi haastatteluissa oppilaat saattoivat nostaa opettajaan yhteydessä olevia asioita esille useaan eri otteeseen. Järjestelin ja koodasin laajaa aineistoa ja lopulta ryhmittelin sen teemoittain viiteen eri luokkaan: opettajan persoona, opettajan tarjoama tuki, vuorovaikutus oppilaiden kanssa, opettaminen ja muut opettajaan liittyvät asiat. Selkeästi eniten oppilaat painottivat kolmea ensimmäistä alaluokkaa. Käsittelen nyt kutakin alaluokkaa omana kokonaisuutenaan, vaikka luokat ja niihin sijoittuvat asiat ovat osin päällekkäisiä.

Opettajan persoona

Oppilaat kokivat kaikkein tärkeimmäksi sen, että opettaja on hyväntuulinen, iloinen, pirteä ja positiivinen. Opettajan iloisuus tarttui myös oppilaisiin ja loi luokkaan miellyttävän opiskeluilmapiiirin. Hyvin moni oppilas korosti, että opettajan hymyileminen oli jäänyt erityisesti mieleen. Oppilaat kuvasivat opettajan hyväntuulisen persoonan lisäävän kouluiloa esimerkiksi seuraavaan tapaan:

”Kun hän välittää ja hymyilee ja on iloinen ja antaa positiivista palautetta.”

oppilas 14

”Hänen katseensa on lämmin ja iloinen. Hän välittää oppilaistaan ja heidän hyvinvoinnistaan. Hän on iloinen koulussa ja pitää hyvää huolta oppilaistaan.”

oppilas 7

”Ko sie oot semmone pirteä ja sie aina hymyilet ja siitä tulee itellekki parempi mieli.”

oppilas 5

”Kun opettaja tulee kouluun ja lähtee koulusta iloisena ja järjestää oppilailleen kivaa tekemistä.”

oppilas 9

Iloisuuden lisäksi oppilaat kokivat tärkeäksi, että opettaja on ystävällinen ja puhuu oppilaille kauniisti, rauhallisesti ja kunnioittavasti. Opettajan tulee olla kiltti, mutta sopivan tiukka, jotta kuri pysyy luokassa. Yli puolet oppilaista kuitenkin painotti, että kouluiloa tuottava opettaja on kärsivällinen eikä huuda oppilaille. Opettajan pedagogisia luokkakäytänteitä käsittelevässä tulosluvussa tuli jo esille, että oppilaat kokivat hyväksi opettajan luovuuden ja kekseliäisyyden. Sama ilmiö toistui myös arvioitaessa opettajan persoonaa. Pelkästään kyselylomakkeissa lähes kaikki oppilaista

toivat esille, että on mukavaa, kun opettajalla on uusia, luovia ideoita.

”Opettaja on pirteä, ei ala heti huutamaan kaikista asioista ja järjestää kaikkia hauskoja juttuja, ettei aina vaan istuta kirjan ääressä. Se ei sano mitään pahaa kellekään, tervehtii ja hymyilee.”

oppilas 12

”On aina iloisella mielellä ja kohtelias. Kunnioittaa lasta niin kuin hän olisi aikuinen.”

oppilas 10

”Opettaja on hyväntahtoinen, ymmärtäväinen, optimistinen ja positiivinen. Luokassa opitaan ilon kautta.”

oppilas 11

Opettajan tarjoama tuki

Kaikki oppilaat toivat esille, että opettajan tarjoama tuki on vahvasti yhteydessä kouluilon kokemuksiin. Edellisessä, opettajan pedagogisia luokkakäytänteitä käsittelevässä tulososiossa, tutkimustulokset osoittivat, että opettajan tuki lukeutui koko tutkimusvuoden ajan eniten kouluiloa lisäävien menetelmien joukkoon. Tämä huomio sai tukea myös kvalitatiivisessa analyysissä. Välimittauksissa kaikki oppilaat mainitsivat jossain vaiheessa, toiset useamman kerran, että opettajaan liittyvänä tekijänä opettajan tuki oli lisännyt hänen kouluiloaan.

”Opettajan antama tuki tuli todella tarpeen. Sen takia numeroni nousivat ja kouluiloni lisääntyi.”

oppilas 10

Oppilaille opettajan tuki näyttäytyi ennen kaikkea auttamisena, kannustuksena ja rohkaisuna. Oppilaat kokivat tärkeänä, että opettaja oli saatavilla, auttoi heti, auttoi kaikkia ja auttoi niin kauan, että oppilas ymmärsi asian. Opettajan tuki näkyi oppilaiden mukaan myös siinä, että hän tiesi oppilaitten tason ja osasi etsiä jokaiselle oikeantasoisia tehtäviä. Kannustukseen liittyi selkeä positiivinen viire. Opettaja tsemppasi oppilaita ja auttoi heitä uskomaan mahdollisuuksiinsa vaikeuksienkin keskellä. Opettaja ei menettänyt luottamustaan oppilaan kykyihin. Opettaja näytti ilonsa oppilaan onnistuessa. Opettajan tuki ei rajoittunut pelkkiin kouluasioihin, vaan oppilaat kokivat, että opettajaa voi lähestyä kaikissa asioissa. Opettajan optimismi ja tulevaisuuden usko oli jäänyt oppilaille mieleen voimaannuttavana ja iloa lisäävänä asiana:

”Open antama tuki oli tosi tärkeätä. Se että opettaja kannusti ja tuki ja uskoi siihen tekemiseen, sai minutkin uskomaan asiaan.”

oppilas 8

”Jos on jotaki vaikeuksia jossaki tehtävissä tai kotona tai jotaki, niin sitte se opettaja auttaa eikä ole vaan niin, ettei se haittaa. Ja se puuttuu niihin eikä vaan sillä lailla ole niinkö ettei välitä.”

oppilas 5

”Opettaja antaa kannustavaa palautetta ja jaksaa opettaa siihen asti, että ymmärtää ja oppii asian. Opettaja ei luovuta.”

oppilas 1

”Opettaja kannustaa, vaikka olisi mennyt huonosti. Jos vaikka koe menee huonosti, niin se voi auttaa seuraavan kokeen lukemiseen. Ja jos vaikka on joku vaikea tehtävä, niin se auttaa ja kannustaa siinä.”

oppilas 6

Opettajan kannustus tuli näkyväksi myös oppilaan voimavarojen esilletuomisena ja nimeämisenä:

”Opettaja voi kannustaa oppilasta parantamaan taitojaan ja vahvuuksiaan.”

oppilas 9

”Opettaja auttaa haasteellisissa asioissa olemalla positiivinen ja auttaa oppilasta ymmärtämään vahvuutensa ja hyvät puolensa.”

oppilas 11

Vuorovaikutus oppilaiden kanssa

Oppilaiden kouluiloa lisäävää opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta kuvastaa tasapuolisuus, kiinnostus, huolehtiminen ja välittäminen. Tasapuolisuus tuli oppilaiden vastauksissa esille siinä, että opettajalle kaikki lapset olivat samanarvoisia, opettaja välitti kaikista sekä huomioi oppilaiden yksilöllisyyden ja erityistarpeet. Kiinnostus oppilaan asioita kohtaan nousi tämän kategorian keskeisimmäksi teemaksi. Oppilaiden mielestä koulumyönteisyyttä lisäsi, jos opettaja kuunteli oppilaita, kyseli heidän kuulumisiaan ja oli kouluasioiden ohella kiinnostunut heidän elämästään muutenkin. Yli puolet oppilaista mainitsi, että tuntui hyvältä, kun opettaja oli kiinnostunut esimerkiksi oppilaan perheasioista, vapaa-ajasta ja lomasuunnitelmista. Oppilaista oli mukavaa, jos opettaja osoitti huumorintajua ja piti oppilaiden kanssa hauskaa esimerkiksi nauramalla oppilaiden jutuille.

Huolehtiminen ja välittäminen näkyivät siinä, että opettaja tykkäsi oppilaistaan ja piti heistä kaikella tavalla huolta. Se synnytti oppilaissa ilon tuntemusten lisäksi turvallisuuden kokemuksia. Opettaja oli enemmän kuin pelkkä opettaja, hän edusti oppilaille turvallista aikuista, joka oli vilpittömästi kiinnostunut heistä ja halusi heille kaikkea hyvää. Opettajalle saattoi uskoutua omine huolineen ja ajatuksineen. Välittävää opettajan ja oppilaan vuorovaikutusta kuvaavat seuraavat lainaukset:

”Opettaja huomioon kaikki ja on kiinnostunut oppilaiden asioista, kyselee oppilailta muita asioita. Ei käyttäydy niin, että oppilaat olisivat vain ilmaa ja keskittyisi vain opettamiseen.”

oppilas 8

”Jos ei välitä, ei kysele kuulumisia. Opettaa pelkästään, ei tee mitään kivaa.”

oppilas 13

”Jos joku ei vaikka käytä kypärää, sanoo, että sitä oikeesti kannattaa käyttää, että minä olen huolissani siitä, jos teille käy jotain. On niille tosi ystäväellinen, sille oikeesti välittää.”

oppilas 7

”Se kannustaa niitä ja osoittaa, että se välittää niiden tulevaisuudesta ja yrittää rohkaista lasta. Niin kuin sinäkin aina sanot, että mahdollisimman hyvät eväät elämälle pitää antaa koulussa.”

oppilas 10

”Hän kannustaa ja välittää oppilaistaan eikä ole vain töissä saamassa rahaa. On kiinnostunut oppilaiden elämästä ja taidoista sekä kokemuksista.”

oppilas 4

Opettaminen

Arvioitaessa opettajan merkitystä kouluilon edistäjänä painottuivat oppilaiden vastauksissa opettajan persoona, tuki ja vuorovaikutus oppilaiden kanssa. Opettamiseen liittyviä asioita löytyi melkein jokaisen oppilaan vastauksissa, mutta niihin liittyvä emotionaalinen lataus oli tulkittavissa vähäisemmäksi kuin kolmessa aiemmin esitellyssä alaluokassa.

Opettamiseen liittyvät asiat olivat jaettavissa kahteen ryhmään: opetustaitoon sekä monipuolisiin ja motivoiviin opetusmenetelmiin. Oppilaat kokivat koulumyönteisyytensä lisääntyvän siitä, kun opettaja opetti asiat helposti ymmärrettävällä ja selkeällä tavalla.

”Sie osaat opettaa hyvin kaikkia juttuja, että ne niinkö ymmärtää.”

oppilas 5

”Meillä on helppo oppia asioita. Ne opetetaan silleen hyvällä tavalla eikä ole sellainen vaikea tapa.”

oppilas 7

Monipuolisuutta oppilaat arvostivat siinä, niin kuin aikaisemmissa tulososioissa on jo tullut mainittua, että luokassa toimittiin usein tavalla, johon oppilaat aiempina kouluvuosina eivät olleet tottuneet. Vaikka oppikirjoja oli monissa aineissa käytössä, ei opetus ja oppiminen ollut niihin sidottua. Asioita opiskeltiin yhteistoiminnallisesti ja uutta teknologiaa mahdollisimman paljon hyödyntäen. Panostin erityisen paljon suunnittelutyöhön, jotta luokkatyöskentely oli vaihtelevaa ja oppilaita innostavaa. Tehtävien laatuun kiinnitin erityistä huomiota ja yritin parhaani luodakseni tilanteita flow-kokemusten syntymiselle. Yhtä lukuun ottamatta kaikki oppilaat toivatkin haastattelussa esille sen, että oikeanlaisilla tehtävillä oli merkitystä kouluiloon kannalta. Tehtävien tuli olla sopivan haastavia ja oikeassa suhteessa oppilaan kykyihin nähden. Liian helpot tehtävät puuduttivat, liian vaikeat ahdistivat.

”Iloa on lisännyt asioiden erillä tavalla tekeminen, että tehhään vaikka Kahootilla tietovisoja. Ei mee liikaa lukujärjestyksen mukaan vaan on semmoisia omiakin juttuja.”

oppilas 11

”No, ko on kaikkia erilaisia juttuja, että miten koulua voi muuten niinku opiskella. Et me ollaan ryhmässä tai parin kanssa perehdytty aiheeseen.”

oppilas 2

Tietyt oppiaineet olivat oppilaiden erityissuosiossa. Lähes kaikki oppilaat nimesivät kiinnostaviksi ja innostaviksi aineiksi kuvaamataidon ja matematiikan, erityisesti siihen sisältyvät ongelmanratkaisutehtävät, ”pähkinät”. Useimmat oppilaat kuvasivat nämä samat aineet myös flow-kokemuksia synnyttäväksi oppiaineiksi. Kuvaamataidossa teimme hyvin vaativia töitä, joissa oppilaat joutuivat pinnistelemään taitojensa äärirajoilla, mutta jotka valmistuttuaan aikaansaivat voimakkaita onnistumisen kokemuksia. Matematiikan pähkinätehtäviä ratkoimme yksin, parittain, ryhmissä sekä vanhempien kanssa. Myös niitä kuvasi erittäin suuri haasteellisuus yhdistettynä huomattavaan tyydytyksen tunteeseen oppilaan lopulta päädyttyä oikeaan ratkaisuun.

”Pulmatehtävät innostavat eniten. Minulle tulee semmoinen kiusaus, etten pysty lopettamaan ennen kuin olen pystynyt ratkaisemaan sen. Sitten tulee semmoinen, että jee – minä tiesin tämän!”

oppilas 5

Muut opettajaan liittyvät asiat

Muita opettajaan liittyviä ja oppilaiden kokemaa kouluiloa lisääviä asioita olivat opettajan sisustama luokkaympäristö sekä kaikki yhteisesti tehdyt, opetuksen ulkopuoliset asiat. Viihtyisä ja iloisin värein sisustettu luokka oli oppilaiden mukaan asia, joka teki koulupäivistä mukavampia ja kohotti mielialaa. Erityisen mieleisiä heille olivat kannustavia sloganeita ja ajatelmia sisältävät kyltit ja julisteet, joita ripustin ympäri luokkaa ja liimasin minikoossa oppilaiden pulpetin etukansiin.

”Tuntuu mukavalta, kun meidän pöydässä on ne kyltit ja sit on ne iloiset boxit ja sit me tehtiin meidän luokasta se Wonderland.”

oppilas 6

”Jos on semmonen tylsä luokka, missä ei ole mitään, niin sitten se on tosi masentavaa mennä sinne. Mutta jos vaikka tulee tänne luokkaan, saa kannustusta seinällä olevista jutuista.”

oppilas 14

Tavallisen koulutyön lisäksi järjestimme kouluajan ulkopuolisia yhdessäolon hetkiä. Kävimme elokuvissa, pizzalla tai kutsuin luokan tytöt ja äidit kotiini kauneusiltaan. Tämä kaikki nostatti kovasti oppilaiden kouluiloa ja tiivistä luokan yhteishenkeä entisestään. Tutkijan päiväkirjaan kirjaamaani kokemus on oivallinen kuvaus yhteisöllisyyden toteutumisesta luokassa:

”Suunnittelimme oppilaiden kanssa talkoita sisustaaksemme luokan Wonderlandiksi Kirjan ja ruusun päivää varten. Olen hämmästynyt ja liikuttunut oppilaiden innokkuudesta. Ehdotin varovaisesti parin-kolmen tunnin työrupeamaa lauantailla ja toivoin muutaman oppilaan innostuvan asiasta. Nyt edessä on kahden päivän megatalkoot yökouluineen ja mukaan ovat ilmoittautuneet yhtä lukuun ottamatta kaikki oppilaat! Minun piti jo toppuutella. Jos oppilaat olisivat saaneet päättää, olisimme olleet koululla koko viikonlopun. Tämä into ja halu työskennellä yhdessä ja yhteisen päämäärän hyväksi – vielä vapaa-ajalla – vetää minut taas kerran hiljaiseksi.”

tutkijan päiväkirja 10.4.2014

Kokonaisuudessaan voidaan todeta, että opettajan persoonallisuus ja toiminta olivat tutkimusvuoden aikana oppilaiden iloa lisääviä tekijöitä. Jokaisessa välimittauksessa oppilailta kysyttiin myös sellaisia opettajaan liittyviä asioita, jotka olivat vähentäneet heidän kouluiltaan. Vastauksia tuli vuoden aikana kaksi: ”*Kasiaamut ovat ikäviä.*” ja ”*En pitänyt paljon kehityskeskustelusta.*” Myös haastatteluissa rohkaisin oppilaita muistelemaan sellaisia persoonaani, toimintaani tai opetukseeni liittyviä tekijöitä, jotka olivat vähentäneet heidän iloaan koulussa. Oman työni kehittämisen kannalta pidin sitä hyvin tärkeänä keskustelunaiheena. Oppilaiden mielestä sellaisia asioita ei kuitenkaan ollut ollut. On myös mahdollista, että he kokivat hankalana puhua aiheesta kasvotusten kahdenkeskisessä haastattelutilanteessa.

Vanhempien kyselylomakkeiden vastauksissa oli löydettävissä samat alaluokat kuin oppilaiden aineistossa. Opettajan persoonaan liittyen kodin näkökulmasta kouluiltoa oli tuottanut opettajan mukavuus, positiivisuus, kiltteys ja innostavuus. Erityisesti syyslukukauden mittauksissa korostuivat hyvin usein opettajan kannustava asenne ja myönteisen palautteen antaminen. Kannustuksen kerrottiin siirtyneen koulusta myös kotiväen käyttöön, mikä luonnollisesti lisäsi lapsen koulunkäyntiin kohdistuvia myönteisiä tunteita entisestään. Luokan positiivisella vuorovaikutuksella ja hyvällä luokkailmapiirillä koettiin olevan paljon vaikutusta. Vielä sitä enemmän vanhemmat kuitenkin tähdensivät mielekkään, vaihtelevan koulutyön osuutta. Heidän mielestään opettaja teki koulupäivistä kiinnostavia ja erilaiset luokan projektit iloa lisäävänä tekijänä nousivat yli puolessa vastauksista esiin. Viimeisessä mittauksessa keskeisinä näyttäytyivät opettajan järjestämä leirikoulu ja muut luokkatyön ohella tehdyt yhteiset asiat. Juhlat, tapahtumat ja erikoispäivät olivat välittyneet kotiin asti voimallisesti koulutyötä piristävinä ilonhetkinä.

”Kaikki kivat extrat edelleen piristävät, yleinen tunnelma luokassa. Yläkouluun meno harmittaa jo valmiiksi, kun nykyisestä luokasta ei halua luopua.”

vanhempi 6

7.3 Kodin ja koulun yhteistyö ja kouluilo

Opettajan ohella on vanhemmilla olennainen merkitys oppilaiden koulunkäynnin tukijana ja innoittajana. Välittävän opettajuuden lisäksi valitsin kotien kanssa tehtävän yhteistyön toiseksi lähestymistavaksi tavoitellessani oppilaiden lisääntyvää koulu-myönteisyyttä. Vanhempien osallistumisen ja tuen merkitys kouluilon edistäjänä tuli esille niin oppilaiden kirjallisissa kyselyissä kuin haastatteluissa. Tässä tulososiossa tarkastelen sitä, miten yhteistyötä kotien kanssa toteutettiin niin, että vanhemmat saatiin osallistumaan ja tukemaan oppilaiden kouluiltoa. Ensin käsittelen sellaisia

kodin ja koulun yhteistyön muotoja, jotka tukivat vanhempien osallistumista. Sen jälkeen kuvaan, mitkä vanhempiin liittyvät tekijät olivat yhteydessä lapsen kokemaan kouluiloon.

7.3.1 Vanhempien osallistumista tukevat yhteistyön muodot

Tarkastelen ensin vanhempien koulutyöhön osallistumisen aktiivisuutta vanhempien kyselylomakkeen strukturoidun tehtäväosion tuottaman kvantitatiivisesti käsitellyn aineiston valossa. Sen jälkeen esittelen niitä kodin ja koulun yhteistyön muotoja, jotka vanhemmat kokivat vuoden aikana innostaviksi, merkityksellisiksi sekä yhteistyötä vahvistaviksi. Aineistona käytän vanhempien kyselylomakkeita, erityisesti loppumittausta, jossa pureuduttiin muita kyselyjä syvällisemmin vanhempien käsityksiin hyvästä ja osallistavasta kodin ja koulun yhteistyöstä sekä myös tutkijan päiväkirjaani, johon vuoden aikana kirjasin kokemuksiini vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä.

Vanhempien päivittäisessä arjessa tapahtuvaa osallistumista lapsen koulunkäyntiin mitattiin jokaisen tutkimusryhmän päätteeksi strukturoidulla tehtävällä, jossa vanhempia pyydettiin rastittamaan, kuinka usein he olivat edeltäneen jakson aikana tehneet kotona tiettyjä lapsen koulunkäyntiin liittyviä asioita. Tehtävä sisälsi kymmenen toimintoa (Ks. liite 3, kysymys 1), ja rastitettavia vastausvaihtoehtoja oli neljä: päivittäin, 1–2 kertaa viikossa, 1–2 kertaa kuukaudessa, ei lainkaan. Taulukosta 11 näkyvät vanhempien vastausfrekvenssit eri mittauskertojen osalta. Niistä on nähtävissä, että koko tutkimusvuoden ajan lähes kaikki vanhemmat osoittivat päivittäin kiinnostusta lastensa koulunkäyntiin ja kyselivät koulupäivän tapahtumista. Selkeä enemmistö vanhemmista antoi vähintään viikoittain lapselle koulunkäynnistä myönteistä palautetta sekä kiitti lasta vahvuksiensa käytöstä. Vanhempien asenne koulua ja opettajaa kohtaan oli hyvin positiivinen ja valtaosa heistä ilmaisi suhtautumisensa lapselle vähintään viikoittain, yhtä usein lähes kaikki vanhemmat kannustivat lastaan yrittämään koulutyössä parhaansa. Läksyjen tekoon vanhemmat tarjosivat aktiivisesti apuaan, kokeisiin valmistautumisessa vanhempien apu oli hieman vähäisempää johtuen todennäköisesti siitä, ettei kokeita pidetty viikoittain, varsinkin kun luokassamme perinteisiä kokeita korvattiin muilla arviointimenetelmillä.

Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että vanhemmat osallistuivat kotona aktiivisesti lastensa koulunkäyntiin. Erityisen aktiivisia vanhemmat olivat kiinnostuksen osoittamisessa sekä kiitoksen, rohkaisun ja kannustavan palautteen antamisessa, jotka kaikki olivat ydinasioita myös luokkatyöskentelyssämme vuoden aikana. Välittävän opettajuuden ohella voidaankin puhua myös välittävän vanhemmuuden toteutumisesta.

Taulukko 11 Koonti vanhempien vastausfrekvensseistä eri mittauskerroilla mitattaessa vanhempien osallistumista lapsensa koulunkäyntiin

Vanhempien osallistumista kuvaava muuttuja	syksy N = 14				joulu N = 14				hiihtoloma N = 14				loppumittaus N = 14			
	päivittäin	1-2 krt/vko	1-2 krt/kk	ei lainkaan	päivittäin	1-2 krt/vko	1-2 krt/kk	ei lainkaan	päivittäin	1-2 krt/vko	1-2 krt/kk	ei lainkaan	päivittäin	1-2 krt/vko	1-2 krt/kk	ei lainkaan
1. Osoittanut kiinnostusta lapsen koulunkäyntiin?	13	1	0	0	13	1	0	0	12	2	0	0	12	2	0	0
2. Kyseltyt koulupäivän tapahtumista?	13	1	0	0	13	1	0	0	13	1	0	0	12	1	1	0
3. Rohkaissut lasta yrittämään parhaansa?	7	7	0	0	7	6	1	0	5	9	0	0	4	9	1	0
4. Tarjonnut tukea läksyjen teossa?	5	7	2	0	2	9	2	1	1	10	3	0	1	8	5	0
5. Tarjonnut tukea kokeisiin valmistautumisessa?	1	8	3	2	1	5	7	1	1	8	4	1	0	6	7	1
6. Antanut lapselle koulunkäyntiin liittyvää positiivista palautetta?	6	5	3	0	5	7	2	0	1	12	1	0	2	11	1	0
7. Kiittänyt lasta hänen vahvuuksistaan?	7	4	3	0	5	6	3	0	3	9	1	1	4	7	3	0
8. Ilmaissut lapselle tavoitteesi ja odotuksesi koulutyön suhteen?	0	6	7	1	1	7	6	0	1	6	7	0	1	8	5	0
9. Ilmaissut lapselle, että suhtaudut myönteisesti kouluun ja opettajaan?	5	9	0	0	7	6	1	0	1	12	1	0	3	11	0	0
10. Antanut lapsen ymmärtää, että koulunkäynnillä on merkitystä tulevaisuuden kannalta?	3	6	5	0	3	9	2	0	3	9	2	0	6	3	5	0

Selvittääkseni vanhempien osallistumista tukevia kodin ja koulun yhteistyön muotoja pyysin vanhempia kaikissa välimittauksissa kuvaamaan, miten tyytyväisiä he olivat olleet kodin ja koulun yhteistyöhön edellisen jakson aikana (Kysymys 5: Kuvatkaa asteikolla 1–5, miten tyytyväisiä olette olleet kodin ja koulun yhteistyöhön viime jakson aikana, ks. liite 3). Perustellessaan arviotaan vanhemmat samalla nimesivät tekijöitä, jotka olivat innostaneet heitä ja sitouttaneet osallistumaan lapsen koulunkäyntiin. Loppumittauksessa vanhemmilta lisäksi kysyttiin mielipidettä koko

vuoden yhteistyöstä (ks. liite 4, kysymys 6), näkemystä asioista, joista hyvä yhteistyö rakentuu (kysymys 7) sekä kuvausta niistä kodin ja koulun yhteistyön muodoista, jotka tuottivat vanhemmille eniten iloa ja hyötyä (kysymys 8). Kerätystä aineistosta nousi esille teemoja, jotka toistuivat eri mittauskerroilla ja loppumittauksen eri osioissa.

Vanhempien vastauksista kävi ilmi, että päävastuu kodin ja koulun yhteistyön toteutumisesta nähtiin opettajalla. Opettajan toivottiin luovan edellytykset yhteistyön rakentumiselle. Paras tilanne optimaalisen yhteistyön kehittymisen kannalta kuvattiin olevan silloin, kun opettaja pystyi vakuuttamaan vanhemmat ammatitaidollaan ja oppilaisiin kohdistuvalla kokonaisvaltaisella välittämislään. Vanhemmille tuli välittyä tunne siitä, että opettajalla ja vanhemmilla oli samanlainen linja kasvatustavoissa, ”*ollaan samalla puolella lapsen parhaaksi*”. Yli puolet vanhemmista korosti avointa, rehellistä, keskinäiselle kunnioitukselle ja luottamukselle rakentuvaa vuorovaikutusta sekä hyvän yhteistyöhengen merkitystä tiiviin kodin ja koulun yhteistyön mahdollistajana. Edelliseen liittyi kiinteästi hyvä molemminpuolinen tavoitettavuus ja avoin, toimiva ja monikanavainen tiedottaminen, mikä nähtiin koulun ja vanhempien välisen tiiviin yhteistyön syntymisen perusedellytyksenä ja tärkeänä edesauttavana tekijänä. Kiinnostumisen ja osallistumisen syntymiseksi vanhemmat olivat hyvin halukkaita saamaan tietoa paitsi koulunkäyntiin liittyvistä erityishetkistä myös kouluarjesta päivittäisine tehtävineen ja rutiineineen. Sähköisten yhteyskanavien kautta tämä onnistui suhteellisen vaivattomasti (esim. PedaNet, luokan blogi).

Koulusta kotiin kantautuva positiivinen palaute vaikutti tuntuneen vanhemmista vähintään yhtä hyvältä kuin oppilaista itsestään. Vanhemmat olivat hyvillään siitä, että yhteistyö rakentui myönteisten asioiden varaan ja koulusta oltiin yhteydessä kotiin erityisesti silloin, kun oppilaasta oli kerrottavana hyviä asioita. Jopa liikuttavaa kiitosta sain oppilaiden koteihin lähetetyistä Iloisia uutisia lapsestanne -korteista sekä Tästä haluan sinua kiittää -kirjeistä, jotka lukukauden päättyessä annoin oppilaille. Tuntui siltä, että kirjoitetun positiivisen palautteen saaminen nostatti sekä oppilaiden että vanhempien koulumyönteisyyttä merkittäväällä tavalla ja samalla johti kotona annettun myönteisen palautteen määrän lisääntymiseen:

”Onnistumisten ja vahvuuksien huomioiminen koulussa saa ison plussan – auttanut myös kotona huomioimaan näitä tärkeitä asioita.”

vanhempi 14

Vanhempainiltoja, vanhempainvartteja ja kehityskeskusteluja vanhemmat edelleen arvostivat kovasti ja niistä varsinkin jälkimmäiset tukivat vanhempien osallistumista erittäin hyvin tuloksin. Kehityskeskustelut tarjosivat erinomaisen mahdollisuuden kaikkien kolmen osapuolen (koulu, oppilas, vanhemmat) sitouttamiseen oppilaan henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamiseksi ja mahdollisimman onnistuneen koulun turvaamiseksi. Kehityskeskustelut olivat mitä oivallisinkin konteksti vaalia avoin-

ta, kuuntelevaa ja kunnioittavaa dialogia kodin ja koulun välillä sekä konkretisoida kodin ja koulun toimimista yhteisrintamassa lapsen parhaaksi. Tutkijan päiväkirjaani kirjasin monta kuvausta lämminhenkisestä ja pohdiskelevasta keskusteluhetkestä, jossa lapsen äänen yhdistäminen vanhemman ja opettajan asiantuntemukseen teki näkyväksi sen, mitä kodin ja koulun yhteistyö voi parhaimmillaan edustaa.

Tutkimusvuoden aikana käytimme monia eri tiedotuskanavia kodin ja koulun välillä. PedaNet oli päivittäisessä käytössä ja toimi myös sähköisten tehtävien palautusfoorumina, mikä tarjosi vanhemmille tilaisuuden jatkuvasti seurata koulussa tehtäviä asioita. Kaikkein eniten kiitosta kodin ja koulun välille rakennetuista viestintäkanavista sai kuitenkin ns. Viikkovihkonen, joka risteili viikoittain koulusta kotiin ja takaisin. Oppilaista oli mukava lukea vihkon sisältöä ja vanhemmille vihko tarjosi paitsi informaatiota kouluviikosta myös hyvää mieltä lapsesta saadun myönteisen palautteen myötä:

”Yhteistyö on ollut todella hyvää. Viikkovihkonen on erityisen hyvä asia, sen mukana olemme saaneet viikoittain tietoa koulusta.”

vanhempi 12

Viikkovihkosen ohella myös oppilaiden Vahvuustreeniin liittyvä Vahvuusvihko toimi vanhemmuutta tukevana apuvälineenä, vaikka en sitä vanhempien käyttöön alun perin tarkoittanutkaan. Vahvuusvihko tarjosi kiinnostuneille vanhemmille monipuolista tietoutta luonteenvahuuksista ja auttoi sitä kautta heitä tunnistamaan ja kehittämään vahvuuksia itsessään ja lapsessa, mikä hienolla tavalla täydensi koulussa tapahtuvaa Vahvuustreeniä. Eräs vanhempi kuvaa Vahvuusvihkon merkitystä näin:

”Eniten iloa ja hyötyä on tuottanut opettajan ideoima Vahvuusvihko. Se saa tarkastelemaan lapsen puuhailua eri valossa viikon aikana. Huomaamaan lapsen vahvuuksia ja tukemaan niitä. Innostaa antamaan lapselle enemmän myönteistä palautetta.”

vanhempi 13

Tehokkaaksi vanhempia lapsen koulunkäyntiin sitouttavaksi tekijäksi osoittautuivat noin kaksi kertaa kuukaudessa kotiin lähetetyt interaktiiviset TIPS-kotitehtävät. Valtaosa vanhemmista oli sitä mieltä, että TIPS-kotitehtävillä oli merkitystä tavoiteltaessa vanhempien tiiviimpää osallistumista lapsen koulutyöhön. TIPS-tehtävien merkitystä testattiin vanhempien välimittauksissa tehtävällä, jossa vanhemmat asteikolla 1–5 (1 = erittäin vähän, 5 = erittäin paljon) kuvasivat niiden vaikutusta vanhempia koulutyöhön sitouttavana menetelmänä (Ks. liite 3, kysymys 2).

Taulukko 12 Vanhempien vastausfrekvenssit ja niiden keskiarvot TIPS-tehtävien vaikuttavuudesta tavoiteltaessa vanhempien tiiviimpää osallistumista lapsensa koulutyöhön

Mittausajankohta	erittäin vähän N	vähän N	kohtal. N	paljon N	erittäin paljon N	Yht. N	ka.
syksy	1		7	6		14	3,29
joulu	1		3	7	3	14	3,79
hihtoloma	1		2	9	2	14	3,79
loppumittaus	1		2	8	3	14	3,86

Taulukosta 12 käy ilmi, että TIPS-kotitehtävien merkitys lisääntyi kouluvuoden edetessä ja toisesta välimittauksesta lähtien yli puolet vanhemmista oli sitä mieltä, että TIPS-tehtävillä oli paljon tai erittäin paljon merkitystä vanhempien osallistumista edistävänä tekijänä. Myös kyselylomakkeen avoimissa kysymyksissä moni vanhempi mainitsi TIPS-tehtävien tuottaneen iloa ja hyötyä tutkimusvuoden aikana. Ne toimivat johdattelijoina koulussa opiskeltaviin asioihin, mutta samalla tarjosivat lapselle ja aikuiselle luontevan tilaisuuden jakaa kouluasioita ja työskennellä yhdessä yleensä varsin innostaviksi koettujen tehtävien parissa. Vanhempien palautteen perusteella tehtävät olivat opettavaisia, mielenkiintoisia ja antoisia keskusteluja herättäviä. Lapsen avustuksella he oppivat vuoden aikana paljon uusia asioita.

”TIPSit ovat olleet tärkeitä ja muistutus keskittyä vanhemmuuden tärkeään tehtävään, juuri tämä lapsen kannalta.”

vanhempi 8

”Aivan mahtavaa, kun lapset oppivat uusia asioita ja äidit siinä mukana.”

vanhempi 9

”Tässä sai hyvän käsityksen siitä, mitä lapsi osaa ja mikä kaipaa vielä harjoitusta. Tosi mukava tehtävä.”

vanhempi 5

Tehokas vanhempia lapsen koulunkäyntiin osallistava tekijä oli kouluajan ulkopuolella tapahtuva yhteinen tekeminen. Erilaiset juhlat, koulun tapahtumat, vanhempien ja lasten yhteiset teemaillat ja monipuolisia rahankeruutempauksia sisältänyt luokkaretkiprojekti toimivat luonnollisina yhteyksinä saada vanhemmat mukaan joko yleisönä tai aktiivisina toimijoina. Luokkaamme perustettiin vanhemmista koostuva luokkatiimi, joka koordinoi toimintaa ja osallistui innolla esimerkiksi lasten ja vanhempien yhteisten pikkujoulujen järjestelyihin. Tutkimuspäiväkirjaani olen kirjannut

paljon ihania, mieleenpainuvia hetkiä, mutta myös vaikutelman siitä, että moninaisten yhteisten tilaisuuksiemme ja erittäin työllistävän ja aktiivisen leirikouluprojektin lisäksi osa vanhemmista olisi toivonut vieläkin enemmän yhteistä tekemistä, erityisesti epämuodollisia lasten ja vanhempien kokoontumisia. Tämä avaa paljon näköaloja kodin ja koulun yhteistyön kehittämiseksi tulevaisuudessa. Vanhempien houkutteleminen kouluun vapaaehtoistyöntekijöiksi tai eri alojen asiantuntijoiksi ei sen sijaan tuottanut tutkimusvuotemme aikana monista yrityksistäni huolimatta tulosta. Pyysin äitejä ja isiä tavalla tai toisella osallistumaan luokka-arkeemme, mutta vanhemmat joko olivat työn vuoksi siitä estyneitä tai vierastivat uudenlaista yhteistyömuotoa. Isovanhempia onneksi saimme vieraiksi luokkaamme.

Vanhempien kommentit kyselylomakkeissa ja heidän kanssaan käydyt keskustelut vakuuttivat, että luokassa toteutettu tutkimus oli myös vanhempien näkökulmasta monella tapaa silmiä avaava ja reflektiota herättävä prosessi. Koska vanhemmuus ja vanhempien osallistuminen olivat vahvasti tutkimuksen keskiössä, tulivat vanhemmat väkisinkin tarkkailleksi omaa vanhemmuuttaan tavallista tarkemmin. Täyttäessään välimittausten kyselylomakkeita he tulivat pohtineeksi asioita, joita ei ehkä kiireisessä arjessa normaalisti ehditä pohtia. Parhaimmassa tapauksessa tämä johti muutoksiin vanhemmuudessa ja lisäksi osallistumista ja kiinnostusta lapsen koulutyöhön. Vanhemmat kokivat tutkimuksessa tehdyt asiat hyvin mielekkäiksi lapsille, mikä tuntui lisäävän heidän omaa positiivista suhtautumistaan lasten koulutyötä kohtaan. Se taas varmasti puolestaan heijastui lasten kokemaan kouluiloon. Vanhemmat kuvasivat kokonaisprosessia esimerkiksi tähän tapaan:

”Yhdessä suunnittelu ja tekeminen, kodin toiveiden kuuntelu ja kannustaminen ja ponnistaminen yhteisen tavoitteen eteen. Seurauksena on onnellisempi oppilas, joka oppii nauttimaan koulutyöstä, luokkakavereista ja opettajista ja jonka luotto aikuisiin rakentuu.”

vanhempi 8

”Mikä ilo tässä on ollut mukana! Onnellinen koululainen ja opettavainen polku myös meille vanhemmille!”

vanhempi 5

7.3.2 Vanhempien osallistuminen kouluiloon edistäjänä

Tässä luvussa käsittelemme sitä, miten vanhempiin liittyvät tekijät voivat edistää oppilaan kokemaa kouluiloa. Luokan pedagogisia käytänteitä käsittelevässä tulosluvussa tuli jo esille, että vanhempien antama tuki tuotti lähes kaikille oppilaille koko tutkimusvuoden ajan paljon tai erittäin paljon iloa ja on näin erittäin merkityksellinen asia lapsen koulunkäynnin kannalta. Tarkastelen aluksi, miten oppilaat kuvasivat vanhempien osallistumista heidän koulutyöhönsä tutkimusvuoden aikana. Seuraa-

vaksi esittelen niitä vanhempiin liittyviä tekijöitä, joiden oppilaat kyselylomakkeissa ja haastattelussa nimesivät edistävän kouluiloon tuntemuksia tai vähentävän niitä. Lopuksi selvitän, millä tavalla oppilaat mielsivät vanhempien osallistumisen olevan yhteydessä kouluiloon.

Välimittauksissa oppilaille esitettiin vanhempien osallistumiseen liittyviä väittämiä (ks. liite 2, kysymys 1 B) ja oppilaiden tuli ympyröidä, olivatko he väitteen kanssa täysin samaa mieltä (1), samaa mieltä (2), eri mieltä (3) vai täysin eri mieltä (4). Taulukossa 13 näkyvät koottuna kaikkien mittauskertojen vastausvaihtoehtojen keskiarvot käänteisesti pisteytettynä minimikeskiarvon ollessa yksi ja maksimikeskiarvon neljä. Tiivistettynä voidaan todeta, että koko tutkimusvuoden ajan vanhemmat osallistuivat oppilaiden mielestä varsin aktiivisesti ja monipuolisesti heidän koulu-työhönsä. Arvioissa oli nähtävissä hienoista laskua lukuvuoden edetessä, mutta vielä loppumittauksessakin lähes kaikki oppilaat olivat väitteiden kanssa täysin samaa tai samaa mieltä, mistä voidaan tulkita vanhempien aktiivisuuden pysyneen koko vuoden ajan korkealla tasolla.

Taulukko 13 Koonti oppilaiden vastausten keskiarvoista eri mittauskerroilla mitattaessa vanhempien osallistumista oppilaiden kuvaamana

Vanhempien osallistumista kuvaava muuttuja	syksy ka.	joulu ka.	hihtol. ka.	loppum. ka.
15. Vanhempani välittävät minusta.	3,86	4	4	3,86
16. Vanhempani ovat kiinnostuneita koulunkäynnistäni.	3,79	3,57	3,71	3,5
17. Vanhempani kyselevät koulupäivän tapahtumista.	3,64	3,5	3,36	3,5
18. Vanhempani antavat minulle myönteistä palautetta.	3,43	3,5	3,5	3,57
19. Vanhempani tukevat ja kannustavat minua.	3,71	3,64	3,64	3,64
20. Vanhempani rohkaisevat minua tekemään parhaani koulussa.	3,71	3,64	3,79	3,64
21. Vanh. ovat valm. autt. minua läksyjen kanssa, jos tarvitsen apua.	3,79	3,57	3,57	3,5
22. Vanh. ovat halukkaita käymään vanh.ill. ja muissa koulun tapaht.	3,57	3,43	3,57	3,5
23. Vanhempani tekevät mielellään kanssani TIPS-tehtäviä.	3,86	3,79	3,79	3,71

Kuten nimettäessä opettajaan liittyviä kouluiloon edistäviä tekijöitä, oli oppilailla paljon mielipiteitä myös vanhempiin yhteydessä olevia asioita luonnehdittaessa. Käytin aineistona välimittauskyselyjen avoimia kysymyksiä (Kysymys 7: Ajattele vanhempiasi. Mitkä vanhempiisi liittyvät asiat viime jakson aikana a) lisäsivät iloaasi koulussa? b) vähensivät iloaasi koulussa?, ks. liite 2), haastatteluja sekä keväällä oppilailta teetettyä lisäkyselyä, jossa pureuduttiin nimenomaan vanhempien tuen ja osallistumisen merkitykseen. Analysoitavaa aineistoa kertyi jälleen runsaasti ja yhdistelyn ja teemoittelun tuloksena nimesin neljä luokkaa, jotka kuvaavat vanhempien vaikutusta oppilaiden kouluiloon: kannustaminen, auttaminen, kiinnostus ja osallis-

tuminen. Kaikki neljä luokkaa korostavat vanhempien roolia aktiivisina toimijoina. Oppilaiden vastauksissa ne painottuivat sekä laadullisesti että määrällisesti suunnilleen yhtä paljon. Käsittelen kutakin luokkaa nyt erikseen.

Kannustaminen

Kun oppilailta kyselylomakkeissa kysyttiin, mitkä vanhempiin liittyvät asiat lisäsivät edellisen jakson aikana iloa koulussa, toistui vastauksissa hyvin usein sana kannustaminen. Kannustus näyttäytyi rohkaisuna, motivointina, tsemppaamisena ja tukena vastoinikäymisten hetkellä. Usein kannustuksen tavoite oli saada lapsi yrittämään parhaansa.

”Äiti rohkaisee minua ja kannustaa, kun on koe, ennen kuin lähdän kouluun. Lohduttaa, jos koe meni vähän huonommin.”

oppilas 3

Usein vanhempien kannustaminen tuli esille positiivisena palautteena ja kehumisena esimerkiksi onnistumisen tai hyvin suoritettun koulutehtävän jälkeen. Kiitoksen ja positiivisen palautteen saaminen tuntui oppilaista luonnollisesti erittäin hyvältä ja lisäsi heidän kouluun liittyviä ilon tunteuksiaan. Lukiessaan Viikkovihkosesta vanhemman kirjoittamaa kiitosta kuvasivat oppilaat tuntojaan seuraavasti:

”Se lämmittää sydäntäni. He todella välittävät minusta ja tuntevat minut.”

oppilas 11

Tuntuu hyvältä, koska on hienoa tuntea, että on onnistunut.”

oppilas 2

Merkityksellistä oli myös positiivisuutta henkivä kodin ilmapiiri, joka tuli näkyväksi oppilaiden tukemisena, rohkaisuna ja epäonnistumisten hyväksymisenä. Toisaalta oppilaat kokivat helpompana keskittyä koulutyöhön, kun kotona meni hyvin eikä ollut riitoja.

Auttaminen

Ratkaisevan tärkeä oppilaiden koulumyönteisyyttä lisäävä vanhempien osallistumisen muoto oli auttaminen. Vaikka kuudesluokkalaiset oppilaat toimivat jo hyvin itsenäisesti, kuvasivat he vanhempien avun läksyjen teossa ja kokeisiin valmistautumisessa hyvin suureksi kouluiltoa lisääväksi tekijäksi. Haastatteluissa jokainen oppilas mainitsi vanhempien auttavan läksyissä ja sen tuntuvan hyvältä. Läksyissä ja kokeissa auttamisen lisäksi esille tuli vanhempien auttaminen käytännön asioissa, esimerkiksi kyyditsemisessä aamun tukiopetustunnille.

Kiinnostus

Haastatteluissa tuli kaikkien oppilaiden kohdalla esille se, että vanhemmat olivat kiinnostuneita heidän kouluasioistaan ja että se tuntui oppilaista mukavalta. Vanhempien osoittama kiinnostus näyttäytyi oppilaille ennen kaikkea välittämisenä. Tämä sama asia tuli ilmi opettajan toiminnan kohdalla (ks. luku 7.2.2). Jos vanhemmat kyselivät koulupäivän kuulumisia, tulkitsivat oppilaat sen välittämisenä ja huolenpitona. Tämä heijastui oppilaiden koulunkäyntiin mielekkyytenä, yrittämisenä ja koettuna parempana koulumenestyksenä. Jos vanhemmat eivät olisi olleet kiinnostuneita oppilaiden koulunkäynnistä, olisi se oppilaiden mielestä merkinnyt välinpitämättömyyttä, mikä taas heidän mielestään olisi vähentänyt kouluintoa ja koulunkäynnin merkityksellisyyden kokemuksia sekä vaikuttanut negatiivisesti koulumenestykseen. Oppilaiden vastauksista oli tulkittavissa, että vanhempien osoittamaan kiinnostukseen ja välittämiseen liittyi olennaisena osana odotus tai toive lapsen koulunkäynnin sujumisesta ja hyvästä koulumenestyksestä. Koulunkäynnistä kiinnostunut vanhempi osoitti lapselle, että lapsen koulumenestys ei ollut yhdentekevää.

”Vanhemmilla on vaikutusta siihen, miten lapsi viihtyy koulussa. Kun me aina kerrotaan, millai koulupäivä on mennä. Jos vaikka ite kertoo, että on ollut mukavaa, niin ne kommentoi sitä. Itteäkään ei kiinnostaisi, jos ajattelee, että niitä ei kiinnosta.”

oppilas 9

”Jos vanhemmat ei välittäis, lapsi tulis suru puserossa kouluun ja sillä olis numerotki varmaan aika huonoja. Värkkäis varmaan tunneilla eikä pitäisi koulua tärkeänä. Vanhemmat ei välittäis yhtään, vaikka sais huonon numeron ja sitte ajattelis, ettei mun tarvi opiskella, kun ei ne yhtään suutu tai silleen.”

oppilas 10

Toisaalta, liika on joskus liikaa hyvässäkin asiassa:

”Tuntuu kivemmalta käydä koulua, jos vanhemmat välittävät siitä. Vanhemmat eivät saa silti liikaa kiinnostua koulunkäynnistä, koska se on ärsyttävää, jos puuttuu joka asiaan.”

oppilas 4

Osallistuminen

Neljäs vanhempiin liittyvä, kouluiltoa edistävä tekijä oli vanhempien osallistuminen. Osallistuminen erotetaan tässä yhteydessä kiinnostuksesta ja auttamisesta ja sillä tarkoitetaan kapeammin vanhempien läsnäoloa koulun ja opettajan järjestämissä tilaisuuksissa sekä osallistumista kouluaktiviteetteihin kotona, esimerkiksi TIPS-

tehtäviä tekemällä. Monet oppilaista kokivat hyvin tärkeäksi, että vanhemmat osallistuivat koulun ja luokan tilaisuuksiin, kuten vanhempainiltoihin. Vaikutti siltä, että oppilaat kokivat osallistumisen vanhempien velvollisuutena, joka samalla heijasti vanhempien kiinnostusta koulutyötä kohtaan. Näin ajatellen oppilaat tuntuivat liittävän osallistumisen vanhempien välittämiseen, minkä vuoksi tämä luokka onkin osin päällekkäinen edellisen luokan kanssa.

Tutkimusvuoden aikana järjestimme monenlaisia tilaisuuksia ja juhlia, jonne vanhemmat olivat tervetulleita. Tutkimuspäiväkirjaani kirjaamieni muistiinpanojen mukaan oppilaat kokivat vanhempien läsnäolon hyvin tähdelliseksi, mikä näkyi esimerkiksi yleensä ehtymättömän esiintymisinnon lamaantumisena vanhempien ollessa estyneitä pääsemään paikalle. Toisaalta juhlat ja yhteiset tilaisuudet olivat erinomainen väylä osallistaa vanhemmat koulun toimintaan (ks. luku 7.3.1) ja vanhempien osallistuminen olikin yleensä hyvin runsasta, mikä lisäsi tuntuvasti oppilaiden tilaisuuksissa kokemaa iloa. Oman äidin tai isän aktiivinen rooli kouluarjessa, esimerkiksi luokkatoimikunnan jäsenyys, näytti tuottavan oppilaille erityistä mielihyvää ja jopa ylpeyden tunnetta omista vanhemmista. Poikkeuksetta vanhemman aktiivinen toimijuus koulutyössä näytti lisäävän koulutyön merkityksellisyyden kokemusta oppilaan kannalta ja vanhempien osallistuminen tuntui olevan yhteydessä oppilaan osallistumiseen.

Interaktiiviset TIPS-kotitehtävät osoittautuivat innostavaksi keinoksi lisätä vanhempien osallistumista ja kiinnostusta nimenomaan oppilaiden koulussa opiskelemiin oppisisältöihin kohdistuen. TIPS-tehtävien tekeminen tuotti koko vuoden lähes kaikille oppilaille paljon tai erittäin paljon iloa, ja se muodostui oppilaiden kertoman mukaan paitsi motivoivista oppimistehtävistä, myös äidin tai isän kanssa vietetyn yhteisen opiskeluhetken mukanaan tuomasta positiivisesta vireestä. Välimittauksissa oppilaat usein toivat esille sen, miten TIPS-hetket olivat edellisen jakson aikana tuottaneet heille iloa. Yhteinen kotitehtävähetki rakentui aina oppilaan asiantuntemukselle ja vetovastuulle, mikä painotti näiden hetkien tärkeyttä paitsi kouluilon myös oppilaan itsetunnon rakentajina.

”TIPSit olivat minulle tosi tärkeitä, koska ne antoivat uuden kuvan vanhemmilleni koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä.”

oppilas 11

Välimittauksissa oppilaat ilmoittivat myös muutamia vanhempiin liittyviä asioita, jotka olivat vähentäneet heidän kouluiloaan edeltävän jakson aikana. Nimettyjä asioita oli määrällisesti vähän, koska vain alle puolet oppilaista mainitsi kouluilonsa vähentyneen vanhempien toimesta. Vastaukset olivat ryhmiteltävissä neljään luokkaan ja seuraavaksi käsitellen syntyneet luokat yhteenvedonomaaisesti niiden sisällön rajallisuuden vuoksi.

Lasten kouluiltoa vähensi vanhemmilta saatu negatiivinen palaute. Negatiivista palautetta oppilaat saivat esimerkiksi unohduksista tai huonoista koenumeroista. Oppilaat kuvasivat vanhempien käyttäytymistä hermostumisena, huutamisena, suuttumisena ja ”valittamisena”. Toisena tekijänä oppilaat nostivat esiin riitelyn. Oppilaiden mukaan oli kurja lähteä kouluun, jos aamulla oli riidellyt kotona. Myös vanhempien aamuäreys vähensi halukkuutta lähteä kouluun. Kolmantena tekijänä oppilaiden kouluiltoa vähensi se, jos vanhemmat eivät ehtineet auttaa läksyissä. Tämä oli kuitenkin harvinaista ja vain kaksi oppilasta mainitsi siitä. Pääsääntöisesti tilanne oli juuri päinvastoin ja vanhempien auttaminen tuotti oppilaille paljon positiivisia tunteita. Joskus vanhempien huolehtiminen oli liian voimakasta ja muuttui ”hössötykseksi”, jolloin se vaihtui kouluiltoa edistävistä toiminnoista sitä vähentäväksi. Hössöttämistä vanhempien huolehtiminen oli oppilaiden mukaan silloin, kun he jankuttivat läksyjen tekemisestä tai kokeisiin lukemisesta. Näin eräs oppilas kuvasi kouluiltoa vähentävää tilannetta:

”Koska jos ne aamulla kärtyää koko ajan jotakin ja itsekin kärtyää, niin sitten on ärsyttävää lähteä kouluun, kun on muutenkin paha mieli.”

oppilas 5

Tämän luvun lopuksi tarkastelen vielä sitä, miten oppilaat kuvasivat vanhempien osallistumisen ja tuen yhteyttä kouluiltoon. Oppilaiden mukaan vaikutus oli suoraviivainen ja moninainen. Kun vanhemmat osallistuvat lapsen koulunkäyntiin tukemalla, kannustamalla ja auttamalla, oli lapsen mukavampi mennä kouluun. Vanhempien tuki sai lapsen iloiseksi, mutta se tarjosi myös turvallisen lähtökohdan koulunkäynnille:

”On kivempi tulla kouluun, kun tietää, että vanhemmat kannustaa ja auttaa. Ei tarvi pelätä mitään.”

oppilas 10

Vanhempien tuella oli oppilaiden mukaan suoria ja välillisiä edistäviä vaikutuksia koulumenestykseen. Oppilaat kokivat, että vanhempien kannustaminen ja auttaminen läksyjen teossa ja kokeisiin valmistautumisessa siivitti heitä parempiin oppimistuloksiin. Toisaalta oppilaat kuvasivat, että saatuaan kotona rohkaisua ja tukea lisääntyi heidän halunsa yrittää ja tehdä parhaansa. Tämä paransi heidän mielestään menestymistä koulussa. Menestyminen koulussa taas oli oppilaiden mukaan kouluiltoa lisäävä tekijä.

”Jos vanhemmat auttaa kokeeseen lukemisessa, niin siitä kokeesta voi saada hyvän numeron nii se hyvän koenumeron saaminen lisää kouluiltoa. Ja jos ne auttaa läksyissä, nii osaa tunnilla enemmän.”

oppilas 6

Erityisen suuri merkitys vanhempien osallistumisella ja tuella oli silloin, kun oppilas kohtasi vaikeuksia. Vanhempien apu vaikeasti opittavan asian äärellä, rohkaisu huonon koenumeron jälkeen tai uskon luominen tulevaisuuteen hankaluuksien keskellä kannattelivat lasta ja johdattelivat luottavaisesti eteenpäin. Vanhempien tuki auttoi selviytymään vaikeuksista ja teki oppilaasta vahvemman ja rohkeamman. Haasteet kohdattiin ilon ja itseluottamuksen voimaannuttamina. Oppilaat kokivat suurta kiitollisuutta vanhempiensa tuen johdosta. Sitä kuvaa hyvin seuraava ajatus:

”Haluaisin kiittää vanhempiani Viikkovihkosen ahkerasta täytöstä, TIPS-tehtävien tekemisestä, kokeisiin liittyvästä positiivisen palautteen antamisesta, rohkaisusta yrittää parhaansa, tuesta ja avusta.”

oppilas 11

7.4 Kouluiloa edistävien menettelyjen yhteys luokan vuorovaikutussuhteisiin

Luokan toimintakulttuurin muutos vaikutti hyvin myönteisesti luokkayhteisöön. Sosiaaliset rakenteet vahvistuivat ja yhteisöllisyytemme kasvoi. Luokan vuorovaikutussuhteiden lujittuminen tapahtui ikään kuin toimintatutkimuksen toteuttamisen sivutuotteena. Se ei ollut tutkimuksen tavoite eikä edes hypoteettinen oletamus, mutta koin luokan ilmapiirin ja yhteistyöhengen ilmentyvän kouluarjessa niin positiivisena, että sen nostaminen osaksi tutkimustuloksia on mielestäni hyvin perusteltua.

Olen opettajaurani aikana kohdannut monenlaisia oppilasryhmiä ja nauttinut niistä jokaisesta. Tässä toisiaan seuraavien luokkien helminauhassa tutkimukseni kohteena ollut luokka hohtaa erityisen kirkkaana. Välimme olivat lämpimät, kunnioittavat ja läheiset. Viimeisenä koulupäivänä tuntui kuin olisin lähettänyt omat lapseni maailmalle. Yhä edelleen oppilasryhmäni kaikilla neljällätoista oppilaalla on muistoissani hyvin erityinen sijansa.

Olen paljon miettinyt sitä, miksi välillemme kasvoi sellainen tunneside. Olin viettänyt oppilaiden kanssa jo viidennen luokan. Kumpanakin vuonna heillä oli paljon muidenkin opettajien tunteja, mutta silti kuudennen luokan aikana luokkayhteisömme tiivistyi ja hitsautui yhteen. Etsiessäni selittäviä tekijöitä ja analysoidessani olosuhteita ja syy-seuraussuhteita päädyn aina siihen, että voimakkaimmin luokkayhteisöömme ja toimintakulttuuriimme vaikutti tekemäni tutkimus siihen sisältyvine menettelyineen. Panostimme tutkimusvuoden aikana positiivisuuteen, yhteisöllisyyteen, sosiaalisten taitojen harjoitteluun, toisten huomioimiseen ja kunnioittamiseen sekä vahvuuksien löytämiseen itsestä ja muista. Nämä kaikki yhdessä välittävän opettajuuden ja positiivisen psykologian toimintaperiaatteiden kanssa varmasti tarjosivat erityisen paljon rakennusaineita luokan vuorovaikutussuhteiden kehittymiselle ja vahvistumiselle.

Vahvimmin lämmin ilmapiiri luokassamme ilmentyi työskennellessämme yhdessä päivittäisessä arjessa. Se välittyi luokassamme poikkeaville opettajille ja oppilaille ja muille vierailijoille sekä erityisesti vanhemmille, joiden kanssa jaoin pitkin vuotta yhteisiä hetkiä. Hyvä luokkahenki näyttäytyi sujuvana tiimityönä ja syvällisinä ja avoimina keskusteluina, joita vaalimme vuoden aikana. Tutkijan päiväkirjaani olen kirjannut lukuisia huomioita ja tuntemuksia mukavista ja tunteikkaista hetkistä. Tämän vuoksi tärkeimpänä aineistona tässä tutkimuskysymyksessä toimivat omat havaintoni ja päiväkirjamerkintäni. Niitä täydentävät kyselylomakkeiden kvantitatiiviset osiot ja oppilaiden haastatteluissa esiintuomat näkemykset, oppilaiden keskinäisten suhteiden osalta myös vanhempien näkemykset.

Luokan vuorovaikutussuhteilla tarkoitan tässä yhteydessä opettaja-oppilassuhdetta ja oppilaiden keskinäisiä suhteita. Luokassamme toimi myös koulunkäynnin ohjaaja, mutta henkilöiden vaihtuvuuden takia jätän heidät käsittelyn ulkopuolelle. Laajasti ajateltuna luokan vuorovaikutussuhteisiin voidaan laskea myös suhteet oppilaiden vanhempiin, mutta perehdyttyäni aikaisempien tutkimuskysymyksien yhteydessä monipuolisesti vanhempien osuuteen, jätän heidätkin tässä yhteydessä tarkastelun ulkopuolelle.

7.4.1 Yhteys opettajan ja oppilaiden välisiin suhteisiin

Tarkastelen luokassa käytettyjen pedagogisten menettelyjen vaikutusta opettaja-oppilassuhteeseen ensin tutkijan päiväkirjaani pohjautuen. Sen jälkeen jatkan asian käsittelyä kvantitatiivisten mittareiden ja haastattelujen tuottaman aineiston valossa.

Aikaisempiin kouluvuosiin verrattuna panostin erityisen paljon myönteiseen oppimisympäristöön. Pyrin olemaan positiivisesti ajatteleva ja optimistinen kaikissa toimissani, ja esimerkkini tarttui myös oppilaisiin. Opettelimme odottamaan hyviä asioita tapahtuvaksi ja keskityimme niihin. Opettajana uskoin vahvasti jokaisen oppilaan oppivan. Oma uskoni kannusti oppilaita ja synnytti myönteisyyttä opettajaa ja koulunkäyntiä kohtaan. Samalla tavalla toimi positiivinen palaute, jota pyrin viljelemään avokätisesti. Kannustavan palautteen runsaus oli suuri voimavara luokka-arjessamme ja tuli varsin usein mainituksi myös oppilaiden ja vanhempien kyselylomakkeissa kouluiloa lisäävänä tekijänä. Palautteen antaminen oli myös voimavara minulle itselleni, vaikka vaatikin ylimääräistä aikaa ja panostusta. Kun katsoin oppilaitani myönteisten linssien läpi, havahduin entistä selkeämmin siihen, kuinka suunnattomasti heistä löytyi hyviä asioita. Niiden asioiden läpikäyminen ja kirjoittaminen palauteappuihin tai kirjeisiin sai minut arvostamaan oppilaitani yhä enemmän. Kirjoitusprosessi oli usein emotionaalisesti koskettava ja lujitti tunnesidettäni oppilaisiin tiukemmaksi.

Vuorovaikutus luokassamme oli hyvin avointa. Ilmapiiri oli tarpeeksi turvallinen, jotta oppilaat uskalsivat ilmaista mielipiteensä. Aamupiirit, class meetingit ja Vahvuustreenit tarjosivat otollisia tilaisuuksia syvällisille pohdinnoille. Usein yhteisen

keskustelun pohjaksi hyödyntämiemme yhteistoiminnallisten keskustelurakenteiden kautta oppilaat osallistuivat keskusteluihin samanarvoisesti ja hiljaisimmatkin oppilaat saivat mielipiteensä julki. Olin vaikuttunut siitä, miten rehellisesti oppilaat käsittelivät asioita puidessamme kohtaamiemme ongelmatilanteita ja miten suurella antaumuksella he pyrkivät löytämään ratkaisuja ongelmiin. Suhteemme oli luottamuksellinen. Oppilaat tiesivät, että on turvallista puhua myös vaikeista asioista tai asioista, jotka eivät liity kouluelämään. Murrosikää lähestyvien lasten kanssa näitä tilanteita saattoi tulla hyvin odottamattakin, vaikka kesken leirikoulun keilausillan. Oppilaat kokivat hyvin tärkeäksi sen, että opettajan kiinnostus oppilaisiin ulottuu kouluasioiden ulkopuolelle. Opettajan oli tärkeää kysellä ja kuunnella lasten kuulumisia ja sitä kautta osoittaa välittävänsä heistä oikeasti.

Opettaja-oppilassuhdeemme leimasi keskinäinen kunnioitus. Opettajana yritin parhaani mukaan olla hienotunteinen ja puhua oppilaille kauniisti, rauhallisesti ja kärsivällisesti. Joskus kiireen tai ärtymyksen hetkellä kohtasin tilanteita, jolloin jälkikäteen ajateltuna olisin voinut valita sanani toisin. Tarpeen vaatiessa pyysin oppilailta anteeksi tökeröä käytöstäni, koska muutenkin vaalimme luokassa kohteliaita käyttäytymistapoja ja anteeksipyyttämisen kulttuuria. Välimme olivat tuttavalliset ja epämuodolliset, mutta opettelimme käyttämään kohteliasta kieltä ja huomioimaan toisiamme. Käytimme vuoden aikana hyvin paljon aikaa yhteistyötaitojen harjoitteluun ja kävimme lukuisia keskusteluja siitä, mitä tarkoittaa toisen kunnioittaminen ja miten sitä arkielämässä voi osoittaa. Saavutimme riemuvoittoja, mutta kohtasimme myös sivupolkuja ja takapakkeja:

”No niin, tänään on taas oltu perimmäisten asioiden lähteillä. Kahden koulutuspäivän jälkeen palasin kouluun ja sain kuulla joidenkin kultaisista ja kuuliaisista suojateistani käyttäytyneen villivarsojen lailla poissaollessani. Kävimme aamupiirin jatkoksi perusteellisen keskustelun tapahtuneesta. Mietimme pitkään keskustelumme toisten kunnioittamisesta ja hyvistä käytöstavoista. Pohdimme sitä, miten vahvuuksia hyödyntämällä sijaisopelle mielipahaa tuottanut rupeama olisi voitu välttää ja keskustelimme sisäisen puheen merkityksestä. Keskustelu oli hyvä, mutta en voi väittää, ettenkö olisi pettynyt ja turhautunut. Mikä saa oppilaat muuttuman täysin eri ihmisiksi, kun opettaja muuttuu? Sanotaan, että ’Niin metsä vastaa kuin sinne huudetaan’, mutta selittääkö se kaiken? On vähän pavlovilainen olo – oppilaiden käytös tuntuu ehdollistuneen opettajaansa.”

tutkijan päiväkirja 18.3.2014

Pyrin vahvistamaan luottamusta ja myönteisyyttä välillämme osoittamalla oppilaille, että luotin heidän kykyihinsä, ja jakamalla heille vastuuta luokkatyössä. Otin oppilaita mukaan suunnitteluun ja tarjosin usein mahdollisuuksia valinnanvapauteen. Tämä oli oppilaille hyvin mieluista. Huomasin, että motivaatio työn

tekemiseen kasvoi selkeästi, kun oppilas sai käyttää omaa päätöksentekoa työn eri vaiheissa. Leirikouluprojektimme opetti meille yhteistyön voimaa ja sitä, että jokaisen työpanosta tarvitaan yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Uskon, että oppilaiden osallistuminen ja yhteisöllisyyden vaaliminen olivat hyvin keskeisiä elementtejä niin oppilaiden koulussa viihtymisen kuin laadukkaan opettaja-oppilassuhteen kehittymisen kannalta.

Oppilaat selkeästi arvostivat myös sitä, että opettaja näki heidän eteensä vaivaa, koska se sitten oppituntien monipuolisia opetusmenetelmiä tai luokan sisustusta. Opettajan vaivannäkö tuntui merkitsevän oppilaille sitä, että opettaja välitti heistä ja arvosti heitä. Tuntui tosi hyvältä, kun oppilaat osoittivat vilpitöntä kiitollisuutta siitä, että luokassa oli otettu käyttöön uusia menetelmiä tai että luokkahuoneemme oli ulkoasultaan houkutteleva ja viihtyisä. Myös oppilaiden osoittama innostus ja ennakkoluuloton heittäytyminen uusiin asioihin toimi opettajan näkökulmasta erittäin suurena palkintona ja kannustimena ponnistella koulutyön ja oppilaiden eteen yhä enemmän.

Luokkayhteisömme yhteenkuuluvuutta lisäsi se, että silloin tällöin vietimme aikaa yhdessä myös iltaisin. Näillä koulutyön ulkopuolisilla yhteisillä hetkillä oli voimakas yhteishenkeä tiivistävä vaikutus ja näin jälkikäteen ajateltuna ymmärrän niiden arvon vielä paremmin. Valtaosa vanhemmista oli innoissaan mukana ja myös he kokivat koulutyön ulkopuolisen kodin ja koulun yhteistyön varsin arvokkaaksi. Resurssien salliessa yhteisiä aktiviteetteja olisi voinut olla vieläkin enemmän. Niihin käytetty aika poiki moninkertaisesti hyvää niin opettaja-oppilassuhteeseen kuin luokan ilmapiiriin.

Tutkijan päiväkirjassani kuvaan vuorovaikutustamme oppilaiden kanssa esimerkiksi seuraavasti:

”Ensimmäinen class meeting onnistui erinomaisesti. Kiitoskierroksella tuli melkein itku silmään oppilaiden jaellessa kiitoksia toisilleen ja minulle. Oppilaat tuntuvat todella arvostavan asioita, joita teemme. Ihanaa, kun oppilaat sanovat kiitoksensa ääneen ja kiittävät toinen toisiaan. Sellaisina hetkinä välillämme on erityisen voimakas tunneside ja koskettava yhteenkuuluvuuden tunne.”

tutkijan päiväkirja 26.9.2013

”Keskustelimme tänään itsehillinnästä vahvuutena. Meillä kaikilla oli paljon omakohtaisia kokemuksia asiasta ja keskustelu polveili hersyvänä. Kävimme läpi julkisuuden henkilöitä ja elokuvahahmoja, jotka olivat osoittaneet itsehillintää omassa toiminnassaan. Oli hienoa nähdä, miten aihe inspiroi oppilaita ja miten innokkaana keskustelumme soljui. Vahvuuskeskusteluissa oppilaat kerta toisensa jälkeen osoittavat niin syvällistä pohdintaa ja viisaita ajatuksia, että koen vuorovaikutuksemme niiden myötä nousseen aivan uudelle tasolle.”

tutkijan päiväkirja 17.2.2014

Suurimpana haasteena opettaja–oppilassuhteen kehittämässä koin koulupäiviä ahdistaneen kiireen. Toimin koulussa tavallisen tuntikehyksen ja kuudennen luokan oppisisältöjen rajaamassa liikkumatilassa sopeutuen samalla siihen, että elimme sidoksissa 45 minuutin oppituntijärjestelmään, koska oppilaillani oli myös erityisopettajan ja muiden opettajien tunteja. Yritin tarkoituksellisesti luoda luokkahuoneeseemme rauhallisen ja levollisen ilmapiirin. Vähentääkseni kiireen tuntua karsin kuudennen luokan pursuavia oppisisältöjä keskittyen tiukasti opetussuunnitelman mukaiseen oppiaineeseen. Tämä oli välttämätöntä senkin takia, että pystyin raivaamaan aikaa tutkimukseen sisältyville teemoille. Käytimme mindfulness-tekniikoita rauhoittamaan arkeamme ja opiskelimme mahdollisimman vapaana lukujärjestyksestä. Oli kuitenkin aikoja, jolloin yrityksistäni ja tarkasta suunnittelusta huolimatta asiat kasaantuvivat ja tiukat tiedolliset tavoitteet vaativat tehokasta paneutumista uuden aineksen oppimiseen muiden tärkeiden asioiden kustannuksella. Kovan kuormituksen alaisena koimme väsymystä ja pystyin järjestämään vähemmän aikaa tutkimuskäytänteillemme. Tämä vähensi iloa koulupäivistämme. Kiire teki vuorovaikutuksestamme koulukeskeistä ja asiallista. Hedelmällisille keskusteluillemme jäi vähemmän aikaa, samoin oppilaiden kohtaamiselle. Tällöin koin suurta riittämättömyyden tunnetta sekä mielipahaa siitä, että keskityimme koulussamme vääriin asioihin:

”Kääk! Tuntuu, että kouluilo hukkuu kiireeseen. Niin paljon asioita, joita pitäisi ehtiä. Niin paljon tekemistä. Olemme jäljessä aikataulusta. Ja oppitunnit tuntuvat loppuvan kesken. Juuri kun saamme hyvän draivin päälle, välitunti alkaa. Kiireen piinaamana en ole enää varma, olenko muistanut kunnolla kohdata jokaisen oppilaan tänään. Se mikä on oleellista lasten tulevaisuuden kannalta jää nykyisessä systeemissä toissijaiseksi. Keskitymme liikaa tiedollisiin sisältöihin, unohtamme ihmisisyyden ja elämän taidot.”

tutkijan päiväkirja 30.1.2014

Seuraavaksi tarkastelen opettaja–oppilassuhdetta oppilaan näkökulmasta. Kyselylomakkeissa oppilaille esitettiin erilaisia opettajaa koskevia väittämiä (ks. liite 2, kysymys 1 C) ja heitä pyydettiin ilmoittamaan, olivatko he väitteen kanssa täysin samaa mieltä (1), samaa mieltä (2), eri mieltä (3) vai täysin eri mieltä (4). Taulukosta 14 on nähtävissä oppilaiden vastausten keskiarvot käänteisesti pisteytettynä. Oppilaat kokivat opettajan ystävälliseksi, oikeudenmukaiseksi ja kannustavaksi. Oppilaiden mukaan opettaja välitti ja oli kiinnostunut heidän asioistaan. Hän auttoi, antoi myönteistä palautetta ja uskoi oppilaiden mahdollisuuksiin menestyä koulussa. Eniten hajontaa esiintyi vastauksissa, jotka koskivat opettajan tietoisuutta oppilaiden vahvuuksista ja oppilaiden tietoisuutta opettajan odotuksista, kuitenkin vastausten niissäkin selkeästi painottuen luokkiin täysin samaa mieltä ja samaa mieltä.

Taulukko 14 Koonti oppilaiden vastausten keskiarvoista eri mittauskerroilla mitattaessa opettaja-oppilassuhteen laatua oppilaiden kuvaamana

Opettajaa kuvaava muuttuja	syksy ka.	joulu ka.	hihtol. ka.	loppum. ka.
24. Opettaja on ystävällinen.	3,93	4	4	4
25. Opettaja kohtelee meitä oikeudenmukaisesti.	4	4	3,93	3,93
26. Opettaja on kiinnostunut asioistani.	3,64	3,5	3,71	3,71
27. Opettaja kannustaa ja tukee minua.	3,93	3,93	3,79	3,93
28. Jos tarvitsen apua, opettaja on valmis autt. minua.	3,79	4	3,93	4
29. Opettaja on tietoinen vahvuuksistani.	3,79	3,57	3,57	3,64
30. Opettaja antaa minulle myönteistä palautetta.	3,86	3,86	3,79	3,93
31. Opettaja uskoo mahdollisuuksiini menestyä koulussa.	3,86	3,79	3,86	3,93
32. Tiedän, mitä opettaja odottaa minulta.	3,07	3,14	3,5	3,5
33. Minun on helppo lähestyä opettajaani.	3,71	3,79	3,79	3,64
34. Opettaja välittää minusta.	3,71	3,71	3,79	3,86

Taulukon 14 vastauksissa ei ole havaittavissa selkeää nousevaa trendiä, mutta siitä on kuitenkin vedettävissä se johtopäätös, että luokassa käytössä olleet pedagogiset käytänteet mahdollistivat sellaisen toimintakulttuurin syntyminen, joka omalta osaltaan myötävaikuttii positiivisen opettaja-oppilassuhteen kehittämiseen.

Haastatteluissa oppilaat toivat toistuvasti esille sen, miten opettajan olemus, käyttäytyminen ja asenne omaa työtään kohtaan vaikuttivat heihin. Hyvin tärkeänä osatekijänä he mainitsivat kuitenkin myös sen, miten luokassa koulupäivän aikana toimittiin ja opiskeltiin. Opettajan opetustyylin ja luokkaansa luoman toimintakulttuurin oppilaat ymmärsivät olevan sidoksissa opettajan tekemiin valintoihin sekä hänen ammatilliseen identiteettiinsä. Samalla he kuitenkin kokivat tämän heijastavan opettajan suhdetta oppilaisiinsa ja halua nähdä vaivaa oppilaittensa hyväksi. Oppilaat kokivat opettajan mukavaksi ja välittäväksi paitsi persoonansa, myös valitsemiensa toimintatapojen vuoksi. Luokassa käyttöön otettu uusi tapa toimia ja opiskella paitsi lisäsi oppilaiden kokemaa kouluiloa, vaikutti samalla myönteisesti opettaja-oppilassuhteen laatuun.

Opettaja-oppilassuhteemme erityislaatu tuli hyvin väkevästi näkyväksi kevätlukauden viimeisenä päivänä, jolloin yhteinen alakouluaikamme tuli päätökseensä. Päivä täyttyi ilosta juhlistettaessa alakoulun päättymistä, yhden tärkeän välietapin saavuttamista. Ilo sumentui kuitenkin hetkellisesti kaipauksen ja liikutuksen alle jättäessämme hyvästejä toisillemme. Olen kuvannut tuntemuksiani tutkijan päiväkirjassani näin:

”Luopumisen tuska! Siihen ei totu ikinä. Juuri nyt on mahdotonta iloita kesäloman alkamisesta, kun on joutunut hyvästelemään 14 ihanaa, ainutlaatuista lasta. Iboni nousee edelleen kananlihalle palatessani päivän tunnelmiin ja tuntiessani uudelleen sen tunnelatauksen, joka täytti Wonderlandimme joka ikisen sopukan. Tunnemyrsky sisälläni on melkoinen. Kaipaukseen sekoittuu iloa ja ylpeyttä. Miten riemuissani saattelenkaan tämän joukon maailmalle. Niin taitavia. Niin innokkaita. Niin avoimia. Ja reput täynnä eväitä, joiden avulla he siirtävät vielä vuoria!”
tutkijan päiväkirja 5.6.2014

7.4.2 Yhteys oppilaiden keskinäisiin suhteisiin

”Yläkoulun meno harmittaa jo nyt, kun nykyisestä luokasta ei halua luopua.”
vanhempi 6

Tämä erään vanhemman toteama lausahdus viittasi siihen mukavaan ilmapiiriin, joka luokassamme kuudennen luokan aikana vallitsi. Pitkin vuotta vanhemmat kiittivät luokan hyvää yhteishenkeä, positiivista ilmapiiriä ja tärkeiksi muodostuneita kaverisuhteita. Jokaisessa välimittauksessa moni vanhempi mainitsi hyvä luokkahengen tai toimivien kaverisuhteiden lisänneen oppilaiden kouluiloa. Tämä tuntui erityisen hyvältä, koska luokassamme oli viidennen luokan aikana ollut kohtalaisen paljon oppilaiden keskinäisiin suhteisiin ja hyviin käytöstapoihin liittyviä haasteita. Tutkimusvuoden aikana panostin erityisen paljon ryhmähengen tiivistämiseen ja oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittämiseen. Käsittelem näiden menettelyjen yhteyttä oppilaiden keskinäisiin suhteisiin ensin tutkijan päiväkirjani merkintöihin, sen jälkeen haastatteluiden ja kyselylomakkeiden vastauksiin pohjautuen.

Ensimmäisenä koulupäivänä aloitimme yhteistoiminnallisen työskentelyn, jota hyvien tulosten rohkaisemana jatkoin koko lukuvuoden ajan. Yhteistoiminnallinen työskentely osoittautui mitä luontevimmaksi tavaksi opetella sellaisia toisen huomioimisen ja kunnioittamisen taitoja, joita arvelin oppilasryhmäni kovasti kaipaavan. Kouluvuoden edetessä ja ryhmätyötaitojen karttuessa oppilaat oppivat yhä paremmin hyödyntämään yhteistoiminnallisuuden mahdollisuuksia, ja kevään haastatteluissa kaikki oppilaat olivat yhtä mieltä siitä, että oppiminen on tehokkaampaa ja laadukkaampaa ryhmässä kuin yksin.

Oli hyvin palkitsevaa seurata, miten oppilaat auttoivat toinen toisiaan ja kantoivat vastuuta toisistaan. Loimme ryhmätoiminnalle selkeät pelisäännöt, joihin jokaisen tuli sitoutua. Avasimme seikkaperäisesti käsitteitä toisen huomioiminen ja toisen kunnioittaminen ja pohdimme, miten ne ilmenevät käytännössä. Oppilaat oppivat yksilöllisen vastuunoton merkityksen ryhmän päämäärän saavuttamisessa. Ruokin ryhmäläisten keskinäistä riippuvuutta ja avunantoa. Yhteistoiminnallisessa oppimi-

sessä tuli myös paremmin huolehdittua siitä, että kaikki ryhmän jäsenet osallistuivat samanarvoisesti ja myös luokan hiljaiset oppilaat saivat äänensä kuuluville. Ihanaa oli se, kun oppilaiden suhtautuminen toisiinsa alkoi muuttua. Kilpakumppaneista tulikin samaan päämäärään pyrkiviä tiimiläisiä.

Yhteistoiminnallisen työskentelyn ohella oppilaiden keskinäisiä vuorovaikutussuhteita ravitsivat erityisesti Vahvuustreenit. Toimiessaan päivittäin omissa ryhmissään oppilaat ponnistelivat osoittaakseen yhteistyökykyä ja oikeudenmukaisuutta. Keskustellessaan he pyrkivät rehellisyyteen, kriittiseen ajatteluun ja ystävällisyyteen. Ristiriitatilanteissa monet oppivat yhä paremmin hyödyntämään harkitsevuuden ja itsehillinnän vahvuuksia, jotkut jopa huumoria. Toimintakulttuurimme kuului anteeksipyyttäminen silloin, kun oli toimittu väärin. Samalla opettelimme anteeksiantavaisuutta, mikä toisinaan osoittautui hyvin haasteelliseksi vahvuudeksi käyttäen.

Vähitellen oppilaat oppivat yhä enemmän hyödyntämään omia voimavarojaan luokkatyöskentelyssä. Toisille se oli helpompaa kuin toisille. Muutama oppilas osoitti selkeää johtamiskyvyn vahvuutta ja otti ryhmäprojekteissa heti organisaattorin ja työnjohtajan aseman itselleen. Ryhmästä löytyi myös luovia ideanikkareita, jotka olivat omiaan tilanteissa, joissa vaadittiin mielikuvitusta ja kekseliäisyyttä. Oli myös niitä, jotka ihailtavasti uskalsivat kulkea omia polkujaan pukeutumisen ja mieltymysten suhteen välittämättä valtavirran mielipiteistä ja samalla opettivat koko porukalle suvaitsevaisuutta ja rohkeutta. Luokkaan mahtui myös oppilaita, jotka erinomaisesta koulumenestyksestään huolimatta halusivat vaatimattomuuden ominaisvahvuutensa mukaisesti pysytellä taustalla saavutuksiaan mainostamatta. Ihailien seurasin oppilaita, jotka sosiaalista ja emotionaalista älykkyyttä sekä kriittistä ajattelua osoittaen onnistuivat empaattisesti samaistumaan eri osapuolien asemaan ja tarjoamaan viisaita näkemyksiä päätöksentekotilanteissa tai ongelmia ratkaistaessa.

Vahvuustreenin harjoittaminen avasi oppilaiden silmät sille, että jokaisesta ihmisestä löytyy hyviä asioita ja voimavaroja. Se opetti myös suvaitsevaisuutta ja toisten arvostamista sekä ymmärrystä siitä, että yhteistyössä todella on voimaa. Yhdistämällä monen ihmisen vahvuudet saatiin aikaan upeita asioita. Siitä esimerkkinä ovat luokassa toteutetut erilaiset projektit, esitykset ja tempaukset, joissa taitojaan ja kiinnostuksen kohteitaan yhdistelemällä oppilaat ylsivät suurenmoisiin lopputuloksiin. Teema ”Yhdessä olemme enemmän” olikin luokkamme johtoajatuksia. Toisaalta korostin myös yksilöllisyyden ja erityislaatuisuuden merkitystä. Oppilaat oppivat, että on tärkeää vahvistaa omaa persoonallisuuttaan ja ainutlaatuisuuttaan eikä jäljitellä muita. Tätä kuvasti toinen tärkeä periaattemme ”Uskalla olla erilainen”.

Myös monet muut luokkakäytänteemme tukivat oppilaiden vuorovaikutussuhteiden kehittymistä. Aamupiireissä opimme vuorovaikutustaitoja, kuten tervehtimistä, omien asioiden kertomista ja aktiivista kuuntelemista. Ympäri vuoden teimme toisillemme ystävällisyyden tekoja, jotka vahvistivat oppilaiden keskinäisiä suhteita ja luokkahenkeä.

”Ystävällisiä tekoja oli mukava tehdä toisille ja nähdä, mitä iloa se tuotti. Oli myös ihanaa, kun toiset tekivät minua kohtaan ystävällisiä tekoja ja välittivät.”

oppilas 10

Mindfulness-tunneilla oppilaat opettelivat tietoista läsnäoloa, joka on onnistuneen vuorovaikutuksen perusedellytys. Luokka-arjessa esiin tulleita pulmia pohdimme usein yhteisöllisesti joko class meetingeissä tai useimmiten koulupäivän lomassa heti niiden ilmännuttua. Se oli hedelmällistä ja vahvasti luokan myönteistä yhteishenkeä sekä toimi rakentavana malliesimerkkinä oppilaiden keskinäisille välienselvittelyille. Class meetingeihin sisältyvä kiitoskierros sen sijaan vahvasti positiivisia tunnesiteitä oppilaiden välillä. Iloiset boxit tarjosivat oppilaille mahdollisuuden lähettää toisilleen myönteistä postia. Toisaalta niiden käyttö tarjosi tilaisuuksia myös monille eettisille keskusteluille. Viimeisessä syklissä käyttöön otettu Bucket filling -toiminta oli hyvin konkreettinen väline oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittämiseksi. Vaikka vertauskuva ämpärien täyttämisestä oli joidenkin oppilaiden mielestä hiukan lapsellinen, konkretisoi se heille selkeästi myönteisten sanojen ja tekojen merkitystä vuorovaikutustilanteissa.

Oppilaiden keskinäisten suhteiden tiivistymiseen vaikuttivat erityisen paljon kouluajan ulkopuoliset puuhut. Mukavan illanvieton jälkeen työt kouluajanakin sujuivat suuremmassa yhteisymmärryksessä ja yhteiset hauskat hetket edesauttoivat leppoisaa ja suvaitsevaisen ilmapiirin kehittymistä luokkaan. Leirikouluprojekti vaati oppilailta monenlaisia yhteistyötaitoja, mutta opetti samalla paljon uutta yhteistyön voimasta ja yhteisen päämäärän eteen uurastamisesta. Samaa voi sanoa itse leirikouluviikosta, joka toukokuun lopussa tarjosi sekä ison haasteen, mutta vielä suuremman palkinnon oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen näkökulmasta.

Tutkijan päiväkirjaani olen kirjannut huomioita oppilaiden vuorovaikutuksesta ja sen kehittymisestä:

”Tänään aamupiirissä harjoittelimme läsnäoloa ja aktiivista kuuntelemista. Oppilaat totesivat sen olevan hankalaa. Pareittain toimiessaan oppilaiden oli helpompi keskittyä pelkästään kuuntelemiseen ja huomio ja katsekontaktikin näyttivät pysyvän kertojassa. Joku osasi viestiä aktiivista osallistumisestaan nojautumalla puhujaa kohti, toinen teki hienosti jo tarkentavia kysymyksiäkin. Testasimme opittua vielä piirissä. Neljäntoista kertojan aktiivinen kuuntelu osoittautuikin jo haasteellisemmaksi. Harjoitukset jatkuvat...”

tutkijan päiväkirja 21.8.2013

”Aina vaan tuntuu yhtä hyvältä sivusilmällä seurata, kun oppilas opettaa toiselle oppilaalle jotakin asiaa. Miten suurella vakavuudella ja vastuullisuudella se tapahtuuukaan. Olemme oppineet paitsi yhteistoiminnallista, myös yhteisvastuullista

työskentelyä. Sydämeni laulaa, kun huomaan oppilaiden kantavan vastuuta paitsi omasta, myös ryhmäläistensä oppimisesta. Tällä hetkellä luokassamme operoi kolme omavaraista oppimisyksikköä, jotka toimivat ryhmän sisäisen koheesion ja tietämyksen voimaannuttamina. Juuri nyt haluan vain paistatella tässä oppimisen ja yhteistoiminnan energiassa.”

tutkijan päiväkirja 12.11.2013

”Tänään käynnistimme ystävyysviikkomme. Yritämme entistä paremmin huomioida toisemme ja olla hyviä ystäviä luokkayhteisömme sisällä. Kiinnitin luokan oveen ystävyyden puun, johon oppilas sai kiinnittää sydämen, jos joku sai hänen mielensä hyväksi sanoilla tai teoilla. Sydämeen piti kirjoittaa pieni selostus tapahtuneesta. Ennen kuin päivä päättyi, olin jo kolmeen kertaan monistanut lisää sydämiä. Voin vain kuvitella, miltä puumme näyttää viikon lopulla.”

tutkijan päiväkirja 10.2.2014

Pitkin kouluvuotta tuli monta kertaa esille se, miten tärkeä osuus luokkakavereilla oli oppilaiden koulussa viihtymisen kannalta. Kevään haastatteluissa oppilaat pitivät kouluilun voimakkaimpana lähteenä koulun ihmissuhteita ja kaverien merkitys koulunkäynnin mielekkyyden kannalta tuli esille jokaisessa haastattelutilanteessa. Kaverit olivat tärkeitä tuen tarjoajia kouluarjessa, mutta toisaalta hauskanpito ja keskustelutuokiot kavereiden kanssa tarjosivat tervetulleita hengähdystaukoja tiivistähtisen koulupäivän tiimellyksessä. Oli todella hienoa huomata, että aikaisempiin kouluvuosiin verrattuna luokkatovereiden väliset suhteet toimivat nyt voimavarana eivätkä johtaneet alituisesti ristiriitoihin ja välienselvittelyihin ja sitä kautta vieneet energiaa koko luokkayhteisöltä. Luonnollisesti kouluvuoteen edelleen mahtui vuorovaikutustilanteita, jolloin oppilaat tarvitsivat opettajan apua. Tällaisten tilanteiden hoitaminen tuntui aikaisempaa helpommalta ja vähemmän kuormittavalta, koska Vahvuustreenien ja sosiaalisten taitojen harjoittamisen myötä meillä oli uusia työvälineitä ristiriitojen käsittelemiseksi. Vaikka kuudesluokkalaisten oppilaiden itsesäätely- ja ihmissuhdetaidot olivat vasta kehittymässä ja empatiakyky konfliktin hetkellä vielä rajoittunut, löytyi opiskelemistamme positiivisen psykologian teemoista tienviittoja tilanteiden ratkaisemiseksi. Tästä näkökulmasta katsottuna tutkimusvuotemme oli lyhyt ja työ jäi kesken. Ehdimme kuitenkin ottaa mittavia askeleita oikeaan suuntaan.

Kyselylomakkeessa oppilaiden välisiä vuorovaikutussuhteita mitattiin kolmella väittämällä (ks. liite 2, kysymys 1 A). Oppilaat ilmaisivat mielipiteensä väittämien suhteen ympäröimällä yhden neljästä vaihtoehdosta: täysin samaa mieltä (1), samaa mieltä (2), eri mieltä (3) vai täysin eri mieltä (4). Tarkasteltaessa oppilaiden vastausten keskiarvoja taulukosta 15 voidaan havaita, että eri mittauskertojen välillä on hienoista vaihtelua. Keskimäärin vastaukset kuitenkin painoutuivat selvästi vastausvaihtoehtoon 1 (täysin samaa mieltä), mikä kuvastaa oppilaiden vuorovaikutussuhteiden olleen

koko vuoden ajan hyvällä tasolla. Yksiselitteistä kausaalisuhdetta luokan pedagogisten menetelmien ja oppilaiden keskinäisten suhteiden laadun välillä ei näiden muuttujien avulla mitattuna kuitenkaan ole havaittavissa.

Taulukko 15 Koonti oppilaiden vastausten keskiarvoista eri mittauskerroilla mitattaessa oppilaiden keskinäisiä vuorovaikutussuhteita oppilaiden kuvaamana

Koulutyötä kuvaava muuttuja	alku ka.	syksy ka.	joulu ka.	hiihtol. ka.	loppum. ka.
9. Luokkamme oppilaat tykkäävät olla yhdessä.	3,43	3,71	3,79	3,57	3,71
10. Saan apua luokkatovereiltani.	3,64	3,86	3,71	3,57	3,71
11. Luokkatov. hyväksyvät minut sellaisena kuin olen.	3,79	3,79	3,64	3,79	3,71

8 Pohdinta

Toimintatutkimukseen kuuluu olennaisena osana reflektointi. Se on kulkenut mukani tutkimukseni alusta lähtien. Toimintani ja ajatuksieni systemaattinen tarkastelu ja arviointi ovat toimineet tutkimukseni suunnannäyttäjinä ja ammatillisuuteni kehittäjinä tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa. Tutkimukseni perimmäisenä tarkoituksena oli oppilaan kouluilon edistäminen omaa opettajuuttani kehittämällä. Seuraavissa luvuissa kokoon saadut tutkimustulokset yhteen ja arvioin toimintatutkimukseni onnistumista ja vaikuttavuutta. Tarkastelen myös tutkimukseni luotettavuuteen vaikuttavia asioita. Tutkimukseni johtopäätökset pohjautuvat tutkimusaineistooni ja niissä kuuluu erityisesti neljäntoista oppilaani ääni. Esittelen keskeisimmät tulokset metaforisesti polkuina kohti pysyvää kouluiloa. Johtopäätösten sitomisessa aikaisempiin tutkimuksiin palaan tutkimusraportin teoriaosan sisältöihin ja tutkimuskirjallisuuteen. Viimeiseksi kuvaan aihealueeseeni liittyviä jatkotutkimusehdotuksia.

8.1 Tutkimustulosten yhteenveto

Tutkimukseni sai sytykkeensä käytännön tarpeesta kehittää omaa työtäni ja etsiä sellaisia pedagogisia menetelmiä ja luokkakäytänteitä, joilla olisi mahdollista edistää oppilaiden kouluiloa. Toteutin tutkimukseni tutkivana opettajana omien kuudesluokkalaisten oppilaideni (N = 14) parissa lukuvuoden 2013–2014 aikana. Voidaan ajatella, että kuvaus opetuksellisten järjestelyjen vaiheista koululuokassa sekä tekemäni ratkaisut käytetyistä positiiviseen psykologiaan ja välittävään opettajuuteen perustuvista menetelmistä (ks. luku 6) ovat perusta koko tutkimukselleni. Niitä jo sinällään voidaan pitää tutkimuksellisen ajattelun tuloksina. PERMA-teorian konkretisointi käytännön opetustyöhön avasi tien täysin uudenlaiseen toimintakulttuuriin, jonka muoto ja merkitys tulivat näkyväksi ja mitattavaksi tutkimukseni tutkimuskysymysten valossa.

Tutkimuskysymykseni (ks. luku 4) muodostuivat seuraavien teema-alueiden pohjalta:

1. Kouluilo oppilaiden kuvaamana
2. Opettaja kouluilon edistäjänä
3. Kodin ja koulun yhteistyö kouluilon lähteenä
4. Kouluilo ja luokan vuorovaikutussuhteet

Seuraavaksi kuvaan lyhyesti tärkeimmät tutkimustulokset käsitellen niitä edellä kuvattujen teema-alueiden mukaisessa järjestyksessä.

Vaikka kouluilo oli käsitteenä uusi ja määrittelemätön, tuli siitä heti syksyllä toimintatutkimukseni alettua luontevea osa luokkakieltämme. Haastatteluissa ja kyselylomakkeissa oppilailta oli paljon näkemyksiä siitä, mitkä asiat edistivät kouluilon syntymistä. Lisäksi yhteiseen toimintaamme ja vuorovaikutukseemme sisältyi pitkin vuotta paljon tilanteita, joiden perusteella pystyin lisäämään ymmärrystäni siitä, mitä kouluilon tunteminen oppilaiden kokemuspöiristä käsin tarkoitti. Lähes kaikki oppilaat olivat sitä mieltä, että kouluilon kokemus oli luonteeltaan varsin pysyvä. Vastausten perusteella kouluilo rakentui viidestä eri osa-alueesta, joita olivat ihmissuhteet, opiskeluun liittyvät asiat, onnistumisen kokemukset, luokkailmapiiri ja ympäröivät olosuhteet. Näistä ihmissuhteet, erityisesti suhteet kavereihin ja opettajaan, olivat ylivoimaisesti merkittävin kouluiloa synnyttävä tekijä.

Tutkimukseni teoriaosassa määrittelin kouluilon alustavasti tarkoittavan oppilaiden kouluun liittyviä myönteisiä tunteita ja ihmissuhteita, kouluviihtyvyyttä, opiskelumuotiivaatiota ja onnistumisia. Moninaisen tutkimusaineistoni synteessä täsmennän, että tässä tutkimuksessa kouluilo ymmärretään myönteisenä ja suhteellisen pysyvänä tunnekokemuksena, joka rakentuu positiivisista ihmissuhteista, innostavasta ja toiminnallisesta oppimiskulttuurista ja -ympäristöstä, onnistumisen kokemuksista sekä hyväksyvistä ja turvallisista ilmapöiristä. Kouluilo ilmenee positiivisena mielialana ja asenteena sekä haluna oppia ja osallistua. Se on yksilöllinen tunnetila, mutta vahvistuu kollektiivisesti koettuna.

Opettajan asema oppilaan koulunkäynnin kannalta on keskeinen. Tämän takia välittävä opettajuus valikoitui yhdeksi tutkimukseni kivijaloista. Opettajan merkitystä kouluilon edistäjänä tutkittiin sekä opettajan luomien ja käyttämien pedagogisten menettelyjen että muiden opettajakohtaisten tekijöiden näkökulmasta. Tutkimusaineistosta oli hyvin yhdenmukaisesti luettavissa se, että opettajalla on kiistaton rooli koulussa koettujen myönteisten tunteiden ja kouluviihtyvyyden vaalijana. Sekä kvalitatiivinen että kvantitatiivinen aineisto osoittivat luokassa käyttöön otettujen pedagogisten käytänteiden huomattavalla tavalla edistävän oppilaiden kouluiloa. Tätä tulosta vahvistivat omat havaintoni päivittäisestä luokkatyöskentelystä. Erot eri välimittausten välillä olivat varsin pienet. Oppilaat kokivat hyvin innostavana sen, että perinteisen oppikirjasidonnaisen opetuksen sijaan luokassamme käytettiin vaihtelevia menetelmiä ja tiedollisten, eri oppiaineisiin perustuvien oppisisältöjen ohella koulutyöhömmä sisältyi positiiviseen psykologiaan liittyviä teemoja. Oppilaat nimesivät itselleen mieluisia luokkakäytänteitä, joista erityisen suosittuja olivat aamupiiri, class meetingit, kummitoiminta ja ryhmissä toimiminen. Vanhempien vastaukset tukivat voimakkaasti oppilaiden tuloksia. Luokan uusi, totutusta koulunkäynnistä poikkeava toimintakulttuuri oli lisännyt oppilaiden kouluiloa myös kodin näkökulmasta.

Uusien luokkakäytänteiden ohella myös opettajan persoona ja käyttäytyminen olivat olennaisesti yhteydessä oppilaiden kouluiloon. Välittävän opettajuuden pääperiaatteet tulivat hyvin näkyviksi tutkimustuloksissa. Oppilaille oli erittäin paljon näkemyksiä siitä, miten opettaja voi henkilökohtaisilla ominaisuuksillaan ja toiminnallaan edistää oppilaiden kouluun liittyviä myönteisiä kokemuksia. Ryhmittelin nämä tekijät teemoitain viiteen eri alaluokkaan: opettajan persoona, opettajan tarjoama tuki, vuorovaikutus oppilaiden kanssa, opettaminen ja muut opettajaan liittyvät asiat. Oppilaiden vastauksissa painottuivat nimenomaan kolme ensimmäistä alaluokkaa. Oppilaat kokivat tärkeäksi, että opettaja on positiivinen ja huolehtivainen, että hän auttaa ja rohkaisee oppilaitaan sekä on kiinnostunut heidän asioistaan ja elämästään ylipäänsä.

Opettajan lisäksi myös vanhemmat vaikuttavat hyvin merkittävästi siihen, millaiseksi oppilaiden koulupolku muodostuu. Tämän takia halusin sisällyttää vanhempien osallistamisen ja heidän kanssaan tehtävän yhteistyön osaksi toimenpiteitani oppilaiden kouluiloon edistämiseksi. Yhteistyössä painottuivat perinteisten yhteistyömuotojen lisäksi myönteinen kodin ja koulun välinen vuorovaikutus sekä lasten voimavarojen tietoinen vahvistaminen kotona. Lisäksi rohkaisin vanhempia osoittamaan kiinnostustaan lapsensa koulunkäyntiä kohtaan ja osallistumaan siihen aktiivisesti. Tämä kaikki näkyi tutkimustuloksissa. Vanhemmat osallistuivat säännöllisesti lastensa koulutyöhön ja osoittivat kiinnostusta sitä kohtaan. He rohkaisivat, kannustivat ja kiittivät lapsiaan, minkä johdosta voidaan ajatella välittävän opettajuuden lisäksi myös välittävän vanhemmuuden toteutuneen tutkimusvuoden aikana.

Vanhemmat näkivät kodin ja koulun yhteistyössä päävastuun olevan opettajalla. He korostivat avointa, rehellistä ja kunnioittavaa yhteistyötä sekä monikanavaista tiedottamista. Erityisen paljon iloa vanhemmille tuotti oppilaisiin liittyvä myönteinen palaute, jota vuoden aikana osoitin heille monin eri tavoin. Yhteistyömuodoista eniten kiitosta sai myönteisiin uutisiin ja lapsen kiittämiseen painottunut Viikkovihkonen, joka risteili kodin ja koulun välillä viikoittain. Selkeä enemmistö vanhemmista oli myös sitä mieltä, että vanhempia osallistavilla TIPS-kotitehtävillä oli merkitystä tavoiteltaessa heidän tiiviimpää osallistumistaan koulutyöhön. Myös vanhempainvartit, kehityskeskustelut, juhlat, kodin ja koulun päivät sekä muut yhteiset tapahtumat tulivat usein mainituiksi osallistumista tukevinä yhteistyömuotoina.

Oppilaille oli paljon mielipiteitä siitä, miten vanhemmat voivat omalla toiminnallaan edistää heidän kouluiloon kokemuksiaan. Aineistosta erottui siihen liittyen neljä pääteemaa: kannustaminen, auttaminen, kiinnostus ja osallistuminen. Oppilaat pitivät tärkeänä, että vanhemmat kannustivat, rohkaisivat ja olivat tukena vastoin käymisten hetkellä. He toivoivat vanhempien auttavan läksyjen teossa ja kokeisiin valmistautumisessa sekä osoittavan kiinnostustaan oppilaiden kouluasioita kohtaan. Oppilaat yhdistivät kiinnostuksen osoittamisen hyvin vahvasti välittämiseen, johon liittyi oppilaiden mielestä myös vanhempien toive ja odotus koulunkäynnin sujumisesta. Välittämistä kuvasi oppilaiden mukaan myös vanhempien osallistuminen

koulun tilaisuuksiin ja tapahtumiin. Osallistumatta jättäminen tarkoitti vanhemmuuteen kuuluvien velvollisuuksien laiminlyöntiä ja välinpitämättömyyttä lapsen koulunkäynnin suhteen.

Tutkimuksen myötä luokan toimintakulttuurissa tapahtui suuria muutoksia. Tällä laaja-alaisella muutoksella oli monta myönteistä vaikutusta luokkayhteisöön. Positiivisen psykologian sisältöjen ja välittävän opettajuuden toimintaperiaatteiden myötä panostin paljon myönteiseen vuorovaikutukseen, sosiaalisten taitojen harjoitteluun sekä toisten huomioimiseen ja kunnioittamiseen. Sen seurauksena luokan sosiaaliset rakenteet vahvistuivat, ihmissuhteet tiivistyivät ja yhteisöllisyys kasvoi. Opettajana osoittamani myönteisyys sekä pyrkimykseni lämpimään, rohkaisevaan ja hienotunteiseen asenteeseen heijastui opettaja-oppilassuhteisiin ja oppilaiden keskinäisiin suhteisiin. Yhteistoimintamme oli avointa, mutkatonta ja luottamuksellista. Vahvuusperustainen suhtautuminen koulutyöhön ja koko elämään herätteli meitä kaikkia ymmärtämään ja arvostamaan sitä, miten paljon jokaisesta meistä löytyi hyviä asioita ja kuinka suuria voimavaroja luokkayhteisöömme kokonaisuudessaan kätkeytyi. Vahvuusorientoitunut ajattelu antoi työskentelyymme ja vuorovaikutukseemme aivan uuden näkökulman sekä myös jokaiselle meistä henkilökohtaisen resurssipankin, josta vuoden aikana opimme ammentamaan voimavaroja ja toimintastrategioita eri tilanteisiin. Yhteistoiminnallinen työskentely oli suuri voimaannuttava tekijä. Sen avulla oppilaat tulivat oppineeksi ja harjoitelleeksi monia tärkeitä ryhmätyö- ja ihmissuhdetaitoja. En voi sivuuttaa myöskään sitä, mitä toimintatutkimukseni merkitsi minulle itselleni henkilökohtaisesti ja ammatillisesti ja miten se heijastui opetustyöhöni sekä työviihtyvyyteeni. Loppusanoina tarkastelen tämän ulottuvuuden suuriarvoisuutta.

8.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu on olennainen osa tutkimusprosessia. Kaikessa tutkimustoiminnassa pyritään luonnollisesti välttämään virheitä. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 134.) Kvantitatiivinen tutkimus käsittää luotettavuuden lähinnä mittauksen luotettavuutena, kun taas kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden pääasiallinen kriteeri on tutkija ja hänen toimintansa ja luotettavuuden arviointi kohdistuu koko tutkimusprosessiin (Eskola & Suoranta 2014, 211–212). Pattonin (1990, 461) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuus riippuu tutkijasta, koska tutkija on aineistonkeruunsa instrumentti ja analyttisen prosessin ydin.

Varsinkin kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuutta käsitellään yleensä validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden avulla. Validiteetin käsitteellä tarkoitetaan, että mittari mittaa sitä, mitä sen on tarkoituskin mitata ja sen seurauksena mahdollistaa tuloksiin pohjautuvien asianmukaisten johtopäätösten teon. (Ivankova 2015, 260.) Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan yleensä aineistoon perustuvien johtopäätösten

luotettavuutta (Herr & Anderson 2015, 62). Se voidaan ymmärtää myös tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen sopusointuna. Sisäinen validiteetti tulee näkyviin myös tutkijan tieteellisenä otteena ja tieteenalansa hallintana. (Eskola & Suoranta 2014, 214.) Ulkoinen validiteetti viittaa siihen, kuinka hyvin johtopäätökset ovat yleistettävissä tai siirrettävissä toiseen yhteyteen (Herr & Anderson 2015, 62). Sillä voidaan myös tarkoittaa tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välisen suhteen pätevyyttä. Tietyn tutkimushavainnon sanotaan olevan ulkoisesti validi silloin, kun se kuvaa tutkimuskohteen täsmälleen sellaisena kuin se on. (Eskola & Suoranta 2014, 214.) Reliabiliteetti taas tarkoittaa, että saadut tulokset ovat johdonmukaisia ja pysyviä (Tomal 2010, 83) eivätkä sattumanvaraisia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 231). Aineiston tulkinta on reliaabelia silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia (Eskola & Suoranta 2014, 214).

Toiset tutkijat ovat sitä mieltä, että validiteetti ja reliabiliteetti eivät ole laadulliseen tutkimukseen tai toimintatutkimukseen soveltuvia luotettavuuskriteereitä, vaan niiden arvioimiseksi tulisi käyttää muita validointiperiaatteita (esim. Anderson, Herr & Nihlen 2007; Miles, Huberman & Saldaña 2014; Stringer 2014). Heikkisen ja Syrjälän (2007, 148) mukaan toimintatutkimuksen validiteetin tekee hankalaksi se, että toimintatutkimuksessa tulkinat rakentavat sosiaalista todellisuutta. Tämän vuoksi on mahdotonta tavoittaa ”todellisuutta”, johon väitteitä verrataan. Myös reliabiliteetti on ongelmallinen, koska toimintatutkimuksella tavoitellaan muutosta eikä niiden välttämistä, joten saman tuloksen saavuttaminen uusintamittauksella ei ole sen pyrkimyksien mukaista.

Herr ja Anderson (2015) ovat linkittäneet validiteetin kriteerejä toimintatutkimuksen tavoitteisiin. Eri toimintatutkimuksen traditiot ovat heidän mukaansa yksimielisiä seuraavista toimintatutkimukselle asetetuista tavoitteista: a) uuden tiedon synnyttäminen, b) toimintaorientoituneisuus, c) tutkijan ja osallistujien kehittyminen, d) tuloksien relevanttius tutkittavalle yhteisölle ja e) asianmukainen ja soveltuva tutkimusmetodologia. Näihin tavoitteisiin perustuen he ovat luoneet toimintatutkimukselle viisi laatuindikaattoria, jotka esitän taulukossa 16. Seuraavaksi tarkastelen omaa tutkimustani näiden laatuindikaattoreiden valossa.

Taulukko 16 Toimintatutkimuksen tavoitteet ja validiteettikriteerit Herrin ja Andersonin (2015) mukaan

Toimintatutkimuksen tavoite	Laadun/validiteetin kriteeri
1. Uuden tiedon synnyttäminen	Dialoginen validiteetti ja prosessivaliditeetti
2. Toimintaorientoituneet tulokset	Tulosvaliditeetti
3. Tutkijan ja osallistujien kehittyminen	Katalyyttinen validiteetti
4. Tutkittavalle yhteisölle relevantit tulokset	Demokraattinen validiteetti
5. Asianmukainen tutkimusmetodologia	Prosessivaliditeetti

Dialoginen validiteetti

Dialoginen validiteetti keskittyy siihen, että tutkimuksen menetelmät, aineisto ja johtopäätökset saavat kannatusta tutkittavassa yhteisössä sekä tutkimuksen aikana että sen jälkeen (Herr & Anderson 2015, 70). Kuten Anderson ym. (2007, 43) toteavat, ennakkokäsitykset ja subjektiivisuus ovat osa toimintatutkimusta ja kaikkea tutkimusta. Jotta tutkijan aikaisemmillä kokemuksilla ja ennakko-oletuksilla ei olisi vääristävää vaikutusta tutkimuksen tekoon, on tärkeää, että ne tulevat huolellisesti ja kriittisesti tiedostetuiksi ja käsitellyiksi. Anderson ym. (2007, 43) ehdottavat tätä varten erityisiä ”validointitapaamisia”, joissa tutkija puolustaa omaa tutkimustaan yhden tai useamman kriittisen ystävänsä edessä.

Voidaan ajatella, että Andersonin ym. (2007) mainitsemia validointitapaamisia ovat omassa tutkimusprosessissani edustaneet ne useat jatkokoulutusseminaarit, joissa olen saanut mahdollisuuden esitellä omaa tutkimustani jatko-opiskelijayhteisömmesi sisällä. Näissä tilanteissa olen asettanut tutkimukseni sisällöt, sen kuluessa tekemäni valinnat ja ratkaisut sekä saadut tutkimustulokset yhteisömmesi jäsenten kriittisen arvioinnin kohteeksi. Jatkokoulutusseminaareissa käymämme keskustelut ja muiden yhteisön jäsenten esittämät kysymykset, kommentit ja ehdotukset ovat vieneet työtäni eteenpäin ja avanneet uusia näkökulmia tutkimukseni tekemiseen. Ne ovat olleet myös hetkiä, jolloin olen erityisesti joutunut refleктоimaan omaa tutkimustoimintaani ja perustelevaan itselleni ja muille tekemiäni ratkaisuja sekä myös pohtimaan sitä, miten subjektiivisuuteni heijastuu tutkimuksen eri vaiheisiin. Myös tutkimuksen ideointi- ja suunnitteluvaiheessa alkanee ja yhä edelleen jatkuvat säännölliset ohjauskeskustelut omien ohjaajieni kanssa ovat olleet hyvin merkityksellisiä niin tutkimusprosessin perusteellisuuden, täsmällisyyden ja laadukkuuden kuin aineiston analyysin ja tulokinnan läpinäkyvyyden näkökulmasta. Oma vaikutuksensa tutkimuksen dialogisen validiteetin edistämiseksi on lisäksi ollut läheisten tutkijaystävien kanssa käydyillä vuoropuheluilla ja oman tutkimustyön hyvin konkreettisella jakamisella tutkimuksen eri vaiheissa.

Toiset tutkijat ovat esittäneet (esim. Carr & Kemmis 1986), että dialogisen validiteetin lisäämiseksi praktista toimintatutkimusta pitäisi tehdä vain yhteistoiminnallisesti. Koska suoritin tutkimukseni tutkivana opettajana omassa luokassani, ei yhteistoiminta muiden tutkijoiden kanssa ollut mahdollista. Kompensoin tätä asiaa osallistumalla kriittisiin ja reflektiivisiin keskusteluihin muiden tutkijoiden kanssa, mikä on yhteistoiminnallisen toimintatutkimuksen rinnalla toinen suositeltava keino dialogisen validiteetin lisäämiseksi (Anderson ym. 2007, 43). Tutkimukseni objektiivisuutta lisäsi myös aineistotriangulaation hyödyntäminen. Keräämällä aineistoa sekä oppilailta että vanhemmilta pystyin vertaamaan heidän näkökantojaan pohtiessani merkityksiä, johtopäätöksiä, samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia tutkimusaineistoon liittyen. (Ivankova 2015, 273–274.)

Prosessivaliditeetti

Prosessivaliditeetin tarkoituksena on huolehtia tutkimuksen asianmukaisesta metodologiasta (Anderson ym. 2007, 41). Omassa tutkimuksessani prosessivaliditeetti pohjautuu triangulaatioon. Tutkimukseni edustaa monimenetelmäistä tutkimusta siten, että laadullisen toimintatutkimuksen aineistoissa yhdistellään luonteeltaan laadullisia ja määrällisiä aineistoja. Morse ja Niehaus (2009, 14) pitävät monimenetelmäistä tutkimusta vahvempuna kuin yksittäisellä metodilla tehtyä tutkimusta, koska sekä kvantitatiivisen että kvalitatiivisen aineiston käyttö lisää tutkimuksen validiteettiä rikastuttamalla ja laajentamalla tutkijan ymmärrystä tutkimusongelmaan liittyen. Pyrkimykseni oli kvalitatiivisella aineistolla saada tutkimukseeni syvyyttä, kun taas kvantitatiivisen aineiston avulla pystyin erityisesti seuraamaan interventioni ja siihen sisältyvien toimenpiteiden vaikuttavuutta. Monimenetelmäisyyttä hyödyntämällä tutkimus voi tuottaa luotettavampia johtopäätöksiä (Teddlie & Tashakkori 2009).

Omassa tutkimuksessani voidaan puhua ”monitriangulaatiosta”, koska käytin sekä metodi- että aineistotriangulaatiota (Tuomi & Sarajarvi 2013, 145). Hinchey (2008, 96) toteaa, että triangulaatio on hienostunut nimitys maalaisjärkeen perustuvalla periaatteella siitä, että mitä enemmän johtopäätökselle on todistusaineistoa, sitä luotettavampi johtopäätös on. Hänen mukaansa johtopäätös on luotettava, jos se tulee esille kolmen eri lähteen kautta tai kolmessa eri aineistossa. Tätä periaatetta noudatin omassa tutkimuksessani. Jos jokin ilmiö tuli esille sekä oppilaiden että vanhempien kertomana ja myös omat havaintoni tukivat sitä, katsoin sille löytyvän riittävästi vahvistusta. Vastaavasti, jos jokin asia ilmeni sekä oppilaiden välimittauksissa ja haastatteluissa että vanhempia koskevassa aineistossa, tulkitsin tutkimustuloksen luotettavammaksi verrattuna siihen, että se olisi tullut esille vain yhdessä aineiston osassa.

Prosessivaliditeettia arvioitaessa on syytä kiinnittää huomiota myös valittujen menetelmien toimivuuteen. Omassa tutkimuksessani keräsin aineistoa oppilaiden ja vanhempien kyselylomakkeilla sekä oppilaiden haastatteluilla. Lisäksi täytin tutkijan päiväkirjaa. Oppilaiden kyselylomake, joka perustui PERMA-teoriaan ja muihin tutkimukseni taustalla oleviin teorioihin, oli kaikissa välimittauksissa samanlainen. Ensimmäisellä kerralla kävin mittarin huolellisesti läpi varmistuakseni siitä, että jokainen oppilas ymmärsi, miten kysymyksiin (erityisesti Likert-tyyppisiin) tuli vastata. Kaikilla mittauskerroilla oppilailla oli mahdollisuus tarkistaa minulta, mikäli eivät ymmärtäneet jotakin kohtaa. Varasin välimittauksiin vastaamiseen kokonaisen oppitunnin, jotta perusteellisimmatkin oppilaat ehtivät vastata kaikkiin kysymyksiin huolellisesti ja kiirehtimättä. Teimme kyselyt aina aamupäivisin oppilaiden ollessa virkeitä ja tarkkaavaisia. Kiinnitin myös huomiota siihen, että välimittauspäivänä kaikki oppilaat olivat koulussa, jotta ajankohdalla ei olisi vaikutusta vastauksiin. Mittausinstruktiossa pyysin oppilaita vastaamaan perinpohjaisesti ja rehellisesti sekä joka kohtaan. Kyselylomakkeen avoimet kysymykset tuottivat erinomaista aineistoa

haastattelujen tueksi, ja kvantitatiivisten osioiden avulla sain intervention kulusta tietoa, jota en pelkkään kvalitatiiviseen aineistonkeruuseen tukeutuen olisi pystynyt hankkimaan.

Vanhempien kyselylomakkeet lähetin oppilaiden mukana suljetussa kirjekuoressa kotiin. Kirjoitin ensimmäisellä kerralla perusteellisen ohjeistuksen lomakkeen oheen. Huolehdin siitä, että kysely oli yksiselitteinen, helposti ymmärrettävä ja kieliasultaan selkeä. Koska kaikki vanhemmat olivat ilmaisseet halunsa yhteistyöhön tutkimusvuoden alkaessa, oli minulla vahva luottamus siihen, että he paneutuivat kysymyksiin huolella. Pääosin vastaukset olivatkin monisanaisia ja osoittivat pohdintaa ja syventymistä. Vanhempaintapaamisissa sivusimme monia välimittausten teemoja, mikä vahvisti kyselyllä hankitun aineiston luotettavuutta.

Syksyllä ja keväällä toteutettujen oppilaiden haastatteluiden tarkoitus oli syventää ja täsmentää kyselylomakkeissa käsiteltäviä asioita. Haastattelut olivat mukavia jutusteluhetkiä, joista tulkintani mukaan jäi minulle ja oppilaille hyvä mieli. Näytti siltä, että oppilaat nauttivat kiirettömästä kahdenkeskisestä keskustelusta ja kokivat kunniasiana sen, että heidän mielipiteillään ja tuntemuksillaan oli tieteellistä painoarvoa. Toteutin haastattelut ennen koulupäivää tai sen jälkeen rauhallisessa luokkatilassa, jossa saimme häiriintymättä keskittyä keskusteluun. Ennen varsinaisen haastattelun aloittamista käytin aikaa esipuheeseen, jotta oppilas vapautuisi ja mahdollinen alkujännitys kaikkokoisi (vrt. Eskola & Vastamäki 2015, 32). Vaikka ulkoiset olosuhteet olivat kussakin haastattelutilanteessa mahdollisimman samanlaiset, oli haastatteluissa kuitenkin eroja. Toiset oppilaat näyttivät nauttivan tilanteesta täysin siemauksin ja vastailivat kysymyksiin juurta jaksain ja laveasti. Toiset pysyttelivät tiukasti asiassa ja olivat niukkasanaisempia, jolloin apukysymyksien avulla johdattelin keskustelua eteenpäin. Haastatteluaineistossa on nähtävissä selvää saturaatiota eli kylläntymistä, jota voidaan pitää yhtenä käyttökelpoisena luotettavuuden vahvistamiskeinona (Kananen 2014, 153).

Tutkijan päiväkirjaan kertyi tutkimusvuoden mittaan hyvin kallisarvoinen aineisto. Pysin kirjoittamaan päiväkirjaa päivittäin ja kuvaamaan sinne havaintojani niistä koulupäivän aikana tapahtuneista asioista, joita pidin tutkimuksen kannalta merkittävänä. Päiväkirjasta löytyy kuvauksia monista tilanteista, joita oppilaat eivät tuoneet kyselylomakkeissa tai haastatteluissa esille ja jotka näin ollen ilman päiväkirjaa olisivat jääneet huomiotta. Päiväkirja on arkisto tutkimusvuoden tapahtumista, ja sen avulla minun on mahdollista milloin tahansa palata menneisiin tilanteisiin ja oppilaiden kanssa koettuihin hetkiin. Päiväkirjaan kokoamani havainnot toimivat myös luotettavuuden mittarina, johon peilasin muuta aineistoani.

Tutkimukseni prosessivaliditeettia vahvisti myös tutkimukseni pitkäkestoisuus. Minulla oli koko lukuvuoden ajan mahdollisuus huolellisesti tarkkailla ja seurata oppilaita ja sen myötä saada vahvistusta muilla tavoin kerätylle tutkimusaineistolle (Ivankova 2015, 267; Mertler 2014, 137). Tilanteen teki erityislaatuiseksi myös se, että tutkimus-

joukko koostui oppilaistani ja heidän vanhemmistaan, joten minulla oli jo valmiiksi luottamuksellinen ja läheinen suhde tutkimushenkilöihin. Koska olin opettanut oppilaitani jo viidennellä luokalla, koin tuntevani heidät erittäin hyvin. Uskon, että tämän vuoksi minun olisi ollut helpompi huomata, mikäli oppilaiden kyselylomakkeissa tai haastatteluvastauksissa olisi ilmennyt epärehellisyyttä tai epäjohdonmukaisuutta.

Prosessivaliditeetin toteutumiseen liittyy myös toimintatutkimusta tekevän tutkijan monimuotoinen positio. Praktisessa toimintatutkimuksessa tutkija on sisäpiiriläinen. Hän on oman ammatillisen toimintansa kehittäjä ja ongelmanratkaisija, mutta samanaikaisesti oman tutkimuksensa kohde ja informantti. (Anderson ym. 2007, 8–9.) Tasapainoilu kahden roolin välillä asetti minulle omat haasteensa. Näytti siltä, että oppilaat pitivät minua ensisijaisesti opettajanaan. Tutkimus limittyi niin saumattomaksi osaksi kouluarkeamme, että sen olemassaolo saattoi oppilailta välillä kokonaan unohtua. Koin itsekini päivittäisessä koulutyössä olevani enemmän opettaja kuin tutkija. Tiedostin sen, että tiivis suhteeni tutkimushenkilöihin ja uppoutumiseni toimintaamme ja vuorovaikutukseemme vaikeutti tilanteiden tarkkailemista ja reflektointia ulkopuolisen silmin ja sumensi parhaimpina yhteenkuuluvuuden hetkinämme opettajan ja oppilaan välisiä rooleja. Istuessamme Class meetingissä jakelemassa kiitoksia toisillemme tai ahertaessamme Ihmemaa-kulissien kimpussa olimme enemmänkin yhtä suurta perhettä tai läheisiä ystäviä. Vaikka tutkija-opettajan objektiivisuus saattoi tällaisina hetkinä hieman aikaa horjua, edistivät koetut yhteenkuuluvuuden hetket tutkimuksen tavoitteen toteutumista. Eskolan ja Suorannan (2014, 225) mukaan toimintatutkimusta suorittavan tutkijan samastuminen kohteeseensa on eräs tutkimuksen onnistumisen edellytys. Sen myötä toiminnasta, jota tutkitaan, tulee tutkimusta ja tutkimuksesta toimintaa.

Edelliseen liittyen pidän varsin perusteltuna ratkaisuna sitä, että tein tutkimusaineiston varsinaisen analyysin vasta tutkimusvuoden päätyttyä saatuaani etäisyyttä intensiiviseen kouluvuoteen ja läheisiksi muodostuneisiin oppilasuhteisiin. Uskon sen johtaneen tutkimusprosessin objektiivisempaan reflektointiin sekä lisänneen johtopäätösten validiutta ja puolueettomuutta. Juuri sitoutumalla säännölliseen itse-reflektioon tutkimusvuoden aikana pyrin tasapainottamaan subjektiivista asemaani tutkimuksen sisäpiiriläisenä (vrt. Ivankova 2015, 273). Heikkinen ja Syrjälä (2007) tähdentävät, että tutkijan on tärkeää reflektoida omaa rooliaan tutkimuksessa. Reflektiivinen tutkija pyrkii tiedostamaan oman tietämisensä mahdollisuuksia, ehtoja ja rajoituksia sekä tulkitsemaan oman suhteensa rakentumista tutkimuskohteensa sosiaaliseen todellisuuteen. (Heikkilä & Syrjälä 2007, 152–153.)

Haastatteluissa ja välimitauksissa minun piti ottaa huomioon mahdollisuus siitä, että oppilaat saattaisivat pyrkiä vastauksillaan miellyttämään minua (Tomal 2010, 93). Olisin voinut kontrolloida tätä validiteettiuhkaa antamalla oppilaiden vastata kyselylomakkeisiin anonyymeina. Tein kuitenkin tietoisesti ratkaisun nimien käytöstä, jotta pystyin seuraamaan kunkin oppilaan kouluiloin kehitystä tutkimusvuoden

aikana. Sen sijaan selitin oppilaille hyvin perinpohjaisesti, mikä merkitys rehellisillä vastauksilla oli tutkimuksen lopputulosten kannalta. Painotin myös sitä, ettei ollut olemassa oikeita tai vääriä vastauksia ja että tutkimusaineisto tuli pelkästään minun käyttööni ja nähtäväkseni. Edelleen korostin, etteivät oppilaiden vastaukset millään tavalla vaikuttaisi heidän arviointeihinsa tai opettaja-oppilassuhteeseen.

Tutkimusprosessiin kuuluu myös rehellisyys. Se näkyi työssäni siinä, että perustin kaikki tulkinnat yksinomaan aineistoon enkä sekoittanut omia mielipiteitäni tutkimustuloksiin. Ymmärsin kuitenkin sen, että tulkintoja voi olla monta. (Kananen 2014, 136.) Kiviniemen (2015, 86) mukaan jokainen tulkinta on kiistettävissä ja jokaiselle tulkinnalle voidaan esittää myös vaihtoehtoja. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tulkintoja voi olla vain yksi, mutta laadullinen tutkimus ei ole koskaan täysin objektiivinen ja tutkijasta riippumaton (Kananen 2014, 136).

Tulosvaliditeetti

Toimintatutkimuksen laadun kriteerinä voidaan pitää myös sitä, missä määrin se sisältää sellaista toimintaa, joka johtaa tutkittavan ongelman tarkentumiseen ja ratkaisuun (Herr & Anderson 2015, 67). Huomioitavaa on kuitenkin se, että toimintatutkimuksella ei ole tavoitteena pelkästään nopeasti ratkaista ongelmaa, vaan ohjata tutkija muotoilemaan ongelma monimuotoisemmin, mikä puolestaan usein johtaa uuteen tutkimuskysymysten tai -ongelmien sarjaan. Tämä ongelmien pysyvä kehitystila johtaa toimintatutkimukselle tyypilliseen syklimäiseen dynamiikkaan. (Anderson ym. 2007, 40–41.) Heikkinen ja Syrjälä (2007, 156) puhuvat tutkimuksen toimivuudesta ja palauttavat toimintatutkimuksen pätevyyden arvioinnin pragmatismiin. Myös Eskola ja Suoranta (2014, 225) pitävät tutkimuksen luotettavuuden koettimena onnistumista tutkimuksen kohteena olevan toiminnan kehittämisessä.

Pidän tutkimukseni tulosvaliditeettia hyvänä. Tutkimukseni syntyi tarpeesta löytää sellaisia konkreettisia toimenpiteitä, joiden avulla opettajana pystyisin lisäämään oppilaitteni kouluilon tuntemuksia. Tutkimusvuoden alkaessa asetin tutkimukselleni alustavia tutkimuskysymyksiä. Tietämykseni tutkittavasta ilmiöstä lisääntyi toiminnassa ja vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ja samalla tutkimuskysymykseni toimintatutkimusprosessin edetessä tarkentuivat lopulliseen muotoonsa. Toimintatutkimuksen luonteelle on tyypillistä, että prosessin onnistumisesta ei sen alkaessa ole mitään varmuutta. Suunnitellessani interventiotani oppilaiden kouluilon edistämiseksi en voinut tietää, toimisivatko interventioon sisällytetyt toiminnot odotetulla tavalla. Heti kouluvuoden ja intervention alettua ja oppilaiden ensireaktiot havaittuani uskalsin kuitenkin odottaa tutkimusvuodestamme onnistunutta. Välimittaukset tuottivat rohkaisevaa tietoa siitä, että tutkimus oli menossa oikeaan suuntaan. Oppilaiden ja vanhempien vastausten perusteella tein jokaisen syklin päättyessä tarkistuksia toimintasuunnitelmaani. Samalla kehitin toimintaamme yhä enemmän vastaamaan niitä edellytyksiä, joita oppilaiden kouluilon edistäminen kouluyönllemme asetti.

Tutkimusvuoteen mahtui monenlaisia hetkiä, mutta lopulliset tulokset vahvistivat intervention onnistuneen erittäin hyvin. Sain tutkimuskysymyksiini vastaukset ja tutkimukseni tulosten pohjalta syntyi kuvaus toiminnasta, jolla oppilaiden kouluiloa on mahdollista edistää. Toisaalta samalla tutkimus herätti uusia tutkimushaasteita, jotka sopivan tilaisuuden koittaessa johdattavat uuteen tutkimuskysymysten määrittelyyn.

Katalyyttinen validiteetti

Toimintatutkimuksen validiteettia voidaan arvioida myös sen suhteen, missä määrin tutkimusprosessi voimaannuttaa osallistujat muuttamaan todellisuutta (Ivankova 2015, 271). Sekä tutkijan että muiden tutkimukseen osallistuvien ymmärryksen sosiaalisesta todellisuudesta tulisi syventyä tutkimuksen aikana ja heidän tulisi osallistua toimintaan sen muuttamiseksi (Herr & Anderson 2015, 69). Parhaimmillaan tutkimus saa osallistujat uskomaan omiin kykyihinsä ja taitoihinsa sekä voimaannuttaa ihmiset muuttamaan olosuhteitaan. Tällöin lähestytään ajatusta emansipaatiosta. (Heikkinen & Syrjälä 2007, 157–158.)

Uskon tutkimukseni antaneen oppilaille monenlaisia eväitä. Myönteinen ajattelu, optimismi, vahvuusperustainen elämänasenne ja yhteistyötaidot ovat esimerkkejä tutkimuksemme sisällöistä, jotka voivat vaikuttaa oppilaiden koulupolkuun ja elämään hyvin merkittävällä tavalla. Ennen kaikkea toivon, että herkeämätön haluni löytää jokaisesta oppilaasta hyviä asioita jätti heidän itsetuntoonsa ja ihmiskäsitykseensä pysyvän jäljen. Myös sillä, että oppilaat löysivät koulunkäynnistään iloa ja merkityksellisyyttä, saattaa olla kauaskantoisia seurauksia heidän tulevaisuutensa kannalta.

Itselleni tutkimusprosessi on ollut erittäin voimaannuttava ja energisoiva kokemus. Koskaan aikaisemmin työurani aikana en ole tuntenut vastaavanlaista paloa työtäni kohtaan. Kun opetus- ja kasvatustoimintani tavoitteiksi tulivat tiedollisten oppisisältöjen sijaan oppilaiden ilo, tyytyväisyys ja hyvinvointi, tuntui työni paljon merkityksellisemmältä kuin aikaisemmin. Vaikka tutkimusvuosi oli erittäin työläs, löysin itsestäni yllättäviä voimavaroja ja otin suuria harppauksia henkilökohtaisessa ja ammatillisessa kehittämisessä. Tutkimusvuosi edusti minulle myös vapautumista perinteisestä opettajaidentiteetistä. Sain sysäyksen uudistaa ammatillisuuttani perin pohjin, ja muutosprosessi jatkuu yhä edelleen.

Demokraattinen validiteetti

Demokraattisella validiteetilla viitataan siihen, missä määrin tutkimus suoritetaan yhteistyössä niiden osapuolten kanssa, joilla on osuutta tutkittavaan asiaan tai missä määrin heidän näkökulmansa ja intressinsä ainakin tulevat huomioituiksi tutkimuksessa (Herr & Anderson 2015, 69). Bradbury (2015, 6) viittaa samaan asiaan nimeämällä toimintatutkimuksen laatuksiteriksi kumppanuuden ja osallisuuden.

Tein tutkimustani yhteistyössä oppilaiden ja vanhempien kanssa. Oppilaat eivät osallistuneet tutkimuksen suunnitteluun, mutta vuorovaikutus ja yhteistoiminta

heidän kanssaan muodostivat koko tutkimuksen perustan. Heikkinen ja Syrjälä (2007, 154–155) viittaavat dialektisuusperiaatteeseen, jonka mukaisesti tutkimuksessa pyritään välittämään eri äänten ja ajatusten moninaisuus sosiaalisen todellisuuden rakentajana. Olen pyrkinyt siihen, että tutkimuksessani kuuluu oppilaitteni ja myös heidän vanhempiansa ääni. Tutkimusraporttini tuloslukuissa olen käyttänyt paljon suoria aineistolainauksia, jotta nuo äänet eivät jäisi oman tulkintani varjoon. Ilman oppilaita ei olisi tätä tutkimusta. Heidän mielipiteensä ja näkökulmansa ovat ydin, jonka ympärille rakentuvat tutkimukseni tulokset ja johtopäätökset.

Demokraattista validiteettia tarkastellaan myös siitä näkökulmasta, ovatko saadut tutkimustulokset relevantteja tutkittavan yhteisön kannalta. Oma tutkimukseni tuotti hyvin rohkaisevia tuloksia ja helposti käyttöön otettavia toimenpide-ehdotuksia oppilaiden kouluilun edistämiseksi. Pidän niitä hyvin relevantteina ja hyödyllisinä peruskoulumme uudistustyössä ja opettajankoulutuksen kehittämisessä. Toimintatutkimuksen luonteelle on ominaista, että prosessi jalostuu ja jatkuu uusina sykleinä varsinaisen tutkimuksen päätyttyäkin (Mertler 2014, 37). Tutkimusenteon näkökulmasta ihanteellista olisikin ollut, että olisin voinut jatkaa tutkimukseen osallistuvien oppilaiden kanssa tutkimusvuoden jälkeen. Tällöin tutkimuksen tuottama tieto olisi koitunut paremmin varsinaisten tutkimushenkilöiden hyväksi. Kuitenkin tutkimusvuosi itsessään voidaan nähdä kokemuksena, jonka hyöty ulottuu oppilaiden tuleviin kouluvuosiin huolimatta siitä, millaisessa toimintaympäristössä he opintojaan jatkavat. Myös vanhempien välimitauksissa kävi ilmi, että he kokivat tutkimusprosessin opettavaiseksi ja hyödylliseksi. Tutkimusteemojen myötä he löysivät lapsistaan uusia puolia, tulivat tietoisemmiksi omasta toiminnastaan ja voimaantuivat vanhemmuudessaan uudella tavalla.

Edellä kuvattujen validiteettikriteerien huomioimisen lisäksi pyrin lisäämään tutkimukseni luotettavuutta mahdollisimman tarkalla dokumentaatiolla, jotta lukija pystyisi seuraamaan ajatuksenjuoksuani tutkimuksen eri vaiheissa. Kiviniemen (2015, 86) mukaan tutkimusraporttia voidaan pitää luotettavan ja laadukkaana tutkimuksen kulmakivenä. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessiani läpinäkyvästi ja perusteellamaan sen aikana tekemiäni valintoja. Yksityiskohtaisella dokumentaatiolla olen pyrkinyt avaamaan mahdollisuuksia tutkimusmenetelmiäni ja -tulosteni siirrettävyydelle (vrt. Kananen 2014, 134). Lähtökohtaisesti toimintatutkimuksella pyritään ymmärtämään, mitä oppimisympäristössämme tapahtuu ja löytämään keinoja asioiden kehittämiseksi siinä ympäristössä (Mills & Butroyd 2014, 102). Tutkimuksen tulokset voidaan kuitenkin siirtää tapauksiin, jotka vastaavat tutkimustulosten tapausta (Kananen 2014, 135).

Olen tietoinen siitä, että tutkija-opettajan kaksoisroolini ja asemani tutkimuksen ytimessä saattavat heikentää kykyäni tarkastella tutkimustani terävän kriittisesti. Myös tutkimusvuoteen liittyneen ennen kokemattoman myönteisyyden ja tunteikkuuden sekä PERMA-teoriaa ja positiivista kasvatusta kohtaan tuntemani palon vuoksi on

haasteellista arvioida tutkimusta absoluuttisen neutraalisti, ikään kuin ulkopuolisen tutkijan silmin. Samalla on kuitenkin selvää, ettei tällaisen tutkimuksen toteuttaminen ulkopuolisen tutkijan toimesta olisi edes mahdollista. Edellä kuvaamieni toimien avulla olen pyrkinyt kontrolloimaan subjektiivisuuttani ja siten varmistamaan mahdollisimman puolueettoman ja kriittisen teorian ja menetelmien testaamisen sekä tulosten tulkinnan.

8.3 Tutkimuksen merkittävyyden tarkastelua: Kohti pysyvää kouluiloa

Toimintatutkimuksen luonteen mukaisesti tutkimusta voidaan pitää onnistuneena, kun sen avulla on pystytty löytämään ratkaisuja tutkimusyhteisössä esiintyvään käytännön ongelmaan (Stringer 2014, 10–11). Kuitenkin toimintatutkimuksella saattaa olla hyötyarvoa myös alkuperäisen tutkimusyhteisön ulkopuolella, mikäli olosuhteet ovat samankaltaiset (Herr & Anderson 2015, 6). Näin ollen voidaan ajatella, että tutkimukseni tuloksista tekemäni johtopäätökset ovat sovellettavissa myös muihin luokka- ja kouluyhteisöihin maassamme. Samalla tutkimukseni merkittävyys laajenee oman opettajuuteni kehittämisestä huomattavasti moninaisempaan kontekstiin.

Esittelen seuraavaksi tutkimukseni johtopäätöksinä sellaisia koulutyön arvoihin, sisältöihin ja toteutukseen liittyviä tekijöitä, jotka tutkimukseni kuluessa osoittautuivat oppilaiden koulumielekkyyttä ja -innokkuutta lisääviksi. Ne kiteyttävät tutkimukseni merkittävyyden. Tutkimukseni perusteella esitän, että näitä metaforisia polkuja seuraamalla on monen muunkin opettajan mahdollista johdatella oppilaansa kohti kestävää kouluiloa.

1. Koulutyön tavoitteena oppilaiden, opettajan ja kouluyhteisön kokonaisvaltainen hyvinvointi

Tutkimusvuosi tuki voimakkaasti näkemystäni siitä, että kestävä kouluilona toteutumiseksi koulutyöskentelyn tavoitteena tulee olla koko kouluyhteisön hyvinvointi (vrt. Norrish 2015) ja että päivittäisen työskentelyn pitää tiedollisen oppimisen ohella kohdistua oppilaiden sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen vahvistamiseen (vrt. Waters 2011). Edelleen tutkimukseni antoi suurta vahvistusta sille, että hyvinvointitaitoja voidaan opettaa koulussa (ks. myös Noble & McGrath 2016, 2; Seligman ym. 2009) ja että positiivisen psykologian tieteestä ja tutkimuskirjallisuudesta löytyy hyvin paljon sellaisia teemoja ja harjoitteita, joita on mahdollista suoraan soveltaa luokka- ja kouluyhteisöihin. Sisällyttämällä näitä teemoja osaksi opetusta on mahdollista tarjota oppilaille kiinnostavia ja merkityksellisiä oppisisältöjä sekä edistää heidän myönteisiä tunteitaan ja koulumielekkyyttään huomattavalla tavalla. Opettajan kannalta tällainen työskentely voi olla hyvin voimaannuttavaa ja hyvin-

vointia edistävää. Hyvinvointitaitojen opettaminen on myös vanhempien odotusten mukaista ja varustaa heidän mielestään oppilaat tärkeillä eväillä tulevaisuutta varten (ks. myös Seligman ym. 2009).

Hyvinvointitaitojen opettaminen kuuluu kiistattomasti osana tulevaisuuden koulutukseen (Huppert & Johnson 2010, 264). Uuden opetussuunnitelman mukaan koulutyön tulee luoda edellytykset oppilaan hyvinvoinnille ja opettajan tehtävänä on oppilaan hyvinvoinnin seuraaminen ja edistäminen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Tämä velvoittaa opettajia vastaisuudessa profiloitumaan ennen kaikkea kasvattajina sekä kouluja kehittymään hyvinvointia lisääviksi kasvatusyhteisöiksi, joissa hyvinvointiin pyritään yhteistyössä koko kouluyhteisön voimin. PERMA-teoria tarjoaa hyvinvoinnin edistämiseen konkreettisen ja monipuolisen lähestymistavan. Sen eri elementtien avulla oppilaiden ja koko kouluyhteisön hyvinvointia on mahdollista tukea suunnitelmallisesti ja perusteellisesti (vrt. Norrish 2015; Oades, Robinson, Green & Spence 2011).

Oppilaiden mielestä opettajan velvollisuuksiin kuuluu välittää ja huolehtia heistä kokonaisvaltaisesti. Tämä ilmeni monella tavalla tutkimusvuoden aikana ja samanlaisia tuloksia on saatu muissakin tutkimuksissa (ks. esim. Janhunen 2013; Äärelä 2012). Oppilaat kokevat suurta iloa siitä, jos opettajan välittäminen ja kiinnostus ulottuvat kouluasioiden lisäksi lapsen muuhun elämään. Sitä vastoin opettaja, joka keskittyy vain opettamiseen ja tiedollisiin tavoitteisiin, ei vastaa oppilaiden käsitystä hyvästä ja innostavasta opettajasta. Oppilaat pitävät tärkeänä, että opettajan puoleen voi kääntyä missä tahansa asiassa.

Kouluyhteisön hyvinvointiin panostaminen tukee myös muita koulun tavoitealueita. Keskittymällä oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseen edistämme samalla heidän oppimistaan ja koulumenestystään (ks. myös Bernard & Walton 2011; Suldo ym. 2011), oppimismotivaatiotaan (ks. myös Lewis, Huebner, Reschly & Valois 2009), myönteistä koulukäyttäytymistä (ks. myös Proctor ym. 2010), myönteisten ihmissuhteiden (ks. myös Nickerson & Nagle 2004) ja kannustavan ilmapiiriin kehittymistä sekä opettajien ja muun henkilökunnan työssä jaksamista ja työtyytyväisyyttä. Lisäksi oppilaiden kokemus siitä, että koulussa aidosti välitetään ja huolehditaan heistä, antaa mitä ilmeisimmin uusia ratkaisunavaimia myös oppilaiden kouluviihtyvyyden ongelmaan.

2. Opettajan välittävä, kannustava ja ymmärtäväinen työskentelyote

Opettaja-oppilassuhde on perustavanlaatuinen edellytys johdateltaessa oppilaita kohti kestävästä koululuola. Sen laadulla on suuri vaikutus siihen, miten oppilaat suhtautuvat koulunkäyntiin (ks. myös Jakonen 2005; Noble & McGrath 2016). Asiat, jotka tekevät opettaja-oppilassuhteesta oppilaille merkityksellisen, ovat varsin pieniä ja opettajan helposti toteutettavissa (ks. myös Johnson 2008). Oppilaat toivovat opettajaltaan iloisuutta, pirteyttä ja ystävällisyyttä. Positiivinen opettaja edistää omalla olemuksellaan oppilaidensa myönteisyyttä ja hyvää mieltä (ks. myös Janhunen 2013).

Pelkästään opettajan hymyilemisellä on huomattava vaikutus oppilaisiin (ks. myös Äärelä 2012). Kun oppilaat pitävät omasta opettajastaan, näyttävät he pitävän myös koulunkäynnistä (myös esim. Randolph, Kangas & Ruokamo 2009).

On ensiarvoisen tärkeää, että opettaja pitää omista oppilaistaan ja osoittaa sen heille päivittäin. Tämä pedagoginen rakkaus suuntautuu jokaiseen oppilaaseen hänen ominaisuuksistaan ja kyvystään huolimatta (Määttä & Uusiautti 2014b). Opettajan aito välittäminen ja kyky löytää jokaisesta oppilaastaan hyvää voivat vaikuttaa oppilaisiin hyvin voimaannuttavalla tavalla ja lisätä heidän motivaatiotaan ja sitoutumistaan koulutyötä kohtaan (ks. myös Martin, Marsh, McInerney, Green & Dowson 2007). Opettajan kannustus ja tuki ovat oppilaiden kouluilon kokemusten avainlähteitä, ja oppilaat kokevat ne merkityksellisempinä kuin vanhempien tai kavereiden tarjoama tuen (ks. myös Danielsen ym. 2009). Opettajan tuki edistää niin oppilaiden hyvinvointia (Tian, Zhao & Huebner 2015) kuin parempia oppimistuloksia (ks. myös Suldo ym. 2014). Rohkaisemalla oppilaita opettaja luo heihin uskoa ja vauhdittaa heidän tavoitteidensa saavuttamista. Opettajan herkeämätön luottamus oppilaan mahdollisuuksiin saa oppilaan yrittämään parhaansa ja kannustaa häntä vaikeuksienkin keskellä toiveikkuuteen ja yrittämiseen (ks. myös Brooks 2006; Salmela 2016).

Opettaja voi lisätä oppilaiden kokemaa kouluiloa olemalla vilpittömästi kiinnostunut heidän asioistaan ja elämästään koulun ulkopuolella (ks. myös Jakonen 2005; Loreman 2011; Räisänen-Ylitalo 2015; Suldo ym. 2009). Jos opettaja keskittyy vain opettamiseen muun vuorovaikutuksen kustannuksella, kertoo se oppilaiden mielestä siitä, että opettaja ei välitä heistä. Oppilaat toivovat opettajalta samanlaista huolenpitoa ja kasvatuksellista vastuuta kuin vanhemmiltaan (vrt. Äärelä 2012). Lisäksi opettajalta toivotaan apua, aikaa ja läsnäoloa – kohtaamisia oppilaan kanssa. Hänen tulee olla saatavilla, haluavatpa oppilaat lähestyä häntä missä tahansa asiassa. Luottamuksellisen opettaja-oppilassuhteen kehittyminen edellyttää lisäksi oppilaiden kokemuksia opettajan tasapuolisuudesta ja oikeudenmukaisuudesta (ks. myös Jakonen 2005; Janhunen 2013; Salmela 2016).

Opettajan ymmärtävyisyys tulee näkyviin hänen pitkämielisyytensä, anteeksiantavuutensa ja tahdikkuutensa. Oppilaat arvostavat sitä, että opettaja puhuu heille kauniisti eikä huuda. Hänen ei kuitenkaan tule olla leväperäinen tai löyhä järjestyksenpitäjä (ks. myös Jakonen 2005; Räisänen-Ylitalo 2015). Toisaalta luokassa, jossa opettajan ja oppilaiden välillä on hyvä ja luottamuksellinen suhde, oppilaat näyttävät kunnioittavan opettajan arvoja ja normeja eivätkä halua tuottaa hänelle pettymystä, jolloin kurinpidollisia ongelmia on paljon vähemmän (vrt. Bergin & Bergin 2009).

Kaiken kaikkiaan on helppo todeta, että oppilaat näyttävät toivovan opettajalta juuri sellaisia asioita, jotka sisältyvät välittävän opettajuuden toimintaperiaatteisiin. Tärkeää olisikin, että välittävä opettajuus saisi enemmän huomiota koulun kehittämistä koskevassa keskustelussa ja muodostuisi kiinteäksi osaksi opettajien ammatillista profiloitumista ja uusien opettajien koulutusta.

3. Luokan myönteinen, kunnioittava ja yhteisöllinen ilmapiiri

Myönteinen luokkailmapiiri lisää oppilaiden kouluiloa olennaisella tavalla. Kouluun on mukava tulla, kun siellä odottaa hyväntuulinen ja hyväksyvä luokkayhteisö (ks. myös Janhunen 2013). Myönteisen ilmapiirin rakentamisessa opettajalla on päävastuu. Hänen esimerkinsä ja käyttäytymismallinsa tarttuvat myös oppilaisiin. Positiivisuuden, optimismin ja kiittollisuuden vaaliminen luokassa avaa oppilaiden ajattelulle uusia uria ja johtaa lukuisiin toivottuihin seuraamuksiin niin oppilaiden käyttäytymisen, keskinäisen vuorovaikutuksen kuin oppimisprosessien kannalta (vrt. Fredrickson 1998). Myös opettajan jakamalla kiitoksella ja myönteisellä palautteella on erittäin suuri kouluiloa kohottava vaikutus (vrt. Loreman 2011; Salmela 2016). Koulunkäynnillä ei pyritä viihteellisyyteen, mutta sillä, että oppilaat kokevat oppitunnit ja koulupäivät innostavina, mieluisina ja kiinnostavina, on suotuisa vaikutus luokan hyvinvointiin (ks. myös Noble & McGrath 2016; Zullig, Huebner & Patton 2011) ja oppilaiden koulusuoriutumiseen (ks. myös Reyes ym. 2012). Siksi opettajan tulisi tavoitteellisesti ja systemaattisesti panostaa siihen, että koulunkäynti ja luokkatoiminnot olisivat oppilaiden kannalta mielekkäitä ja heidän elämänpiirinsä suhteen relevantteja.

Kouluilo läikehtii turvallisessa ja suvaitsevaisessa luokkayhteisössä (ks. Zullig & Matthews-Ewald 2014). Turvallisuus ilmenee fyysisenä ja sosioemotionaalise-
na turvallisuutena, suvaitsevaisuutena ja erilaisuuden kunnioittamisena (ks. myös Janhunen 2013; Piispanen 2008). Oppilaat kokevat hyvin tärkeäksi, että jokainen tulee hyväksytyksi sellaisena kuin on. Tähän liittyy myös toisten huomioiminen, kunnioittaminen ja auttaminen. Yhteisöllinen ilmapiiri ja hyvä yhteishenki eivät synny itsestään, vaan niiden eteen on tehtävä runsaasti työtä. Luokan ihmissuhteiden vahvistaminen, yhteistoiminnallinen työskentely, yhteistyö- ja tunnetaitojen ahkera harjoittelu sekä vahvuusperustainen toiminta lujittavat luokan sosiaalisia rakenteita sekä tukevat tiiviin ja välittävän ilmapiirin rakentumista.

Hyvin merkittävä osansa luokan yhteishengen kohottajana ja kouluilon lisääjänä on koulupäivän ulkopuolisella yhteistoiminnalla. Koulupäivän jälkeen tai viikonloppuisin tapahtuva vapaaehtoinen ja -muotoinen yhdessäolo antaa mahdollisuuden toisenlaisiin kohtaamisiin kuin hektisen koulupäivän aikana. Vapaa-ajalla koetut iloiset hetket poikivat monia hyviä asioita koulutyöhön. Oppilaat oppivat tuntemaan toisensa syvemmin ja löytävät toisistaan yhä enemmän hyviä asioita. Koulupäivän ulkopuoliset projektit ja tempaukset antavat tilaisuuden työskennellä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi, mikä voimakkaasti edistää me-henkeä ja tiivistää luokkayhteisön jäseniä toisiinsa. Se vaiva ja aika, jonka opettaja uhraa ylimääräisen toiminnan organisointiin ja toteutukseen, tulee moninkertaisesti takaisin oppilaiden myönteisenä vuorovaikutuksena, yhteistyön sujuvuutena ja kykynä työskennellä vastuullisesti ja tuloksellisesti kenen tahansa luokkatoverin kanssa.

Oppilaiden positiivinen keskinäinen kiinnittyminen toimii myös ehkäisevänä ja ennakkoivana toimenpiteenä epäkunnioittavaa käytöstä ja kiusaamista vastaan. Kun

oppilaiden emotionaaliset ja sosiaaliset taidot ovat vahvat ja he ovat tietoisia siitä, miten heidän käytöksensä vaikuttaa muihin ihmisiin, vähentyy ristiriitojen määrä koulussa. Tuloksena on kouluyhteisö, jossa oppilaat ja aikuiset tuntevat olonsa turvalliseksi, arvostetuksi ja kunnioitetuksi ja jossa yhteisön jäsenten välillä on merkityksellisiä ja aitoja ihmissuhteita. (vrt. Norrish 2015, 123.) Sellaisissa olosuhteissa oppilailla on mahdollisuus kokea parempaa fyysistä ja psyykkistä hyvinvointia sekä saavuttaa laadukkaampia oppimistuloksia.

4. Luokan innostavat ja vaihtelevat, oppilaidan osallisuuteen ja aktiivisuuteen perustuvat työtavat

Koulutyö itsessään voi olla oppilaille erittäin suuri ilon lähde, mikäli se on vaihtelevaa, innostavaa ja oppilasta aktivoivaa. Tällainen oppilaskeskeinen työskentely tarkoittaa vapautumista opettajajohtoisesta ja oppikirjasidonnaisesta opiskelusta ja niiden korvaamista kekseliäillä, yhteistoiminnallisilla ja uutta teknologiaa hyödyntävillä oppimistehtävillä. Oppilaat ottavat hyvin kiitollisina vastaan kaikki perinteisestä työskentelystä poikkeavat menetelmät ja osaavat arvostaa sitä, että opettaja käyttää luovuuttaan ja aikaansa monipuolisten ja kiinnostavien opintokokonaisuuksien rakentamiseksi. Positiiviseen psykologiaan perustuvat luokkakäytänteet ja oppisisällöt näyttävät olevan oppilaiden mielestä erittäin mielekkäitä ja merkityksellisiä. Yksinkertaisten käytänteiden avulla koulupäivään saadaan innostavaa sisältöä, joka ylläpitää myönteistä ja motivoitunutta ilmapiiriä ja herättää oppilaissa uudenlaista paloa koulunkäyntiä kohtaan.

Myös yhteistoiminnalliset työtavat ovat oppilaille varsin mieleisiä. Heidän mielestään opiskeleminen ryhmässä on paitsi helpompaa ja innostavampaa, myös tehokkaampaa ja tuloksellisempaa kuin yksin opiskelu (vrt. Kyndt ym. 2013; Wentzel, Russell & Baker 2014). Yhteistoiminnallisessa työskentelyssä korostuu luokkatovereilta saatu tuki ja apu, mikä puolestaan vahvistaa luokan sosiaalisia suhteita ja myönteistä oppimisilmapiiriä (ks. myös Johnson & Johnson 2009). Parhaimmillaan yhteistoiminnallisuus voimaannuttaa oppilaat aktiivisiksi toimijoiksi, joka vahvistaa heidän osallisuuttaan oppimisprosessin oma-aloitteisina ja vastuullisina jäseninä. Oppilaat työskentelevät hyvin innokkaasti myös erilaisten projektien, urakoiden ja esitysten parissa, koska ne nojaavat oppilaiden omaan luovuuteen ja asiantuntijuuteen sekä siirtävät vastuuta ja päätöksentekomahdollisuuksia heille itselleen (ks. myös Salmela 2016). Lisäksi ne tarjoavat erinomaisen mahdollisuuden arviointimenetelmien uudistamiseen ja perinteisten paperikokeiden korvaamiseen yhteistoiminnallisilla ja yksilöllisillä arviointimetoodeilla. Tärkeää on myös panostaa sellaisiin työtapoihin ja rakenteisiin, jotka tarjoavat oppilaille merkityksellisyyttä ja tarkoitusta koulutyöhön. Näitä voivat olla esimerkiksi kummioppilastoiminta (Harinen & Halme 2012) tai osallistuminen yhteiseen päätöksentekoon luokan tai koulun tasolla (Nousiainen & Piekkari 2007).

Oppilaiden innostus työskentelyyn lisääntyy opettajan ollessa innostunut opiskelutavista sisällöistä ja käytetyistä työtavoista (ks. myös Järvilehto 2014; Opitz & Ford 2014; Salmela 2016). Opettajan intohimoinen asenne omaa työtään kohtaan saa oppilaat kiinnostumaan mistä tahansa asiasta. Monipuolisten ja luovien työtapojen käyttö yhdistyneenä opettajan aitoon innostuksen paloon inspiroi oppilaita heittäytymään työskentelyyn ja nauttimaan tekemisestään.

5. Koulutyön perusmottona luottamus yhteisön vahvuuksiin

Vahvuusperustainen näkökulma muuttaa ratkaisevalla tavalla koulutyön luonnetta ja opettajan suhtautumista oppilaisiin. Huomio ja pedagoginen toiminta fokuoituvat oppilaiden heikkouksien ja puutteiden sijaan heidän vahvuksiinsa ja voimavaroihinsa, jolloin luokan työskentelyilmapiirissä tapahtuu selkeä muutos. Työskentelystä tulee vapautuneempaa ja motivoivampaa, ja oppilaat suhtautuvat luottavaisemmin omaan oppimiseensa (ks. myös Marques, Lopez & Pais-Ribeiro 2011). Opetuksen lähtökohtana on vankka luottamus siihen, että jokaisella lapsella on oma ainutlaatuinen vahvuusrepertuaarinsa, jonka näyttäytymiselle ja juurtumiselle koulutoiminnan on luotava suotuisat olosuhteet (vrt. Linkins ym. 2015) – esimerkiksi hyödyntämällä tässä tutkimuksessa testattuja vahvuusharjoitteita.

Vahvuuksien myötä luokkayhteisölle avautuu uusi kiehtova maailma. Omien ominaisvahvuuksien löytäminen, niihin tutustuminen ja niiden hyödyntäminen synnyttävät oppilaissa voimakkaita myönteisiä kokemuksia (ks. myös Quinlan ym. 2015; Weber, Wagner & Ruch 2016). Heidän itsetuntemuksensa kasvaa, ja identiteettinsä rakentuminen saa lujan ja uskottavan perustuksen. Vahvuusperustainen työskentely on oppilaiden mielestä hyvin palkitsevaa ja myös ne oppilaat, joiden koulumenestys tiedollisissa oppisisällöissä on heikompaa, saavat pätevyyden ja onnistumisen kokemuksia (vrt. Proctor ym. 2011; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016). Vahvuusperustaisessa työskentelyssä oppilaat saavat käyttöönsä käytännöllisen työkalupakin, jonka avulla he voivat rakentaa läheisiä ihmissuhteita (ks. myös Park & Peterson 2008), saavuttaa tavoitteitaan (ks. myös Linley ym. 2010) sekä selviytyä vastoinkäymisistä ja eteen tulevista haasteista (ks. myös Peterson ym. 2007). Parhaimmillaan vahvuudet tarjoavat oppilaille eväitä tyydyttävään ja merkitykselliseen elämään sekä elämänpituisen henkiseen kasvuun (Park & Peterson 2008).

Vahvuudet tarjoavat erinomaisen tilaisuuden oppilaiden keskinäisten suhteiden ja myönteisen ilmapiirin vahvistamiseen. Oppilaiden oppiessa tunnistamaan erilaisia voimavaroja toisissaan ja hyödyntämään niitä yhteistoiminnallisen työskentelynsä perustana, lisääntyy myös heidän keskinäinen arvostuksensa ja luottamuksensa. Koko luokkayhteisöön kätkeytyvän voimavarapotentialin ymmärtäminen ja hyödyntäminen puolestaan lisää voimakkaasti yhteishenkeä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta (ks. myös Quinlan ym. 2015).

Vahvuusperustaisen ajattelun tulee ulottua myös kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Kun kodin ja koulun välinen vuorovaikutus nojautuu oppilaan heikkouksien tai haasteiden sijaan hänen vahvuuksiensa, voimavarojensa ja myönteisen toimintansa varaan, muuttuu yhteistoiminnan luonne merkittävällä tavalla. Vanhemmat kokevat hyvin suurta iloa koulusta tulevasta myönteisestä palautteesta, mikä parhaimmillaan heijastuu paitsi myönteisinä asenteina koulua ja opettajaa kohtaan, myös aktiivisena yhteistyönä sekä osallistumisena lapsen koulunkäyntiin. Huomion kiinnittäminen lapsen vahvuuksiin koulussa voi johtaa vahvuuksien osoittamisen rohkaisemiseen ja palkitsemiseen myös kotona.

Koulutyön perustaminen oppilaiden vahvuuksien varaan tarjoaa varteenotettavan keinon oppilaiden kouluhyvinvoinnin ja -viihtyvyyden lisäämiseksi (vrt. Weber ym. 2016). Vahvuudet toimivat oppimisen ja hyvinvoinnin resurssina, joka tulisi hyödyntää oppilaiden mielekkään ja menestyksekkään koulupolun turvaamiseksi. Koulukulttuurimme painopiste tulisi entistä jämäkämmin siirtyä korjaavasta toiminnasta varhaisiin tukitoimiin ja ongelmien ennaltaehkäisyyn (ks. myös Janhunen 2013). Auttaessamme oppilaita kehittämään kykyjään ja vahvuuksiaan voimme välttää monia vaikeuksia ja haasteita, joita oppilaat muuten saattaisivat kohdata (vrt. Green & Norrish 2013, 212). Tulevaisuuden koulun tehtävänä on auttaa kaikkia oppilaita löytämään koulussa oma intohimonsa, luovuutensa ja lahjakkuutensa. Tulevaisuuden koulu johdattaa oppilaita pääsemään lähemmäksi itseään ja löytämään onnellisuutensa ja sisällä piilevän voimansa. (Sahlberg 2015.)

6. Tiivis ja kannustava yhteistyö oppilaiden vanhempien kanssa

Oppilaiden vanhempiin kätkeytyy suunnaton voimavara, ja pyrkimys sen hyödyntämiseen tulee olla koulun pedagogisen toiminnan keskiössä (vrt. Harris ym. 2010). Toimiva kodin ja koulun yhteistyö on paras mahdollinen tukitoimi lapsen onnistuneelle koulunkäynnille (ks. myös Räisänen-Ylitalo 2015). Myönteinen, lapsen vahvuuksille perustuva vuorovaikutus antaa erinomaisen lähtökohdan kestävän ja luottamuksellisen yhteistyön rakentumiselle. Parhaimmillaan yhteistyö ilmenee dialogisena kasvatuskumppanuutena, jossa opettajan ammattitaito ja vanhempien asiantuntemus yhdistyvät lapsen hyvinvointia edistäväksi ymmärrykseksi (vrt. Arminen, Helenius, Lång & Metso 2013; Lämsä 2013). Tavoitteena on osoittaa vanhemmille lapsen kehityksen ulottuvuudet ja mahdollisuudet sekä rohkaista heitä toimimaan niiden saavuttamiseksi myös kotona (vrt. Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2014). Vanhempien systemaattinen osallistaminen lapsen koulutyöhön voi voimaannuttaa heitä toteuttamaan vanhemmuuttaan uudella tavalla ja avata uusia näköaloja oman lapsen tuntemukseen (vrt. Kyriakides 2005).

Onnistunut kodin ja koulun yhteistyö on suuri voimavara sen kaikille osapuolille. Välittämällä ja olemalla aidosti kiinnostunut oppilaistaan voi opettaja parhaiten saada vanhemmat avautumaan yhteistyöhön koulun kanssa. Vanhemmille on myös

ensiarvoisen tärkeää välittyä selkeä viesti siitä, että heitä toivotaan mukaan koulun toimintaan ja että lapsen optimaalisen koulupolun turvaamiseksi yhteistyö kotien kanssa on hyvin arvokas ja välttämätön asia. Vanhemmat kokevat tärkeäksi, että opettajan ja kodin välille rakentuu tiivis ja monikanavainen yhteys, jotta he pysyvät tietoisina siitä, mitä koulussa tehdään ja miten oman lapsen koulutyö etenee. Erityisen odotettua ja ilahduttavaa on myönteinen palaute omasta lapsesta. Vanhemmat arvostavat sitä, että perinteisten yhteistyömuotojen lisäksi käytössä on uudenlaisia yhteistyökanavia (esim. Viikkovihkonen ja TIPS-kotitehtävät) ja että kouluajan ulkopuolella on mahdollisuuksia epämuodolliseen kodin ja koulun yhteistoimintaan. Vanhempien tyytyväisyys edistää heidän myönteistä suhtautumistaan koulua kohtaan, mikä taas vahvistaa oppilaiden myönteisiä kouluasenteita.

Oppilaat kokevat vanhempien tuen hyvin merkityksellisenä ja koulutyöskentelyään innoittavana asiana (ks. myös Jakonen 2005). Vanhempien kiinnostus, kannustus ja apu ovat oppilaan koulumotivaation ja -suoriutumisen sekä koulutyön merkityksellisyden kokemusten kannalta ratkaisevassa asemassa (vrt. Harris, Andrew-Power & Goodall 2010; Janhunen 2013). Lisäksi oppilaat mieltävät vanhempien osallistumisen osoituksena välittämisestä ja siitä, että oppilaiden toivotaan tekevän parhaansa koulunkäynnin suhteen (ks. myös Harris ym. 2010; Wang & Sheikh-Khalil 2014). Oppilaiden kouluiloa tukee vanhemmilta saatu myönteinen palaute sekä ymmärrys ja tuki silloin, jos oppilaat kokevat vastoinkäymisiä tai oppimistulokset eivät vastaa odotuksia. Erityisen suurta iloa, jopa ylpeyttä, oppilaat tuntevat vanhempien toimiessa aktiivisesti luokkayhteisön hyväksi esimerkiksi vanhempaintoimikunnan jäsenenä tai luokkaretkiprojektin talkoolaisena.

Yhteistyö kotien kanssa voi edistää myös opettajan jaksamista ja viihtymistä työssään (ks. myös Doll ym. 2014). Kasvatuskumppanuus vanhempien kanssa tiivistää kodin ja koulun välistä yhteistyötä ja vahvistaa molempia osapuolia yhteiseen päämäärään pyrittäessä. Tiiviin yhteistyön kautta opettajan oppilaantuntemus syvenee ja hän saa arvokasta tietoa oppilaan kasvun ja oppimisen tukemiseksi. Myös oppilaan persoonan, toiminnan tai edistymisen synnyttämä ilo tuntuu moninkertaiselta, kun sen voi jakaa kodin kanssa.

7. Viihtyisä ja yhdessä oppilaiden kanssa rakennettu luokkaympäristö

Lapset kokevat kouluiloa luokassa, joka on värikäs, viihtyisä ja kotoisa. Oppilaat kiinnittävät hämmästyttävän paljon huomiota koulun fyysiseen ympäristöön (ks. myös Lodge 2007) ja se voi joko lisätä tai vähentää heidän opiskeluintoaan. Esteettisesti miellyttävä ympäristö edistää oppilaiden ilon kokemuksia ja halua opiskella, kun taas väritön, sotkuinen tai sisustamaton luokka laskee opiskelumotivaatiota ja keskittymistä opetukseen. Kotoisa ja iloinen luokkahuone lisää myös oppilaiden turvallisuudentunnetta ja on yhteydessä hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen (ks. myös Nuikkinen 2009; Piispanen 2008). Toisaalta oppilaat kokevat opettajan luokkaym-

päristöön panostamisen välittämisen tekona ja konkreettisenä osoituksena opettajan halusta nähdä vaivaa oppilaittensa hyväksi.

Lapset ovat oman oppimisympäristönsä asiantuntijoita ja tietävät parhaiten, millaisessa tilassa viihtyvät (ks. myös Piispanen 2008). Oppilaille on tärkeää se, että luokan seinillä on esillä heidän tekemiään töitä. Se synnyttää heissä ylpeyden tunteita, samoin kuin kokemuksen siitä, että heidän oman työnsä jälki näkyy luokan sisustuksessa (vrt. Nuikkinen 2009). Oppilaat haluavat osallistua ja saada äänensä kuuluville koulun päätöksenteossa (ks. myös Linnakylä & Malin 1997; Räisänen-Ylitalo 2015) ja vaikuttaa siihen, miltä yhteinen ympäristö näyttää (ks. myös Tuononen 2008). He työskentelevät suunnattomalla innolla, luovuudella ja energialla, kun saavat osallistua fyysistä ympäristöä koskevaan ideointiin ja sen toteutukseen.

Luokan viihtyisyyttä voi lisätä pienillä ja helposti toteutettavilla asioilla (vrt. Piispanen 2008). Innostava oppimisympäristö ei kahlitse oppilaita pulpetteihin, vaan tarjoaa oppilaille valinnan mahdollisuuksia sekä vapauden liikkumiseen ja toisten oppilaiden kohtaamisen (ks. myös Järvilehto 2014). Myös hiljaisuutta ja intensiivistä keskittymistä varten on hyvä löytyä oma tilansa. Kuvaamataidon töiden, mattojen, kodikkaiden huonekalujen tai kauniiden esineiden lisäksi luokkaympäristön innostavuutta voi lisätä hyvinvointitaidoista muistuttavalla visuaalisella materiaalilla, kuten julisteilla, iskulauseilla ja kuvilla. Kun luokan seinille ja oppilaiden pulpetin kansiin kiinnitetään erilaisia positiivisuuteen, sinnikkyyteen ja optimismiin rohkaisevia ajatelmia ja sloganeita, tukee se viihtyvyyden lisäksi myönteisen ajattelun ja toiminnan harjoittelemista sekä antaa oppilaille inspiraatiota ja voimaa koulutyöhön.

8. Kokemus yksilöllisestä ja yhteisöllisestä onnistumisesta ja menestymisestä sekä koulutyön palkitsevuudesta

Onnistumisen ja menestymisen kokemukset ovat välttämättömiä kouluilun esiintymiselle. Opettajan tehtävä on järjestää koulutyöskentely niin, että oppilaat kokevat mahdollisimman usein onnistumisia (Uusiautti & Määttä 2013a). Tämä ei tarkoita tavoitetason laskemista, vaan tuen tarjoamista tavoitteiden saavuttamiseksi. Tehtävän haasteellisuus lisää onnistumisen kokemuksen tuottamaa iloa. Koska koulutyöskentelyn tavoitteena on oppilaan kokonaisvaltainen hyvinvointi, tulee onnistumisten ja saavutusten tavoittelu ulottaa akateemisen suoriutumisen lisäksi taitoihin, jotka edistävät luokkayhteisön hyvinvointia ja kukoistamista (Seligman 2009). Hyvinvointiorientoitunut luokkayöskentely tarjoaa otolliset olosuhteet menestyksekkäälle ja palkitsevalle koulutyölle. Vahvistamalla PERMA-teorian elementtejä kouluarjessa, vahvistetaan oppilaiden hyvinvointia ja edistetään samalla heidän suoriutumistaan (ks. myös Gilman & Huebner 2006). Myönteisten oppimistulosten taustalla vaikuttavat monet ei-kognitiiviset psykologiset tekijät, jotka ovat yhteydessä positiivisiin tunteisiin ja ihmissuhteisiin, sitoutumiseen, merkityksellisyyden kokemuksiin sekä

vahvuuksien hyödyntämiseen (ks. myös Dweck ym. 2015; Noble & McGrath 2016; Tough 2012). Hyvinvointi lisää menestymistä, ja menestyminen vahvistaa hyvinvointia (ks. myös Quinn & Duckworth 2007).

Oppilaat pitävät menestymistä koulussa tärkeänä ja tavoiteltavana asiana. Uusien asioiden oppiminen on itsessään palkitsevaa, mutta oppimista tavoitellaan myös hyvän koulumenestyksen tuottaman mielihyvän vuoksi. Onnistumiset aikaansaavat oppilaissa hyvin voimakkaita myönteisiä kokemuksia. Ne lisäävät onnellisuutta ja antavat uutta energiaa ja intoa työntekoon (vrt. Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld & Perry 2011). Merkittävää on myös hyvän suoriutumisen yhteys itsetuntoon ja pätevyden kokemuksiin. Onnistumiset vahvistavat oppilaiden luottamusta siihen, että tulevaisuudessakin on mahdollista onnistua (vrt. Schunk & DiBenedetto 2014).

Luokkayhteisön merkitys onnistumisen kokemuksissa on suuri. Aidosti välittävä opettaja, joka vankkumattomasti uskoo oppilaan mahdollisuuksiin menestyä, saa oppilaan ponnistelemaan sinnikkäämmin tavoitteidensa saavuttamiseksi (ks. myös Yeager, Fisher & Shearon 2011). Myös luokan turvallinen ja lämmin ilmapiiri sekä luokkatovereiden apu ja kannustus sitouttavat ja voimaannuttavat oppilaan tekemään parhaansa koulutyön eteen (ks. myös Wang & Degol 2015). Yhteistyö muiden oppilaiden kanssa tekee oppimisesta mieluista ja tehokasta ja siivittää parempiin oppimistuloksiin (ks. myös Johnson & Johnson 2009; Wentzel, Russell & Baker 2014). Yhteisölliset onnistumisen kokemukset ovat ryhmähengen ja oppilaiden keskinäisten suhteiden kannalta hyvin tarpeellisia. Yhteistoiminnallinen työskentely tarjoaa niihin hyvin luontevan mahdollisuuden, samoin erilaiset juhlat, tempaukset ja erikoispäivät, joissa koko luokka haastetaan toimimaan yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Tällaisissa kollektiivisissa menestymisen ja onnistumisen hetkissä koettu ilo on usein kaikkein makeinta ja kestäväntä.

On hyvin tärkeää, että oppilaiden yrittäminen ja onnistumiset tulevat huomioituiksi (vrt. Henderson & Milstein 2003; Loreman 2011). Oppilaat kokevat ansaitun myönteisen palautteen erittäin arvokkaana (ks. myös Salmela 2016). Luokan kannustava ja kiittävä ilmapiiri jättää heidän mieliinsä pysyvän positiivisen jäljen. Oppilaat tulee opettaa perinpohjaisesti nauttimaan omista onnistumisen hetkistään, koska niiden avulla he voivat paitsi vahvistaa omaa sen hetkistä positiivista mielialaansa, myös myötävaikuttaa myönteisten asioiden tapahtumiseen tulevaisuudessa (ks. Fredrickson 2014; Lyubomirsky 2007).

8.4 Johtopäätöksiä ja jatkotutkimusehdotuksia

Suomalainen koulu on muutoksen edessä. Tämä tutkimus tarjoaa yhden luokkayhteisön kokemuksiin nojaten suuntaviivoja ja ehdotuksia koulun uudistamiseksi ja opettajan työnkuvan kehittämiseksi. Edellisessä luvussa esittelemäni kahdeksan kou-

luilon polkua eivät edellytä koulutyön täydellistä uudelleenjärjestelyä tai opettajuuden mullistamista, mutta sen sijaan koulutyötä ohjaavan arvoperustan ja tavoitteenasettelun tarkistamista. Tarkasteltaessa kouluilon polkuja on helppo huomata niiden kiertyvän takaisin tutkimuksen lähtökohtana olevaan PERMA-teoriaan. Kouluilon polut asettuvat saumattomasti PERMA-teorian viiden osa-alueen sisältöihin. Poluissa painottuvat kannustavien ihmissuhteiden erityisasema, mikä ei ollut yllättävää aikaisempien tutkimusten perusteella (esim. Huebner & Gilman 2002; Siddall ym. 2013; Suldo ym. 2013) sekä myönteisten tunteiden perustavanlaatuisen merkityksen lukuisten suotuisten seurausten ydinlähteenä (Lyubomirsky ym. 2005). Myös kolme muuta elementtiä tulivat selkeästi esille. Merkityksellisuuden osa-alue heijastuu vahvuusperustaisessa työskentelyssä, sitoutuminen on yhteydessä innostavien työtapojen käyttöön ja saavuttamisen osa-alueen tärkeys kuvastuu onnistumisen kokemusten palkitsevuutena. Voidaan siis ajatella, että kouluilo ja hyvinvointi kulkevat käsi kädessä. Kouluilo rakentuu hyvinvoinnin elementeistä ja sitä voidaan edistää kohdentamalla oppilaiden hyvinvoinnin osatekijöihin.

Esittelemäni kouluilon polut perustuvat neljälle arvolle, joiden tämän tutkimuksen perusteella tulisi suunnata päivittäistä kouluarkea. Ensimmäinen niistä on *oppilaskeskeisyys*. Oppilaan hyvinvoinnin tavoittelu muodostaa perustan koulutoiminnalle, ja päivittäisessä koulutyössä tulee olla mahdollisuus yksittäisen oppilaan kohtaamiseen. Opetuksessa on tärkeää huomioida oppilaan kasvuympäristö, persoonallisuus, kyvyt ja vahvuudet, mielenkiinnon kohteet ja oppimisvalmiudet sekä sovittaa opetus ja oppimistavoitteet niihin sopiviksi. Ollakseen oppilaille merkityksellistä tulee opetuksen perustua oppilaan kokemusmaailmaan ja elämänpiiriin sisältyville asioille. Lisäksi oppilaskeskeisyyden tulee näkyä käytetyissä työtavoissa ja oppimistehtävissä ja opiskeltava oppiaine pitää tarjoilla oppilaita inspiroivassa muodossa. Ennen kaikkea jokaiselle oppilaalle tulee välittyä kokemus siitä, että hänestä välitetään ja huolehditaan.

Opetuksen tulee olla *vahvuusperustaista*. Lähtökohtana tulee olla luottamus siihen, että jokaisella ihmisellä on vahvuuksia ja voimavaroja sekä edellytykset oppia. Koulutyö rakennetaan kouluyhteisön myönteisten ominaisuuksien ja vahvuuksien varaan sen sijaan, että toiminta suuntautuisi siihen, mikä oppilaille on haasteellista ja vaikeaa. Opettajan tehtävä on auttaa oppilasta ymmärtämään omien mahdollisuuksiensa ulottuvuudet ja kannustaa häntä valjastamaan voimavaransa niiden saavuttamiseksi. Tarpeellista on myös herättää yhä laaja-alaisempaa keskustelua siitä, olisiko tasapäis-tävästä opetussuunnitelmasta mahdollisuus siirtyä yhä yksilöllisempiin ratkaisuihin, jotka räätälöitäisiin kodin, koulun ja oppilaan yhteistyönä oppilaan vahvuuksien, tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden mukaisiksi ja hänen kasvuaan monipuolisesti palveleviksi (vrt. Järvillehto 2014; Sahlberg 2015, 261–262).

Koulutyön tulee olla *positiivista*. Koulu on oppilaiden työpaikka, ja heidän viihtymiseensä ja tyytyväisyyteensä tulee panostaa samalla tavalla kuin muilla työpaikoilla.

Usein sanotaan, että koulunkäynnin ei kuulu olla kivaa. Päinvastoin! Myönteiset tunteet edistävät monin eri tavoin oppilaiden hyvinvointia, kouluviihtymistä ja koulumenestystä. Positiivisella koulunkäynnillä ei tarkoiteta sitä, että koulupäivissä olisi tilaa ainoastaan myönteisille tuntemuksille, vaan niihin kuuluvat myös haasteet, vastoinkäymiset ja pettymykset. Koulu on kuitenkin onnistunut tehtävässään silloin, kun oppilaille on muodostunut kestävä näkemys koulutyön mielekkyydestä ja oppimisen innostavuudesta. Koulunkäynnin ei ole tarkoitus olla viihteellistä, mutta sitäkin enemmän kiinnostavaa, innostavaa ja hauskaa.

Myös *yhteisöllisyyden* tulisi näkyä koulun arvoperustassa. Merkitykselliset ihmissuhteet ovat keskeinen hyvinvoinnin osa-alue ja tämän tutkimuksen mukaan niiden asema kouluilona ja koulunkäynnin mielekkyyden ydinlähteenä on ensisijainen. Ihmissuhteisiin tulisi koulumaailmassa panostaa paljon nykyistä tavoitteellisemmin. Yksinomaan opettaja-oppilassuhteeseen kätkeytyvät voimavarat ovat oppilaan koulunkäynnin ja elämän kannalta valtaisan suuret. Yhteisöllisessä ja välittävässä luokkailmapiirissä luokkayhteisön jäsenten välille muodostuu kestäviä tunnesiteitä ja koulutyöstä tulee mielekkäiden oppimiskokemusten ohella emotionaalisesti ja sosiaalisesti voimaannuttava kokemus. Yhteistyötä ja vuorovaikutusta pitää kuitenkin harjoitella. On hyvin tärkeää, että koulussa käytetään aikaa lasten tunne- ja ryhmätyötaitojen vahvistamiseen ja että toisten huomioimista, kunnioittamista ja empatian osoittamista harjoitellaan systemaattisesti päivittäisessä koulutyössä. Välittävä luokkayhteisö on yhtä vahva kuin ihmissuhteet sen sisällä. Opettajan ehdoton, mutta vaativa tehtävä onkin varmistaa, että jokainen luokan oppilas on löytänyt paikkansa luokkayhteisön sosiaalisten suhteiden kudelmassa ja solminut merkityksellisiä suhteita muihin luokan oppilaisiin. Hyväksyvä ja yhteisöllinen ilmapiiri on positiivisten koulukokemusten kulmakivi, jonka varaan rakentuvat monet muut myönteiset asiat, kuten oppilaiden koulutyytyväisyys, sitoutuminen, opiskelun mielekkyys ja menestysksekäät oppimistulokset

Tutkimukseni osoittaa, että oppilaiden kouluiloa voidaan tukea yksinkertaisilla ja helposti toteutettavilla asioilla. Kyse on ennemminkin arvovalinnoista kuin resursseista. Tulevaisuuden koulua ei voi enää ajatella pelkkänä oppimisyksikkönä, vaan painopisteen tulee olla lapsen kokonaisvaltaisessa kasvatustoiminnassa. Koulujen tulee panostaa oppilaiden luonteen ja hyvinvoinnin kehittämiseen ja niillä tulee olla moraalisia päämääriä, jotka suuntaavat oppilaiden kasvattamista välittäviksi, vastuullisiksi ja tuottaviksi yhteiskunnan jäseniksi (Peterson 2006). Tämä kuitenkin tarkoittaa tiedollisesti kunnianhimoisen opetussuunnitelman uudelleenarviointia ja konkreettisten hyvinvoinnillisten teemojen sisällyttämistä sen perusteisiin.

Jotta koulun kehitystyö siirtyy suunnitelmien ja asiakirjojen riveiltä yksittäisen oppilaan kouluarkeen, pitää opettajien omaksua suunnitellut muutokset osaksi omaa opetustyötään. Hyvinvointiorientoitunut näkökulma vaatiikin toteutuakseen laajalaian arvokeskustelun käymistä opettajakunnan sisällä. Hyvinvointia tulisi opettaa

koulussa sekä eksplisiittisesti omina oppitunteinaan tai interventiojaksoinaan (esim. kiitollisuuspäiväkirjainterventio) että ennen kaikkea läpäisyperiaatteella kaikissa oppiaineissa. Pyrkimyksen kukoistamiseen tulisi kutoutua punaisena lankana kaikkien koulun toimintaan. Australialaiset The Geelong Grammar School ja St Peter's College (ks. Norrish 2015; White & Murray 2015) ovat vaikuttavia esimerkkejä siitä, miten hyvinvointiin perustuva opetus johtaa paitsi erinomaisiin oppimistuloksiin myös kukoistavaan koulu yhteisöön. On ollut ilahduttavaa huomata, että mielenkiinto positiivista kasvatusta kohtaan on selkeästi lisääntynyt myös Suomessa. Erityisesti vahvuusperustainen opetus on herättänyt suurta kiinnostusta kouluissa, ja esimerkiksi espoolaisessa Merisaappaan koulussa on saatu rohkaisevia kokemuksia positiivisen kasvatuksen ja luontevahvuuksien hyödyntämisestä kouluopetuksessa. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016) ovat vakuuttavasti pilotoineet luontevahvuusopetusta Etelä-Suomessa ja Huomaa hyvä! -hankkeellaan innostaneet opettajia ja oppilaita vahvuuskulttuuriin eri puolilla maata. Lisäksi valmisteilla on useita väitöstutkimuksia vahvuuksien integroinnista kouluarkeen. Myös Syvien vahvuuksien koulu -hanke pyrkii edistämään koulujen hyvinvointikulttuuria vahvuuspedagogiikan keinoin (Räsänen 2014). Samoin toiminnalliseen ja oppilaslähtöiseen hyveiden hyödyntämiseen perustuvaa The Virtues Project -toimintamallia (ks. Popov 2010) toteutetaan joissakin maamme kouluissa. Uusi opetussuunnitelma velvoittaa kaikki koulut orientoitumaan luontevahvuuksien suuntaisesti. Sen mukaan perusopetuksen tehtävä on ohjata oppilaita löytämään omat vahvuutensa ja koulutyö tulee järjestää tavalla, joka tarjoaa oppilaille tilaisuuksia omien vahvuksiensa hyödyntämiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Erittäin ajankohtaisena ja tarpeellisena jatkotutkimushankkeena pidänkin perehtymistä yhä monipuolisemmin siihen, miten positiivista kasvatusta voitaisiin parhaalla mahdollisella tavalla soveltaa Suomen kouluolosuhteissa. Koen tutkimusaiheeni vahvistaneen opettajuuttani ja uudistaneen opetusmenetelmiäni perin pohjin, mutta ennen kaikkea tunsin ensimmäistä kertaa urallani pystyneeni varustamaan oppilaani eväillä, jotka todella ravitsisivat ja kannattelisivat heitä elämässä. Pidän tärkeänä, että tietoisuus positiivisen kasvatuksen mahdollisuuksista leviää, jotta voimme tukea opettajien ja oppilaiden voimavaroja kouluissa eri puolilla maata. Haluaisin paneutua perusteellisemmin niihin konkreettisiin toteutustapoihin ja käytänteisiin, joiden avulla positiivisen kasvatuksen periaatteet olisi mahdollista sisällyttää osaksi koulujemme toimintakulttuuria. Positiivista kasvatusta toteutetaan eri puolilla maailmaa ja tutkimustulosteni rohkaisemana uskon sen tarjoavan vastauksia myös Suomen koulutuspoliittisiin ja opetuksellisiin huolenaiheisiin. Tarvitsemme sellaisia opetuskäytänteitä, joilla voimme auttaa lapsia ja nuoria paitsi selviytymään, myös menestymään alati monimuotoistuvassa yhteiskunnassamme. Henkisen pahoinvoinnin ja psykologisen stressin lisääntyessä koulun on otettava lisää vastuuta. Sen tehtävä on yhä enemmän tukea, suojella ja voimaannuttaa lasta. Positiiviset koulu yhteisöt pystyvät

tarjoamaan opetusta perinteisten oppisisältöjen lisäksi niiden taitojen saavuttamiseksi, joilla oppilaat voivat edistää omaa hyvinvointiaan. Tämä mahdollistaa oppilaiden optimaalisen toimintakyvyn myös myöhemmässä elämässä. Varustaessamme oppilaat kognitiivisen pääoman lisäksi sosiaalisilla ja emotionaalisilla taidoilla ja tukiessamme heidän kasvamistaan positiivisiksi, toiveikkaiksi ja sinnikkäiksi yhteiskunnan jäseniksi, edistämme myönteisten vaikutusten leviämistä edelleen työelämään ja yhä syvemmälle tulevaisuuden yhteiskunnan rakenteisiin. Tällainen visionäärinen ajattelutapa tarjoaa uudenlaiset mittasuhteet positiivisen kasvatuksen mahdollisuuksille.

Tämän innostavan tulevaisuudenkuvan toteutuminen edellyttää perusteellista tutkimus- ja suunnittelutyötä sen selvittämiseksi, miten positiivista organisationaalista toimintaa olisi mahdollista edistää ja miten pyrkimys kukoistavaan kouluun voitaisiin käytännön tasolla Suomessa saavuttaa. Jotta vaikutukset oppilaiden hyvinvointiin olisivat laaja-alaisia ja kestäviä, tulisi oppilaiden saada hyvinvointiopetusta usean vuoden ajan kouluvuosiensa aikana (Waters 2011, 85). Positiivisen kasvatuksen tulisi kattaa koko koulutoiminta, ja kaikkien koulunkäynnin osa-alueiden tulisi tähdätä oppilaiden ja henkilökunnan hyvinvoinnin tukemiseen. PERMA-teoria antaa erinomaisen viitekehyksen positiivisen kasvatuksen toteuttamiseksi kouluissa (Norrish 2015; Waters 2011, 86). PERMAN viisi hyvinvoinnin elementtiä voidaan operationalisoida osaksi koulun toimintastrategiaa ja sitä kautta suunnitella koulun toimintakulttuuria niin, että kunkin oppilaan kohdalla kaikki hyvinvoinnin osa-alueet tulevat vuosittain huomioiduiksi.

Tässä tutkimusraportissa esittelemäni menetelmät on ensisijaisesti suunnattu kuudennen luokan toiminnan kehittämiseen. Kuitenkin tutkimukseni perustuu sellaisille arvoille ja periaatteille, jotka ovat sovellettavissa myös moneen muuhun kontekstiin. On tärkeää selvittää, miten PERMA-teoriaan pohjautuvaa hyvinvointinäkökulmaa voidaan hyödyntää erilaisissa luokkayhteisöissä ja eri-ikäisten lasten kanssa. Oma oppilasryhmäni oli pieni ja kulttuuriselta taustaltaan yhtenäinen, mutta silti monella tavalla haasteellinen. Koin uudistuneen toimintakulttuurimme tarjoavan uusia, toimivia keinoja haasteiden kohtaamiseen. Uskon PERMA-teoriasta johdettujen käytänteiden tukevan oppilaiden koulumyönteisyyttä ja -mielekkyyttä myös suuremmissa ja heterogeenisemmissä luokka- ja kouluyhteisöissä. Positiivisesta kasvatuksesta, välittävästä opettajuudesta ja vahvuusperustaisesta lähestymistavasta opettajat voivat ammentaa uudenlaisia voimavaroja ja toimintatapoja nykykoulun värikkäässä ja monimuotoisessa arjessa. Niiden avulla he voivat solmia lämpimiä suhteita oppilaisiin ja rakentaa luokkaan myönteistä ja innostunutta oppimiskulttuuria sekä yhteisöllistä ja turvallista ilmapiiriä. Tärkeää olisi, että positiivista kasvatusta käsittelevä tutkimustieto tulisi huomioiduksi opettajien perus- ja täydennyskoulutusta kehitettäessä ja niiden sisältöjä uudistettaessa. Positiivisen kasvatuksen, välittävän opettajuuden ja vahvuusperustaisen lähestymistavan tulisi olla olennainen osa uusien opettajien opetusohjelmaa ja siten muodostua vankaksi perustaksi heidän ammatilli-

selle osaamiselleen. Vain opettajankoulutuksen tuella voimme varmistaa positiivisten koulu yhteisöjen juurtumisen maahamme.

Koko kouluun kohdistuvan lähestymistavan lisäksi tarvitaan lisää hyvinvointitutkimusta yksittäisen oppilaan ja luokan tasolla. On hyvin tarpeellista vielä perusteellisemmin syventyä PERMA-teorian osa-alueisiin sekä tutkia niiden yhteyttä oppilaan hyvinvointiin, kouluiloon sekä koulussa ja elämässä menestymiseen. Tässä tutkimuksessa ei tutkittu kouluilon yhteyttä oppilaiden koulusuoriutumiseen, mutta tutkimusvuoden kuluessa oli nähtävissä selviä viitteitä siitä. Koska hyvinvointi lukuisten tutkimusten mukaan parantaa oppilaan saavutuksia (esim. Durlak ym. 2011; Miller, Connolly & Maguire 2013; Quinn & Duckworth 2007), on oletettavaa, että oppilaiden kouluiloon panostamalla on mahdollista myötävaikuttaa hyvään koulusuoriutumiseen. Hyvin kiinnostavaa olisi selvittää, onko kouluilon ja koulumenestyksen välillä yhteyttä ja selittykö mahdollinen yhteys myönteisten tunteiden aikaansaaman positiivisen kehän johdannaisena (Fredrickson 2013) vai niveltyykö ilmiöön muita tekijöitä, jotka liittyvät esimerkiksi motivaatioon (Froiland & Worrell 2016) tai koulutyöhön sitoutumiseen (Chase, Hilliard, Geldhof, Warren & Lerner 2014). Myös kouluilo ilmiönä kaipaa tarkempaa tutkimusta. Muuttuvatko oppilaiden kuvaamat kouluilon osatekijät, kun tutkimus kohdistetaan eri-ikäisiin ja eri kouluasteilla opiskeleviin oppilaisiin? Entä onko oppilaan sukupuolella merkitystä kouluilon määrittelyssä?

On tärkeää, että koulu elämän ihmissuhteisiin liittyvää tutkimusta jatketaan Suomessa. Luokanopettajan näkökulmasta pidän erityisesti opettaja-oppilassuhdetta ja siihen kätkeytyviä voimavaroja erittäin tarpeellisena tutkimusaiheena. Aikaisemmat tutkimukset opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta ovat osoittaneet sillä olevan huomattavasti vaikutusta siihen, miten oppilas kokee koulunkäyntinsä (esim. Randolph, Kangas & Ruokamo 2009; Verkuyten & Thijs 2002). Vaikka tilanne onkin viime vuosina hieman kohentunut, on suomalaisen koulun ongelmana pidetty etäistä suhdetta opettajien ja oppilaiden välillä (Harinen & Halme 2012). Tutkimukset ovat osoittaneet, että oppilaat toivovat opettajiltaan enemmän läsnäoloa (Janhunen 2013) sekä läheisempää yhteyttä ja vuorovaikutusta (Räisänen-Ylitalo 2015; Äärelä 2012). Näihin haasteisiin pedagogisen rakkauden ja välittävän opettajuuden periaatteet antavat suoria vastauksia. Vaikka pedagogista rakkautta voidaan pitää hyvän opettajuuden luonnehdinnan ydinelementtinä (Määttä & Uusiautti 2012, 24), on hyvin hämmentävää, miten vähäistä siihen liittyvä keskustelu tai tutkimus on Suomessa viime vuosina ollut. Tilanteen korjaamiseksi tarvitaan vakuuttavaa kotimaista tutkimusnäyttöä siitä, miten opettaja voi välittävää opettajuutta toteuttamalla luoda luokkaan emotionaalisesti lämpimän ja kannustavan oppimisilmapiiriin. Tarpeellista olisi myös selvittää, millaisia yhteyksiä välittävällä opettajuudella ja siitä johtuvalla luokkailmapiiirillä on oppilaiden hyvinvointiin, kouluviihtymiseen, koulutyöhön sitoutumiseen ja koulumenestykseen.

Tutkimukseni avaa uusia näköaloja myös opettajien työhyvinvointia koskevaan keskusteluun. Tutkimusvuodella oli hyvin voimaannuttava vaikutus omaan opettajuuteeni. Koin työni tärkeämmäksi kuin koskaan, ja työnteko eri osa-alueineen toimi suunnattoman mielihyvän ja energian lähteenä. Olisikin hyvin perusteltua selvittää tarkemmin sitä, miten positiivisen psykologian sisältöjä hyödyntämällä voidaan tukea oppilaiden hyvinvoinnin lisäksi myös opettajan hyvinvointia ja työssä viihtymistä.

Opettajien työhyvinvointiin liittyvien ongelmien on todettu lisääntyneen eri maissa (Yong & Yue 2007), ja opetustyössä koettu stressi on yleisempää kuin millään muulla toimialalla (Onnismaa 2010, 16). Opettajien kuormittumista aiheuttavat eniten koulun vuorovaikutussuhteet eli yhteistyö oppilaiden, opettajakollegoiden ja kotien kanssa (Onnismaa 2010, 18). Koska tutkimukseni osoitti positiivisesta psykologiasta johdettujen luokkakäytänteiden merkittävällä tavalla edistävän luokan ihmissuhteita ja myönteistä vuorovaikutusta kodin ja koulun välillä, voidaan ajatella, että opettajan työuupumusta olisi mahdollista ehkäistä ja lieventää sisällyttämällä tällaisia käytänteitä luokan toimintakulttuuriin. Lisäksi Kernin ym. (2014) kouluhenkilöstön hyvinvointia käsittelevässä tutkimuksessa havaittiin, että PERMA-teorian multidimensionaalinen lähestymistapa soveltuu hyvin teoreettiseksi ja metodologiseksi viitekehyykeksi edistettäessä henkilökunnan hyvinvointia ja ammatillista menestystä. Hyvinvoinnin ottaminen koulun strategiseksi ja operationaaliseksi tavoitteeksi on pitkäaikainen, kehityksellinen prosessi, jossa keskeistä on opettajakunnan kouluttaminen ja tukeminen sekä heidän hyvinvointinsa vahvistaminen. Sosiaalisesti ja emotionaalisesti hyvinvoiva koulun henkilökunta vaikuttaa myönteisesti oppilaisiin (Jennings & Greenberg 2009). Opettajien kukoistaessa myös oppilaat voivat kukoistaa.

9 Oma polkuni kouluiloon – Epilogi

Tutkimusmatkani oli minulle mullistava kokemus. Se johdatti minut keskelle suurta seikkailua, joka oli ammatillisesti sukellus tuntemattomiin vesiin, mutta samalla löytöretki opettajaidentiteettiini ja omaan itseeni. Tutkimusvuodesta tuli tähänastisen työurani upein ja kasvattavin vuosi. Se otti paljon, mutta antoi moninkertaisesti enemmän.

Tutkimukseni ajoitus oli täydellinen. Koska opettajauraa oli takanani jo melkoisesti, olin myös kerryttänyt kokemusta ja näkemystä erilaisista pedagogisista suuntauksista, monenlaisista opetusmenetelmistä ja oppimistyyleistä sekä kaikenkirjavista oppilasryhmistä. Tutkimussisältöjen myötä pääsin luomaan nahkani opettajana ja ryhtymään johonkin sellaiseen, mitä en ollut koskaan ennen kokeillut. Se sytytti minut heti. Positiivinen psykologia oli runsaudensarvi, jota ammentaessani ajatukseni, asenteeni ja toimintatapani muuttuivat. Sen avulla pystyin varustamaan oppilaat sellaisilla eväillä, jotka ahkerasti käytettyinä ravitsisivat heitä loppuelämän ajan. Halusin myös itse elää niin kuin opetin. Avasin itseni positiivisuudelle, optimismille, toiveikkuudelle, sinnikkyydelle ja kiitollisuudelle.

Vasta jälkikäteen olen ymmärtänyt, miksi työni tutkimusvuoden aikana sai minut niin erityisellä tavalla kukoistamaan ja voimaantumaan. Työni oli innostavaa ja sisäisesti motivoivaa, mutta ennen kaikkea se antoi mahdollisuuden PERMA-teorian eri elementtien toteutumiseksi. Kaikki viisi elementtiä ilmentyivät hyvin vahvasti työarjessani ja niiden vahvistumisen myötä työ muodostui huomattavaksi henkisen hyvinvoinnin ja nautinnon lähteeksi.

Koulupäiviin sisältyi usein varsin voimakkaita *myönteisiä tunnekokemuksia*. Pidin työstäni valtavasti, suorastaan rakastin sitä. Intoni tarttui oppilaisiin ja nautimme uudenlaisesta koulunkäynnistä. Luokan myönteinen ja vuorovaikutuksellinen ilmapiiri sekä yhdessäolo oppilaiden kanssa olivat minulle pysyvä mielihyvän lähde. Oppilaiden innostus uusien luokkakäytänteiden johdosta tuotti minulle suunnattomasti iloa, samoin työskentelyn sujuvuus sekä yhteistoiminnallisen työskentelyn myötä lisääntyneet oppimis- ja yhteistyötaidot. Ensimmäistä kertaa opettajaurani aikana minulla oli luokka, jossa oli mahdollista toteuttaa kaikki didaktiset ja pedagogiset suunnitelmani. Se tuntui uskomattomalta ja kannusti minua yhä innovatiivisempiin ja vaativampiin kokeiluihin. Oppilaat vastasivat haasteisiini. Mitä vaativampi tehtävä, sitä enemmän he venyivät. Ja sitä enemmän lopputulos meitä kaikkia palkitsi.

”Mahtava päivä! Perjantaisin aina tuntuu, ettei millään malttaisi jäädä viikonlopun viettoon. Koulutyö tuntuu niin palkitsevalta. Tuntuu suorastaan epätodelliselta, että luokan kanssa voi tehdä ihan mitä tahansa. Onnistumiset ruokkivat mielikuvitustani ja sormeni syyhyävät halusta jäädä kouluun valmistelemaan uusia juttuja ensi viikkoa varten. Koen itseni äärettömän onnekaaksi ja kiittolliseksi saadessani tehdä tällaista työtä.”

tutkijan päiväkirja 17.1.2014

Myös ammatillinen kasvu ja oman opettajaidentiteetin kehittäminen synnyttivät positiivisia tunteita, samoin työn ohessa tapahtuva tutustuminen omaan minuuteen ja omiin voimavaroihin. Uppoutuminen positiivisen psykologian maailmaan tarjosi huimia oivalluksia. Tunsin loppumatonta kiinnostusta sitä kohtaan ja samalla kiittolisuutta siitä, että olin löytänyt uuden reittikartan opettajan työhöni. Koin hyvin kannustavana positiivisen psykologian ja välittävän opettajuuden optimistisen ja toiveikkaan lähestymistavan. Niiden rohkaisemana suuntasin katseeni hellittämättömästi siihen hyvään, joka oppilaista oli löydettävissä. Tämä myönteinen fokusointi muutti koko ajattelutapani, kevensi luokan ilmapiiriä ja tuntui tarjoavan uudenlaisia ratkaisun avaimia myös luokassa ilmenevien ongelmien käsittelyyn. Uuden toimintakulttuurin myötä työmotivaationi nousi suunnattomasti, vaikka se oli aikaisemminkin ollut korkealla tasolla. Vaikka vuosi toi tullessaan monia haasteita, suhtauduin tulevaisuuteen optimistisesti ja uskoin omaan pystyvyyteeni opettajana ja tutkijana.

”Positiivinen ajattelu on voimavara nykykouluissa. Luokassani, niin ihana kuin se onkin, on sen verran paljon syvälle juurtuneita oppimisvaikeuksia ja muita haasteita, että jos niihin jumittuu, kadottaa helposti koko opettamisen ilon ja innon. Positiivisen ajattelun, toivon ja optimismin siivin huomio tulee kiinnitetyksi siihen valtaisaan hyvään, joka oppilaista löytyy. Sen kannattelemana on helppo jaksaa eteenpäin.”

tutkijan päiväkirja 1.11.2013

Olin erittäin *sitoutunut* työhöni. Kouluvuoden alusta lähtien työ täytti minut ylittäpursuavalla innolla ja työn kokeminen äärimmäisen merkitykselliseksi voimaannutti minut lähes ehtymättömällä energialla. Koin suurta työniloa, jopa työnimua. Käytin työhöni myös huomattavan osan vapaa-ajastani. Koulupäivien päätyttyä jäin suunnittelemaan seuraavan päivän yksityiskohtia ja valmistamaan oppimateriaalia. Työpäivät venyivät helposti kaksitoistatuntisiksi. Viikonloput ja loma-ajat tuntuivat varsinkin syyslukukaudella suoranaisilta rangaistuksilta. Syysloman kynnyksellä muistan vuodattaneeni muutaman kyneleenkin sen vuoksi, että joutuisin kokonaiseksi viikoksi luopumaan innostavasta työstäni oppilaiden parissa. Lomapäivät käytin usein uusien tutkimussykliä suunnitteluun, koska se tarjosi huomattavasti enemmän tyydytystä

kuin työasioista irtaantuminen. Työtunnit hiljentyneessä koulussa johdattelivat minut usein flow-tilaan, jolloin aika kului huomaamatta ja illan pimennyttyä sain lähes väkisin kiskoa itseni irti kiinnostavista työtehtävistä. Viikonloppuisin saatoinkin uurastaa koulussa tuntikausia kadottaen paitsi ajantajuni, välillä myös käsitykseni perhe-elämän velvoitteista. Harjoitin mindfulnessia ja suoritin siihen perustuvan stressinhallintakurssin pystyäkseen paremmin suoriutumaan tavallista suuremmasta kuormituksesta arjen hallinnassani.

”Olen erittäin innostunut koulutyöstä, suorastaan palavissani. Tämä vuosi on synnyttänyt minussa ennen kokemattoman hehkun, vimman. Työ tuntuu uskomattoman tärkeältä ja tyydyttää monenlaisia tarpeita. Se tuntuu niin innostavalta, että tuskin maltan odottaa uutta työpäivää. Tutkimukseen kuuluvien asioiden myötä olen löytänyt uuden ulottuvuuden työhöni ja myös uudenlaisen yhteyden oppilaitteni kanssa. Tuntemme kuuluvamme yhteen enemmän kuin koskaan.”

tutkijan päiväkirja 1.10.2013

Ihmissuhteiden näkökulmasta työni oli antoisaa. Kollegiaalisuus jäi päivittäisessä luokkatyöskentelyssä tavallista kouluvuotta vähemmälle, koska toteutin tutkimukseni omassa luokkayhteisössäni vastaten yksin sen suunnittelusta ja toimeenpanosta. Esittelin tutkimusvuoden aikana luokkamme toimintaperiaatteita kiinnostuneille kollegoille, mutta varsinainen yhteistyö rajoittui koulun yhteisten tapahtumien ja toimintojen ympärille. Poikkeuksena oli tiivis tiimityö kummiluokan opettajan kanssa, mikä aktiivisen kummitoiminnan muodossa tuki vahvasti luokan uutta toimintakulttuuria ja oppilaiden sosiaalisten taitojen edistämistä. Myös työn jakaminen kahtia jaetun luokkamme toisen opettajan kanssa oli merkityksellistä ja arvokasta, vaikka opetettavat aineemme ja luokkakäytänteemme olivatkin monin osin erilaiset. Yhteistoiminta luokan koulunkäynnin ohjaajan kanssa oli päivittäin kiinteää, mutta henkilövaihdosten aiheuttama jatkuvuuden puute hankaloitti ohjaajan perehdyttämistä tutkimuksen sisältöihin sekä vahvan ja läheisen työpariuden kehittymistä.

Vaikka kollegiaalinen yhteistyö oli rajatumpaa kuin yleensä, olivat suhteet oppilasiin ja heidän vanhempiinsa sitäkin elinvoimaisemmat. Erityisesti yhdessäolo oman oppilasryhmän kanssa oli erittäin voimaannuttavaa ja innostavaa. Yhteiset työn- ja vuorovaikutuskentänteiset päivät antoivat suunnattomasti energiaa ja edistivät luokan kehittymistä perheenomaiseksi, lämminhenkiseksi yhteisöksi, mikä muodostui kestäväksi voimanlähteeksi työhyvinvointini ja jaksamiseni ylläpitämisessä. Yhteistyö vanhempien kanssa tuntui hyvältä ja heiltä saatu tuki ja kiitos antoivat vahvistusta omalle työlleni. Joihinkin vanhempiin kehittyi vuoden aikana niin läheinen suhde, että kouluvuoden loputtua jatkoimme yhteydenpitoa ystävyysmuodossa.

Koin työni hyvin *merkitykselliseksi*. Tunsin tutkimukseni myötä pääseväni hyvin arvokkaan tiedon lähteille ja toive tutkimustiedon laajemmasta hyödynnettävyydestä

vahvasti entisestään kokemustani työni tärkeydestä. Merkityksellisyyttä lisäsi myös se, että oppilaiden tavoin opin itsekin yhä enemmän hyödyntämään omia luontevahvuuksiani työssäni. Huomasin, miten ominaisvahvuuteni uteliaisuus ja oppimisenhalu olivat suureksi avuksi perehtyessäni yhä syvemmin positiivisen psykologian teoriaan sekä sen, miten innokkuus ja energisyys saivat minut syyttymään opettamisesta ja suunnittelemaan jatkuvasti uusia sisältöjä ja menetelmiä luokka-arkeemme. Työn merkityksellisyyttä lisäsi myös opettajan työhön luontaisesti kuuluva autonomia. Opetus- ja tutkimussuunnitelman rajoissa sain vapaat kädet suunnitellakseni luokkamme toiminnan haluamani kaltaiseksi. Tämä vapaus ja riippumattomuus menetelmien, välineiden, materiaalin ja sisältöjenkin suhteen oli suuri sisäisen motivaation ja työtyytyväisyyden synnyttäjä.

Koulutyö mahdollisti myös *saavuttamisen* ja *menestymisen* kokemuksia. Minulle menestys näyttäytyi vahvimmin oppilaiden innostuksena ja motivaationa. Koin onnistuneeni, kun havaitsin luokassa oppimisen iloa, hedelmällistä tiimityöskentelyä ja välittävää yhteishenkeä. Huippuhetkiäni olivat syvälliset keskustelutuokiomme tai pienet tilanteet kouluarjessa, jolloin huomasin oppilaan sisäistäneen jotakin positiivisuuden, vahvuuksien tai jonkun muun läpikäymämme teeman merkityksestä. Syyslukukauden loputtua sain nostaa monen oppilaan arvosanoja. Se vahvasti näkemystäni siitä, että olimme oikealla tiellä. Koettu kouluilo tuotti ansiokkaita oppimistuloksia ja konkretisoitui edistymisenä ja hyvinä arvosanoina.

Vaikka mennyt tutkimusvuosi olikin minulle kokonaisuudessaan ihmeellinen ja ikimuistoinen kokemus, ulkopuolisen silmissä ehkä jopa epätodellinen ja epäuskottava, sisälsi se luonnollisesti myös haasteita ja koettelemuksia. Kuten kuka tahansa opettaja, kohtasin vuoden aikana väsymystä, stressiä, oppimisvaikeuksia, oppilaiden ajoittaista motivoitumattomuutta sekä käytös- ja kaverisuhdepulmia. Samoin pilkkahduksia hedonistisesta adaptaatiosta hetkinä, jolloin ilmassa leijui tottumista ympärillä olevaan hyvään ja saavutettuihin etuihin, mikä toisinaan sai minut kyseenalaistamaan ponnistusteni tarkoituksenmukaisuutta. Tutkijan päiväkirjaani sain purettua tunteitteni koko kirjon.

”Välillä mietin, onko tästä ’sirkuksesta’ mitään hyötyä? Kamppailen oppilaan innottomuuden ja motivaatiopulan kanssa. Miksi asiat, jotka sovitaan kehityskeskustelussa yhdessä vanhemman ja lapsen kanssa, eivät pidä yhtään? Miksi lapsi, joka saa opiskella iloa täynnä olevassa luokassa, on niin epämotivoitunut? Mikä on se suuri vastavoima, joka tämän oppilaan kohdalla pystyy tekemään tyhjäksi kaiken sen hyvän, joka luokassamme on?”

tutkijan päiväkirja 13.2.2014

Tutkimusvuoden positiivinen lataus oli kuitenkin niin voimakas, että se kantoi minua vastoinkäymistenkin keskellä. Lisäksi opin koko ajan yhä paremmin hyö-

dyntämään positiivisen psykologian keinoja työiloni ja jaksamiseni ylläpitämisessä. Oppilaiden oli sitä paitsi tärkeä huomata, että myönteiseen ja hyvinvoivaan elämään kuuluivat myös ajoittaiset pettymykset ja negatiiviset tuntemukset. Esimerkkiäni seuraamalla he toivottavasti löysivät vahvistusta oman resilienssinsä kehittymiselle.

Siitä, kun ohjaajani ensitapaamisellamme kannustivat minua kouluiloa koskevan tutkimuksen tekoon, on kulunut neljä vuotta. Kulkemani tutkimusmatka on avannut uusia näkymiä omaan itseeni ja ennen kaikkea tarjonnut opettajuuteeni aivan uuden kivijalan. Sen lisäksi olen yllätyksekseni löytänyt itsestäni tutkijan. Seison taas risteyskohdassa. Toisin kuin odotin, polkuni kohti kouluiloa ei saavuttanutkaan vielä määränpäättänsä. Nyt se vasta alkoi.

Lähteet

Afari, E., Aldridge, J. M., Fraser, B. J. & Khine M. S. 2013. Students' perceptions of the learning environment and attitudes in game-based mathematics classrooms. *Learning Environments Research* 16 (1), 131–150.

Ahmed, W., Minnaert, A., van der Werf, G. & Kuyper, H. 2010. Perceived social support and early adolescents' achievement: The mediational roles of motivational beliefs and emotions. *Journal of Youth Adolescence* 39, 36–46.

Ahonen, A. 2010. Psychological well-being of schoolchildren in the Barents region: A comparison from the northern parts of Norway, Sweden and Finland and Northwest Russia. *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis* 50. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201111141047> (Luettu 16.1.2016.)

Aknin, L. B., Barrington-Leigh, C., Dunn, E. W., Helliwell, J. F., Burns, J., Biswas-Diener, R., Kemeza, I., Nyende, P., Ashton-James, C. E. & Norton, M. I. 2013. Prosocial spending and well-being: Cross-cultural evidence for a psychological universal. *Journal of Personality and Social Psychology* 104 (4), 635–652.

Alarcon, G. M., Bowling, N. A. & Khazon, S. 2013. Great expectations: A meta-analytic examination of optimism and hope. *Personality and Individual Differences* 54, 821–827.

Alderson, P. 2014. *Ethics*. Teoksessa A. Clark, R. Flewitt, M. Hammersley & M. Robb (toim.) *Understanding research with children and young people*. Lontoo: Sage, 85–102.

Aldridge, J. M., Afari, E. & Fraser, B. J. 2013. Influence of teacher support and personal relevance on academic self-efficacy and enjoyment of mathematics lessons: A structural equation modeling approach. *Alberta Journal of Educational Research* 58 (4), 614–633.

Algoe, S. B., Haidt, J. & Gable, S. L. 2008. Beyond reciprocity: Gratitude and relationships in everyday life. *Emotion* 8, 425–429.

Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P. & Somekh, B. 2008. *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions*. Abingdon: Routledge.

Anderson, G. L., Herr, K. & Nihlen, A. S. 2007. *Studying your own school. An educator's guide to practitioner action research*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S. & Pagani, L. S. 2009. Student engagement and its relationships with early high school dropout. *Journal of Adolescence* 32, 651–670.

Arthurson, K. 2015. Teaching mindfulness to year sevens as part of health and personal development. *Australian Journal of Teacher Education* 40 (5), 27–40.

Asakawa, K. 2004. Flow experience and autotelic personality in Japanese college students: How do they experience challenges in daily life? *Journal of Happiness Studies* 5 (2), 123–154.

Aspinwall, L. 1998. Rethinking the role of positive affect in self-regulation. *Motivation and Emotion* 22 (1), 1–32.

Arminen, M., Helenius, J., Lång, N. & Metso, T. 2013. Reissuvihosta dialogiin. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Juva: PS-kustannus, 223–244.

- Atay, D. 2008. Teacher research for professional development. *ELT Journal* 62 (2), 139–147.
- Atjonen, P. 2007. *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.
- Augusto-Landa, J., Pulido-Martos, M. & Lopez-Zafra, E. 2011. Does perceived emotional intelligence and optimism/pessimism predict psychological well-being? *Journal of Happiness Studies* 12 (3), 463–474.
- Axford, S., Schepens, R. & Blyth, K. 2011. Did introducing the Bounce Back Programme have an impact on resilience, connectedness and wellbeing of children and teachers in 16 primary schools in Perth and Kinross, Scotland? *Educational Psychology* 12 (1), 2–5.
- Bandura, A. 1993. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist* 28 (2), 117–148.
- Bar-Tur, L., Savaya, R. & Prager, E. 2001. Sources of meaning in life for young and old Israeli Jews and Arabs. *Journal of Aging studies* 15, 253–269.
- Baumann, J. F. & Duffy, A. M. 2001. Teacher-researcher methodology: Themes, variations, and possibilities. *Reading Teacher* 54 (6), 608–615.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C. & Vohs, K. D. 2001. Bad is stronger than good. *Review of General Psychology* 5 (4), 323–370.
- Bell, L. M. & Aldridge, J. M. 2014. *Student voice, teacher action research and classroom improvement*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bell, S. 2010. Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House* 83, 39–43.
- Bellinger, D. B., DeCaro, M. S. & Ralston, P. A. S. 2015. Mindfulness, anxiety and high-stakes mathematics performance in the laboratory and classroom. *Consciousness and Cognition* 37, 123–132.
- Benard, B. 1995. *Fostering resilience in children*. Eric Digest. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED386327.pdf> (Luettu 4.12.2015.)
- Bennett-Conroy, W. 2012. Engaging parents of eighth grade students in parent-teacher bidirectional communication. *School Community Journal* 22 (2), 87–110.
- Bensoussan, M. 2012. Alleviating test anxiety for students of advanced reading comprehension. *RELC Journal* 43 (2), 203–216.
- Berger, J. G., Boles, K. C. & Troen, V. 2005. Teacher research and school change: Paradoxes, problems and possibilities. *Teaching and Teacher Education* 21, 93–105.
- Berger, J. & Fitzsimons, G. 2008. Dogs on the street, pumas on your feet: How cues in the environment influence product evaluation and choice. *Journal of Marketing Research* 45 (1), 1–14.
- Bergin, C. & Bergin, D. 2009. Attachment in the classroom. *Educational Psychological Review* 21, 141–153.
- Bernard, M. & Walton, K. 2011. The effect of You Can Do It! Education in six schools on student perceptions of wellbeing, teaching, learning and relationships. *Journal of Student Wellbeing* 5, 22–37.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L. & Beegle, G. 2004. Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children* 70 (2), 167–184.
- Boehm, J. K. & Lyubomirsky, S. 2009. The promise of sustainable happiness. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *Oxford handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press, 667–677.

- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F. & Bohlmeijer, E. 2013. Positive psychology interventions: A meta-analysis of randomized controlled studies. *BioMed Central Public Health* 13:119. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3599475/> (Luettu 14.1.2015.)
- Bollmer, J. M., Milich, R., Harris, M. J. & Maras, M. A. 2005. A friend in need: The role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of Interpersonal Violence* 20 (6), 701–712.
- Boman, P. & Mergler, A. 2014. Optimism. What it is and its relevance in the school context. Teoksessa R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (toim.) *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge, 51–66.
- Bondy, E. & Ketts, S. 2001. “Like being at the breakfast table”: The power of classroom morning meeting. *Childhood Education* 77 (3), 144–149.
- Boniwell, I. 2012. *Positive psychology in a nutshell. The science of happiness*. Maidenhead: Open University Press.
- Bonn, G. & Tafarodi, R. W. 2013. Visualizing a good life: A cross-cultural analysis. *Journal of Happiness Studies* 14 (6), 1839–1856.
- Bono, G. & Froh, J. J. 2009. Gratitude in school: Benefits to students and schools. Teoksessa R. Gilman, E. S. Huebner, & M. Furlong (toim.) *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge, 77–88.
- Bono, G., Froh, J. J. & Forreth, R. 2014. Gratitude in school. Teoksessa R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (toim.) *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge, 67–81.
- Borup, I. & Holstein, B. 2006. Does poor school satisfaction inhibit positive outcome of health promotion at school? A cross-sectional study of schoolchildren’s response to health dialogues with school health nurses. *Journal of Adolescent health* 38 (6), 758–760.
- Boud, D. 2001. Using journal writing to enhance reflective practice. Teoksessa L. M. English & M. A. Gillen (toim.) *Promoting journal writing in adult education*. San Francisco: Jossey-Bass, 9–18.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E. Elbertson, N. A. & Salovey, P. 2011. Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *Journal of Classroom Interaction* 46 (1), 27–36.
- Bradbury, H. 2015. Introduction: How to situate and define action research. Teoksessa H. Bradbury (toim.) *The SAGE handbook of action research*. Lontoo: Sage, 1–9.
- Bradford Brown, B. & Braun, M. T. 2013. Peer relations. Teoksessa C. Proctor & P. A. Linley (toim.) *Research, applications and interventions for children and adolescents. A positive psychology perspective*. Dordrecht: Springer, 149–164.
- Bronk, K. C., Hill, P. L., Lapsley, D. K., Talib, T. L. & Finch, H. 2009. Purpose, hope and life satisfaction in three age groups. *The Journal of Positive Psychology* 4 (6), 500–510.
- Brooks, J. E. 2006. Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the schools. *Children & Schools* 28 (2), 69–76.
- Brown, A. L., Lee, J. & Collins, D. 2015. Does student teaching matter? Investigating pre-service teachers’ sense of efficacy and preparedness. *Teaching Education* 26 (1), 77–93.
- Brown, K. W. & Ryan, R. M. 2003. The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology* 84, 822–848.
- Bryant, F. B. 2003. Savoring beliefs inventory (SBI): A scale for measuring beliefs about savouring. *Journal of Mental Health* 12 (2), 175–196.

- Bryant, F. B. & Cvengros, J. A. 2004. Distinguishing hope and optimism: Two sides of a coin, or two separate coins? *Journal of Social & Clinical Psychology* 23 (2), 273–302.
- Bryant, F. B., Smart, C. M. & King, S. P. 2005. Using the past to enhance the present: Boosting happiness through positive reminiscence. *Journal of Happiness Studies* 6, 227–260.
- Brydon-Miller, M. 2009. Ethics and action research: Deepening our commitment to principles of social justice and redefining systems of democratic practice. Teoksessa P. Reason & H. Bradbury (toim.) *The SAGE handbook of action research. Participative inquiry and practice*. Lontoo: Sage, 199–210.
- Brydon-Miller, M., Greenwood, D. & Maguire, P. 2003. Why action research? *Action Research* 1 (1), 9–28.
- Buchanan, K. E. & Bardi, A. 2010. Acts of kindness and acts of novelty affect life satisfaction. *The Journal of Social Psychology* 150 (3), 235–237.
- Bucknall, S. 2014. Doing qualitative research with children and young people. Teoksessa A. Clark, R. Flewitt, M. Hammersley & M. Robb (toim.) *Understanding research with children and young people*. Lontoo: Sage, 69–84.
- Burton, D. & Bartlett, S. 2005. *Practitioner research for teachers*. Lontoo: Sage.
- Caldarella, P., Christensen, L., Kramer, T. J. & Kronmiller, K. 2009. The effects of Strong Start on second-grade students' emotional and social competence. *Early Childhood Education Journal* 37, 51–56.
- Caldwell, K., Harrison, M., Adams, M., Quin, R. H. & Greeson, J. 2010. Developing mindfulness in college students through movement-based courses: Effects on self-regulatory self-efficacy, mood, stress, and sleep quality. *Journal of American College Health* 58, 433–442.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. & Zimbardo, P. G. 2000. Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science* 11 (4), 302–306.
- Carr, A. 2011. *Positive psychology. The science of happiness and human strengths*. New York: Routledge.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical*. London: Falmer Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. 2009. Educational action research: A critical approach. Teoksessa S. Noffke & B. Somekh (toim.) *The SAGE handbook of educational action research*. Lontoo: Sage, 74–84.
- Carsley, D., Heath, N. L. & Fajnerova, S. 2015. Effectiveness of a classroom mindfulness coloring activity for test anxiety in children. *Journal of Applied School Psychology* 31 (3), 239–255.
- Carter, M., McGee, R., Taylor, B. & Williams, S. 2007. Health outcomes in adolescence: Associations with family, friends and student engagement. *Journal of Adolescence* 30, 51–62.
- Caunt, B. S., Franklin, J., Brodaty, N. E. & Brodaty, H. 2013. Exploring the causes of subjective well-being: A content analysis of peoples' recipes for long-term happiness. *Journal of Happiness Studies* 14, 475–499.
- Chafouleas, S. M. & Bray, M. A. 2004. Introducing positive psychology: Finding a place within school psychology. *Psychology in the Schools* 41 (1), 1–5.
- Chaplin, L. N. 2009. Please may I have a bike? Better yet, may I have a hug? An examination of children's and adolescents' happiness. *Journal of Happiness Studies* 10 (5), 541–562.
- Chase, P. A., Hilliard, L. J., Geldhof, G. J., Warren, D. J. A. & Lerner, R. M. 2014. Academic achievement in the high school years: The changing role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence* 43 (6), 884–896.

- Chiesa, A., & Serretti, A. 2009. Mindfulness-based stress reduction for management in healthy people: A review and meta-analysis. *Journal of Alternative and Complementary Medicine* 15, 593–600.
- Christensen, P. & Prout, A. 2002. Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood* 9 (4), 477–497.
- Church, M. A., Elliot, A. J. & Gable, S. L. 2001. Perception of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology* 93, 43–54.
- Cillesen, A. H. N. & Rose, A. J. 2005. Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science* 14, 102–105.
- Clarke, J. E. 2012. Empowering educators through teacher research: Promoting qualitative inquiry among K-12 educators. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research* 7 (2), 64–79.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. 1993. *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. 1999. The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher* 28 (7), 15–25.
- Coffey, J. K., Wray-lake, L., Mashek, D. & Branand, B. 2016. A multi-study examination of well-being theory in college and community samples. *Journal of Happiness Studies* 17 (1), 187–211.
- Coghlan, D. & Brannick, T. 2010. *Doing action research in your own organization*. Lontoo: Sage.
- Cohen, K. & Cairns, D. 2011. Is searching for meaning in life associated with reduced subjective well-being? Confirmation and possible moderators. *Journal of Happiness Studies* 13, 313–331.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. & Pickeral, T. 2009. School climate: Research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record* 111 (1), 180–213.
- Cohn, M. A. & Fredrickson, B. L. 2009. Positive emotions. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press, 13–24.
- Conderman, G., Bresnahan, V. & Hedin, L. 2011. Promoting active involvement in classrooms. *Kappa Delta Pi Record* 47 (4), 174–180.
- Covington, M. V. 2000. Goal theory, motivation and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology* 51, 171–200.
- Creswell, J. W. 2010. Mapping the developing landscape of mixed methods research. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (toim.) *SAGE handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 45–68.
- Creswell, J. W. 2012. *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education.
- Creswell, J. W. 2014. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. 2015. *A Concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. 2007. *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A. & Lapp, A. L. 2002. Family adversity, positive peer relationships and children's externalizing behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development* 73, 1220–1237.

- Crossling, G., Heagney, M. & Thomas, L. 2009. Improving student retention in higher education. *Australian Universities Review* 51 (2), 9–18.
- Csikszentmihalyi, M. 1990. *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, M. 2000. *Beyond boredom and anxiety. Experiencing flow in work and play*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. 2003. *Flow – elämän virta. Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Tallinna: Raamatutrükikoda.
- Csikszentmihalyi, M. & Hunter, J. 2003. Happiness in everyday life: The uses of experience sampling. *Journal of Happiness Studies* 4, 185–199.
- Curby, T. W., Brock, L. L. & Hamre, B. K. 2013. Teachers' emotional support consistency predicts children's achievement gains and social skills. *Early Education and Development* 24 (3), 292–309.
- Curby, T. W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. 2009. The relations of observed pre-K classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education & Development* 20, 346–372.
- Currie, C., Gabhainn, S.N., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., Picket, W., Richter, M., Morgan, A. & Barnekow V. 2008. Inequalities in young people's health. Health behavior in school-aged children. International report from the 2005/2006 survey. http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0005/53852/E91416.pdf (Luettu 16.1.2016.)
- Damon, W., Menon, J. & Bronk, K. C. 2003. The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science* 7 (3), 119–128.
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E. & Pekrun, R. 2008. Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology* 33 (4), 584–608.
- Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P. & Newall, N. E. 2009. A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology* 101 (4), 948–963.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J. & Wold, B. 2009. School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research* 102 (4), 303–318.
- Danner, D. D., Snowdon, D. A. & Friesen, W. V. 2001. Positive emotions in early life and longevity: Findings from the nun study. *Journal of Personality and Social Psychology* 80, 804–813.
- Datu, J. A. D. & Mateo, N. J. 2015. Gratitude and life satisfaction among Filipino adolescents: The mediating role of meaning in life. *International Journal for the Advancement of Counselling* 37, 198–206.
- Davis, H. A. 2006. Exploring the contexts of relationship quality between middle school students and teachers. *The Elementary School Journal: Special Issue on the Interpersonal Contexts of Motivation and Learning* 106, 193–223.
- Day, T. & Tosey, P. 2011. Beyond SMART? A new framework for goal setting. *The Curriculum Journal* 22 (4), 515–534.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. 2001. Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research* 71 (1), 1–27.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry* 11, 227–268.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2006. Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies* 9, 1–11.
- De Muijnck, W. 2013. The meaning of lives and the meaning of things. *Journal of Happiness Studies* 14, 1291–1307.
- De Róiste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A. & Gabhainn, S. N. 2012. Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education* 112 (2), 88–104.
- De Wit, D. J., Karioja, K., Rye, B. J. & Shain, M. 2011. Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school: Potential correlates of increasing student mental health difficulties. *Psychology in the Schools* 48 (6), 556–572.
- Diener, E. 1984. Subjective well-being. *Psychological Bulletin* 95 (3), 542–575.
- Diener, E. & Chan, M. 2011. Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and Well-Being* 3, 1–43.
- Diener, E. & Oishi, S. 2005. The nonobvious social psychology of happiness. *Psychological Inquiry* 16 (4), 162–167.
- Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R. E. 2009. Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *The Oxford handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press, 187–194.
- Diener, E. & Seligman, M. E. 2002. Very happy people. *Psychological Science* 13 (1), 81–84.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S. & Biswas-Diener, R. 2010. New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research* 97 (2), 143–156.
- Diseth, Å., Danielsen, A. G. & Samdal, O. 2012. A path analysis of basic need support, self-efficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among secondary school students. *Educational Psychology* 32 (3), 335–354.
- Diseth, Å. & Samdal, O. 2014. Autonomy support and achievement goals as predictors of perceived school performance and life satisfaction in the transition between lower and upper secondary school. *Social Psychology of Education* 17, 269–291.
- Dockett, S., Einarsdottir, J. & Perry, B. 2009. Researching with children: Ethical tensions. *Journal of Early Childhood Research* 7 (3), 283–298.
- Doll, B., Brehm, K. & Zucker, S. 2014. *Resilient classrooms. Creating healthy environments for learning*. New York: The Guilford Press.
- Doll, B., Spies, R. & Champion, A. 2012. Contributions of ecological school mental health services to students' academic success. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 22, 44–61.
- Doll, B., Spies, R. A., Thomas, A. E., Sikorski, J. D., Chadwell, M. R., Chapla, B. A. & Franta, E. R. 2014. ClassMaps consultation. Integrating evaluation into classrooms to promote positive environments. Teoksessa R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (toim.) *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge, 278–297.
- Downer, J. T., Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. B. 2007. How do classroom conditions and children's risk for school problems contribute to children's behavioral engagement in learning? *School Psychology Review* 36, 413–432.
- Downey, J. A. 2008. Recommendations for fostering educational resilience in the classroom. *Preventing School Failure* 53 (1), 56–64.

- van Drie, J. & Dekker, R. 2013. Theoretical triangulation as an approach for revealing the complexity of a classroom discussion. *British Educational Research Journal* 39 (2), 338–360.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. & Kelly, D. R. 2007. Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology* 92 (6), 1087–1101.
- Duckworth, A. L. & Quinn, P. D. 2009. Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT-S). *Journal of Personality Assessment* 91 (2), 166–174.
- Duckworth, A. L. & Seligman, M. E. P. 2005. Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science* 16, 939–944.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. 2011. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development* 82 (1), 405–432.
- Dweck, C. S. 2012. *Mindset. How you can fulfil your potential.* Lontoo: Robinson.
- Dweck, C. S., Walton, G. M. & Cohen, G. L. 2015. Academic tenacity. Mindset and skills that promote long-term learning. Bill & Melinda Gates Foundation. <https://ed.stanford.edu/sites/default/files/manual/dweck-walton-cohen-2014.pdf> (Luettu 28.11. 2015.)
- Edwards, F. 2012. Learning communities for curriculum change: Key factors in an educational change process in New Zealand professional development in education 38 (1), 25–47.
- Elias, M. & Haynes, N. 2008. Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income urban elementary school children. *School Psychology Quarterly* 23 (4), 474–495.
- Ellis, C. & Castle, K. 2010. Teacher research as continuous process improvement. *Quality Assurance in Education* 18 (4), 271–285.
- Elmore, G. M. & Huebner, E. S. 2010. Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools* 47 (6), 525–537.
- von der Embse, N., Barterian, J. & Segool, N. 2013. Test anxiety interventions for children and adolescents: A systematic review of treatment studies from 2000–2010. *Psychology in the Schools* 50 (1), 57–71.
- Emmons, R. A. 2003. Personal goals, life meaning and virtue: Wellsprings of a positive life. Teoksessa C. Keyes & J. Haidt (toim.) *Flourishing: positive psychology and the well-lived life.* Washington D.C.: American Psychological Association, 105–128.
- Emmons, R. A. 2008. *Thanks! How practicing gratitude can make you happier.* New York: Houghton Mifflin.
- Emmons, R. A. & McCullough, M. E. 2003. Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology* 84 (2), 377–389.
- Epstein, J. L. 2009. School, family and community partnerships: Caring for the children we share. Teoksessa J. L. Epstein (toim.) *School, family and community partnerships. Your handbook for action.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 9–30.
- Epstein, J. L. & van Voorhis, F. L. 2009. How to implement teachers involve parents in schoolwork (TIPS) processes. Interactive homework and volunteers in social studies and art. Teoksessa J. L. Epstein (toim.) *School, family and community partnerships. Your handbook for action.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 277–306.

- Erikson, E. H. 1968. *Identity, youth and crisis*. New York: WW Norton.
- Eskola, J. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: PS-kustannus, 185–206.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tallinna: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittevalle tutkijalle*. Juva: PS-kustannus, 27–44.
- Eskreis-Winkler, L., Shulman, E. P., Beal, S. A. & Duckworth, A. L. 2014. The grit effect: predicting retention in the military, the workplace, school and marriage. *Frontiers in Psychology* 5, 36.
- Estell, D. B. & Perdue, N. H. 2013. Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents and teachers. *Psychology in the Schools* 50 (4), 325–339.
- Fang, X., Zhang, J. & Chan, S. S. 2013. Development of an instrument for studying flow in computer game play. *International Journal of Human-Computer Interaction* 29 (7), 456–470.
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E. & Robinson, C. 2010. Research with children: Methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research* 8 (2), 175–192.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. 2014. Students' perception of instrumental support and effort in mathematics: The mediating role of subjective task values. *Social Psychology of Education: An International Journal* 17 (3), 527–540.
- Feldman, D. B. & Kubota, M. 2015. Hope, self-efficacy, optimism and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences* 37, 210–216.
- Forgeard, M. J. C., Jayawickreme, E., Kern, M. L. & Seligman, M. E. P. 2011. Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *International Journal of Wellbeing* 1 (1), 79–106.
- Fowelin, P. 2014. *Mindfulness luokkahuoneessa*. Tallinna: Basam Books.
- Fox Eades, J. 2008. *Celebrating strengths. Building strengths-based schools*. Coventry: Capp Press.
- Fox Eades, J. M., Proctor, C. & Ashley, M. 2014. Happiness in the classroom. Teoksessa S. A. David, I. Boniwell & A. C. Ayers (toim.) *Oxford handbook of happiness*. Oxford: Oxford University Press, 579–591.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. 2004. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research* 74 (1), 59–109.
- Fredrickson, B. L. 1998. What good are positive emotions? *Review of General Psychology* 2 (3), 300–319.
- Fredrickson, B. L. 2001. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist* 56 (3), 218–226.
- Fredrickson, B. 2004. Gratitude, like other positive emotions, broadens and builds. Teoksessa R. Emmons & M. McGullough (toim.) *The psychology of gratitude*. Oxford: Oxford University Press, 145–166.
- Fredrickson, B. 2013. Positive emotions broaden and build. *Advances in Experimental Social Psychology* 47, 1–53.

- Fredrickson, B. 2014. *Positivity. Groundbreaking research to release your inner optimist and thrive.* Lontoo: Oneworld Publications.
- Fredrickson, B. L. & Joiner, T. 2002. Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological science* 13, 172–175.
- Froh, J. J., Bono, G. & Emmons, R. 2010. Being grateful is beyond good manners: Gratitude and motivation to contribute to society among early adolescents. *Motivation and Emotion* 34, 144–157.
- Froh, J. J., Kashdan, T. B., Ozimkowski, K. M. & Miller, N. 2009. Who benefits the most from a gratitude intervention in children and adolescents? Examining positive affect as a moderator. *The Journal of Positive Psychology* 4 (5), 408–422.
- Froh, J. J., Kashdan, T. B., Yurkewicz, C., Fan, J., Allen, J. & Glowacki, J. 2010. The benefits of passion and absorption in activities: Engaged living in adolescents and its role in psychological well-being. *Journal of Positive psychology* 5 (4), 311–332.
- Froh, J., Sefick, W. & Emmons, R. A. 2008. Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology* 46, 213–233.
- Froh, J. J., Yurkewicz, C. & Kashdan, T. B. 2009. Gratitude and subjective well-being in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of Adolescence* 32, 633–650.
- Froiland, J. M. & Worrell, F. C. 2016. Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. *Psychology in the School*. <http://search.proquest.com.ezproxy.ulapland.fi/docview/1762039208?accountid=11989> (Luettu 5.2. 2016.)
- Furrer, C. & Skinner, E. 2003. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology* 95, 148–162.
- Gable, S. L., Reis, H. T., Impett, E. & Asher, E. R. 2004. What do you do when things go right? The intrapersonal and interpersonal benefits of sharing positive events. *Journal of Personality and Social Psychology* 87, 228–245.
- Galindo, C. & Sheldon, S. B. 2011. School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly* 27, 90–103.
- Gallagher, E. N. & Vella-Brodick, D. A. 2008. Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being. *Personality and Individual Differences* 44, 1551–1556.
- Gallagher, M. V. & Lopez, S. J. 2009. Positive expectancies and mental health: Identifying the unique contributions of hope and optimism. *The Journal of Positive Psychology* 4, 548–556.
- Gazelle, H. 2006. Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: a child x environment model. *Developmental Psychology* 42, 1179–1192.
- Gest, S. D. & Rodkin, P. C. 2011. Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology* 32, 288–296.
- Gill, S. 2009. Monitoring and promoting well-being in education principles and possible approaches to child well-being indicators. Working paper, Education for Well-Being Europe Consortium. http://www.ghfp.org/Portals/ghfp/publications/gill09_monitoring_promoting_wellbeing.pdf (Luettu 25.11.2015.)
- Gillham, J. E., Hamilton, J., Freres, D. R., Patton, K. & Gallop, R. 2006. Preventing depression among early adolescents in the primary care setting: A randomized controlled study of the Penn Resiliency Program. *Journal of Abnormal Child Psychology* 34 (2), 195–211.

- Gillham, J. & Reivich, K. 2004. Cultivating optimism in childhood and adolescence. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 591 (1), 146–163.
- Gillies, R. M. & Boyle, M. 2010. Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education* 26, 933–940.
- Gilman, R. 2001. The relationship between life satisfaction, social interest and frequency of extracurricular activities among adolescent students. *Journal of Youth and Adolescence* 30, 749–767.
- Gilman, R. & Huebner, S. 2003. A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly* 18 (2), 192–205.
- Gilman, R. & Huebner, E. S. 2006. Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (3), 311–319.
- Gilpin, J. M. 2008. Teaching happiness. The role of positive psychology in the classroom. Pell Scholars and Senior Theses, 24. http://digitalcommons.salve.edu/pell_theses/24 (Luettu 4.11.2015.)
- Gonzalez-DeHass, A., Willems, P. P. & Holbein, M. F. 2005. Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review* 17 (2), 99–123.
- Goodenow, C. & Grady, K. E. 1993. The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education* 62, 60–71.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. 2007. Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology* 99, 532–544.
- Green, L. S. & Norrish, J. M. 2013. Enhancing well-being in adolescents: Positive psychology and coaching psychology interventions in schools. Teoksessa C. Proctor & P. A. Linley (toim.) *Research, applications and interventions for children and adolescents. A positive psychology perspective*. Dordrecht: Springer, 211–222.
- Greeson, J. M. 2009. Mindfulness research update: 2008. *Complementary Health Practice Review* 14 (1), 10–18.
- Greig, A., Taylor, J. & MacKay, T. 2013. *Doing research with children. A practical guide*. Lontoo: Sage.
- Guerin, A. & Murphy, B. 2015. Repeated reading as a method to improve reading fluency for struggling adolescent readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 58 (7), 551–560.
- Haapaniemi, R. & Raina, L. 2014. *Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja*. Juva: PS-kustannus.
- Haapasalo, I., Välimaa, R. & Kannas, L. 2010. How comprehensive school students perceive their psychological school environment? *Scandinavian Journal of Educational Research* 54 (2), 133–150.
- Hahs-Vaughn, D. L. & Yanowitz, K. L. 2009. Who is conducting teacher research? *The Journal of Educational Research* 102 (6), 415–426.
- Haley, M. & Wesley-Nero, S. 2002. Dialogic construction and reflective practice: A teacher educator's action research study of teacher as learner. *TexFlec -konferenssi 29.30.3.2002, Austin, TX*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED476266.pdf> (Luettu 22.10.2015.)
- Hallinan, M. T. 2008. Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education* 81 (3), 271–283.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. 2005. Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development* 76 (5), 949–967.

- Hannay, L. M. & Earl, L. 2012. School district triggers for reconstructing professional knowledge. *Journal of Educational Change* 13 (3), 311–326.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. *Hyvä paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa*. Helsinki: Unicef.
- Harlacher, J. E. & Merrell, K. W. 2010. Evaluating the follow-up effect of Strong Kids on social and emotional outcomes. *Journal of Applied School Psychology* 26, 212–229.
- Harper, L. V. & McCluskey, K. S. 2003. Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings: Do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly* 18, 163–184.
- Harris, A., Andrew-Power, K. & Goodall, J. 2010. Do parents know they matter? Raising achievement through parental engagement. Lontoo: Continuum.
- Harris, A. & Goodall, J. 2008. Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research* 50 (3), 277–289.
- Hautamäki, J., Harjunen, E., Hautamäki, A., Karjalainen, T., Kupiainen, S., Laaksonen, S., Lavonen, J., Pehkonen, E., Rantanen, P. & Scheinin, P. (toim.) 2008. PISA06. Analyses, reflections and explanations. Opetusministeriön julkaisuja 2008:44. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm44.pdf?lang=en> (Luettu 16.1.2016.)
- Heckman, J. J. & Rubinstein, Y. 2001. The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED testing program. *American Economic Review* 9 (2), 145–149.
- Heffner, A. L. & Antaramian, S. P. 2015. The role of life satisfaction in predicting student engagement and achievement. *Journal of Happiness Studies*. <http://link.springer.com.ezproxy.ulapland.fi/article/10.1007/s10902-015-9665-1> (Luettu 29.11.2015.)
- Heikkinen, H. L. T. 2007. Tutkiva ote toimintaan. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16–39.
- Heikkinen, H. L. T. 2015. Toimintatutkimus: Kun käytäntö ja tutkimus kohtaavat. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Juva: PS-kustannus, 204–219.
- Heikkinen, H. L. T., Kontinen T. & Häkkinen P. 2007. Toiminnan tutkimisen suuntaukset. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 39–76.
- Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. 2007. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144–162.
- Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Sahlberg, P. 2015. *Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet*. Helsinki: Into Kustannus.
- Henderson, A. T. & Mapp, K. L. 2002. *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Henderson, N. & Milstein, M. M. 2003. *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Herr, K. & Anderson, G. L. 2015. *The action research dissertation: A guide for students and faculty*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Hicks, J. A., Schlegel, R. J. & King, L. A. 2010. Social threats, happiness, and the dynamics of meaning in life judgments. *Personality and Social Psychology Bulletin* 36, 1305–1317.
- Hiebert, J., Gallimore, R. & Stigler, J. W. 2002. A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher* 31 (5), 3–15.
- Hill, N. E. & Tyson, D. F. 2009. Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology* 45, 740–763.
- Hill, P. L., Burrow, A. L., O'Dell, A. C. & Thornton, M. A. 2010. Classifying adolescents' conceptions of purpose in life. *The Journal of Positive Psychology* 5 (6), 466–473.
- Hill Campbell, K. 2013. A call to action: Why we need more practitioner research? *Democracy & Education* 21 (2). <http://democracyeducationjournal.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1133&context=home> (Luettu 22.10.2015.)
- Hinchey, P. H. 2008. *Action research primer*. New York, NY: Peter Lang.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Ho, E. S.-C. & Kwong, W.-M. 2013. *Parental involvement on children's education. What works in Hong Kong*. Singapore: Springer.
- Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Witt, A. A. & Oh, D. 2010. The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 78, 169–183.
- Hoover-Dempsey, K. V., Ice, C. L. & Whitaker, M. C. 2009. Why and how parental involvement in adolescence makes sense. Teoksessa N. E. Hill & R. K. Chao (toim.) *Families, schools and the adolescent: Connecting research, policy, and practice*. New York: Teachers College Press, 53–72.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. 1997. Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3–42.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. & Closson, K. 2005. Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal* 106 (2), 105–130.
- Hornby, G. 2011. *Parental involvement in childhood education. Building effective school-family partnerships*. New York: Springer.
- Hornby, G. & Lafaele, R. 2011. Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review* 63 (1), 37–52.
- Howell, A. J. 2009. Flourishing: Achievement-related correlates of students' well-being. *The Journal of Positive Psychology* 4 (1), 1–13.
- Howell, A. J. & Buro, K. 2011. Relations among mindfulness, achievement-related self-regulation, and achievement emotions. *Journal of Happiness Studies* 12 (6), 1007–1022.
- Howells, K. 2014. An exploration of the role of gratitude in enhancing teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education* 42, 58–67.
- Huebner, E. S. 2010. Students and schooling: Does happiness matter? *NASP Communique* 39 (2), 24.
- Huebner, E. S. & Gilman, R. 2002. An introduction to the multidimensional students' life satisfaction scale. *Social Indicators Research* 60, 115–122.

- Huebner, E. S. & Gilman, R. 2006. Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life* 1, 139–150.
- Huebner, E., Gilman, R., Reschly, A. & Hall, R. 2009. Positive Schools. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press, 561–568.
- Huebner, E. S., Hills, K. J., Siddall, J. & Gilman, R. 2014. Life satisfaction and schooling. Teoksessa R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (toim.) *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge, 192–207.
- Hughes, J. N. & Kwok, O. 2006. Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology* 43, 465–480.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. & Loyd, L. 2008. Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A three-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology* 100, 1–14.
- Hughes, P. & Black, A. 2002. The impact of various personal and social characteristics on volunteering. *Australian Journal of Volunteering* 7 (2), 59–69.
- Hunter, J. P. & Csikszentmihalyi, M. 2003. The positive psychology of interested adolescents. *Journal of Youth and Adolescence* 32 (1), 27–35.
- Huppert, F. & Johnson, D. 2010. A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. *Journal of Positive Psychology* 5, 264–274.
- Huppert, F. A. & So, T. T. C. 2013. Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110 (3), 837–861.
- Husso, M-L, Korpinen, E. & Asunta, T. 2006. Teacher researcher net - a forum of interactive professionalism and empowerment. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) *Research-based teacher education in Finland - Reflections by Finnish teacher educators*. Turku: Painsalama, 103–121.
- Irvin, M. J. 2012. Role of student engagement in the resilience of African American adolescents from low-income rural communities. *Psychology in the Schools* 49, 176–193.
- Isen, A. M. 2006. Myönteinen tunne ihmisen vahvuuden lähteenä. Teoksessa L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (toim.) *Ihmisen vahvuuksien psykologia*. Helsinki: Edita, 186–201.
- Ito, A. & Smith, D. C. 2006. Predictors of school satisfaction among Japanese and U.S. youth. *Community Psychologist* 38, 19–21.
- Ivankova, N. V. 2015. *Mixed Methods applications in action research: From methods to community actions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W. & Stick, S. 2006. Using mixed methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field Methods* 18 (1), 3–20.
- Jakonen, S. 2005. Terveyttä joka päivä. Itäsuomalaisen peruskoulun oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia terveyden oppimisesta. Kuopion yliopisto. Kuopion yliopiston julkaisuja E, Yhteiskuntatieteet 121.
- Janhunen, K.-M. 2013. *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. Itä-Suomen yliopisto. *Dissertations in Social Sciences and Business Studies* 52. Joensuu: Kopijyvä Oy.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. *Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen*. Juva: PS-kustannus.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. 2009. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research* 79, 491–525.

- Jeynes, W. H. 2007. The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Achievement* 42 (1), 82–110.
- Jeynes, W. H. 2011. *Parental involvement and academic success*. New York: Routledge.
- Jeynes, W. 2012. A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education* 47 (4), 706–742.
- Jha, A. P., Stanley, E. A., Kiyonaga, A., Wong, L. & Gelfand, L. 2010. Examining the protective effects of mindfulness training on working memory capacity and affective experience. *Emotion* 10, 54–64.
- Jiang, X., Huebner, E. S. & Siddall, J. 2013. A short-term longitudinal study of differential sources of school-related social support and adolescents' school satisfaction. *Social Indicators Research* 114 (3), 1073–1086.
- Johnson, B. 2008. Teacher-student relationships which promote resilience at school: A micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance & Counselling* 36 (4), 385–398.
- Johnson, B., Onwuegbuzie, A. & Turner, L. A. 2007. Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research* 1 (2), 112–133.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 2009. An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher* 38 (5), 365–379.
- Järvillehto, L. 2014. *Hauskan oppimisen vallankumous*. Juva: PS-kustannus.
- Kabat-Zinn, J. 2003. Mindfulness-based interventions in context: Past, present and future. *Clinical Psychology* 10 (2), 144–156.
- Kananen, J. 2014. Toimintatutkimus kehittämistutkimuksen muotona. Miten kirjoitan toimintatutkimuksen opinnäytetyönä? Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 185.
- Kangas, M. 2010. Finnish children's views on the ideal school and learning environment. *Learning Environments Research* 13 (3), 205–223.
- Kansanen, P. 2004. *Opetuksen käsitemaailma*. Juva: PS-kustannus.
- Kansanen, P. 2007. Research-based Teacher Education. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) *Education as a societal contributor*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 131–146.
- Kaplan Toren, N. & Seginer, R. 2015. Classroom climate, parental educational involvement, and student school functioning in early adolescence: A longitudinal study. *Social Psychology of Education: An International Journal* 18 (4), 811–827.
- Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K. & Spinath, F. M. 2013. Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain-specific academic achievement in early adolescence. *Learning and Instruction* 23, 43–51.
- Karhuniemi, T. 2013. Kodin ja koulun välinen viestintä. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Juva: PS-kustannus, 71–93.
- Kashdan, T. B., Rose, P. & Fincham, F. D. 2004. Curiosity and exploration: Facilitating positive subjective experiences and personal growth opportunities. *Journal of Personality Assessment* 82 (3), 291–305
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 2005. Participatory action research: Communicative Action and the Public Sphere. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 559–603.

- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A. & White, M. A. 2014. Assessing employee wellbeing in schools using a multifaceted approach: Associations with physical health, life satisfaction and professional thriving. *Psychology* 5, 500–513.
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A. & White, M. A. 2015. A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology* 10 (3), 262–271.
- Keyes, C. L. 2002. The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Research* 43, 207–222.
- Keyes, C. L. M. 2007. Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist* 62, 95–108.
- Khaw, D. & Kern, M. A. 2014. Cross-cultural comparison of the PERMA model of well-being. *The Undergraduate Journal of Psychology at Berkeley* 8, 10–23.
- Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. *Muistiot* 2012:6. Helsinki: Opetushallitus.
- Kim, D. H. & Kim, J. H. 2013. Social relations and school life satisfaction in South Korea. *Social Indicators Research* 112, 105–127.
- Kirk, S. 2007. Methodological and ethical issues in conducting qualitative research with children and young people: A literature review. *International Journal of Nursing Studies* 44, 1250–1260.
- Kirkwood, M. & Christie, D. 2006. The role of teacher research in continuing professional development. *British Journal of Educational Studies* 54 (4), 429–448.
- Kiuru, N., Poikkeus, A., Lerkkanen, M., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Ahonen, T. & Nurmi, J. 2012. Teacher-perceived supportive classroom climate protects against detrimental impact of reading disability risk on peer rejection. *Learning and Instruction* 22 (5), 331–339.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: PS-kustannus, 74–88.
- Klem, A. M. & Connell, J. P. 2004. Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health* 74, 262–273.
- Komarraju, M. & Nadler, D. 2013. Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences* 25, 67–72.
- Kong, F., Ding, K. & Zhao, J. 2015. The relationships among gratitude, self-esteem, social support and life satisfaction among undergraduate students. *Journal of Happiness Studies* 16 (2), 477–489.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tampereensis* 887. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Konu, A. & Lintonen, T. 2005. Theory-based survey analysis of well-being in secondary schools in Finland. *Health Promotion International* 21 (1), 27–36.
- Konu, A. & Lintonen, T. 2006. School well-being in grades 4–12. *Health Education Research* 21 (5), 633–642.
- Korpinen, E. 2003. Tervetuloa matkalle tutkivaan opettajuuteen! Teoksessa E. Korpinen & J. Hyvärinen (toim.) *Matkoja opettajankoulutuksen eurooppalaisille juurille*. Jyväskylä: TUOPE, 31–38.

- Košir, K. & Tement, S. 2014. Teacher–student relationship and academic achievement: A cross-lagged longitudinal study on three different age groups. *European Journal of Psychology of Education* 29, 409–428.
- Kovalainen, M. & Kumpulainen, K. 2007. The social construction of participation in an elementary classroom community. *International Journal of Educational Research* 46, 141–158.
- Kreie, J., Headrick, R. W. & Steiner, R. 2007. Using team learning to improve student retention. *College Teaching* 55 (2), 51–56.
- Kriete, R. 2002. *The morning meeting book*. Turners Falls, MA: Northeast Foundation for Children.
- Kouluhyvinvointityöryhmän muistio. 2005. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:27. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2005/liitteet/opm_277_tr27.pdf?lang=fi (Luettu 16.1.2016.)
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Juva: PS-kustannus, 224–242.
- Kupari, P. & Välijärvi, J. (toim.) 2005. Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisuja. http://ktl.jyu.fi/img/portal/8323/PISA_2003_PAARAPORTTI.pdf (Luettu 8.1.2016.)
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E. & Vettenranta, J. 2013. PISA 12 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:20. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/okm20.pdf?lang=fi> (Luettu 14.1.2016.)
- Kyei-Blankson, L. 2014. Training math and science teacher-researchers in a collaborative research environment: Implications for math and science education. *International Journal of Science and Mathematics Education* 12 (5), 1047–1065.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Dochy, F. & Cascallar, E. 2013. A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review* 10, 133–149.
- Kyriakides, L. 2005. Evaluating school policy on parents working with their children in class. *Journal of Educational Research* 98 (5), 281–298.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010. WHO-koululaistutkimus. Koulutuksen seurantaraportit 2012:8. Helsinki: Opetushallitus.
- Ladd, G. W. & Dinella, L. M. 2009. Continuity and change in early childhood engagement: Predictive of children’s achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology* 101, 190–206.
- Laine, K. 2005. *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.
- Lamarche, V., Brendgen, M., Boivin, M., Vitaro, F., Perusse, D. & Dionne, G. 2006. Do friendships and sibling relationships provide protection against peer victimization in a similar way? *Social Development* 15, 373–393.
- Lambert D’raven, L. & Pasha-Zaidi, N. 2015. Using the PERMA model in the United Arab Emirates. *Social Indicators Research*. <http://link.springer.com.ezproxy.ulapland.fi/article/10.1007/s11205-015-0866-0/fulltext.html> (Luettu 2.11.2015.)
- Langer, E. J. 2000. Mindful learning. *Current Directions in Psychological Science* 9, 220–223.

- Lankshear, C. & Knobel, M. 2004. A handbook for teacher research. From design to implementation. Maidenhead: Open University Press.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C. & Stuhlman, M. 2004. The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal* 104, 409–426.
- Lapointe, J. M., Legault, F. & Batiste, S. J. 2005. Teacher interpersonal behaviour and adolescents' motivation in mathematics: A comparison of learning disabled, average, and talented students. *International Journal of Educational Research* 43, 39–54.
- LaRocque, M., Kleiman, I. & Darling, S. M. 2011. Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure* 55 (3), 115–122.
- Latham, G. P. & Locke, E. A. 2007. New developments in and directions for goal-setting research. *European Psychologist* 12 (4), 290–300.
- Laursen, E. & Birmingham, S. 2003. Caring relationships as a protective factor for at-risk youth: An ethnographic study. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services* 84 (2), 240–246.
- Layard, R. & Hagell, A. 2015. Healthy young minds: Transforming the mental health of children. Teoksessa J. H. Helliwell, R. Layard & J. Sachs (toim.) *World happiness report 2015*. New York: Sustainable Development Solutions Network, 106–130.
- Layous, K. & Lyubomirsky, S. 2014. Benefits, mechanism and new directions for teaching gratitude to children. *School Psychology Review* 43 (2), 153–159.
- Layous, K., Nelson, S. K. & Lyubomirsky, S. 2013. What is the optimal way to deliver a positive activity intervention? The case of writing about one's best possible selves. *Journal of Happiness Studies* 14 (2), 635–654.
- Layous, K., Nelson, S. K., Oberle, E. Schonert-Reichl, K. A. & Lyubomirsky, S. 2012. Kindness counts: Prompting prosocial behavior in preadolescents boosts peer acceptance and well-being. *Plos One* 7 (12). <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3530573/pdf/pone.0051380.pdf> (Luettu 26.10.2015.)
- Lazarus, R. S. 1991. *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lee, J.-S. 2012. The effects of the teacher–student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research* 53, 330–340.
- van Leeuwen, S., Singer, W. & Melloni, L. 2012. Meditation increases the depth of information processing and improves the allocation of attention in space. *Frontiers in human neuroscience*, 6. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3351800/pdf/fnhum-06-00133.pdf> (Luettu 21.10.2015.)
- Lehto, J. E. 2014. Mindfulness - tiedostava ja hyväksyvä läsnäolo. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Juva: PS-kustannus, 85–112.
- Leroy, H., Anseel, F., Dimitrova, N. G. & Sels, L. 2013. Mindfulness, authentic functioning and work engagement: A growth modeling approach. *Journal of Vocational Behavior* 82, 238–247.
- Levi, U., Einav, M., Ziv, O., Raskind, I. & Margalit, M. 2014. Academic expectations and actual achievements: The roles of hope and effort. *European Journal of Psychology of Education* 29 (3), 367–386.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S. & Valois, R. F. 2011. Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence* 40, 249–262.

- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Reschly, A. L. & Valois, R. F. 2009. The incremental validity of positive emotions in predicting school functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment* 27 (5), 397–408.
- Li, Y. & Lerner, R. M. 2011. Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency and substance use. *Developmental Psychology* 47, 233–247.
- Li, Y., Zhang, W., Liu, J., Arbeit, M. R. & Schwartz, S. J. 2011. The role of school engagement in preventing adolescent delinquency and substance use: a survival analysis. *Journal of Adolescence* 34, 1181–1192.
- Liem, G. A. & Martin, A. J. 2011. Peer relationships and adolescents' academic and non-academic outcomes: Same-sex and opposite-sex peer effects and the mediating role of school engagement. *British Journal of Educational Psychology* 81, 183–206.
- Limbrick, L., Buchanan, P., Goodwin, M. & Schwarcz, H. 2010. Doing things differently: the outcomes of teachers researching their own practice in teaching writing. *Canadian Journal of Education* 33 (4), 897–924.
- Linkins, M., Niemiec, R. M., Gillham, J. & Mayerson, D. 2015. Through the lens of strength: A framework for educating the heart. *The Journal of Positive Psychology* 10 (1), 64–68.
- Linley, P. A., Nielsen, K. M., Gillett, R. & Biswas-Diener, R. 2010. Using signature strengths in pursuit of goals: Effects on goal progress, need satisfaction and well-being and implications for coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review* 5, 6–15.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus* 28 (2), 112–127.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2008. Finnish students' school engagement profiles in the light of PISA 2003. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52 (6), 583–602.
- Littman-Ovadia, H. & Steger, M. 2010. Character strengths and well-being among volunteers and employees: Toward an integrative model. *The Journal of Positive Psychology* 5 (6), 419–430.
- Locke, E. A. 1996. Motivation through conscious goal setting. *Applied and Preventive Psychology* 5 (2), 117–124.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. 2002. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. A 35-year odyssey. *American Psychologist* 57 (9), 705–717.
- Lodge, C. 2007. Reading learning: Children's drawings of learning in the classroom. *Learning Environment Research* 10, 145–156.
- Long, R. F., Huebner, E. S., Wedell, D. H. & Hills, K. J. 2012. Measuring school-related subjective well-being in adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry* 82 (1), 50–60.
- Lopez, S. J. 2014. *Making hope happen. Creating the future you want for yourself and others*. New York: Simon & Schuster.
- Loreman, T. 2011. *Love as pedagogy*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Louhela, V. 2012. *Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa*. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis* 130. Tampere: Juvenes Print.
- Lounsbury, J. W., Fisher, L. A., Levy, J. J. & Welsh, D. P. 2009. Investigation of character strengths in relation to the academic success of college students. *Individual Differences Research* 7 (1), 52–69.
- Luckner, A. E. & Pianta, R. C. 2011. Teacher-student interactions in fifth-grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology* 32, 257–266.

- Luo, W., Paris, S. G., Hogan, D. & Luo, Z. 2011. Do performance goals promote learning? A pattern analysis of Singapore students' achievement goals. *Contemporary Educational Psychology* 36 (2), 165–176.
- Lyubomirsky, S. 2007. *The how of happiness. A new approach to getting the life you want.* New York: Penguin Books.
- Lyubomirsky, S., Dickerhoof, R., Boehm, J. K. & Sheldon, K. M. 2011. Becoming happier takes both a will and a proper way: An experimental longitudinal intervention to boost well-being. *Emotion* 11 (2), 391–402.
- Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. 2005. The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin* 131 (6), 803–835.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M. & Schkade, D. 2005. Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology* 9 (2), 111–131.
- Lämsä, A.-L. 2013. Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse? Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Juva: PS-kustannus, 49–67.
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S. & Yuan, J. 2015. A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. *Educational Psychology Review*. <http://search.proquest.com.ezproxy.ulapland.fi/docview/1753450093?accountid=11989> (Luettu 12.2.2016.)
- Machell, K. A., Kashdan, T. B., Short, J. L. & Nezlek, J. B. 2015. Relationships between meaning in life, social and achievement events, and positive and negative affect in daily life. *Journal of Personality* 83 (3), 287–298.
- Madden, W., Green, S. & Grant, A. M. 2011. A pilot study evaluating strengths-based coaching for primary school students: Enhancing engagement and hope. *International Coaching Psychology Review* 6 (1), 71–83.
- Mager, U. & Nowak, P. 2012. Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research review* 7, 38–61.
- Mahanta, D. & Aggarwal, M. 2013. Effect of perceived social support on life satisfaction of university students. *European Academic Research* 1 (6), 1083–1094.
- Malinowski, P. & Lim, H. J. 2015. Mindfulness at work: Positive affect, hope, and optimism mediate the relationship between dispositional mindfulness, work engagement, and well-being. *Mindfulness* 6 (6), 1250–1262.
- Manninen, J. 2008. Matkalla osallisuuteen. Osallistuva koulu – yhteisöllinen oppilaskehittämishankkeen vaikuttavuuden arviointi. Opetusministeriön julkaisuja 2008:8.
- Mapp, K. L., Johnson, V. R., Strickland, C. S. & Meza, C. 2008. High school family centers: Transformative spaces linking schools and families in support of student learning. *Marriage & Family Review* 43, 338–368.
- Marchand, G. & Skinner, E. A. 2007. Motivational dynamics of children's academic help-seeking and concealment. *Journal of Educational Psychology* 99 (1), 65–82.
- Mariskind, C. 2013. 'Always allowing the voice': Expectations of student participation and the disciplining of teachers' practice. *Teaching in Higher Education* 18 (6), 596–605.
- Marques, S. C., Lopez, S. J. & Pais-Ribeiro, J. L. 2011. "Building hope for the future": A program to foster strengths in middle-school students. *Journal of Happiness Studies* 12 (1), 139–152.

- Marques, S. C., Lopez, S. J., Rose, S. & Robinson, C. 2014. Measuring and promoting hope in schoolchildren. Teoksessa R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (toim.) *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge, 35–50.
- Martin, A., Marsh, H., McInerney, D., Green, J. & Dowson, M. 2007. Getting along with teachers and parents: The yields of good relationships for students' achievement motivation and self-esteem. *Australian Journal of Guidance and Counselling* 17 (2), 109–125.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. & Pickering, D. 2003. *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McCallum, S., Schultz, J., Sellke, K. & Spartz, J. 2015. An examination of the flipped classroom approach on college student academic involvement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 27 (1), 42–55.
- McCullough, M. E., Emmons, R. A. & Tsang, J. 2002. The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology* 82, 112–127.
- McGhee, J. & Waterhouse, L. U. 2002. Family support and the Scottish Children's Hearing system. *Child & Family Social Work* 7, 273–284.
- McGlinn Manfra, M. 2009. Action research: Exploring the theoretical divide between practical and critical approaches. *Journal of Curriculum and Instruction* 3 (1), 32–46.
- McHugh, R. M., Horner, C. G., Colditz, J. B. & Wallace, T. L. 2013. Bridges and barriers: Adolescent perceptions of student-teacher relationships. *Urban Education* 48 (1), 9–43.
- McKnight, P. E. & Kashdan, T. B. 2009. Purpose in life as a system that creates and sustains health and well-being: An integrative, testable theory. *Review of General Psychology* 13, 242–251.
- McMahan, E. A. & DeHart Renken, M. 2011. Eudaimonic conceptions of well-being, meaning in life and self-reported well-being: Initial test of a mediational model. *Personality and Individual Differences* 51, 589–594.
- McMillan, J. H. & Hearn, J. 2008. Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons* 87 (1), 40–49.
- McNiff, J. & Whitehead, J. 2005. *Action research for teachers. A practical guide*. Lontoo: David Fulton Publishers.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., Soloway, G., Isberg, R., Sibinga, E., Grossman, L. & Saltzman, A. 2012. Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness* 3 (4), 291–307.
- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B. & Cowie, H. 2003. Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior* 29 (1), 1–14.
- Merrell, K. W. 2010. Linking prevention science and social and emotional learning: The Oregon Resiliency Project. *Psychology in the Schools* 47 (1), 55–70.
- Mertler, G. A. 2014. *Action research: Improving schools and empowering educators*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miao, F. F., Koo, M. & Oishi, S. 2014. Subjective well-being. Teoksessa S. A. David, I. Boniwell & A. Conley Ayers (toim.) *The Oxford handbook of happiness*. Oxford: Oxford University Press, 174–184.

- Mikami, A. Y., Griggs, M. S., Reuland, M. M. & Gregory, A. 2012. Teacher practices as predictors of children's classroom social preference. *Journal of School Psychology* 50, 95–111.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. 2014. *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, S., Connolly, P. & Maguire, L. K. 2013. Wellbeing, academic buoyancy and educational achievement in primary school students. *International Journal of Educational Research* 62 (1), 239–248.
- Mills, G. E. 2007. *Action Research. A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Mills, G. E. & Butroyd, R. 2014. *Action research: A guide for the teacher researcher*. Harlow: Pearson Education.
- Mitra, D. L. 2009. Strengthening student voice initiatives in high schools. An examination of the supports needed for school-based youth-adult partnerships. *Youth & Society* 40 (3), 311–335.
- Mitra, D. L. & Serriere, S. C. 2012. Student voice in elementary school reform: Examining youth development in fifth graders. *American Educational Research Journal* 49 (4), 743–774.
- Mongrain, M. & Anselmo-Matthews, T. 2012. Do positive psychology exercises work? A replication of Seligman et al. (2005). *Journal of Clinical Psychology* 68 (4), 382–389.
- Moller, A. C., Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2006. Choice and ego-depletion: The moderating role of autonomy. *Personality and Social Psychology Bulletin* 32 (8), 1024–1036.
- Moore, A. & Malinowski, P. 2009. Meditation, mindfulness, and cognitive flexibility. *Consciousness and Cognition* 18, 176–186.
- Morisano, D. & Shore, B. M. 2010. Can personal goal setting tap the potential of the gifted underachiever? *Roeper Review* 32, 249–258.
- Morrison, G. M. & Allen, M. R. 2007. Promoting student resilience in school contexts. *Theory into Practice* 46 (2), 162–169.
- Morse, J. M. & Niehaus, L. 2009. *Mixed method design: Principles and procedures*. Walnut Creek, CA: Left Coast.
- Mueller, C. M. & Dweck, C. S. 1998. Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology* 75 (1), 33–52.
- Murray, C. & Pianta, R. C. 2007. The importance of teacher-student relationships for adolescents with high incidence disabilities. *Theory into Practice* 46 (2), 105–112.
- Myers, N. & Dillard, B. R. 2013. An action research project's impact on teachers' leadership attitudes and perceptions. *Journal of College Teaching & Learning* 10 (1), 69–74.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012. Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus- yhdessä vai vastakkain? *International Journal of Whole Schooling* 8 (1), 21–39.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2014a. Love-based leadership at school as a way to well-being in pupils - theoretical and practical considerations. *International Journal of Education* 6 (3). <http://www.macrothink.org/journal/index.php/ije/article/view/6042/4860> (Luettu 30.10.2015.)
- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2014b. *Rakkaus. Tunteita, taitoja, tekoja*. Helsinki: Kirjapaja.
- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. 2009. Flow theory and research. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *Oxford handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press, 195–206.

- Napoli, M. 2004. Mindfulness training for teachers: A pilot program. *Complementary Health Practice Review* 9, 31–42.
- Napoli, M., Krech, P. R. & Holley, L. C. 2005. Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology* 21, 99–125.
- Nathan, M. J. & Knuth, E. J. 2003. A study of whole classroom mathematical discourse and teacher change. *Cognition and Instruction* 21 (2), 175–207.
- Natvig, G. K., Albrektsen, G. & Qvarnström, U. 2003. Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice* 9 (3), 166–175.
- Nickerson, A. & Nagle, R. J. 2004. The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research: An International and Interdisciplinary Journal for Quality of Life Measurement* 66, 35–60.
- Niemi, H. & Nevgi, A. 2014. Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education* 43, 131–142.
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. 2009. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education* 7 (2), 133–144.
- Niemiec, R. M. 2013. VIA character strengths: research and practice (The first 10 years). Teoksessa H. H. Knoop & A. Delle Fave (toim.) *Well-being and cultures: Perspectives on positive psychology*. New York: Springer, 11–30.
- Niemiec, R. M. 2014. *Mindfulness and character strengths. A practical guide to flourishing*. Boston: Hogrefe Publishing.
- Niemiec, R. M. & Wedding, D. 2014. *Positive psychology at the movies 2. Using films to build character strengths and well-being*. Boston: Hogrefe Publishing.
- Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 25–42.
- Niikko, A. 2015. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ik-kunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Juva: PS-Kustannus, 241–256.
- Noble, T. & McGrath, H. 2008. The positive educational practices framework: A tool for facilitating the work of educational psychologists in promoting pupil wellbeing. *Educational & Child Psychology* 25 (2), 119–134.
- Noble, T. & McGrath, H. 2016. *The PROSPER school pathways for student wellbeing. Policy and Practices*. Cham: Springer.
- Noddings, N. 2003. *Happiness and education*. New York: Cambridge University Press.
- Noddings, N. 2005. *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Norrish, J. 2015. *Positive education. The Geelong Grammar School journey*. New York: Oxford University Press.
- Norrish, J., Robinson, J. & Williams, P. 2011. *Positive accomplishment*. Corio: Geelong Grammar School. file:///C:/Users/NewUser/Downloads/Positive%20Accomplishment%20(3).pdf (Luettu 30.12.2015.)

- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M. & Robinson, J. 2013. An applied framework for positive education. *International Journal of Well-Being* 3 (2), 147–161.
- Norton, L. S. 2009. *Action research in teaching & learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. Abingdon: Routledge.
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2007. *Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu. Koulun kehittämisen kansio*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Nuikkinen, K. 2009. *Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista*. Acta Universitatis Tamperensis 1398. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A. & Epstein, J. L. 2015. Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: Differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition and Learning* 10 (3), 375–406.
- Nuotio, T.- M., Karukivi, M. & Saarijärvi, S. 2013. Nuorten masennusta voidaan ehkäistä. *Suomen lääkärilehti* 15, 1098–1095.
- Oades, L. G., Robinson, P., Green, S. & Spence, G. B. 2011. Towards a positive university. *The Journal of Positive Psychology* 6 (6), 432–439.
- O'Brennan, L. M. & Furlong, M. J. 2010. Relations between students' perceptions of school connectedness and peer victimization. *Journal of School Violence* 9, 375–391.
- O'Connor, M., Sanson, A. V., Toumbourou, J. W., Norrish, J. & Olsson, C. A. 2016. Does positive mental health in adolescence longitudinally predict healthy transitions in young adulthood? *Journal of Happiness Studies*. <http://search.proquest.com.ezproxy.ulapland.fi/docview/1767919878?accountid=11989> (Luettu 25.5.2016.)
- O'Donnell, M. B., Bentele, C. N., Grossman, H. B., Le, Y., Jang, H. & Steger, M. F. 2014. You, me, and meaning: An integrative review of connections between relationships and meaning in life. *Journal of Psychology in Africa* 24 (1), 69–79.
- OECD 2014. *PISA 2012 Results in focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Pariisi: OECD Publishing.
- O'Grady, P. 2013. *Positive psychology in the elementary school classroom*. New York: W. W. Norton & Company.
- Onnismaa, J. 2010. *Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Raportit ja selvitykset 2010: 1*. Helsinki: Opetushallitus.
- Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N. L. 2007. Validity and qualitative research: An oxymoron? *Quality & Quantity* 41, 233–249.
- Opitz, M. F. & Ford, M. P. 2014. *Engaging minds in the classroom. The surprising power of joy*. Alexandria, VA: ASCD.
- O'Reilly, M., Ronzoni, P. & Dogra, N. 2013. *Research with children. Theory & practice*. Lontoo: Sage.
- Otake, K., Shimai, S., Tanaka-Matsumi, J., Otsui, K. & Fredrickson, B. L. 2006. Happy people become happier through kindness: A counting kindnesses intervention. *Journal of Happiness Studies* 7, 361–375.
- Owens, M., Stevenson, J., Hadwin, J. A. & Norgate, R. 2013. Anxiety and depression in academic performance: An exploration of the mediating factors of worry and working memory. *School Psychology International* 33 (4), 433–449.

- Paalasmaa, J. 2014. *Aktivoi oppilaasi*. Juva: PS-Kustannus.
- Park, N. 2004. Character strengths and positive youth development. *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 591, 40–54.
- Park, N. & Peterson, C. 2006. Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence* 29, 891–909.
- Park, N. & Peterson, C. 2008. Positive psychology and character strengths: Application to strengths-based school counseling. *Professional School Counseling* 12 (2), 85–92.
- Park, N. & Peterson, C. 2009a. Character strengths: Research and practice. *Journal of College and Character* 10 (4). <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2202/1940-1639.1042> (Luettu 30.12.2015.)
- Park, N. & Peterson, C. 2009b. Strengths of character in schools. Teoksessa R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (toim.) *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge, 65–76.
- Park, N., Peterson, C. & Seligman, M. E. P. 2004. Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology* 23 (5), 603–619.
- Park, S. & Holloway, S. D. 2013. No parent left behind: Predicting parental involvement in adolescents' education within a sociodemographically diverse population. *Journal of Educational Research* 106 (2), 105–119.
- Patall, E. A., Cooper, H. & Robinson, J. C. 2008. The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin* 134, 270–300.
- Patall, E. A., Cooper, H. & Wynn, S. R. 2010. The effectiveness and relative importance of choice in the classroom. *Journal of Educational Psychology* 102 (4), 896–915.
- Patall, E. A., Dent, A. L., Oyer, M. & Wynn, S. R. 2013. Student autonomy and course value: The unique and cumulative roles of various teacher practices. *Motivation and Emotion* 37, 14–32.
- Patrick, H., Ryan, A. M. & Kaplan, A. 2007. Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology* 99 (1), 83–98.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Pavalache-Ilie, M. & Țîrdia, F.-A. 2015. Parental involvement and intrinsic motivation with primary school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 187, 607–612.
- Pavot, W. & Diener, E. 2014. Happiness experienced: The science of subjective well-being. Teoksessa S. A. David, I. Boniwell & A. Conley Ayers (toim.) *The Oxford handbook of happiness*. Oxford: Oxford University Press, 134–151.
- Pekrun, R., Elliot, A. J. & Maier, M. A. 2009. Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology* 101 (1), 115–135.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P. & Perry, R. P. 2011. Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology* 36 (1), 36–48.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. 2002. Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist* 37 (2), 91–105.

- Peltokorpi, E.-L. 2007. Yhtä kaikki yksinäisen. Tutkimus alkuopetuksen oppilaiden emotionaalisesta hallinnasta. *Acta Universitatis Lapponiensis* 124. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Peltokorpi, E.-L., Määttä, K. & Uusiautti, S. 2013. How to ensure ethicality of action research in the classroom? Teoksessa S. Uusiautti & K. Määttä (toim.) *How to study children? Methodological solutions of childhood research*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, 29–50.
- Perry, J. C. 2009. A combined social action, mixed methods approach to vocational guidance efficacy research. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 9 (2), 111–123.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus, Helsinki. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 30.1.2016.)
- Peters, M. L., Flink, I. K., Boersma, K. & Linton, S. J. 2010. Manipulating optimism: Can imagining a best possible self be used to increase positive future expectancies? *The Journal of Positive Psychology* 5, 204–211.
- Peterson, C. 2006. *A primer in positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, C., Park, N. & Seligman, M. E. P. 2005. Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies* 6, 25–41.
- Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N. & Seligman, M. E. P. 2007. Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology* 2 (3), 149–156.
- Peterson, C. & Seligman, M. 2004. *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press.
- Pietarinen, J. 1994. *Ilon filosofia. Spinozan käsitys aktiivisesta ihmisestä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Pihkala, J. 2012. *Kouluhyvinvoinnin kehittäminen*. Opetusministeriö. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/Kouluhyvinvoinnin_kehittäminen/ (Luettu 16.1.2016.)
- Piispanen, M. 2008. *Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto.
- Polak, E. L. & McCullough, M. E. 2006. Is gratitude an alternative to materialism? *Journal of Happiness Studies* 7, 343–360.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A. & Litwack, S. D. 2007. The how, when, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research* 77, 373–410.
- Pomerantz, E. M., Ng, F. & Wang, Q. 2006. Mothers' mastery-oriented involvement in children's homework: Implications for the well-being of children with negative perceptions of competence. *Journal of Educational Psychology* 98, 99–111.
- Popov, L. K. 2010. *Reilu, reipas ja vastuuntuntoinen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Post, S. G. 2005. Altruism, happiness and health: It's good to be good. *International Journal of Behavioral Medicine* 12 (2), 66–77.
- Powell, M. A. & Smith, A. B. 2009. Children's participation rights in research. *Childhood* 16 (1), 124–142.
- Pressmann, S. D., Kraft, T. L. & Cross, M. P. 2015. It's good to do good and receive good: The impact of a 'pay it forward' style kindness intervention on giver and receiver well-being. *The Journal of Positive Psychology* 10 (4), 293–302.

- Price, J. N., & Valli, L. 2005. Preservice teachers becoming agents of change: Pedagogical implications for action research. *Journal of Teacher Education* 56 (1), 57–72.
- Proctor, C. 2014. Enhancing well-being in youth: Positive psychology interventions for education in Britain. Teoksessa R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (toim.) *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge, 416–432.
- Proctor, C. & Fox Eades, J. 2011. *Strengths Gym. Build and exercise your strengths!* Guernsey: Positive Psychology Research Centre.
- Proctor, C., Linley, P. A. & Maltby, J. 2010. Very happy youths: Benefits of very high life satisfaction among adolescents. *Social Indicators Research* 98, 519–532.
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A. M., Maltby, J., Fox Eades, J. & Linley, P. A. 2011. Strengths Gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology* 6 (5), 377–388.
- Pulkkinen, L. 2015. Innostava koulupäivä. Ehdotus joustavan koulupäivän rakenteen vakiinnuttamiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015: 6.
- Punch, S. 2002. Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood* 9 (3), 321–341.
- Quakrim-Soivio, N., Rinkinen, A. & Karjalainen, T. 2015. Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:18.
- Quinlan, D. M., Swain, N., Cameron, C. & Vella-Brodrick, D. A. 2015. How ‘other people matter’ in a classroom-based strengths intervention: Exploring interpersonal strategies and classroom outcomes. *The Journal of Positive Psychology* 10 (1), 77–89.
- Quinn, P. D. & Duckworth, A. L. 2007. Happiness and academic achievement: Evidence for reciprocal causality. *The Annual Meeting of the American Psychological Society*. 24.–27.5.2007.
- Raby, R. 2008. Frustrated, resigned, outspoken: students’ engagement with school rules and some implications for participatory citizenship. *The International Journal of Children’s Rights* 16, 77–98.
- Raes, F., Griffith, J. W., van der Gucht, K. & Williams, J. M. G. 2014. School-Based prevention and reduction of depression in adolescents: A cluster-randomized controlled trial of a mindfulness group program. *Mindfulness* 5 (5), 477–486.
- Rand, K. L., Martin, A. D. & Shea, A. M. 2011. Hope, but not optimism, predicts academic performance of law students beyond previous academic achievement. *Journal of Research in Personality* 45, 683–686.
- Randolph, J. J., Kangas, M. & Ruokamo, H. 2009. The preliminary development of the children’s overall satisfaction with schooling scale. *Child Indicators Research* 2, 79–93.
- Rantala, T. 2005. Oppimisen iloa etsimässä – kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa. *Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis* 88. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Rantala, T. & Määttä, K. 2012. Ten theses of the joy of learning at primary schools. *Early Child Development and Care* 182 (1), 87–105.
- Rath, T. & Clifton, D. O. 2011. *How full is your bucket? Educator’s edition*. New York: Gallup Press.
- Rathunde, K. & Csikszentmihalyi, M. 2005. Middle-school students’ motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and traditional school environments. *American Journal of Education* 111 (3), 341–371.

- Ravitch, S. M. & Wirth, K. 2007. Developing a pedagogy of opportunity for students and their teachers. *Navigations and negotiations in insider action research*. *Action Research* 5 (1), 75–91.
- Reeve, J. 2006. Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal* 106 (3), 225–236.
- Reeves, D. B. 2008. *Reframing teacher leadership to improve your school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rempel, K. D. 2012. Mindfulness for children and youth: A review of the literature with an argument for school-based implementation. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy* 46 (3), 201–220.
- Renshaw, T. L. & O'Malley, M. D. 2014. Cultivating mindfulness in students. Teoksessa R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (toim.) *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge, 245–259.
- Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J. & Antaramian, S. 2008. Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools* 45 (5), 419–431.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. & Salovey, P. 2012. Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology* 104 (3), 700–712.
- Richard, J. F., Schneider, B. H. & Mallet, P. 2012. Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International* 33 (3), 263–284.
- Richardson, L. & Reid, C. 2006. 'I've lost my husband, my house and I need a new knee... Why should I smile?': Action research evaluation of a group cognitive behavioural therapy program for older adults with depression. *Clinical Psychologist*, 10 (2), 60–66.
- Rimpelä, M., Kuusela, J., Rigoff, A-M, Saaristo, V. & Wiss, K. 2008. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa 2. – perusraportti kyselystä 1.–6. vuosiluokkien kouluille. Opetushallitus. http://info.stakes.fi/NR/rdonlyres/E8614FB2-B0BB-41AB-B404-0CCE85EA4FEE/0/Perusraportti_16luokat.pdf (Luettu 16.1.2016.)
- Roberts, A. & Friedman, D. 2013. The impact of teacher immediacy on student participation: An objective cross-disciplinary examination. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 25 (1), 38–46.
- Roberts, C. 2006. Embedding mental health promotion programs in school contexts: The Aussie Optimism Program. *International Society for the Study of Behavior Newsletter* 2 (50), 1–4.
- Roehling, P. V., Kooi, T. V., Dykema, S., Quisenberry, B. & Vandlen, C. 2011. Engaging the millennial generation in class discussions. *College Teaching* 59 (1), 1–6.
- Rogatko, T. P. 2009. The influence of flow on positive affect in college students. *Journal of Happiness Studies* 10, 133–148.
- Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B. A., Adams, G. R. & Keating, L. 2009. Parental involvement and children's school achievement: Evidence for mediating processes. *Canadian Journal of School Psychology* 24 (1), 34–57.
- Roseth, C. J., Johnson, D.W. & Johnson, R. T. 2008. Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin* 134 (2), 223–246.

- Ruini, C., Ottolini, F., Tomba, E., Belaise, C., Albieri, E., Visani, D., Offidani, E., Caffo, E. & Fava, G. A. 2009. School intervention for promoting psychological well-being in adolescence. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry* 40 (4), 522–532.
- Ruthven, K. 2005. Improving the development and warranting of good practice in teaching. *Cambridge Journal of Education* 35, 407–426.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2014. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Vantaa: Vastapaino, 9–36.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist* 55, 68–78.
- Ryff, C. D. 1989. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology* 57 (6), 1069–1081.
- Ryff, C. & Keyes, C. 1995. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology* 69 (4), 719–727.
- Ryff, C. D. & Singer, B. 2008. Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies* 9 (1), 13–39.
- Räsänen-Ylitalo, S. 2015. “Me - yhdessä kasvaen ja oppien - tuemme ja vahvistamme toinen toisiamme.” Sosiaalinen hyvinvointi yhtenäiskoulussa neljän lappilaiskoulun oppilaiden käsitysten mukaan. *Acta Universitatis Lapponiensis* 296. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Räsänen, J. 2014. Kasvamaan havahtuminen. Koulun kehityskertomus ja uudistaminen. Oikeus luonteeseen. Järvenpää: Julkiviestintä.
- Räty, H., Kasanen, K. & Laine, N. 2009. Parents’ participation in their child’s schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 (3), 277–293.
- Sagor, R. 2008. Cultivating optimism in the classroom. *Reaching the Reluctant Learner*, 26–31.
- Saha, R., Huebner, E. S., Suldo, S. M. & Valois, R. F. 2010. A longitudinal study of adolescent life satisfaction and parenting. *Child Indicators Research* 3 (2), 149–165.
- Sahlberg, P. 2015. *Suomalaisen koulun menestystarina ja mitä muut voivat siitä oppia*. Helsinki: Into Kustannus.
- Saleh, A. 2008. Debunking myths in brain research. *Principal’s Research Review* 3 (2). <http://www.principals.org/portals/0/content/57115.pdf> (Luettu 30.12.2015.)
- Saloviita, T. 2006. *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvat*. Juva: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2013. *Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. Juva: PS-kustannus.
- Salmela, M. 2016. Tie ylioppilastutkinnon huippuarvosanoihin laudaturylioppilaiden kertomana. *Acta Universitatis Lapponiensis* 315. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Salmela, M. & Uusiautti, S. 2013. Finnish straight-a graduates’ perceptions of the smoothness of their study paths. *Journal of Studies in Education* 3 (4), 21–41.
- Salmela, M., Uusiautti, S. & Määttä, K. 2015. Finnish high-achieving students’ perceptions of the best practices in teaching. *International Journal of Education* 7 (2), 126–145.
- Saltzman, A. & Goldin, P. 2008. Mindfulness-based stress reduction for school-age children. Teoksessa L. A. Greco & S. C. Hayes (toim.) *Acceptance and mindfulness treatments for children and adolescents*. Oakland, CA: New Harbinger, 139–161.

- Scales, P. C., Benson, P. L., Leffert, N. & Blyth, D. A. 2000. Contributions of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science* 4, 27–46.
- Scarborough, M. K., Lewis, C. M. & Kulkarni, S. 2011. Enhancing adolescent brain development through goal-setting activities. *Social Work* 55, 276–278.
- van Schaik, P., Martin, S. & Vallance M. 2012. Measuring flow experience in an immerse virtual environment for collaborative learning. *Journal of Computer Assisted Learning* 28, 350–365.
- Schlechty, P. C. 2011. *Engaging students: The next level of working on the work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schonert-Reichl, K. A. & Lawlor, M. S. 2010. The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness* 1, 137–151.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F. & Diamond, A. 2015. Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology* 51 (1), 52–66.
- Schunk, D. H. & DiBenedetto, M. K. 2014. Academic self-efficacy. Teoksessa R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (toim.) *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge, 115–130.
- Schwartz, D., Gorman, A., Dodge, K. A., Pettit, G. S. & Bates, J. E. 2008. Friendships with peers who are low or high in aggression as moderators of the link between peer victimization and declines in academic functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology* 36, 719–730.
- Sciarra, D. T. & Seirup, H. J. 2008. The multidimensionality of school engagement and math achievement among racial groups. *Professional School Counseling* 11, 218–228.
- Seelman, K. L., Walls, E. N., Hazel, C. & Wisneski, H. 2011. Student school engagement among sexual minority students: Understanding the contributors to predicting academic outcomes. *Journal of Social Service Research* 38, 3–17.
- Seligman, M. E. P. 2002. *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P. 2006. *Learned optimism. How to change your mind and your life*. New York: Vintage Books.
- Seligman, M. E. P. 2007. *The optimistic child. A proven program to safeguard children against depression and build lifelong resilience*. New York: Houghton Mifflin.
- Seligman, M. E. P. 2008. *Aito onnellisuus*. Jyväskylä: ArtHouse.
- Seligman, M. E. P. 2011. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. New York: Simon & Schuster
- 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, 293–311.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. 2005. Positive psychology progress. Empirical validation of interventions. *American Psychologist* 60 (5), 410–421.
- Semple, R. J., Lee, J., Rosa, D. & Miller, L. F. 2010. A randomized trial of mindfulness-based cognitive therapy for children: Promoting mindful attention to enhance social-emotional resiliency in children. *Journal of Child and Family Studies* 19 (2), 218–229.

- Sharkey, J. D., Quirk, M. & Mayworm, A. M. 2014. Student engagement. Teoksessa R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (toim.) *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge, 176–191.
- Sheldon, K. M. & Elliot, A. J. 1999. Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology* 76, 482–497.
- Sheldon, K. M. & Houser-Marko, L. 2001. Self-concordance, goal attainment, and the pursuit of happiness: Can there be an upward spiral? *Journal of Personality and Social Psychology* 80 (1), 152–165.
- Sheldon, K. M. & Lyubomirsky, S. 2006. How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *The Journal of Positive Psychology* 1 (2), 73–82.
- Sheldon, S. B. 2009. Improving student outcomes with school, family and community partnerships: A research review. Teoksessa J. L. Epstein (toim.) *School, family and community partnerships. Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 40–56.
- Sherblom, S., Marshall, J. C. & Sherblom, J. C. 2006. The relationship between social climate and math and reading achievement. *Journal of Research in Character Education* 4, 19–31.
- Shernoff, D. J., Abdi, B., Anderson, B. & Csikszentmihalyi, M. 2014. Flow in schools revisited. Cultivating engaged learners and optimal learning environments. Teoksessa R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (toim.) *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge, 211–226.
- Shernoff, D. J. & Csikszentmihalyi, M. 2009. Flow in Schools. Teoksessa R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (toim.) *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York: Routledge, 131–145.
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B. & Shernoff, E. S. 2003. Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly* 18, 158–176.
- Shernoff, D. J. & Schmidt, J. A. 2008. Further evidence of an engagement–achievement paradox among U.S. high school students. *Journal of Youth and Adolescence* 37 (5), 564–580.
- Shoshani, A. & Steinmetz, S. 2014. Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents’ mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies* 15 (6), 1289–1311.
- Siddall, J., Jiang, X. & Huebner, E. S. 2013. A prospective study of differential sources of school-related social support and adolescents’ global life satisfaction. *American Journal of Orthopsychiatry* 83, 107–114.
- Simmons, C., Graham, A. & Thomas, N. 2015. Imagining an ideal school for wellbeing: Locating student voice. *Journal of Educational Change* 16, 129–144.
- Simms, M. 2013. A teacher-educator uses action research to develop culturally conscious curriculum planners. *Democracy & Education* 21 (2), 1–10. <http://democracyeducationjournal.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1093&context=home> (Luettu 22.10.2015.)
- Simon, B. S. 2004. High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education* 7, 185–209.
- Sin, N. L. & Lyubomirsky, S. 2009. Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology* 65 (5), 467–487.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2013. School goal structure: Associations with students’ perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research* 61, 5–14.

- Skinnari, K. 2012. ”Tässä ryhmässä olen aika hyvä.” Ekologinen näkökulma kielenoppijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa. *Jyväskylä studies in humanities* 188. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. & Kindermann, T. 2008. Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology* 100, 765–781.
- Slavin, R. 2014. Cooperative learning and academic achievement: why does groupwork work? *Annals of Psychology* 30 (3), 785–791.
- Slavin, R. E. 2015. Cooperative learning in schools. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* 4, 881–886.
- Smith, A. B. 2007. Children and young people’s participation rights in education. *International Journal of Children’s Rights* 15, 147–164.
- Smith, J., Wohlstetter, P., Kuzin, C. A. & De Pedro, K. 2011. Parent involvement in urban charter schools: New strategies for increasing participation. *School Community Journal* 21 (1), 71–94.
- Snyder, C. R. 2002. Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry* 13 (4), 249–275.
- Spera, C. 2005. A review of the relationship among parenting practices, parenting styles and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review* 17, 125–146.
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M. & Turner, J. C. 2004. Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist* 39 (2), 97–110.
- Steger, M. F. 2009. Meaning in life. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *The Oxford handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press, 679–687.
- Steger, M. F., Kashdan, T. B. & Oishi, S. 2008. Being good by doing good: Daily eudaimonic activity and well-being. *Journal of Research in Personality* 42, 22–42.
- Steger, M. F., Kashdan, T. B., Sullivan, B. A. & Lorentz, D. 2008. Understanding the search for meaning in life: Personality, cognitive style, and the dynamic between seeking and experiencing meaning. *Journal of Personality* 76 (2), 199–228.
- Stevenson, N. A. 2015. Effects of planning and goal setting on reducing latency to task engagement for struggling readers in middle school. *Journal of Behavioral Education*. <http://link.springer.com.ezproxy.ulapland.fi/article/10.1007/s10864-015-9238-8> (Luettu 2.1.2016.)
- Stiglbauer, B., Gnams, T., Gamsjäger, M. & Batinic B. 2013. The upward spiral of adolescents’ positive school experiences and happiness: Investigating reciprocal effects over time. *Journal of School Psychology* 51, 231–242.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttättyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 92–112.
- Stringer, E. T. 2014. *Action research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Styles, D. 2001. *Class meetings. Building leadership, problem-solving and decision-making skills in the respectful Classroom*. Markham: Pembroke Publishers.
- Su, Y.-L. & Reeve, J. 2011. A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review* 23, 159–188.

- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D. & Michalowski, J. 2009. Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review* 38 (1), 67–85.
- Suldo, S. M., Huebner, E. S., Friedrich, A. A. & Gilman, R. 2009. Life Satisfaction. Teoksessa R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (toim.) *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York: Routledge, 27–35.
- Suldo, S. M., McMahan, M. M., Chappel, A. M. & Bateman, L. P. 2014. Evaluation of the teacher-student relationship inventory in American high school students. *Journal of Psychoeducational Assessment* 32 (1), 3–14.
- Suldo, S. M., Riley, K. N. & Schaffer, E. J. 2006. Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International* 27, 567–582.
- Suldo, S. M., Savage, J. A. & Mercer, S. H. 2014. Increasing middle school students' life satisfaction: Efficacy of a positive psychology group intervention. *Journal of Happiness Studies* 15 (1), 19–42.
- Suldo, S. M. & Shaffer, E. J. 2008. Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review* 37 (1), 52–68.
- Suldo, S. M., Shaffer, E. J. & Riley, K. 2008. A social-cognitive-behavioral model of academic predictors of adolescents' life satisfaction. *School Psychology Quarterly* 23, 56–69.
- Suldo, S. M., Thalji, A. & Ferron, J. 2011. Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual factor model. *Journal of Positive Psychology* 6, 17–30.
- Suldo, S. M., Thalji-Raitano, A., Hasemeyer, M., Gelley, C. D. & Hoy, B. 2013. Understanding middle school students' life satisfaction: Does school climate matter? *Applied Research in Quality of Life* 8, 169–182.
- Sulkers, E., Fleer, J., Brinksmä, A., Roodbol, P. F., Kamps, W. A., Tissing, W. E. & Sanderman, R. 2013. Dispositional optimism in adolescents with cancer: Differential associations of optimism and pessimism with positive and negative aspects of well-being. *British Journal of Health Psychology* 18 (3), 474–489.
- Sulkunen, S. & Välijärvi, J. (toim.) 2012. PISA09. Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm12.pdf?lang=fi> (Luettu 8.1.2016.)
- Szente, J. 2007. Empowering young children for success in school and in life. *Early Childhood Education Journal* 34, 449–453.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. 2010. Epilogue. Current developments and emerging trends in integrated research methodology. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (toim.) *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 803–826.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. 2009. Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences. Thousand Oaks, CA: Sage, 3–50.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2015. Kouluterveydenhoitokysely. https://www.thl.fi/fi/tutkimus-ja-asiantuntijatyo/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely/tulokset/tulokset-aiheittain/mielenterveys#keskivaikkea_tai_vaikea_masentuneisuus (Luettu 27.6.2016.)
- Thomas, D. R. 2006. A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation* 27 (2), 237–246.

- Thompson, M. & Gauntlett-Gilbert, J. 2008. Mindfulness with children and adolescents: Effective clinical application. *Clinical Child Psychology and Psychiatry* 13 (3), 395–407.
- Thomson, P. & Gunter, H. 2011. Inside, outside, upside down: The fluidity of academic researcher ‘identity’ in working with/in school. *International Journal of Research & Method in Education* 34 (1), 17–30.
- Tian, L. 2008. Developing scale for school well-being in adolescents. *Psychology Development and Education* 3 (24), 100–107.
- Tian, L., Chen, H. & Huebner, E. S. 2014. The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research* 119 (1), 353–372.
- Tian, L., Du, M. & Huebner, E. S. 2015. The effect of gratitude on elementary school students’ subjective well-being in schools: The mediating role of prosocial behavior. *Social Indicators Research* 122 (3), 887–904.
- Tian, L., Zhao, J. & Huebner, E. S. 2015. School-related social support and subjective well-being in school among adolescents: The role of self-system factors. *Journal of Adolescence* 45, 138–148.
- Tolan, P., Gorman-Smith, D. & Henry, D. 2004. Supporting families in a high-risk setting: Proximal effects of the SAFEChildren preventive intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 72 (5), 855–869.
- Tomal, D. R. 2010. *Action research for educators*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Toshalis, E. & Nakkula, M. J. 2012. Motivation, engagement, and student voice. *Education Digest* 78 (1), 29–35.
- Tough, P. 2012. *How children succeed: Grit, curiosity and the hidden power of character*. Boston: Houghton Mifflin.
- Toussaint, L. & Friedman, P. 2009. Forgiveness, gratitude, and well-being: The mediating role of affect and beliefs. *Journal of Happiness Studies* 10, 635–654.
- Tran, O. K., Gueldner, B. A. & Smith, D. 2014. Building resilience in schools through social and emotional learning. Teoksessa R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (toim.) *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge, 298–312.
- Tugade, M. M. & Fredrickson, B. L. 2004. Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology* 86 (2), 320–333.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Tammi.
- Tuominen-Soini, H. 2014. Onko nuorella kaikki hyvin, jos koulussa menee hyvin? Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Juva: PS-kustannus, 243–263.
- Tuononen, P. 2008. *Asiaa aikuisille! Lapset ja nuoret kertovat omien oikeuksiensa toteutumisesta Suomessa*. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 4:2008. Jyväskylä: Lapsiasiavaltuutetun toimisto.
- Urdu, T. & Schoenfelder, E. 2006. Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology* 44, 331–349.
- Uusiautti, S. 2014. On the positive connection between success and happiness. *International Journal of Research Studies in Psychology* 3 (1), 85–96.
- Uusiautti, S. 2015. *Menestyvä ja hyvinvoiva yritys positiivisen psykologian valossa*. Yritysjohdon ja työntekijöiden käsityksiä menestyksestä. Helsinki: Books on Demand.

- Uusiautti, S. & Määttä, K. 2013a. Love-based leadership in early childhood education. *Journal of Education Culture and Society* 1, 109–120.
- Uusiautti, S. & Määttä, K. 2013b. Many dimensions of child research. Teoksessa S. Uusiautti & K. Määttä (toim.) *How to study children? Methodological solutions of childhood research*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, 11–27.
- Uusiautti, S. & Määttä, K. & Määttä, M. 2013. Love-based practice in education. *International Journal about Parents in Education* 7 (2), 134–144.
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2011. Global and school-related happiness in Finnish children. *Journal of Happiness Studies* 13, 601–619.
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2014. Hyveet ja luontevahvuudet. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Juva: PS-kustannus, 63–84.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. Juva: PS-kustannus.
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., Cagné, M. & Marsolais, J. 2003. Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology* 85 (4), 756–767.
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K. & Nurmi, J. 2009. Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist* 14 (4), 332–341.
- Vedder, P., Boekaerts, M. & Seegers, G. 2005. Perceived social support and wellbeing in school: The role of students' ethnicity. *Journal of Youth and Adolescence* 34 (3), 269–278.
- Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. 2010. Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 10–23.
- Verkuyten, M. & Thijs, J. 2002. School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research* 59 (2), 203–228.
- Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M. & Santinello, M. 2005. Democratic school climate and sense of community in school: A multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology* 36 (3/4), 327–341.
- Virgin, R. 2014. Connecting learning: How revisiting big idea questions can help in history classrooms. *Social Studies* 105 (4), 201–212.
- van Voorhis, F. L. 2011. Costs and benefits of family involvement in homework. *Journal of Advanced Academics* 22 (2), 220–249.
- Vygotsky, L. (1978) *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walker, C. J. 2010. Experiencing flow: Is doing it together better than doing it alone? *The Journal of Positive Psychology* 5 (1), 3–11.
- Walker, M. 2009. Capabilities, flourishing and the normative purposes of action research. Teoksessa S. Noffke & B. Somekh (toim.) *The SAGE handbook of educational action research*. Lontoo: Sage, 301–312.
- Walker, J. M. T., Shenker, S. S. & Hoover-Dempsey, K. V. 2010. Why do parents become involved in their children's education? Implications for school counselors. *Professional School Counseling* 14 (1), 27–41.

- Wang, M.-T., Chow, A., Hofkens, T. & Salmela-Aro, K. 2015. The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction* 36, 57–65.
- Wang, M.-T. & Degol, J. L. 2015. School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 1–38. <http://link.springer.com.ezproxy.ulapland.fi/article/10.1007/s10648-015-9319-1/fulltext.html> (Luettu 26.10.2015.)
- Wang, M. & Eccles, J. S. 2012. Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development* 83 (3), 877–895.
- Wang, M., Hill, N. E. & Hofkens, T. 2014. Parental involvement and African American and European American adolescents' academic, behavioral, and emotional development in secondary school. *Child Development* 85 (6), 2151–2168.
- Wang, M.-C., Lightsey, O. R., Pietruszka, T., Uruk, A. C. & Wells, A. G. 2007. Purpose in life and reasons for living as mediators of the relationship between stress, coping, and suicidal behavior. *The Journal of Positive Psychology* 2 (3), 195–204.
- Wang, M. & Sheikh-Khalil, S. 2014. Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development* 85 (2), 610–625.
- Waters, L. 2011. A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist* 28 (2), 75–90.
- Waters, S. K., Cross, D. S. & Runions, K. 2009. Social and ecological structures supporting adolescent connectedness to school: A theoretical model. *Journal of School Health* 79 (11), 516–524.
- Weber, M., Wagner, L. & Ruch, W. 2016. Positive feelings at school: On the relationships between students' character strengths, school-related affect, and school functioning. *Journal of Happiness Studies* 17 (1), 341–355.
- Weiser, D. A. & Riggio, H. R. 2010. Family background and academic achievement: Does self-efficacy mediate outcomes? *Social Psychology of Education: An International Journal* 13 (3), 367–383.
- Wen, C., Zhang, W., Li, D. P., Yu, C. P. & Dai, W. Z. 2010. The relationship between gratitude and academic achievement among junior school students: The mediational role of school engagement. *Psychology Development and Education* 26 (6), 598–605.
- Wentzel, K. R., Baker, S. A. & Russell, S. L. 2012. Young adolescents' perceptions of teachers' and peers' goals as predictors of social and academic goal pursuit. *Applied Psychology* 61, 605–633.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L. & Looney, L. B. 2010. Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology* 35, 193–202.
- Wentzel, K. R., Russell, S. & Baker, S. 2014. Peer relations and positive adjustment at school. Teoksessa R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (toim.) *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge, 260–277.
- Wentzel, K. R. & Watkins, D. E. 2002. Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. *School Psychology Review* 31 (3), 366–377.
- West, C. 2011. Action research as a professional development activity. *Arts Education Policy Review* 112, 89–94.
- White, M. A. & Murray, A. S. 2015. Building a positive institution. Teoksessa M. A. White & A. S. Murray (toim.) *Evidence-based approaches in positive education. Implementing a strategic framework for well-being in schools*. New York: Springer, 1–26.

- White, M. A. & Waters, L. E. 2015. A case study of “The good school”: Examples of the use of Peterson’s strengths-based approach with students. *The Journal of Positive Psychology* 10 (1), 69–76.
- Whitehead, J. & McNiff, J. 2006. *Action research: Living theory*. Lontoo: Sage.
- Wilding, L. 2015. The application of self-determination theory to support students experiencing disaffection. *Educational Psychology in Practice* 31 (2), 137–149.
- Wilson, H. K., Pianta, R. C. & Stuhlman, M. 2007. Typical classroom experiences in first grade: the role of classroom climate and functional risk in the development of social competencies. *Elementary School Journal* 108, 81–96.
- Witzel, B. S. & Merker, C. D. 2003. Using rewards to teach students with disabilities implications for motivation. *Remedial and Special Education* 24 (2), 88–96.
- Wong, S. S. & Lim, T. 2009. Hope versus optimism in Singaporean adolescents: Contributions to depression and life satisfaction. *Personality and Individual Differences* 46, 648–652.
- Wood, A. M., Froh, J. J. & Geraghty, A. W. 2010. Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review* 30, 890–905.
- Wood, A. M., Joseph, S. & Linley, P. A. 2007. Coping style as a psychological resource of grateful people. *Journal of Social and Clinical Psychology* 26 (9), 1076–1093.
- Wood, A. M., Joseph, S. & Maltby, J. 2009. Gratitude predicts psychological well-being above the big five facets. *Personality and Individual Differences* 46 (4), 443–447.
- Woolley, M., Kol, K. & Bowen, G. 2009. The social context of school success for Latino middle school students: Direct and indirect influences of teachers, family, and friends. *The Journal of Early Adolescence* 29, 43–70.
- Yeager, D. S. & Bundick, M. J. 2009. The role of purposeful work goals in promoting meaning in life and in schoolwork during adolescence. *Journal of Adolescent Research* 24 (4), 423–452.
- Yeager, J. M., Fisher, S. W. & Shearon, D. N. 2011. *Smart strengths. A parent-teacher-coach guide to building character, resilience and relationships in youth*. Putnam Valley, NY: Kravis publishing.
- Yeager, D. S. & Dweck, C. S. 2012. Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist* 47 (4), 302–314.
- Yildirim, S. 2012. Teacher support, motivation, learning strategy use, and achievement: A multilevel mediation model. *The Journal of Experimental Education* 80 (2), 150–172.
- Yong, Z. & Yue, Y. 2007. Causes for burnout among secondary and elementary school. Teachers and preventive strategies. *Chinese Education and Society* 40 (5), 78–85.
- Young, J. 2014. *Encouragement in the classroom: How do I help students stay positive and focused?* Alexandria, VA: ASCD.
- Zeichner, K. M. 2003. Teacher research as professional development for P–12 educators in the USA. *Educational Action Research* 11 (2), 301–326.
- Zhang, J., Miao, D., Sun, Y., Xiao, R., Ren, L., Xiao, W. & Peng, J. 2014. The impacts of attributional styles and dispositional optimism on subject well-being: A structural equation modelling analysis. *Social Indicators Research* 119 (2), 757–769.
- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T. & Miller, L. 2015. Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness* 6 (2), 290–302.

- Zuber-Skerritt, O. & Perry, C. 2002. Action research within organizations and university thesis writing. *The Learning Organization* 9 (4), 171–179.
- Zullig, K. J., Collins, R., Ghani, N., Patton, J. M., Huebner, E. S. & Ajamie, J. 2014. Psychometric support of the school climate measure in a large, diverse sample of adolescents: A replication and extension. *Journal of School Health* 84 (2), 82–90.
- Zullig, K. J., Huebner, E. S. & Patton, J. M. 2011. Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools* 48 (2), 133–145.
- Zullig, K. J. & Matthews-Ewald, M. R. 2014. School climate: Definition, measurement and application. Teoksessa R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (toim.) *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge, 313–328.
- Zylowska, L., Ackerman, D. L., Yang, M. H., Futrell, J. L., Horton, N. L., Hale, S. T., Pataki, C. & Smalley, S. L. 2008. Mindfulness meditation training with adults and adolescents with ADHD. *Journal of Attention Disorders* 11 (6), 737–746.
- Äärelä, T. 2012. “Aika paljon vaikuttaa minkäläinen ilime opettajalla on naamalla.” Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 242. Rovaniemi: Lapland University Press.

Liitteet

Liite 1 Oppilaiden kyselylomake alkumittauksessa

ALKUMITTAUS

Nimi: _____

Päiväys: _____

1. Ympyröi seuraavissa kysymyksissä koulunkäyntiäsi parhaiten kuvaava vaihtoehto. Pyri vastaamaan rehellisesti. Kysymyksiin ei ole oikeita tai vääriä vastauksia.

1 = Olen täysin samaa mieltä.

2 = Olen samaa mieltä.

3 = Olen eri mieltä.

4 = Olen täysin eri mieltä.

täysin samaa mieltä

samaa mieltä

eri mieltä

täysin eri mieltä

KOULUTYÖ

1. Minusta on kiva käydä koulua.	1	2	3	4
2. Oppiminen on hauskaa.	1	2	3	4
3. Koulupäivät ovat mukavia.	1	2	3	4
4. Tunnen kuuluvani kouluumme.	1	2	3	4
5. Koulutehtävät ovat kiinnostavia.	1	2	3	4
6. Haluan oppia koulussa niin paljon kuin suinkin.	1	2	3	4
7. Koulutehtävät ovat sopivan haasteellisia minulle.	1	2	3	4
8. Koulu antaa eväitä elämää varten.	1	2	3	4
9. Luokkamme oppilaat tykkäävät olla yhdessä.	1	2	3	4
10. Saan apua luokkatovereiltani.	1	2	3	4
11. Luokkatoverini hyväksyvät minut sellaisena kuin olen.	1	2	3	4
12. Pidän tärkeinä asioita, joita koulussa opitaan.	1	2	3	4
13. Minulla on mahdollisuus vaikuttaa siihen mitä luokassa tehdään.	1	2	3	4
14. Saan hyödyntää omia vahvuuksiani koulutyössä.	1	2	3	4

2. Kuvaa asteikolla 1–5, kuinka mukavaa sinusta on aamulla lähteä kouluun. (1 = ei yhtään mukavaa, 5 = erittäin mukavaa)

1 2 3 4 5

Liite 2 Oppilaiden kyselylomake välimittauksissa

VÄLIMITTAUS

Nimi: _____

Päiväys: _____

1. Ympyröi seuraavissa kysymyksissä koulunkäyntiäsi parhaiten kuvaava vaihtoehto. Pyri vastaamaan rehellisesti. Kysymyksiin ei ole oikeita tai vääriä vastauksia.

1 = Olen täysin samaa mieltä.

2 = Olen samaa mieltä.

3 = Olen eri mieltä.

4 = Olen täysin eri mieltä.

A) KOULUTYÖ

	täysin samaa mieltä	samaa mieltä	eri mieltä	täysin eri mieltä
1. Minusta on kiva käydä koulua.	1	2	3	4
2. Oppiminen on hauskaa.	1	2	3	4
3. Koulupäivät ovat mukavia.	1	2	3	4
4. Tunnen kuuluvani kouluunne.	1	2	3	4
5. Koulutehtävät ovat kiinnostavia.	1	2	3	4
6. Haluan oppia koulussa niin paljon kuin suinkin.	1	2	3	4
7. Koulutehtävät ovat sopivan haasteellisia minulle.	1	2	3	4
8. Koulu antaa eväitä elämäni varten.	1	2	3	4
9. Luokkamme oppilaat tykkäävät olla yhdessä.	1	2	3	4
10. Saan apua luokkatovereiltani.	1	2	3	4
11. Luokkatoverini hyväksyvät minut sellaisena kuin olen.	1	2	3	4
12. Pidän tärkeinä asioita, joita koulussa opitaan.	1	2	3	4
13. Minulla on mahdollisuus vaikuttaa siihen mitä luokassa tehdään.	1	2	3	4
14. Saan hyödyntää omia vahvuuksiani koulutyössä.	1	2	3	4

B) KOTIVÄKI

15. Vanhempani välittävät minusta.	1	2	3	4
16. Vanhempani ovat kiinnostuneita koulunkäynnistäni.	1	2	3	4
17. Vanhempani kyselevät koulupäivän tapahtumista.	1	2	3	4
18. Vanhempani antavat minulle myönteistä palautetta.	1	2	3	4
19. Vanhempani tukevat ja kannustavat minua.	1	2	3	4
20. Vanhempani rohkaisevat minua tekemään parhaani koulussa.	1	2	3	4
21. Vanhempani ovat valmiita auttamaan minua läksyjen kanssa, jos tarvitsen apua.	1	2	3	4
22. Vanhempani ovat halukkaita käymään vanhempain-illoissa ja muissa koulun tapahtumissa.	1	2	3	4
23. Vanhemmat tekevät mielellään kanssani TIPS-tehtäviä.	1	2	3	4

C) OPETTAJA

24. Opettaja on ystävällinen.	1	2	3	4
25. Opettaja kohtelee meitä oikeudenmukaisesti.	1	2	3	4
26. Opettaja on kiinnostunut asioistani.	1	2	3	4
27. Opettaja kannustaa ja tukee minua.	1	2	3	4
28. Jos tarvitsen apua, opettaja on valmis auttamaan minua.	1	2	3	4
29. Opettaja on tietoinen vahvuksistani.	1	2	3	4
30. Opettaja antaa minulle myönteistä palautetta.	1	2	3	4
31. Opettaja uskoo mahdollisuuksiini menestyä koulussa.	1	2	3	4
32. Tiedän, mitä opettaja odottaa minulta.	1	2	3	4
33. Minun on helppo lähestyä opettajaani.	1	2	3	4
34. Opettaja välittää minusta.	1	2	3	4

2. Ilmoita asteikolla 1–5, kuinka paljon viime jakson aikana sinulle tuotti iloa seuraavat asiat. (1 = erittäin vähän, 5 = erittäin paljon)

What Went Well -harjoitus	1	2	3	4	5
ystävällisten tekojen tekeminen	1	2	3	4	5
kiitollisuuspäiväkirjan kirjoittaminen	1	2	3	4	5
aamupiiri	1	2	3	4	5
Class meetingit	1	2	3	4	5
Vahvuustreenit	1	2	3	4	5
työskentely ryhmissä	1	2	3	4	5
TVT-työskentely	1	2	3	4	5
TIPS-kotitehtävät	1	2	3	4	5
mindfulness-harjoitukset	1	2	3	4	5
kummitoiminta	1	2	3	4	5
vanhempien antama tuki	1	2	3	4	5
opettajan antama tuki	1	2	3	4	5
kavereilta saatu tuki	1	2	3	4	5

3. Oletko viime jakson aikana kokenut flow-tuntemuksia koulussa (mm. uppoutuminen ja keskittyminen tehtävään, ajan- ja paikantaju katoavat)? Jos olet, millaisessa tilanteessa?

4. Kuvaa asteikolla 1–5, kuinka mukavaa sinusta on aamulla lähteä kouluun. (1 = ei yhtään mukavaa, 5 = erittäin mukavaa)

1 2 3 4 5

5. Mitkä asiat viime jakson aikana tuottivat sinulle koulussa eniten iloa?

6. Ajattele opettajaasi. Mitkä opettajaasi liittyvät asiat viime jakson aikana

a) lisäsivät iloasi koulussa?

b) vähensivät iloasi koulussa?

7. Ajattele vanhempiasi. Mitkä vanhempiin liittyvät asiat viime jakson aikana

a) lisäsivät iloasi koulussa?

b) vähensivät iloasi koulussa?

Liite 3 Vanhempien kyselylomake välimittauksissa

VÄLIMITTAUS – VANHEMMAT

Oppilaan nimi: _____

Päiväys: _____

Vanhemman nimi: _____

1. Kuinka usein viime jakson aikana olette kotona tehnyt seuraavia koulunkäyntiin liittyviä asioita?

	päivittäin	1–2 krt viikossa	1–2 krt kuukaudessa	ei lainkaan
päivittäin 1–2 kertaa viikossa 1–2 kertaa kuukaudessa ei lainkaan				
1. osoittanut kiinnostusta lapsen koulunkäyntiin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. kysellyt koulupäivän tapahtumista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. rohkaissut lasta yrittämään parhaansa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. tarjonnut tukea läksyjen teossa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. tarjonnut tukea kokeisiin valmistautumisessa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. antanut lapselle koulunkäyntiin liittyvää positiivista palautetta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. kiittänyt lasta hänen vahvuuksistaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ilmaissut lapselle tavoitteenne ja odotuksenne koulutyön suhteen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ilmaissut lapselle, että suhtaudutte myönteisesti kouluun ja opettajaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. antanut lapsen ymmärtää, että koulunkäynti on merkityksellistä hänen tulevaisuutensa kannalta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Kuvatkaa asteikolla 1-5, kuinka paljon TIPS-kotitehtävillä on mielestänne ollut vaikutusta tavoiteltaessa vanhempien tiiviimpää osallistumista lapsen koulutyöhön?

(1 = erittäin vähän vaikutusta, 5 = erittäin paljon vaikutusta)

1 2 3 4 5

3. Arvioikaa asteikolla 1-5, kuinka mielellään lapsi kävi koulua viime jakson aikana.

(1 = ei ollenkaan mielellään, 5 = erittäin mielellään)

1 2 3 4 5

4. Mitkä asiat kodin näkökulmasta viime jakson aikana

a) lisäsivät lapsen kokemaa kouluiloa?

b) vähensivät lapsen kokemaa kouluiloa?

5. Kuvatkaa asteikolla 1-5, miten tyytyväisiä olette ollut kodin ja koulun yhteistyöhön viime jakson aikana. (1 = ei ollenkaan tyytyväisiä, 5 = erittäin tyytyväisiä)

1 2 3 4 5

Perustelut:

Liite 4 Vanhempien kyselylomake loppumittauksessa

LOPPUMITTAUS – VANHEMMAT

Oppilaan nimi: _____

Päiväys: _____

Vanhemman nimi: _____

1. Kuinka usein viime jakson aikana olette kotona tehnyt seuraavia koulunkäyntiin liittyviä asioita?

	päivittäin 1-2 kertaa viikossa 1-2 kertaa kuukaudessa ei lainkaan	päivittäin	1-2 krt viikossa	1-2 krt kuukaudessa	ei lainkaan
1. osoittanut kiinnostusta lapsen koulunkäyntiin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. kysellyt koulupäivän tapahtumista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. rohkaissut lasta yrittämään parhaansa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. tarjonnut tukea läksyjen teossa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. tarjonnut tukea kokeisiin valmistautumisessa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. antanut lapselle koulunkäyntiin liittyvää positiivista palautetta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. kiittänyt lasta hänen vahvuuksistaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ilmaissut lapselle tavoitteenne ja odotuksenne koulutyön suhteen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ilmaissut lapselle, että suhtaudutte myönteisesti kouluun ja opettajaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. antanut lapsen ymmärtää, että koulunkäynti on merkityksellistä hänen tulevaisuutensa kannalta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Kuvatkaa asteikolla 1–5, kuinka paljon TIPS-kotitehtävillä on mielestänne ollut vaikutusta tavoiteltaessa vanhempien tiiviimpää osallistumista lapsen koulutyöhön? (1 = erittäin vähän vaikutusta, 5 = erittäin paljon vaikutusta)

1 2 3 4 5

3. Arvioikaa asteikolla 1–5, kuinka mielellään lapsi kävi koulua viime jakson aikana. (1 = ei ollenkaan mielellään, 5 = erittäin mielellään)

1 2 3 4 5

4. Mitkä asiat kodin näkökulmasta viime jakson aikana

c) lisäsivät lapsen kokemaa kouluiloa?

d) vähensivät lapsen kokemaa kouluiloa?

5. Kuvatkaa asteikolla 1-5, miten tyytyväisiä olette ollut kodin ja koulun yhteistyöhön viime jakson aikana. (1 = ei ollenkaan tyytyväisiä, 5 = erittäin tyytyväisiä)

1 2 3 4 5

Perustelut:

- 6. Mitä kokonaisuutena ajattelette kodin ja koulun yhteistyöstä kuudennen luokan aikana? Mihin olette tyytyväinen? Mitä olisitte toivoneet tehtäväksi toisin?**

- 7. Millaisista asioista teidän mielestänne rakentuu hyvä kodin ja koulun yhteistyö?**

- 8. Mitkä kodin ja koulun välisen yhteistyön muodot tuottavat teille eniten iloa ja hyötyä?**

Liite 5 Oppilaiden lisäkysely (syksy)

LOPPUMITTAUS – VANHEMMAT

Oppilaan nimi: _____

Päiväys: _____

Vanhemman nimi: _____

1. Kuinka usein viime jakson aikana olette kotona tehnyt seuraavia koulunkäyntiin liittyviä asioita?

	päivittäin 1-2 kertaa viikossa 1-2 kertaa kuukaudessa ei lainkaan	päivittäin	1-2 krt viikossa	1-2 krt kuukaudessa	ei lainkaan
1. osoittanut kiinnostusta lapsen koulunkäyntiin		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. kysellyt koulupäivän tapahtumista		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. rohkaissut lasta yrittämään parhaansa		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. tarjonnut tukea läksyjen teossa		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. tarjonnut tukea kokeisiin valmistautumisessa		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. antanut lapselle koulunkäyntiin liittyvää positiivista palautetta		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. kiittänyt lasta hänen vahvuuksistaan		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ilmaissut lapselle tavoitteenne ja odotuksenne koulutyön suhteen		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ilmaissut lapselle, että suhtaudutte myönteisesti kouluun ja opettajaan		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. antanut lapsen ymmärtää, että koulunkäynti on merkityksellistä hänen tulevaisuutensa kannalta		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Kuvatkaa asteikolla 1–5, kuinka paljon TIPS-kotitehtävillä on mielestänne ollut vaikutusta tavoiteltaessa vanhempien tiiviimpää osallistumista lapsen koulutyöhön? (1 = erittäin vähän vaikutusta, 5 = erittäin paljon vaikutusta)

1 2 3 4 5

3. Arvioikaa asteikolla 1–5, kuinka mielellään lapsi kävi koulua viime jakson aikana. (1 = ei ollenkaan mielellään, 5 = erittäin mielellään)

1 2 3 4 5

4. Mitkä asiat kodin näkökulmasta viime jakson aikana

c) lisäsivät lapsen kokemaa kouluiloa?

d) vähensivät lapsen kokemaa kouluiloa?

5. Kuvatkaa asteikolla 1-5, miten tyytyväisiä olette ollut kodin ja koulun yhteistyöhön viime jakson aikana. (1 = ei ollenkaan tyytyväisiä, 5 = erittäin tyytyväisiä)

1 2 3 4 5

Perustelut:

- 6. Mitä kokonaisuutena ajattelette kodin ja koulun yhteistyöstä kuudennen luokan aikana? Mihin olette tyytyväinen? Mitä olisitte toivoneet tehtäväksi toisin?**

- 7. Millaisista asioista teidän mielestänne rakentuu hyvä kodin ja koulun yhteistyö?**

- 8. Mitkä kodin ja koulun välisen yhteistyön muodot tuottavat teille eniten iloa ja hyötyä?**

Liite 6 Oppilaiden lisäkysely (kevät)

VÄLIAIKATIETOJA

Nimi: _____ Päiväys: _____

1. Miltä tuntuu, kun vanhemmat kiittävät sinua? Miksi?

2. Miltä tuntuu lukea Kodin plussia Viikkovihkosesta? Miksi?

3. Kirjoita tarkasti, mitä sinun mielestäsi tarkoittaa vanhempien antama tuki.

4. Miten vanhemmat voivat lisätä kouluiloa?

5. Ajattele mennyttä kuudetta luokkaa. Mistä asioista haluaisit kiittää vanhempiasi?

6. Mistä tietää, että opettaja välittää?

7. Kirjoita tarkasti, miten opettaja voi tukea ja kannustaa oppilasta.

8. Mitkä asiat opettajan toiminnassa lisäävät kouluiloa?

Liite 7 Haastattelurunko (syksy)

1. Haastattelun aloitus

2. Myönteiset tunteet

- Mitkä asiat tuntuvat koulussa mukavilta?
- Millainen on mukava koulupäivä?
- Mitkä asiat ovat mukavia omassa luokassamme? Mitä haluaisit muuttaa?
- Miltä mielestäsi viihtyisässä koulussa näyttää?

3. Sitoutuminen

- Millaiset koulutehtävät saavat sinut innostumaan? Miksi?
- Jos saisit suunnitella oman lempioppituntisi, millaisista asioista se koostuisi?
- Millaiset asiat saavat sinut tuntemaan, että oma koulu on hyvä paikka?

4. Ihmissuhteet

- Osallistuvatko vanhemmat koulunkäyntiisi? Miten? Miltä se tuntuu?
- Voivatko vanhemmat sinun mielestäsi vaikuttaa siihen, miten lapsi viihtyy koulussa?
- Millainen on sinun unelmaopettajasi? (Luonne, toiminta, suhtautuminen oppilaaseen...)
- Miten sinun mielestäsi näkyy se, että opettaja välittää oppilaistaan?
- Onko sinulla koulussa hyviä kavereita?
- Millainen merkitys kavereilla on siihen, miten suhtaudut koulunkäyntiin?
- Jos tarvitset tukea koulutyössä, keneltä pyydät apua?
- Onko sinusta mukavampi opiskella itsenäisesti vai ryhmässä? Miksi?
- Onko sinun mielestäsi oppimistuloksien kannalta merkitystä, opiskeletko yksin vai ryhmässä?
- Mistä asioista koostuu hyvä luokkailmapiiri?
- Miten oppilaat voivat vaikuttaa siihen? Entä opettaja?

5. Merkityksellisyys

- Onko sinun mielestäsi koulusta sinulle hyötyä?
- Jokainen oppilas on yksilöllinen ja erilainen. Miten sinun mielestäsi se pitäisi ottaa koulussa huomioon?
- Tuntuuko sinusta, että voit vaikuttaa sinua koskeviin asioihin koulussa ja luokassamme? Mihin asioihin sinun mielestäsi oppilaiden tulisi voida vaikuttaa?

6. Menestyminen

- Vaikuttaako koulumenestyksesi siihen, kuinka mukavaa sinusta on käydä koulua? Miksi?

7. Kouluilo

- Mistä asioista tällä hetkellä rakentuu sinun kouluilosi?

8. Haastattelun lopetus

Liite 8 Haastattelurunko (kevät)

1. Haastattelun aloitus

2. Myönteiset tunteet

- Eletään alakoulun viimeisiä päiviä. Miltä sinusta tällä hetkellä tuntuu? Kun ajattelet mennyttä lukuvuotta, mitkä asiat ovat kuudennen luokan aikana tuottaneet sinulle iloa?
- Mitkä asiat tekevät koulupäivästä onnistuneen?
- Mitkä asiat vaikuttavat siihen, että koulupäivä ei tunnu mukavalta?
- Onko sinusta mukava lähteä aamuisin kouluun? Onko se pysyvä tunne vai vaihtelee se? Mitkä asiat vaikuttavat siihen?
- Onko sinun mielestäsi koulutyön kannalta merkityksellistä, että oppilas kokee koulussa myönteisiä tunteita, kuten esimerkiksi iloa, tyytyväisyyttä ja kiitollisuutta? Miten myönteiset tunteet vaikuttavat koulutyöhön?

3. Sitoutuminen

- Millaiset tehtävät ovat innostaneet sinua kuudennen luokan aikana eniten?

4. Ihmissuhteet

- Kaverit ovat tärkeitä. Selittäisitkö tarkemmin, miksi he ovat tärkeitä? Miten koulutyöhön vaikuttaa se, että on kavereita? Mitkä ovat hyvän kaverisuhteen tunnusmerkkejä?
- Olemme työskennelleet paljon ryhmässä. Mitkä ovat sinun mielestäsi ryhmätyön hyvät puolet? Entä mikä tuntuu sinusta vaikealta ryhmätyöskentelyssä? Miten yhteistoiminnallinen työskentely vaikuttaa oppimiseen?
- Mitkä asiat minun toiminnassani ovat vaikuttaneet siihen, että koulupäivät ovat tuntuneet mukavilta? Osaisitko ehdottaa jotakin asiaa, jonka voisit tehdä toisin tulevien oppilasryhmien kanssa?
- Mitä on opettajan antama tuki?
- Mikä merkitys on sillä, että tulee opettajan kanssa hyvin toimeen?

5. Merkityksellisyys

- Mitkä asiat tekevät sinun elämästäsi elämisenarvoisen?
- Kerro muutamia asioita, joita olet oppinut vahvuuksista. Miten hyödynnät niitä omassa elämässäsi?
- Mitkä asiat ovat sinulle koulunkäynnissä merkityksellisiä?

6. Saavuttaminen

- Onko sinulle tärkeää menestyä koulussa?
- Ajattele menestymistä koulussa tai harrastuksissa. Miltä menestyminen tuntuu?

7. Kouluilo ja hyvinvointi

- Koetko olevasi onnellinen? Mitkä asiat vaikuttavat siihen?
- Millaisista rakennusaineksista kouluilosi rakentuu?

8. Haastattelun lopetus