

TAMPEREEN YLIOPISTO

VOIKO HYVINVOINTIA OPETTAA?

Lasten kokemuksia vahvuusopetuksesta ja sen tuottamista
merkityksistä arjen toiminnassa

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

JULIA TALVITIE

Huhtikuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

TALVITIE, JULIA: Voiko hyvinvointia opettaa? Lasten kokemuksia vahvuusopetuksesta ja sen tuottamista merkityksistä arjen toiminnassa.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 90 sivua, 3 liitesivua

Huhtikuu 2017

Tämän toimintatutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella oppilaiden luontevahvuuksien tiedostamista ja vahvuuksien käyttämisen kokemuksia vuorovaikutustilanteissa. Kohteena olivat erityisesti oppilaiden kokemukset vahvuusopetuksesta ja tiedostettujen vahvuuksien käytön aikaan saama muutos arjen toiminnassa. Tutkimus rajautuu vapaamman vuorovaikutuksen tilanteisiin luokkahuoneen ulkopuolella ja arjen ympäristöissä. Suurilta linjoiltaan tutkimus keskittyy hyve-ajattelun, positiivisen psykologian ja positiivisen pedagogiikan mahdollisuuksiin yksilöllisen itsetuntemuksen kehittäjänä, positiivisuuden hyödyntämiseen elämäntaitojen oppimisessa ja sitä kautta yhteisöllisen hyvinvoinnin ja kouluviihtyvyyden lisäämiseen.

Tutkimuksen toiminnallinen interventio toteutettiin eräässä eteläsuomalaisessa neljännessä luokassa. Aineistonkeruu tapahtui oppilaiden omiin kokemuksiin perustuvien kirjoitusten muodossa sekä osallistavan aktiivisen havainnoinnin avulla. Vahvuusopetusintervention aikana opetin luokkaa yhteensä kuusi erillistä oppituntia, joista viimeisellä tunnilla kirjoitettiin kerronnallinen aineisto. Taivoitteenani oli saattaa lasten oma ääni kuuluviin vapaamuotoisen kerronnan kautta.

Aineiston analyysin ja tulosten tarkastelun perusteella voidaan todeta oppilaiden positiivisen itsetuntemuksen kehittyneen vahvuusopetuksen avulla. Tämä tietoisuus oli johtanut luontevahvuuksien aktiiviseen havainnointiin ja käyttöön arkielämän tilanteissa. Vahvuuksia käyttämällä saatiin aikaan muutos, joka koettiin poikkeukseksi positiivisena. Myönteinen kokemus muutoksesta oli onnistuttu saamaan aikaan. Myös haasteiden ja ongelmatilanteiden selvittämisessä vahvuuksien käyttäminen oli ollut positiivisena voimana. Positiivinen muutos loi havainnoille merkityksiä sekä sai aikaan myönteisen toiminnan lisääntymistä ja leviämistä. Näin syntyi positiivisuuden kehä, joka vahvisti itse itseään ja mahdollisti toiminnan jatkuvuuden.

Näiden tulosten perusteella voidaan nähdä vahvuuspedagogiikan merkitys oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen yksilö- ja yhteisötasolla. Ulkoisten motivoinnin ja merkitysten etsimisen sijaan koulussa tulisi keskittyä yhä enemmän oppilaiden persoonallisiin kasvun mahdollisuuksiin ja sisäisten voimavarojen valjastamiseen. Viime syksynä käyttöön otettu opetussuunnitelma tarjoaa positiiviselle pedagogiikalle loistavan yhteiskunnallisen väylän tarjota oppilaille keinoja vaikuttaa omaan ja muiden kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin.

Avainsanat: hyveet, positiivinen psykologia, luontevahvuudet, positiivinen pedagogiikka, hyvinvointi ja toimintatutkimus.

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO.....	5
2 TUTKIMUKSEN TARKOITUS, AIEMMAT TUTKIMUKSET JA KRITIIKKI.....	8
2.1 Tutkimuksen tarkoitus, rajaus ja tutkimuskysymykset.....	8
2.2 Tutkimuksia ja hankkeita maailmalla.....	9
2.3 Tuoreita kotimaisia tutkimuksia ja hankkeita.....	11
2.4 Positiivisen psykologian kritiikkiä.....	13
3 TUTKIMUKSEN KÄSITTEET.....	15
3.1 Hyveet.....	15
3.2 Positiivinen psykologia.....	17
3.3 Luonteenvahvuudet.....	20
3.4 Positiivinen pedagogiikka.....	22
3.5 Hyvinvointi.....	25
4 TOIMINTATUTKIMUS.....	28
4.1 Kehittämistoiminta.....	28
4.2 Toimintatutkimus metodologisena valintana.....	29
4.3 Oman tutkimukseni piirteet.....	31
4.4 Tutkijan rooli.....	34
5 TOIMINNALLINEN VAHVUUSINTERVENTIO.....	35
5.1 Suunnittelu.....	35
5.2 Ryhmä.....	36
5.2.1 Lasten ääni.....	37
5.2.2 Lasten tutkimuksen erityispiirteitä.....	37
5.3 Aineisto.....	38
5.3.1 Kirjallinen aineisto.....	39
5.3.2 Osallistuva havainnointi.....	40
5.4 Toiminnan kuvaus ja reflektio.....	41
5.4.1 Tunti 1 -Vahvuuskieli ja voimavahvuudet.....	42
5.4.2 Tunti 2 -Voimavahvuudet ja ydinvahvuudet.....	44
5.4.3 Tunti 3 -Yhteys arkikokemuksiin.....	46
5.4.4 Tunti 4 -Omia ja toisten vahvuuksia.....	48
5.4.5 Tunti 5 -Salainen ystävä.....	49
5.4.6 Tunti 6 -Aineiston tuottaminen.....	50
6 AINEISTON ANALYYSI.....	52
6.1 Fenomenologinen näkökulma ja merkitykset.....	52
6.2 Kirjallisen aineiston analysointi.....	54
6.2.1 Kirjallisen kerronnallisen aineiston ensimmäinen osa.....	55
6.2.2 Kirjallisen kerronnallisen aineiston toinen osa.....	56
6.3 Aktivoiva osallistuva havainnointi.....	58
7 TULOKSET.....	60
7.1 Positiivisen itsetuntemuksen kehittyminen.....	60
7.2 Toiminnasta seuranneet muutokset.....	63
7.3 Yhteenvedo tuloksista.....	67
7.4 Tulosten tarkastelu teorioiden valossa.....	69
7.5 Tutkimuksen arviointi.....	71

<u>7.5.1 Luotettavuus.....</u>	<u>71</u>
<u>7.5.2 Eettisyys.....</u>	<u>73</u>
<u>7.5.3 Yleistettävyys.....</u>	<u>73</u>
<u>8 POHDINTA.....</u>	<u>75</u>
<u>9 JOHTOPÄÄTÖKSET.....</u>	<u>80</u>
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Hyvinvointi ja kouluviihtyvyys ovat erittäin ajankohtaisia aiheita ja ne toistuvat aktiivisesti julkisessa keskustelussa. Koulun muuttuvaan kulttuuriin otetaan kantaa niin sisäisten kuin ulkoistenkin muutosten kautta ja pyrkien löytämään uudenlaisia ratkaisuja tämän hetkisiin haasteisiin. Peruskoulun keskustellaan koulun ja oppilaiden välisestä kuilusta.

Yhtenä esimerkkinä tästä on Suomen akatemian tutkimus (Salmela-Aro, Muotka, Hakkarainen, Alho & Lonka, 2015), josta Yle kotimaa uutisoi 10.11.2015: "Kasvamassa kyynisten nuorten sukupolvi. Moni teini kyllästynyt tai uupunut koulunkäyntiin." Tutkimuksen perusteella joka neljäs oppilas on kyllästynyt koulunkäyntiin. Tutkijoiden mukaan koulun tulisi luoda merkityksiä ja tarjota mielekkäitä haasteita sekä kehittää kykyjä suoriutua tulevaisuuden muutoksista ja epävarmuudesta. Koulujen toimintatapojen tulisi ottaa paremmin huomioon nuorten tarpeet, tavat ja tavoitteet toimia tässä päivässä. Omien vahvuuksien tunnistaminen ja kehittäminen sekä toisaalta pettymysten ja epävarmuuden sietokyky nähdään avainasemassa itseluottamuksen ja elämän merkityksellisyyden kehittymisessä. (Leppänen, 2015.) Merkityskadon teemaa on tutkittu Suomen Akatemian "Tulevaisuuden oppiminen ja osaaminen" -akatemiaohjelman LEAD-hankkeessa (Suomen Akatemia 2014) sekä "Ihmisen mieli" -akatemiaohjelman Mind-the-Gap-hankkeessa (Wired Minds). Tutkimusten mukaan kuilun olemassa olo tuli esiin etenkin merkitysten luomisessa, koulun käytäntöjen ja nuorten oppimiskäytäntöjen ristiriidassa. Avaintekijöinä selviytymisessä nähdään kyky käyttää sosiaalisia taitoja, sisukkuutta ja sopeutumista. (Vähäkylä, 2015.)

Otsikoihin nousevat vuoroin uudenlaiset oppimisympäristöt, modernit välineet ja mitä moninaisimmat motivoinnin keinot. Aiheita lähestytään harvoin oppilaiden omasta näkökulmasta, sen sijaan ratkaisuja on pyritty löytämään ulkoapäin. Yksilöllisen vaikuttamisen kautta onkin merkityksellistä tarkastella sitä positiivista potentiaalia ja innostusta, joka oppilaista löytyy. Olemassa olevien vahvuuksien tutkiminen voi saada aikaan nk. "lumipalloejektin" ja positiivisuus alkaa ruokkia itse itseään. Innostuksen synnyttäminen voi tutkimusten mukaan johtaa kouluinnostukseen ja myöhemmin innostukseen työelämässä (Salmela-Aro 2014, 281).

Yhteiskunta asettaa ulkoisen kehyksen, jonka puitteissa opetus ja kasvatus toimivat. Kasvatus saa rakenteissaan myös poliittisia piirteitä. Suomalaisessa kulttuurissa pyritään kuitenkin kasvattamaan demokratiaan, vaikkei sen nähdäkään olevan arvojärjestyksessä kovin korkealla. Demokratiolla kouluympäristössä tarkoitetaan lähinnä vapaita valinnan mahdollisuuksia, joiden avulla koulu

voi tarjota vaihtoehtoisia malleja tai tapoja toimia. Todellisuudessa koululaitos pyrkii kuitenkin sopeuttamaan yksilön vallitsevan yhteiskunnan normeihin. Fornaciari ja Männistö (2015) kritisoivat opettajuutta yhteiskunnallisena vaikuttajana. Opettajuuden tasaisuus ja vähäinen kriittinen asenne estää myös oppilaiden kasvattamisen ajatteluun ja todelliseen vaihtoehtojen punnitsemiseen. Tämän seurauksena rakenteiden ravistelu jää helposti taka-alalle, eikä kriittisen ajattelun taito välity seuraaville sukupolville. (Fornaciari & Männistö 2015.)

Jo antiikin Kreikan ajoilta tunnetut ajatukset tavoiteltavasta hyveellisestä ihmisyydestä voidaan nähdä jälleen ajankohtaisina, koska yltäkylläinen ja älykkään ylivoimainen maailma ei ole onnistunut luomaan hyvinvointia vaan päinvastoin, ihmiset voivat henkisesti aina vain huonommin. Tämä näkyy hälyttävällä tavalla jo pienten oppilaiden keskuudessa. Lahjakkuuksia sekä tiedollista ja taidollista osaamista korostava opetus on tullut tiensä päähän. Suorituskeskeisyys palkitsee oppilasta hyvin kapea-alaisesti, luokittelee ja arvioi opittuja taitoja. Vahvuusajattelun painopiste ei ole kognitiivisissa taidoissa vaan piirteissä, joiden avulla kognitiot kyetään ottamaan käyttöön (Uusitalo-Malmivaara 2014a, 79). Positiivinen pedagogiikka pyrkii löytämään kunkin oppilaan keskenään tasa-arvoisia ominaisuuksia, omia vahvuuksia, jotka rakentavat ainutlaatuisen minuuden. Tästä uudesta näkökulmasta oppimisen lähtökohta on myönteinen. Jokaisen lapsen oppimispolku on eri tavalla persoonallinen ja ainakin näennäisen vapaa vertailusta ja kilpailusta toisiin oppilaisiin.

OPS 2016 tavoitteet sisältää useita mainintoja oppilaiden vahvuuksien tukemisesta (Opetushallitus 2014). Tämän valossa on myös perusteltua tarkastella kuinka vahvuusopetus todellisuudessa toimii. Tutkimus tuo esiin tärkeää tietoa oppilaiden sosiaalisesta todellisuudesta ja kyvystä nähdä sisäisiä, henkisiä ja persoonallisia voimavarojaan. Myös lasten kannalta voi olla hyvin avartavaa, kannustavaa ja jopa helpottavaa, kun koulu ei tällä kertaa aseta vaatimuksia "hyvästä oppilaasta" vaan arvostaa jokaisen olemassa olevaa persoonaa tasapuolisesti.

Suunnitellessani tutkimustani olin kiinnostunut ryhmien toiminnasta, ajattelun taitojen kehittämisestä ja opettajuuden merkityksistä. Pohtiessani aiheen suuntaviivoja silmiini osui Helsingin yliopiston ajankohtainen tutkimusuutinen valmisteilla olevasta väitöskirjasta. Kaisa Vuorisen työssä tarkastellaan oppilaille toteutettavaa vahvuusinterventiota, jota toteutetaan positiivisen psykologian näkökulmasta. Esitutkimuksissaan Vuorinen on pyrkinyt löytämään jokaisen oppilaan ydinvahvuudet, joiden käyttämiseen on kannustettu ja niitä on harjoiteltu. Tulosten mukaan oppilaat kokivat opetuksen hyödyllisenä, etenkin tunnetaitojensa vahvistumisen kannalta. Opettajat puolestaan kertoivat luokkien kulttuurissa tapahtuneista, empatiakyvyn ja myötätunnon lisääntymisen mukanaan tuomista positiivisista muutoksista. (Vairimaa 2015.) Innostuin tästä näkökulmasta, koska pidän

persoonallisuuden vahvistamista tärkeänä työkaluna motivaation, oppimisen ilon ja yleisen hyvinvoinnin kehityksessä. Päätin suunnata tutkimukseni vahvuuspedagogiikalla perusteltuihin näkemyksiin lasten kokemuksista arjen merkityksellisistä hetkistä.

Positiivisen psykologian ja positiivisen pedagogiikan suuntaukset ovat suomalaisen tutkimuksen kentällä varsin uusia. On mielenkiintoista tarkastella tieteellisesti mikä merkitys positiivisuudella, innostumisella ja hyvinvoinnilla on oppilaiden näkökulmasta. On tärkeää tuottaa tutkittua tietoa aihealueesta, jonka olematonta opetusta voidaan jopa hämmästellä. Positiivisuutta saatetaan helposti pitää heppoisena mutu -tieteenä, mutta asiaan erityisesti perehtymällä voi huomata, kuinka kokonaisvaltaisesta ja muihin tieteenaloihin kietoutuvasta näkökulmasta onkaan kysymys.

Johdannon jälkeen toinen pääluke perehdyttää tutkimuksen taustaan, viitekehykseen ja avaa aiempaa ulkomaista ja kotimaista tutkimusta. Kolmannessa pääluvussa tuon esiin tutkimuksessa käytettäviä keskeisiä käsitteitä. Neljäs pääluke kuvaa tutkimukseni metodologista taustaa. Kuvaan käyttämiäni menetelmiä ja esittelen niiden pääpiirteitä. Viides luku tarkastelee tutkimuksen etenemistä: vahvuusinterventiota, kirjallisen aineiston keruuta ja havainnointia sekä kuvaa tutkimuksen kohderyhmää ja sen erityispiirteitä. Analyysin kuvaus esitellään pääluvussa kuusi. Seitsemäs luku sisältää tulosten ja teoreettisen viitekehyksen pohdintaa sekä arviointia mm. tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä. Lopuksi luvussa kahdeksan pohditaan tutkimusta kokonaisuutena ja sen onnistumista. Luku yhdeksän summaa yhteen tutkimuksen pääpiirteet.

2 TUTKIMUKSEN TARKOITUS, AIEMMAT TUTKIMUKSET JA KRITIIKKI

Tässä luvussa kuvaan aiempaa tutkimusta ja toteutettuja projekteja positiivisen psykologian ja pedagogiikan aloilta. Ensimmäisessä alaluvussa esittelen tutkimuskysymykseni ja perustelen tutkimukseni rajausta ja merkityksellisyyttä. Toinen luku kuvaa kansainvälisen kentän antia. Kolmas luku tarkentuu nuorempaan tutkimustietoon ja hankkeisiin kotimaisesta näkökulmasta. Esittelen myös parhaillaan käynnissä olevaa tutkimusta ja näin ollen pyrin muodostamaan mahdollisimman intensiivisen yhteyden voimakkaasti kasvavaan positiivisen psykologian ja pedagogiikan kenttään. Neljännessä alaluvussa tarkastellaan positiivista psykologiaa kriittisesti.

2.1 Tutkimuksen tarkoitus, rajaus ja tutkimuskysymykset

Tavoitteenani on selvittää, onko lyhyellä vahvuusinterventiolla mahdollista opettaa omien ja toisten vahvuuksien tiedostamista. Kyetäänkö vahvuuksia valjastamaan aktiiviseen käyttöön? Kuinka oppilaat kokevat vahvuuksien käyttämisen arjessa kohtaamissaan tilanteissa? Millaisia havaintoja näistä tilanteista syntyy? Lisääkö tiedostaminen ja ymmärrys positiivisuutta ja kouluviihtyvyyttä yksilö- ja yhteisötasoilla? Pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiini sekä havainnoinnin että kirjallisen aineiston perusteella.

Varsinaiset tutkimuskysymykseni ovat:

1. Kuinka oppilaat kokevat vahvuusopetuksen?
2. Miten vahvuuksien käyttäminen vaikuttaa arkisiin tilanteisiin?

Tutkimustehtävän rajaus oli yllättävän haasteellista. Pohdin useaan otteeseen perusteluja kysymyksilleni ja pyrin ennakoimaan mahdollisia ilmeisiä vastauksia, jotta välttyisin itsestään selvyyksien toistamiselta. Päätin aluksi rajata aihettani käsittelemään luokkahuoneen ulkopuolista toimintaa, kuten välitunnit, koulumatkat, liikuntatunnit, siirtymät käytävillä ja ruokailut. Näissä tilanteissa vuorovaikutus on vapaampaa ja oppilaiden omaehtoisia sosiaalisen kohtaamisen tilanteita syntyy helpom-

min. Lopullisessa aineistossa vastaukset kuitenkin käsittelivät runsaasti myös oppilaiden elämänpiiriä kotioiloissa ja harrastuksissa, joten koin tärkeäksi laajentaa havainnointiympäristöä lasten luonnolliseen ympäristöön myös koulun ulkopuolelle.

Rajasin tutkimuskohdettani pieneen tutkimusjoukkoon, yhteen luokkaan, jossa oli yhteensä 24 oppilasta. Ryhmä oli itselleni entuudestaan tuttu. Tätä luokkaa oli helppo lähestyä suoraan eikä tutustumisen vienyt aikaa puolin tai toisin. Valitsin tutkimusmenetelmäksi toimintatutkimuksen, koska sen avulla saatoin kokeilla vahvuuspedagogiikan ajatuksia käytännön toiminnassa ja pääsin itse konkreettisesti mukaan osallistumaan tutkimuksen toteuttamiseen. Toimintatutkimusta voidaankin määritellä osallistuvaksi ja osallistavaksi tutkimukseksi (Metsämuuronen 2008, 29). Toimintatutkimus on herkullinen tapa päästä vaikuttamaan vuorovaikutustilanteiden taustoihin vahvuusintervention kautta. Aineiston kerronnallisuus tuo esiin aitoja elettyjä tilanteita ja antaa mahdollisuuden tulkita oppilaiden kokemuksia heille merkityksellisissä hetkissä. Tämä kyseinen tutkittava ryhmä on hyvin aktiivinen sekä ilmaisuvoimainen ja kykenee tarvittaessa tuottamaan runsasta kirjallista aineistoa. Osallistuvana tutkijana pääsin myös havainnoimaan opetustilanteita ja havaintojeni avulla toteutussuunnitelmia oli mahdollista tarkentaa ja kehittää viikoittain.

Tämän tutkimuksen puitteissa on mahdotonta tarkastella luonteenvahvuuksien käyttämisen pitempiketoisia vaikutuksia luokan kulttuuriin ja hyvinvointiin tai koulun arjessa eteen tulevien haasteiden ratkaisuihin. Rajasin tutkimustani kuvaamaan ja tulkitsemaan lähinnä yksilön kokemuksia, mutta kuitenkin siten, että tarkasteltavat tilanteet vaativat vuorovaikutusta ja toisten huomioon ottamista. Näin ollen toiminnan vaikutukset koskettavat myös yksilön ympärillä olevia henkilöitä kuten ystäväpiiriä, luokkaa ja perhettä.

2.2 Tutkimuksia ja hankkeita maailmalla

Positiivisen psykologian ja vahvuuspedagogiikan kentällä on tehty sekä kansainvälistä että kotimaista tutkimusta ja erilaisia vahvuuksiin perustuvia ohjelmia (Linkins, Niemiec, Gillham & Mayerson 2014.) Näillä on pyritty vaikuttamaan oppilaiden hyvinvointiin ja luonteen vahvuuksien kehittämiseen. Positiivisen psykologian kenttä on kansainvälisestikin varsin nuori, mutta etenkin suomalaisessa tutkimuksessa eletään vasta alkuvaihetta. Tunnetuin alan pioneeri on amerikkalainen professori Martin Seligman, jonka vahva vaikutus näkyy useissa tieteen sovelluksissa ja alan korkeakouluopintojen suunnittelussa. (Uusitalo-Malmivaara 2014b, 24.)

Positiivista psykologiaa on tuotu kouluihin erilaisten interventioiden ja hankkeiden avulla. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen sekä ennalta ehkäisevästi että olemassa olevien ongelmien selvittämisessä on nähty johtavan hyviin tuloksiin lasten ja nuorten elämän hallinnan tukemisessa. Miller,

Nickerson ja Jimerson (2009, 293) kokoavat yhteen mallin, jossa interventiot tuodaan kouluihin kolmivaiheisesti. Toiminnan järjestäminen käynnistyy kansanterveydellisistä näkökulmista. Opetusta ja tukea positiivisuuden vahvistamiseen tarjotaan yleisesti kaikille oppilaille. Jatkovaiheessa tukea kohdennetaan erityisesti riski- ja ongelmaoppilaille, joiden akateemisiin, sosiaalisiin ja käyttäytymisen haasteisiin pyritään löytämään ratkaisuja. Eräs paljon sovellettu hanke, School-Wide Positive Behaviour Support (SWPBW), on tutkimusten mukaan saanut aikaan positiivista kehitystä toivotun käyttäytymisen, mielenterveyden ongelmien ja päihdekäyttämisen osalta. (Miller, Nickerson & Jimerson 2009, 295, 297.)

Yhtenä nykyisin tunnetumpana ja kenties käytetyimpänä vahvuuksien sovelluksena kouluissa voidaan pitää Martin Seligmanin johtaman työryhmän The Values in Action (VIA) -projektia ja siitä johdettuja muita hankkeita, jossa tutkijat ovat kehittäneet matalan kynnyksen mittarin vahvuuksien määrittämiseen. Projektissa 24 vahvuutta on määritelty ja luokiteltu kuuden hyveen alaisuuteen. Näitä moraalifilosofiasta ja uskonnoista tuttuja hyveitä ovat: viisaus, rohkeus, inhimillisuus, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja henkisyys. Vahvuudet järjestetään kunkin yksilön piirteitä vastaavaan ilmenemisjärjestykseen arvottomatta niitä kuitenkaan keskenään eriarvoiseen asemaan. Tutkimustulosten mukaan tietyt lasten ja nuorten luontevahvuudet ovat yhteydessä hyvinvointiin, onnellisuuteen ja kukoistukseen. Myös vanhempien vahvuuksilla oli merkitystä lasten tyytyväisyyteen. Hyvinvoivien, akateemisesti menestyvien ja suosittujen lasten vahvuuksissa löydettiin yhtäläisyyksiä. Tarkemmissa tutkimuksissa akateemisesta menestyksestä voitiin todeta, ettei älykkyys ollut lopullinen määrittävä tekijä opintomenetyksessä. Näiden tutkimusten perustella havaittiin, että luontevahvuuksilla on merkittävä rooli nuorten positiivisen tulevaisuuden kehityksessä, psyykkisten ongelmien kehittymisessä ja kyvykkyydessä hyvinvoivaan elämään. (Park & Peterson 2009, 67-74.)

Positiivisen psykologian opintoja on mahdollista suorittaa jo ympäri maailman. Tutkimus, koulutus ja hankkeet ovat ensisijaisesti olleet kuitenkin keskittyneet Yhdysvaltoihin mm. Pennsylvanian yliopistoon ja Australiaan Melbournen ja Adelaiden alueille, joissa myös vahvuusopetuksen ja muiden koulusovellusten käyttö on jo pitkälle edistynyt. (Fineburg & Monk 2015, 273-274.) Geelong Grammar School Australiassa on jo vuodesta 2008 alkaen perustanut kasvatuksellisen arvopohjansa positiivisen pedagogiikan näkemyksiin. Tavoitteena on oppilaiden ja henkilökunnan hyvinvoinnin edistäminen vahvuusopetuksen ja positiivisuuden keinoin. (Insitute of Positive Education.)

2.3 Tuoreita kotimaisia tutkimuksia ja hankkeita

Positiivisen psykologian ja vahvuusopetuksen maihinnoususta on innostuttu selkeästi vihdoin myös Suomessa. Espoon kaupunki on ensimmäisenä tuonut vahvuusopetuksen myös opetusta määritteleviin asiakirjoihin. Espoon kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Espoo OPS 2016) on mainintoja vahvuuksien tukemisesta ja vahvuusopetuksen liittämistä arkipäivän opiskeluun. Parina edellisenä vuonna on myös ilmestynyt useita opinnäytteitä, joissa luontenvahvuudet ja -kasvatus ovat inspiroineet opiskelijoita. Näissä tutkielmissa näkökulma on kuitenkin ollut opettaja- tai tutkijalähtöinen. Tässä tutkimuksessani pyrin tulkitsemaan lasten oman kokemuksen ääntä häivytäten oman roolini tutkijana ja opettajana taka-alalle. Osallistun interventioon aktiivisena vaikuttajana, mutta tutkimuksellinen perspektiivini tavoittelee lasten kokemuksellisen kertoman esiin tuomista.

Suomalaisen tutkimuksen uranuurtajana voidaan pitää Esa Saarista, jonka 80-luvun kukoistuksen pedagogiikan ydinajatuksia voidaan löytää positiivisesta pedagogiikasta edelleen tänäkin päivänä. Kukoistus merkitsee hyvinvointia, tunnetta pystyvyydestä ja myönteisistä tunteista. (Uusitalo-Malmivaara, 2014b, 24; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016a, 38.) Myöhemmin Saarinen on tuonut positiivisen psykologian ja pedagogiikan ajatuksia työelämän tarpeisiin. Hän on tutkimusryhmineen kehittänyt systeemiälyn käsitteen, joka pyrkii yhdistämään insinööriajattelun ja inhimillisen herkkyyden toisiinsa. Hyveajattelu toimii käyttäytymisen ohjaajana ja systeemiäly toimii merkittävänä sosiaalisen älykkyyden muotona. (Saarinen & Hämäläinen 2004, 11, 16.)

Tuoreinta kotimaista tutkimusta on ilmestymässä vuoden 2017 aikana. Pääsen tarkastelemaan aitiopaikalta tutkimukseni tuloksia suhteessa pian ilmestyvään kotimaiseen Kaisa Vuorisen väitöskirjaan ja jo ilmestyneeseen opetusmateriaaliin. Uusitalo-Malmivaara (2014a, 2014b) kirjoittaa mm. ydinvahvuuksien käytöstä opetuksessa ja oppimisessa. Tutkimuksissa on saavutettu paljon positiivista kansainvälistä näyttöä vahvuuspedagogiikan vaikutuksista. Useat tutkijat ovat todenneet opetusohjelmien käytöllä olevan yhteyttä hyvinvoinnin lisääntymiseen, etenkin koulussa. Uusitalo-Malmivaara työryhmineen valmistelee tällä hetkellä ensimmäistä suomalaiseen kouluun soveltuvaa luonteen vahvuusohjelmaa, joka keskittyy oppilaiden "voimatyökalujen" valjastamiseen aktiiviseen käyttöön. Ne toimivat ponnahduslautana myönteiselle itsetuntemukselle ja auttavat myös vaikeina aikoina, koska ne toimivat sekä keinoina käsitellä epäonnistumisia että toipua pettymyksistä. (Uusitalo-Malmivaara 2014a, 79.)

Tulevan väitöskirjan tuotoksena Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016a) ovat valmistaneet opetusmateriaalia, teoksen "Huomaa hyvä!" sekä toimintakortit (2016b), jotka tarjoavat käytännöllisen ja konkreettisen apuvälineen vahvuusopetuksen soveltamisesta luokkahuonetyöskentelyyn. Käytin tätä materiaalia myös oman tutkimukseni interventiossa havainnollistamaan opetusta ja jäsentämään kokonaisuutta selkeästi ja johdonmukaisesti eteneviin osiin.

Positiivista pedagogiikkaa ja eräänlaista vahvuusopetusta on sovellettu myös alle kouluikäisten hankkeissa. Esimerkkinä tästä on Turun yliopiston lastenpsykiatrian tutkimuskeskuksen kehittämä "Voimaperheet"-hanke (Hyytiäinen 2016), jossa perheitä pyritään tukemaan lasten varhaisen häiriökäyttäytymisen ennaltaehkäisemiseksi ja perheiden hyvinvoinnin lisäämiseksi. Tavoitteena on vahvistaa vanhempien positiivisia toimintamalleja, joiden kautta lapsen on mahdollista oppia itsesäätelyn ja selviytymisen keinoja. Hoito-ohjelmassa pyritään vahvistamaan hyvää käytöstä ja huomioimaan ne arjen toiminnoissa. Tutkimustulokset (Sourander, McGrath & Ristikari 2016) ovat olleet merkittäviä syrjäytymiskehityksen ennaltaehkäisyssä, koska lapsuuden käytösongelmat ovat yhteydessä aikuisiän moniin ongelmiin kuten päihderiippuvuus tai mielenterveyden ongelmat.

Antti Kylliäisen *Hyveet elämässä* -kasvatusmalli tuo hyveopetuksen päiväkotiin. Hyveet pyritään tuomaan kaikkeen arjen toimintaan lasten kanssa. Lasten kanssa käydään keskusteluja ja perustellaan sääntöjen sekä ohjeiden syitä hyveiden avulla. Näiden keskustelujen kautta lasten vuorovaikutustaidot on todettu kehittyneen. Kylliäinen tavoittelee mallillaan laajempaa yhteiskunnallista muutosta. Lapset vievät oppimansa toimintatavat mukanaan esikouluun ja kouluun. Positiivista näyttöä mallin käytöstä on saatu jo mm. kiusaamisen ehkäisemisessä. (Venesmäki 2016.)

Suomalaiset koulut ovat ottaneet erilaiset vahvuusohjelmat ja positiivisen psykologian sovellukset omikseen. Yhtenä esimerkkinä tietoisuus- ja tunnetaitoihin panostava hanke HundrED. Taidot pyritään tuomaan osaksi arjen oppimista ja opetusta. Tavoitteena on vahvistaa oppilaiden itse-tuntemusta ja tietoisuutta luontevahvuuksistaan ja tätä kautta lisätä empatian kykyä. Hanke pyrkii kehittämään koulua ja opetusta kokoamalla yhteen toimivaksi koettuja käytäntöjä ja jakaa niitä sekä Suomessa että ulkomailla. (HundrED.) Digitalisuuden mahdollisuuksia puolestaan hyödynnetään suomalaisen Mightifier -mobiilipelin avulla. Pelissä oppilaat voivat harjoitella tunnistamaan toistensa vahvuuksia ja antaa toisilleen positiivista palautetta. Oppilaat ovat kokeneet pelin kehittäneen heidän sosiaalisia taitojaan ja luokkahengen on todettu parantuneen myönteisen palautteen avulla. (Salmela 2016.)

Helsingin yliopiston tutkimushanke Copassion (Seppänen 2016) vie vahvuusopetuksen työelämään. *Myötätunnon mullistava voima* -hanke pyrkii selvittämään, ovatko myötätuntoisina koetut työpaikat myös hyvinvoivia työpaikkoja, joissa työntekijät kokevat tekevänsä merkityksellistä työtä. Hanketta on toteutettu mm. Espoon päiväkotien johtajien koulutuksena. Vahvuusopetuksella ol-

laan tällä kertaa lähestytty päiväkotien aikuisia, tavoitteena tukea positiivisen johtamisen mallia sekä vahvuuksien valjastamista koko yhteisön arjen voimavaraksi. Hanke pyrkii ottamaan mukaan myös lapset niin kuin heidän vanhempansa ja tarjoten käytännön työkaluja myötätunnon kehittämiseen kaikissa arjen vuorovaikutustilanteissa.

2.4 Positiivisen psykologian kritiikkiä

Siinä missä positiivinen psykologia on innostanut ihmisiä ympäri maailman, se on herättänyt myös epäilyksiä ja kritiikkiä. Markku Ojanen (2014b) on koonnut yhteen kriittisiä puheenvuoroja ja erilaisia lähestymistapoja, jotka puhuttavat positiivisen psykologian äärellä.

Kritiikkiä on herättänyt mm. suhde nyky-yhteiskunnan arvoajatteluun, sillä onnellisuuden ja hyvinvoinnin edistäminen on nähty ristiriidassa yleisesti tavoiteltaviin normeihin. Ihmisten tulisi olla tehokkaita, menestyviä ja itsenäisiä, mutta samaan aikaan seesteisiä, luovia sekä yhteistä hyvää vaalivia. Kahden maailman törmäyksessä tavoitellun ihmisyyden ideaaliksi muodostuva kyyninen optimismi asettaa haasteita, eikä tätä keskitietä tunnu olevan kovin yksinkertaista löytää. (Ojanen 2014b.)

Positiivisuutta on syytetty myös kaupallisesta itsepetoksesta. Tämän näkökulman mukaan länsimainen "ostettu ja opeteltu positiivisuus" on pinnallista eikä sisäistä ja aitoa kuten esim. monien alkuperäiskansojen keskuudessa. Positiivisuutta on markkinoitu uutena vaihtoehtona elää onnellisemmin, voida hyvin ja vaikuttaa elämän kulkuun. Tässä näkökulmassa positiivinen ajattelu tai asenne halutaan nähdä ratkaisuna kaikkeen ja silti toisaalta ongelmien nähdään vain lisääntyvän entisestään. Kaupallinen suunta on luonut myös mielikuvia pakonomaisen positiivisuuden vaalimisesta ja kaiken negatiivisuuden poissulkemisesta. Sen mukaan pessimismi nähdään uhkana hyvinvoinnin tiellä. Elämään luonnollisesti kuuluvat vastoinkäymiset saatetaan kokea epäonnistumisina ja näin pyrkimys positiivisuuteen voi ahdistaa entisestään ja synnyttää enemmän negatiivisuutta kuin myönteisyyttä. (Ojanen 2014a, 23-27.)

Näissä mielikuvissa positiivinen psykologia sovelluksineen nähdään hyvin kapea-alaisesti. Kritiikki on kohdistunut usein johonkin positiivisuuden sovellukseen eikä niinkään positiivisuuden peruskysymyksiin. Positiivisuuden ja negatiivisuuden suhde on hyvin yksilöllistä ja kontekstiin sidottua. Se, mikä on positiivista toiselle tietyissä olosuhteissa, voi saada hyvin negatiivisen sävyn toisaalla eri yhteydessä. (Ojanen 2014b.)

Aihepiiriä tarkemmin tuntemattomalle positiivinen psykologia herättää helposti mielikuvan maailmaa syleilevistä itsehoitokursseista tai helpoista nikseistä onnelliseen elämään. Tieteen alana erilaisine sovelluksineen positiivisuus on kuitenkin paljon moniulotteisempi kuten edellisistä lu-

vuista käy ilmi. Nykyisen kasvavan tutkimuskentän ja käytännöllisten esimerkkien valossa positiivisen psykologian sovelluksista on onnistuttu luomaan toimivia työkaluja etenkin kasvatuksen, koulutuksen ja työelämän tarpeisiin.

3 TUTKIMUKSEN KÄSITTEET

Tutkimuksen keskeisinä käsitteinä ovat hyveet, positiivinen psykologia, luontevahvuudet, positiivinen pedagogiikka ja hyvinvointi. Tässä luvussa tarkennan niiden määritelmiä sekä tuon esiin tutkijoiden näkemyksiä ja teorioiden suuntaviivoja.

Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimivat positiivisen psykologian ja pedagogiikan perusajatukset, jotka pyrkivät tarkastelemaan ihmistä, kasvatusta ja oppimista niistä lähtökohdista käsin, jotka ovat jo kunnossa. Vahvistamalla hyvää voidaan vaikuttaa myönteisesti hyvinvointiin ja edistää tietoisuutta omista olemassa olevista voimavaroista. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016a, 35.) Toisaalta tutkimuksen toteutus noudattaa myös sosiaalipedagogiikan suuntaviivoja, jossa sosiaalinen konstruktivismi tukee vuorovaikutuksellista toimintaa. Merkitykset, tieto ja todellisuus rakentuvat sosiaalisissa kohtaamisissa. (Kauppila 2000, 35.) Konstruktivismin mukaan tieto rakentuu eli konstruoituu ihmisten kertomusten välityksellä. Tässä tutkimuksessa tieto rakentuu kunkin oppilaan käsitykseen omasta itsestään ja kokemukseen omasta todellisuudestaan kertomuksellisuuden avulla. Jokaisen todellisuus on eri tavoin muodostunut ja tietoisuuden lisääntyessä muuttuva, kuten tutkimuksen kirjallisen aineoston perusteella voidaan todeta. (Heikkinen 2001, 187.)

3.1 Hyveet

Ihmisen on aina ajateltu pohjimmiltaan pyrkivän hyvään. Kasvu, kehitys ja ympäristön vaikutus ovat merkityksellisiä kokemusten rakentajia koko ihmisen elämänkaaren ajan, aina varhaislapsuudesta vanhuuteen. Jo antiikin filosofien ihmiskäsitykseen kuului pyrkimys hyveelliseen elämään. Nämä hyveet ovat ajattomia, useiden elämän katsomusten yhteisiä pyrkimyksiä, joiden perimmäisenä tavoitteena on onnellinen ja hyvinvoiva ihminen. (Ojanen 2014a, 113,121.) Uusitalo-Malmivaara (2014a) määrittää hyveen tavoiteltavana vahvuuksista koostuvana, eettisesti ja moraalisesti arvokkaana ominaisuutena, joka palvelee yksilöä ja tämän toimintaympäristöä. Nykyinen hyveajattelu on kehittynyt vastaamaan aikakauden ja kulttuurin vaatimuksia, mutta ikaikaisina teemoina viisaus, rohkeus, kohtuullisuus ja oikeudenmukaisuus ovat silti edelleen päteviä ja arvostettuja tavoitteita. Hyveistä puhutaan usein arjesta irrallisina tavoitteina. Nykyaika korostaa yksilöllisyyttä ja oman

persoonallisuuden kehittäminen on syrjäyttänyt hyveajattelua. Jokaisen tulisi löytää henkilökohtaiset arvonsa, koska arvojen ajatellaan olevan suhteellisia ja kunkin sisäisiä määreitä. Yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden tasapaino on kuitenkin hyvin herkkä. (Ojanen 2014a, 111-112.)

Leevi Launonen (2000, 78, 131, 143, 299) on väitöskirjassaan tutkinut suomalaista eettistä kasvatustajattelua aina 1860-luvulta asti. Antiikin klassinen kulttuuri ja Aristoteleen etiikka juontavat juurensa 1800-luvun suomalaiskansallisen aatteen heräämisen aikoihin, jolloin kasvatuksen taustalla oli vahva moraalijattelu, joka korosti itsehillintää ja hyveitä. Moraaliset ihanteet koskivat yksilön itsekuria ja luonteen kehitystä. Perushyveitä pidettiin kasvualustana terveelle moraalin kehitykselle. Tärkeimpänä näistä kansakoulun isä Cygnaeus piti 1900-luvun alussa kaiken perustaa, kuuliaisuutta. Lopullinen kasvattavan opetuksen tavoite oli oppilaan tahdon ja luonteen saattaminen siveellisesti vahvaksi. Koulun tärkeimpänä tehtävänä pidettiin sivistyksen avulla toteutuvaa kasvatusta moraaliseen luonteeseen, johon perustettiin näkemys itseohjautuvuudesta. Tällöin luonteen ajateltiin olevan seurausta omista teoista, joten oppilaan arvo ihmisenä liitettiin suoraan hänen siveellisen luonteensa kehitykseen.

Nykypäivänä hyve -sanaa voidaan pitää kaksiteräisenä miekkana. Se tuo helposti mieleen teennäisyyden tai tekopyhyiden vaikutelman, mutta toisaalta hyvettä pidetään ihannoitavana oikeudenmukaisuuden ja suvaitsevaisuuden merkinä. Hyveellä tarkoitetaan kuvausta täydellisestä ja erinomaisesta luonteenpiirteestä, mutta sen täyttymyksen päämäärä on kuitenkin keskittien löytäminen kahden ääripään välistä. Käytännöllinen kokemuksen kautta kehittyvä viisaus ohjaa hyveiden kehittymistä. Hyveet tukevat toisiaan ja toimivat yhdessä pyrkien tasapainon löytymiseen. (Vainio 2017, 7, 13-15.)

Aristoteles (2005, 7, 24, 26) pohtii monitahoisesti hyvään ja onnellisuuteen pyrkimistä. Hänen mukaansa kaiken toiminnan ja valintojen lopullisen päämäärän voidaan katsoa olevan hyvä. Aristoteles ohjeisti ihmisiä käyttäytymään hyveellisesti ja kehittämään hyvää luonnetta. Näin on mahdollista kehittyä ja kokea onnellisuutta. Yhtenä onnellisuuden määritelmänä Aristoteles pitää *"sielun toimimista täydellisen hyveen mukaan"*. Aristoteleen käyttämä käsite *eudaimonia* kuvaa onnellisuutta, kukoistusta ja kokonaisvaltaista hyvinvointia (Vainio 2017, 48). Hyveiden tutkimista hän pitää avaimena onnellisuuden ymmärtämiseen. Aristoteles jakaa hyveet kahteen ryhmään, intellektuaalisiksi hyveiksi ja luonteenhyveiksi. Viisauden, ymmärryksen ja käytännön järjen hän liittää ensimmäiseen, intellektuaalisten hyveiden ryhmään ja mm. ystävällisyyden ja itsehillinnän luonteenhyveisiin. Nämä hyveiden kaksi puolta limittyvät käytännössä toisiinsa ja toimivat yhteistyössä. Tässä tutkimuksessa huomio kiinnittyy erityisesti luonteenhyveiden eli vahvuuksien tarkasteluun.

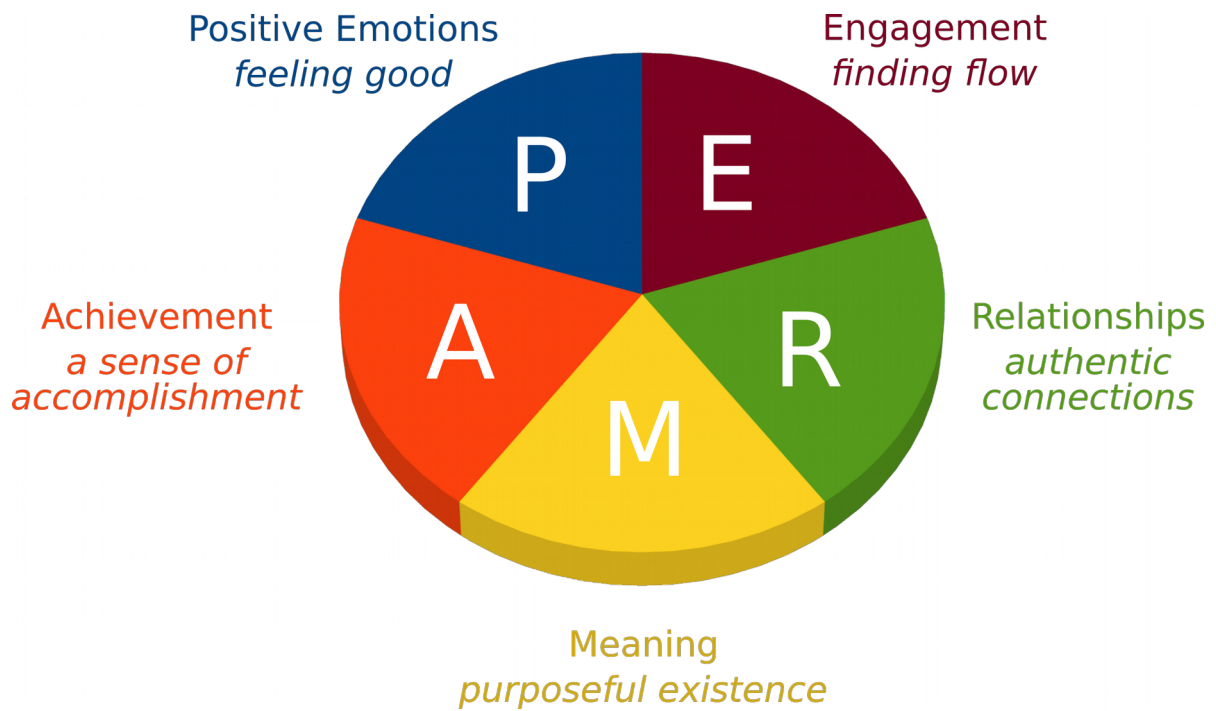
3.2 Positiivinen psykologia

Ihmisen mielen toiminta on monitahoista ja avartuu erilaisille psykologisille tutkimusalueille. Perinteisesti psykologia on keskittynyt korjaamaan olemassa olevia mielen ongelmia ja sairauksia, kuitenkin onnistumatta erityisesti ennalta ehkäisemään niiden syntyä. Asioihin on tartuttu vasta ikään kuin jälkikäteen ongelman ollessa käsillä. Positiivinen psykologia lähestyy ihmismieltä uudenaikaisista lähtökohdista. Se pyrkii tarkastelemaan ongelmien sijaan kaikkea sitä, mikä on kunnossa. Perusajatuksena on löytää ihmisestä olemassa olevaa hyvää, jota kehittämällä ja vahvistamalla sekä yksilöiden että ympärillä olevien yhteisöjen vointi paranee. (Uusitalo-Malmivaara 2014b, 18.)

Positiivinen psykologia perustuu hyveajattelulle. Positiivinen psykologia käsittelee ja pohtii hyvin filosofisia ja abstrakteja teemoja, kuten "kuinka onnellisuutta tai hyvinvoinnin lisääntymistä voi mitata?" Useat arvelevat tietävänsä mitä käsitteillä tarkoitetaan, mutta haasteellisempaa on vastata kysymykseen, "millaisista seikoista onnellisuus koostuu?" Positiivisen psykologian peruskysymyksiin ei ole helppo löytää yksiselitteisiä vastauksia. (Vainio 2017, 136-137.)

Alan klassikotutkijoihin lukeutuvat Martin Seligman ja Mihaly Csikszentmihalyi (2000) kirjoittivat tunnetun artikkelinsa *An Introduction*, joka antoi voimakkaan alkusysäyksen positiivisen psykologian tieteenhaaran kehittymiselle. He määrittelevät positiiviselle psykologialle kolme teema: myönteiset tunteet, myönteiset ominaisuudet ja myönteiset instituutiot (Lipponen 2014, 203). Positiivinen kokemus tuottaa myönteisiä tunteita. Myönteiset ominaisuudet ovat vahvuuksia, joiden avulla hyvinvointi rakentuu ja instituutiot merkitsevät sosiaalisia rakenteita, joissa tuetaan hyveiden kehitystä ja kohtaamisia ihmisten kesken, kuten perhe tai ystävyysuhteet. (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 8; Vainio 2017, 136-137.). Näiden teemojen kehittäminen ja tutkimus yhdistävät kaikkia alan tutkijoita, joskin käytössä saattaa olla monenlaisia muihin tieteenaloihin nojaavia menetelmiä.

Positiivisen psykologian uranuurtaja Seligman tuo tieteellistä näkökulmaa myönteisyyden tulkitsemiseen. Hän on luonut hyvinvoinnin ja onnellisuuden mittaamiseksi PERMA-teorian, jonka mukaan subjektiiviset arviot onnellisuudesta summataan viiden tekijän mukaan, kuten kuviossa 1. Teoria osat ovat P (positive emotions) = myönteiset tunteet, E (engagement) = sitoutuminen, R (relationships) = ihmissuhteet, M (meaning) = merkityksellisyys ja A (accomplishments) = aikaansaaaminen. (Lipponen 2014, 209.)



KUVIO 1. PERMA -teorian osat (Positive Psychology Program 2017)

P- Positive emotion / myönteiset tunteet:

Myönteisyydellä on ilmeisin vaikutus onnellisuuteen ja hyvinvointiin. Positiivinen elämänsenne näkökulmana luo edellytyksiä suunnata energiaa toimintaan, joka tuottaa iloa ja mielihyvää. Barbara Fredrickson on luonut *broaden and built* -teorian (Fredrickson 2001), joka perustuu myönteisyyden vaikutuksiin hyvinvoinnille lisäämällä mm. luovuutta ja tyytyväisyyttä elämään sekä parantavan kykyä selviytyä vastoinkäymisistä ja sietää stressiä. Teoria yhdistää myönteiset tunnekokemukset sekä fyysisen terveyden ja löytää biologisen perustelun positiivisuudelle. (Uusitalo-Malmivaara 2014b, 21; Kristjánsson 2013, 182)

E – Engagement / sitoutuminen:

Ihminen suhtautuu mielekkääseen tekemiseen intohimoisesti. Se täyttää ajatukset ja voi saada mielen sulkeutumaan flow-tilaan, jossa fokus on täysin jakamaton. Sitoutuminen voi suuntautua harrastukseen tai työhön, jonka avulla on mahdollista oppia ja kehittää omaa hyvinvointia.

R – Relationships / ihmissuhteet:

Myönteisten ihmissuhteiden merkitys on hyvinvoinnille suuri. Sosiaalisena olentona ihmiselle on erittäin tärkeä päästä jakamaan tuntemuksiaan toisten kanssa ja kokemaan ilon sekä rakkauden tuomaa yhteenkuuluvuuden tunnetta. Vahvat ihmissuhteet myös tukevat vaikeina aikoina.

M – Meaning / merkityksellisyys:

Merkityksellisyys motivoi toimimaan. Yksilölle merkitykselliset asiat ovat mieluisia, kiinnostavia ja usein palkitsevia. Näillä toiminnoilla tarkoitetaan vahvuuksia, joita käyttäessä voidaan kokea onnistumisia.

A – Accomplishments / aikaansaaminen:

Tavoitteellisuus, omissa realistissa tavoitteissaan onnistuminen tuovat tunteen aikaansaamisesta. Onnistumiset motivoivat toimimaan ja lisäävät myönteisyyden ja tyytyväisyyden kokemuksia. (Lipponen 2014, 210-215; Slavin, Schindler, Chibnall, Fendell, & Shoss 2012, 1481.)

Suurelta osin edelliseen limittyvä näkökulma on hyvinvoinnin psykologinen teoria ihmisen psykisten perustarpeiden täyttämisestä. Suomalainen filosofi, elämän ja hyvinvoinnin tutkija Frank Martela (2000, 2014) pitää perustelluimpana ja empiirisesti tutkituimpana näkemyksenä onnellisuudesta professoreiden Edward Decin ja Richard Ryanin (2000) itseohjautuvuusteoriaa (*self-determination theory*), jonka mukaan ihmisellä on kolme psykologista perustarvetta: *omaehtoisuus/vapaaehtoisuus (autonomy)*, *kyvykkyys (competence)* ja *yhteisöllisyys/yhteenkuuluvuus (relatedness)*. Näitä perustarpeita pidetään hyvinvoinnin edellytyksinä, joiden avulla ihminen voi kokea kasvavansa täyteen tasapainoiseen ihmisyyteen. Teorian taustalla on ajatus ihmisestä aktiivisena itseään toteuttavan olentona. Teorian mukaan näiden perustarpeiden tyydyttäminen ja vahvistaminen vaikuttavat myös negatiivisten tapahtumien käsittelykykyyn ja vastoinikäymisestä toipumiseen. Tutkimusten mukaan (Deci & Ryan 2000, 263) tyytyväisyys näillä elämänalueilla lisää mm. henkisiä voimavaroja, motivaatiota, tyytyväisyyttä elämään ja yleistä hyvinvointia.

Frank Martela (2014, 45) kirjoittaa motivaatiosta yhtenä onnellisuuden voimavarana. Hän käyttää psykologisista perustarpeista käsitteitä *vapaaehtoisuus*, *kyvykkyys* ja *yhteenkuuluvuus*. Vapaaehtoisuudella tarkoitetaan kokemusta omasta päätäntävällästä. Tekeminen on lähtöisin yksilöstä itsestään ja hän kokee voivansa tehdä itseään kiinnostavia asioita ja toteuttaa itseään. Kyvykkyys on koettua pätevyyttä toimissaan. Se kuvaa suoriutumista ja kykyä menestyä asetetuissa tehtävissä. Oppiminen on yksi osa kyvykkyyttä ja tunnetta kehittymisestä. Yhteenkuuluvuutta voidaan määrittellä tunteella, jossa yksilö kokee olevansa yhteydessä muihin. Se on lämpöä ja välittämistä suhteessa toisiin. Näiden kolmen elementin voidaan nähdä muodostavan *positiivisuuden kehän*. Näin ollen vapaaehtoisuus auttaa löytämään mielenkiinnon kohteita, kyvykkyksiä. Onnistuneen toiminnan avulla saavutetaan monipuolisemmat vaikutusmahdollisuudet, joka puolestaan johtaa lisääntyneeseen autonomiaan eli lisää mielekästä vapaaehtoisuutta. (Järvilehto 2014a, 35.)

Teoria on kehittynyt motivaation tutkimuksesta, jossa on tarkasteltu sisäisen ja ulkoisen motivaation syntyä ja niistä seurannutta elämän tyytyväisyyttä ja myönteisiä tunteita. Olennainen ero näillä lähtökohdilla voidaan nähdä hyvinvoinnissa. Sisäinen motivaatio lisää hyvinvointia, koska tekeminen itsessään palkitsee. Puolestaan ulkoinen motivaatio kasvatti lopulta ahdistusta ja negatiivisia tunteita, sillä tekemisen sijaan ulkoiset palkkiot johdattivat toimintaa. (Deci & Ryan 2000.) Martela (2014, 48-49) esittelee lukuisia tutkimuksia, joiden tulokset osoittavat perustarpeiden merkityksen arkisten myönteisten tunteiden kokemisessa ja yksilöllisessä hyvinvoinnissa vallitsevista kulttuurisista olosuhteista riippumatta. Mielenkiintoisia ovat tutkimukset kouluista, joissa näiden perustarpeiden tukemiseen panostamalla on saavutettu hyviä tuloksia hyvinvoinnin lisäksi myös oppimisessa.

3.3 Luontevahvuudet

Luontevahvuuksilla tarkoitetaan niitä meille ominaisia piirteitä, joiden mukaan toimimme. Luontevahvuudet perustuvat hyveajattelulle ja vahvuuksia voidaan pitää hyveiden ilmentyminä arkisessa toiminnassa. Luontevahvuudet ovat käsitteellisiä, mutta näyttäytyvät konkreettisemmin kuin hyveet ja sen vuoksi niiden merkityksiä on helpompi ymmärtää. Peterson ja Seligman (2004, 16-30) ovat kiteyttäneet vahvuuksien luonnehdintaa kymmenen kohdan kriteeristöllä sekä VIA (Values in Action) -mittarin 24 kohdan käsitteellisellä määritelmällä. Tärkeimpinä perusteluina pidetään sitä, että niiden käyttö on myönteistä ja mahdollista oppia. Ne eivät kulu käytössä vaan päinvastoin vahvistuvat, eikä käyttö aiheuta toisille ikävyvyyksiä tai mielipahaa. Mittarin tavoitteena on tuoda esiin yksilön ydinvahvuudet. Kysymyksiä on 120 (tai 240) ja niihin vastataan viisiportaisella Likertin asteikolla. Vastausten perusteella seulotaan vastaajan viisi ilmeisintä vahvuutta, jotka kuvaavat hänen parhaita puoliaan. Mittari on saatavilla nykyään myös suomeksi sekä pidempänä että lyhympänä versiona. (Uusitalo-Malmivaara 2014a, 66, 72-74.) Luonne ja vahvuudet nähdään helposti ilmeisenä ja muuttumattomana. Kovin harva pysähtyy omien vahvuksiensa äärelle, vaikka mielekkään toiminnan, arjen sujuvuuden ja hyvinvoinnin sekä onnellisuuden kannata olisi hyödyllistä havaita, käyttää ja kehittää omia parhaita puoliaan.

Luontevahvuuksien tarkastelu perustuu ajatukseen, että jokaisella yksilöllä on olemassa olevia toiminnassa näyttäytyviä kykyjä, osaamista ja taitoja, joita käyttämällä hän voi edistää hyvinvointiaan ja onnellisuutta. Vahvuudet toimivat reittinä itsetuntemuksen, kasvun ja kypsymisen tiellä, joka jatkuu läpi elämän. Positiivinen kehitys ammentaa vahvuuksien ja käyttävän potentiaalin tunnistamisesta ja hyödyntämisestä ja sillä on eteenpäin vievä voima kohti toivottua tulevaisuutta. (Peterson & Seligman 2004, 11-12.) Lapsi joka tunnistaa vahvuutensa voi hyväksyä myös kehitty-

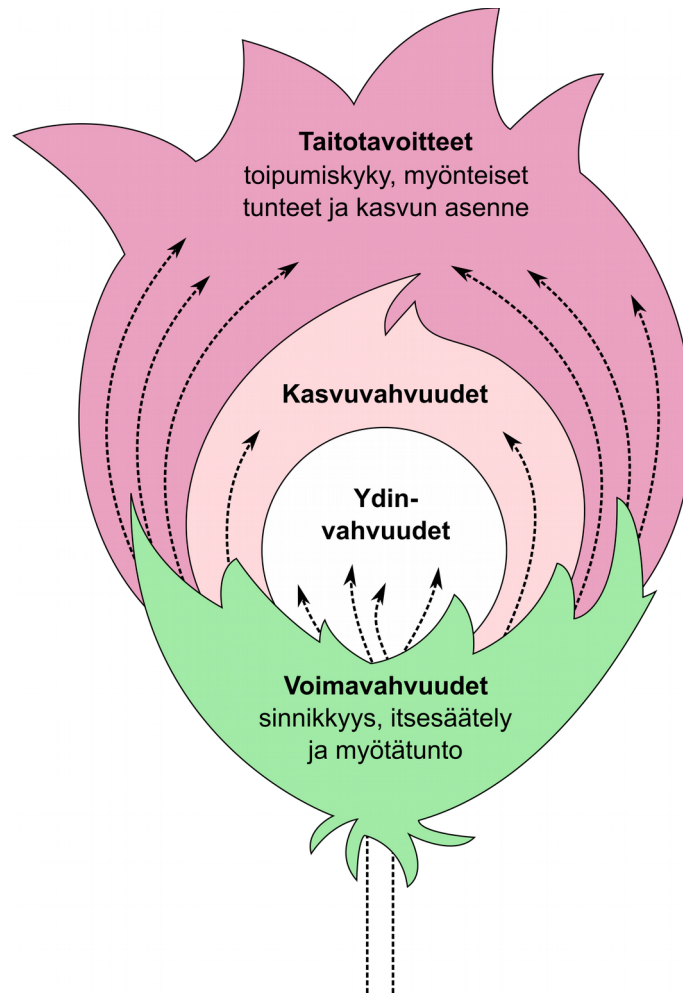
mistarpeensa. Vahva luonne auttaa realistisen suhtautumisen minäkuvan muodostumisessa ja auttaa selviämään myös vastoinkäymisistä. Luottamus omaan kyvykkyyteensä tukee lasta haasteissa ja antaa toivoa selviytyä eteenpäin. (Hotulainen, Lappalainen & Ryppö 2014, 265-267.)

Positiivisen psykologian tutkijoiden perustaman organisaation Character Lab -sivuston mukaan luontevahvuudet voidaan ryhmitellä kolmeen osa-alueeseen sen perusteella mihin ne pääasiassa vaikuttavat. Tosin monet vahvuudet voivat kuulua useampaan alueeseen yhtä aikaa. Nämä osa-alueet ovat sydämen vahvuudet, mielen vahvuudet ja tahdon vahvuudet. Sydämen vahvuudet pyrkivät hyvään auttamalla. Niitä voivat olla mm. kiitollisuus tai sosiaalinen älykkyys. Mielen vahvuudella tarkoitetaan ajattelun vahvuuksia, jotka kehittävät mielen tuottavuutta ja itsenäisyyttä. Näitä voivat olla mm. uteliaisuus ja innostus. Tahdon vahvuudet, kuten itsesääteily ja sisukkuus, auttavat saavuttamaan asetettuja tavoitteita. (Character Lab 2017.)

Kaisa Vuorinen (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016a, 76-79) on luokitellut tekeillä olevassa väitöstutkimuksessaan luontevahvuudet neljään ryhmään, joiden avulla niiden opetus ja käytännöllisyys pääsevät konkreettisesti esille. Hän kuvaa vahvuuksia kukan kukinnolla. Ryhmiä on kuvattu kuviossa 2.

Kukinnan tyvessä ovat kaiken perusta eli voimavahvuudet: itsesääteily, myötätunto ja sinnikkyys. Keskellä kukintoa ovat ydinvahvuudet, joilla voidaan kuvastaa jokaisen omaa persoonaa, luontaista tapaa toimia. Ytimen ympärillä ovat kasvuvahvuudet, ominaisuudet, jotka eivät ole jatkuvasti aktivoituina, mutta joita voimme harjoitellen vahvistaa.

Uloimpana kerroksena Vuorinen määrittää taitotavoitteet. Niihin kuuluvat opittavat luonnetaidot kuten toipumiskyky, myönteiset tunteet ja kasvun asenne. Luontevahvuusopetuksen tavoitteena on kehittää juuri näitä taitoja, joilla on yhdessä laajempi vaikutus kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kehittämisessä. Toipumiskyky eli resilienssi kuvaa 'ponnistamista takaisin'. Se tarkoittaa kykyä selviytyä vastoinkäymisistä ja palautua. Toipumiskyky perustuu myönteisyydelle, uskolle omiin kykyihinsä ja mahdollisuuksiin vaikuttaa tapahtumiin. Myönteiset tunteet auttavat laajentamaan näkökulmaa. Myönteisten tunteiden merkitys liittyy toipumiskykyyn, sillä ne tukevat selviytymistä ja vahvistavat myönteisyyden lisääntymistä ja joustavuutta myös jatkossa. Kasvun asenteella on myös merkittävä rooli yksilön kohdatessa vastoinkäymisiä. Positiivinen asenne nojaa uuden oppimiseen ja kehittymisen mahdollisuuteen. Se on merkityksellinen tavoitteellisen oppimisen, yrittämisen, vastoinkäymisten selittämisen ja oppimisstrategioiden reflektoinnin kannalta. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016a, 39-40, 46, 54-57.)



KUVIO 2. Luonteenvahvuudet ryhmiteltyinä Kaisa Vuorisen kukkakuviota mukaillen (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016a, 76-79).

3.4 Positiivinen pedagogiikka

Hyvää luonnetta pidetään moraalisesti arvostettuna, sen piirteitä pyritään vahvistamaan niin omissa lapsissa kuin koulujen oppilaissa. Hyvän luonteen piirteitä arvostetaan sisaruksissa ja lähes kaikki ystävyysuhteet perustuvat toivottujen luonteenvahvuuksien ilmenemiselle. Jo kautta aikojen filosofit ja kasvattajat ovat keskustelleet koulujen tehtävästä mielen, mutta myös sydämen kasvattajina (Linkins yms. 2014.) Kouluissa on perinteisesti kuitenkin keskitytty lähes ainoastaan kognitiivisten taitojen, kuten lukemisen ja laskemisen opettamiseen sen sijaan, että olisi huomioitu näiden taitojen mahdollistajia. Luonteenvahvuuksien tietoisella käytöllä voidaan tukea kognitiivista kehittymistä ja akateemista menestymistä. Positiivisen psykologian soveltamista kouluihin perustellaan nojaten tutkimuksiin tietoisuuden kehittämisestä ja hyvinvoinnin lisääntymisestä. Kuitenkin hyveiden ja luonteenvahvuuksien opettamiseen on myös suhtauduttu näkökulmasta, jossa opetuksen mahdollisuudet tulisi ottaa huomioon suhteessa tunnettuihin psykologian teorioihin. Piagetin, Kohlbergin ja Gilliga-

nin teoriat perustuvat käsityksiin lapsen kehityksestä ja ymmärryksestä moraalisisista kysymyksistä esim. konkretian ja itsekkyyden kehityksestä käsitteellisyyden ja epäitsekkään ajattelun tasoille. Näiden teorioiden mukaan lapsen moraalit kehittyvät tiettyjen vaiheiden kautta. Positiivinen psykologia kuitenkin pyrkii tuomaan moraalikysymyksiin mukaan näkökulman lasten käyttäytymisestä ja tunteiden merkityksestä. (Park & Peterson 2009, 65-66.)

Positiivinen psykologia tarkastelee ihmisen vahvuuksia. Jokaisella ihmisellä on omat ydinvahvuutensa, joiden käyttäminen on luontevaa ja mielekäästä. Ne tuottavat iloa ja onnistumisia. Nämä puolestaan ruokkivat oppimista, innostumista ja hyvinvointia. Positiivisen psykologian soveltamista kasvatukseen ja opetuksen alueella voidaan kutsua positiiviseksi pedagogiikaksi. Positiivinen pedagogiikka perustaa käsityksensä lapsesta aktiivisena toimijana sekä merkitysten rakentajana. Näihin perustuen toiminnan keskiöön tuodaan lasten osallisuus, vahvuudet ja myönteiset tunteet. (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2014, 224-225.) Pedagogiikan ja vahvuuksiin keskittymisen pääpaino on jokapäiväiseen elämään vaikuttaminen arjen tapoja, kuten ajattelua, puhetta ja käytöstä muokkaamalla. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016a, 37). Se on kasvatuksellinen filosofia, jonka tarkoituksena on tuoda hyvinvoinnin ja toipumiskyvyn ajatuksia opetuksen pariin.

Havainnollisesti vahvuuksiin keskittyvää opetusta voidaan kuvata pyrkimyksellä kasvattaa jokaista kohti omaa persoonallista kukoistusta sen sijaan että tavoiteltaisiin yhtenäistä ennalta määriteltyä mallia, joka jokaisen tulisi saavuttaa. Kukoistuksella tarkoitetaan emotionaalista, sosiaalista ja psykologista hyvinvointia. Kukoistusta voi koulussa tarkastella oppilaan, opettajan tai koko luokan perspektiivistä. Hyvinvointia tavoitellessa lähdetään liikkeelle pienistä muutoksista. Pyrkimyksenä on havaita hyvää ja edistää sen kasvua. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016a, 35-39.)

Lotta Uusitalo-Malmivaara (2014a, 76-78; 2016) kirjoittaa luontevahvuuksien käytöstä ja VIA -filosofian sovelluksesta. Hän esittelee Yeagerin, Fisherin ja Shearonin S-M-A-R-T -mallin, joka ilmentää luontevahvuuksien ymmärryksen koko kaaren, alkaen tunnistamisesta ja johtaen niiden aktiiviseen harjoitteluun. Tätä viiden periaatteen mallia voidaan pitää myös positiivisen pedagogiikan perusajatuksena, kun vahvuusopetusta tuodaan kouluihin tai muihin yhteisöihin.

Mallin ensimmäinen kirjain S (*spotting*) merkitsee vahvuuksien tunnistamista ympäristöstä. Se voi olla konkreettisten käsitteiden opettelemista ja ajatusmalliin tutustumista. VIA-mittarin käyttö voi toimia kanavana tunnistaa omia vahvuuksiaan. Opittuaan tunnistamaan oman mielensä toimintaa vahvuuksia voi oppia hallitsemaan. Tätä ilmentää toinen kirjain M (*managing*). Vahvuuksia opitaan käyttämään yhdistellen, oikea-aikaisesti ja säätelemään niiden määrää kulloinkin tarpeen mukaan. Vahvuudet toimivat usein nippuina tukien toinen toistaan ja hallittuina ne toimivat arjen tasa-painottajina. A (*advocating*) merkitsee puolesta puhumista. Toisten vahvuuksien huomioiminen ja ääneen mainitseminen tuottaa positiivisia tunteita, tuntuu palkitsevalta sekä edistää vahvuuksien

käyttöä jatkossa. Huomioiminen toimii myös kannustimena ja on hyvin motivoivaa sekä tarttuvaa. Toisten vahvuuksien tunteminen edistää yhteistyötä ja helpottaa oman parhaansa esiin tuomista. Tätä toisiin liittymistä kuvataan termillä R (*relating*). Viimeinen kohta, T (*training*) kokoaa yhteen kaikki edelliset periaatteet. Se tarkoittaa harjoittelua ja vahvuuksien aktiivista käyttöä. Luonteen- vahvuuksien vahvistaminen edistää niiden olemassaoloa ja esille tuloa. Selkeimmin vahvuudet nousivat esille tilanteissa, joissa kohdataan haasteita. Tiedostettujen ja harjoitettujen vahvuuksien avulla aiemmin ylitsepääsemättömiltä tuntuneet vaikeudet saatetaan voittaa tai niihin onnistutaan tuottamaan uusia ratkaisuja.

Luonteenvahvuusopetuksesta on tehty runsaasti ulkomaista tutkimusta ja nyt myös Suomessa uudessa valtakunnallisessa 2016 voimaan tulleessa opetussuunnitelmassa (OPS 2014) on selkeä maininta perusopetuksen arvoperustasta. Siinä puhutaan monista luonteenvahvuuksista, jotka perustuvat hyve-etiikan käsitykselle ihmisyyteen ja sivistykseen kasvusta.

"Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Ihmisyyteen kasvussa jännitteet pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välillä ovat väistämättömiä. Sivistykseen kuuluu taito käsitellä näitä ristiriitoja eettisesti ja myötätuntoisesti sekä rohkeus puolustaa hyvää. Sivistys merkitsee yksilöiden ja yhteisöjen taitoa tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan perusteella. Eettisyyden ja esteettisyyden näkökulmat ohjaavat pohtimaan, mikä elämässä on arvokasta. Sivistys ilmenee tavassa suhtautua itseän, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia. Sivistynyt ihminen pyrkii toimimaan oikein, itseään, toisia ihmisiä ja ympäristöä arvostaen. Hän osaa käyttää tietoa kriittisesti. Sivistykseen kuuluu myös pyrkimys itsesäätelyyn ja vastuunottoon omasta kehitymisestä ja hyvinvoinnista." (Opetushallitus 2014, 15-16.)

Opetussuunnitelma määrittelee perusopetuksen tehtäviksi monipuoliset opetus- ja kasvatustehtävät. Se pyrkii tarjoamaan oppilaille mahdollisimman tukevan perustan. Erityisinä tavoitteina mainitaan mm. seuraavaa:

"Se [perusopetus] ohjaa oppilaita löytämään omat vahvuutensa ja rakentamaan tulevaisuutta oppimisen keinoin." (Opetushallitus 2014, 18.)

Positiivista psykologiaa on kritisoitu humanista lähestymistavasta ja toisaalta paradoksaalisesti sen liiallisesta tieteellisyydestä sekä kehnosta sovellettavuudestaan arkikäyttöön. Käytännöllisyyden sijaan, tutkijat ovat olleet kiinnostuneita määrittelemään käsitteitä, asioita ja ilmiöitä, joten näin ollen todellisuuden sovellukset yksilön hyväksi ovat jääneet taka-alalle. (Lipponen 2014, 203.) Tästä nä-

kökulmasta positiivisen psykologian pedagogiset sovellutukset; hankkeet, interventiot ja ohjelmat ovat enemmän kuin tervetulleita. Ihmisten oman kokemusmaailman huomioiminen yhdistää teoreettisen tutkimustiedon ja käytännön toiminnan.

Vahvuuspedagogiikka perustuu ihmisen luonteen vahvuuksien tutkimiseen, tiedostamiseen ja niiden kehittämiseen. Taustalla on positiivisen psykologian seligmanilainen holistinen ihmiskäsitys, jonka mukaan ihminen voi itse ohjata omaa elämänsä ja etsiä sen merkityksiä (Saari & Harni 2015). Luonteen vahvuuksia kehittämällä voidaan vaikuttaa persoonallisuuden muotoutumiseen antamalla vahvistavaa palautetta toivotusta toiminnasta. Suomalaisissa kouluissa lasten vahvuuksien tukemiseen ei ole tähän mennessä suunnitelmallisesti kiinnitetty huomiota. Vahvuudet ja luonteenpiirteet on selitetty erilaisilla temperamenteilla. Keltikangas-Järvinen (2010) avaa ja luokittelee temperamentin käsitettä sosiaalisten taitojen kautta. Hän kuvaa temperamentin olevan peruskivi, jonka päälle persoonallisuus rakentuu. Persoonallisuuden piirteet muokkautuvat lapsen kasvun ja kehityksen aikana ympäristöstä saadun palautteen perusteella. Palaute voi vahvistaa ja johdattaa toimimaan haluttuun suuntaan. Tämä temperamenttilähtöinen, vahvuuksien käyttämisestä saatava positiivinen palaute on myös vahvuuspedagogiikan kulmakiviä.

3.5 Hyvinvointi

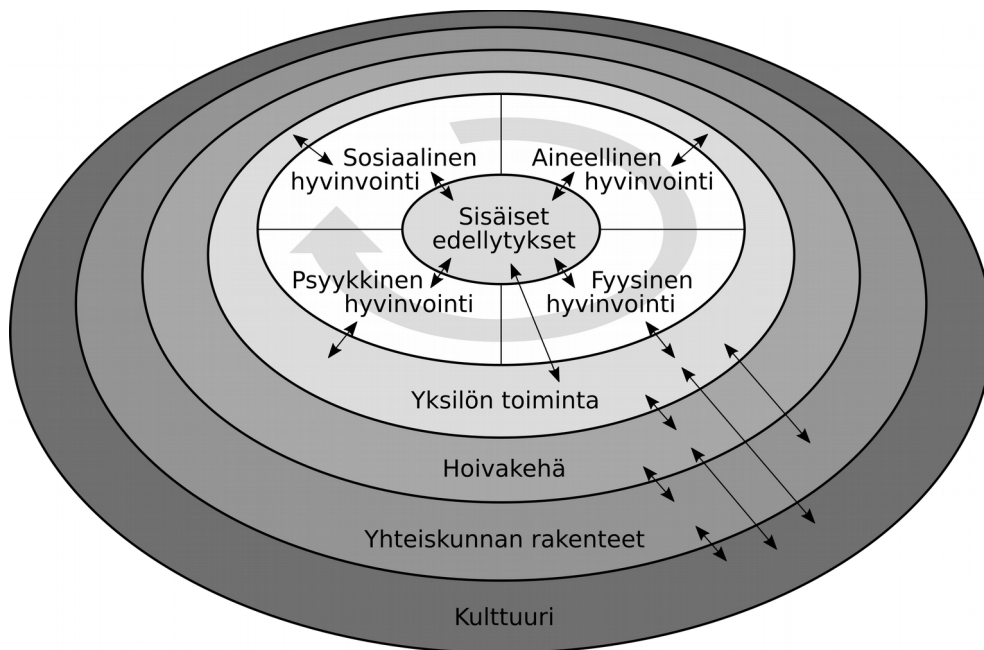
Positiivinen psykologia pyrkii avartamaan perinteisen psykologian näkemyksiä, jotta ongelmakeskeisyyden sijasta huomio kiinnittyisi yhä enemmän ihmisen hyvinvointia lisääviin tekijöihin (Vaino 2017, 136). Hyvinvointi on erittäin monitahoinen ja hankalasti määriteltävä käsite. Tässä tutkimuksessa käsitteen määrittely rajautuu hyvin yleiseen kuvaukseen lapsen elämän tyytyväisyydestä, onnellisuudesta, positiivisuudesta ja itsetunnosta. Sillä tarkoitetaan niitä myönteisiä asioita, jotka edistävät ja tukevat lapsen kasvua sekä kokonaisvaltaista ihmisyyden kehitystä. (Minkkinen 2015, 20.)

Hyvinvointi on myös subjektiivinen ja vahvasti kontekstiin sidottu käsite, joten sen mittaaminen ja vertailu yksilöiden kesken on miltei mahdotonta. Hyvinvointia voidaan määrittää yksilön kautta, mutta sen todellinen olemassaolo perustuu ympäröivän yhteiskunnan ja kulttuuristen rakenteiden olemassa olevista mahdollisuuksista. Toisaalta samakaan ympäröivä kulttuurinen kehys ei voi taata yksilöille yhdenvertaista hyvinvointia vaan vastuu hyvinvoinnista siirretään lopulta takaisin yksilölle itselleen. (Minkkinen 2015, 32, 63; Saari & Harni 2015.) Perusperiaatteiltaan lasten hyvinvoinnin käsitys perustuu Suomessa YK:n lasten oikeuksien sopimukseen (Unicef), joka määrittelee objektiiviset ja subjektiiviset hyvinvoinnin kriteerit. Objektiiviset kriteerit ovat ulkoisia kuten terveys, turvallisuus tai lähiverkostot ja subjektiiviset määritellään koettuina tunteina, kuten vä-

littäminen tai pelot. Positiivinen pedagogiikka korostaa lapsen omaa näkökulmaa ja merkityksiä hyvinvoinnin edistäjinä. Vuorovaikutuksella lasten, vanhempien ja opetushenkilöstön välillä pyritään tukemaan oppimista ja myönteisiä kokemuksia. (Kumpulainen ym. 2014, 226.)

Minkkinen (2015, 60-63) on kehittänyt väitöstyössään kattavan ja selkeän hyvinvoinnin rakennemallin (the structural model of child well-being, SMCW). Malli yhdistää useat tunnetut sosiologian ja psykologian teorit tavoitteenaan monitieteellinen kokonaiskuva hyvinvoinnin ulottuvuuksista ja vaikuttavista tekijöistä. Hyvinvointi viittaa tilaan, jossa kokonaisuus nähdään suuremmalta osin positiivisena kuin negatiivisena.

Malli perustuu ajatukselle ihmisestä psyykkisenä, fyysisenä ja sosiaalisena olentona, joka toimii vuorovaikutuksessa omassa kulttuurisessa ympäristössään. Kuvion 3 sisimmässä ytimessä ovat yksilön hyvinvoinnin perusulottuvuudet ja sisäiset edellytykset, jotka toimivat vuorovaikutuksessa keskenään. Ydintä ympäröivät laajenevat kehät kuvaavat yksilön omaa toimintaa, hänen saamaansa hoivaa sekä yhteiskunnan ja kulttuurin vaikutuksia hyvinvointiin.



KUVIO 3. Lapsen hyvinvointimalli Jaana Minkkistä mukaillen (Minkkinen 2015, 61).

Hyvinvointia tarkastellaan omassa tutkimuksessani vahvuusopetuksen ja tietoiseksi tulemisen seurauksena. Oletus oppilaiden jo olemasta olevasta perushyvinvoinnista omassa kulttuurisessa ja yhteiskunnallisessa ympäristössä on vahva. Hyvinvoinnin lisääntyminen arjen toiminnassa ja sen lisääntymiseen pyrkiminen tiedostavan muutoksen kautta olivat tutkimuksen merkityksellisimmät tulokset. Tämän tutkimuksen puitteissa tarkastelu jää yleiselle tasolle, rajaten näkökulmaa yksilön kokemuksiin omasta sekä toisten toiminnasta. Oman elämänsä hyvinvoinnin elementtien tietoinen tarkkailu voi jo sinällään vahvistaa myönteistä kehitystä. Tietoisuus eri osa-alueista auttaa niiden

havainnointia ja havainnoinnin kautta kokonaisuuden rakentaminen onnistuu osa kerrallaan. Lopullinen kiinnostuksen kohteeni oli pohtia, voiko vahvuusopetuksella olla vaikutusta lapsen hyvinvointiin ja voiko tiedostuminen sekä huomiokyvyn uudenlainen herättely tuoda positiivisuutta yksilölle sekä häntä ympäröivälle yhteisölle.

4 TOIMINTATUTKIMUS

Tässä luvussa tarkastellaan kehittämistoimintaa toiminnallisena tutkimusmenetelmänä ja syvennyttään erityisesti toimintatutkimukselle ominaisiin piirteisiin ja tyypillisiin käyttötarkoituksiin. Perustelen oman tutkimukseni toimintatutkimuksellista otetta ja pohdin luotettavuuden määrittelyä. Lopuksi kuvaan tutkijan rooliani osana tutkimuksen kulkua.

4.1 Kehittämistoiminta

Kasvatus- ja opetusalan tutkimus pyrkii hyvin usein saamaan aikaan jotakin konkreettista. Toiminnallisuuden ja aktiivisen luonteensa vuoksi subjektiivinen tutkimus ja sen yksiselitteinen tulkinta nähdään usein riittämättömänä. Menetelmiksi kaivataan käytäntöön pureutuvia kehittäviä metodeja, jotka tuottavat uusia näkökulmia, toimintatapoja, konkreettisia muutoksia, tuotoksia tai aktiivista toimintaa.

Kehittämistoiminnalla tarkoitetaan toimintaa, jolla pyritään tiedontuotantoon. Kehittämistoiminta yhdistää projektitoiminnan ja tutkimuksen periaatteita ja se voidaan nähdä monipuolisena tiedontuottamisen välineenä hyvin erilaisille toimialoille sekä organisaatioiden että kasvatusalan kehittämisessä ja tutkimuksessa. Toimintaa voidaan lähestyä itse prosessin, toimijoiden osallisuuden ja tiedontuotannon näkökulmista. Kokonaisuutena ne määrittävät kehittämistoiminnan metodin ytimen. (Toikko & Rantanen 2009, 9.)

Kehittäminen nähdään usein täsmällisenä tavoitteellisena toimintana, jonka kohde, laajuus, organisointitapa ja lähtökohta voivat vaihdella huomattavasti. Lähtökohdistaan huolimatta toiminnassa tavoitellaan uusien ideoiden kehittämistä, käytännöllistä asioiden korjaamista, parantamista tai edistämistä. Toikko ja Rantanen (2009) kuvaavat kehittämistoiminnan ja tutkimuksen suhdetta toisiaan pelaavana tiedon vaihtokauppana. Tutkimustoiminnan ja kehittämistoiminnan yläkäsitteenä voidaan pitää tutkimuksellista kehittämistoimintaa, joka ilmentää käsitteiden risteytyvää luonnetta. Vaikka kehitystyön yhteiskunnallinen merkitys ei ole niin suuri kuin esimerkiksi perinteisen tutkimuksen, tutkimukselta vaaditaan jatkuvasti yhä enemmän sovellettavuutta, joustavuutta ja mm. kaupallista hyödynnettävyyttä. (Toikko & Rantanen 2009, 14, 19-21.)

Opettajien ja kasvattajien roolit ovat murtuneet ja työn kuvan on koettu muuttuneen yhä vaativammaksi. Tutkimustoiminnan, mm. toimintatutkimuksen avulla on onnistuttu parhaimmillaan yhdistämään opettajan ja tutkijan rooleja ja tuomaan teoreettista tietämystä kasvatustyön tueksi nivoamaan arkielämän tieteellistä toimintaa ammatilliseen oppimisprosessiin. (Linnansaari 2004, 113.)

4.2 Toimintatutkimus metodologisena valintana

Toimintatutkimuksen historialliset juuret ulottuvat pitkälle. John Deweyn pragmaattinen kasvatustajattelu korosti 1920-luvulla teorian ja käytännön läheisyyttä toisiinsa. Deweyn ajatuksissa yhdistyivät toiminnallisuus, kokeilu ja toistuvat kokemukset oppimisen ja tiedon kehittäjinä. Hän ei kuitenkaan käyttänyt sanaa toimintatutkimus. Toimintatutkimuksen varsinaiseksi isäksi on nimetty Kurt Lewin, amerikkalainen sosiaalipsykologi, joka 1940-luvulla alkoi kutsua ideaansa tutkimuksen ja käytännön samanaikaisuudesta toimintatutkimukseksi. Lewinin toimintatutkimuksellinen lähestymistapa perustui ajatukseen, jossa sosiaalista todellisuutta voidaan paremmin ymmärtää, kun tutkimus yhdistetään todellisiin muutoksiin ja sen tutkimukseen. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 26.)

Toimintatutkimusta pidetään nykyään vahvasti laadullisen tutkimuksen osana. Historiallisesta näkökulmasta katsottuna toimintatutkimus on kuitenkin käsitteenä vanhempi kuin "laadullisuus", joka erottui omaksi alakseen vasta 1970-luvulla. Toimintatutkimuksella on näin ollen selkeä yhteinen historia luonnontieteisiin ja täten myös määrällisiin tutkimustapoihin. Heikkinen (2010, 37) korostaakin, että tutkimusmenetelmissä on siirrytty yleisesti kohti laadullista tutkimusta ja sama pätee myös toimintatutkimukseen. Heikkisen mukaan toimintatutkimus ei ole sinällään tutkimusmenetelmä, vaan pikemminkin tutkijan lähestymistapa tai asenne kehittävään toimintaan. Toimintatutkimus voi ilmentää monipuolisesti molempia tapoja ja onkin luontevaa käyttää niin kutsuttua *mixed methodia* eli yhdistää määrällisiä ja laadullisia menetelmiä. (Heikkinen 2010, 36-37.)

Toimintatutkimus asenteena tai mielentilana perustuu toiminnan kehittämiseen tutkimuksen avulla. Olipa motiivina tieteellinen uteliaisuus tai halu kehittää toimintaa, tehokas tapa hankkia uutta tietoa toiminnasta on yrittää muuttaa sitä. Täten toimintatutkimus on puoliksi tutkimusmenetelmä ja puoliksi käytännönläheistä asennoitumista tietoon. (Heikkinen & Huttunen 2010, 200.) Toimintatutkimus on luonteeltaan keskeisesti yhteisöllinen prosessi ja lähestymistapa edellyttää yhteisöltä valmiutta muutoksiin ja kehittymiseen. Se vaatii myös panostusta itsereflektioon, jolloin arviointia ja toimintaa pyritään ymmärtämään myös oppimistapahtumana. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 64 – 65.)

Toimintatutkimuksessa eri osa-alueet kehittyvät ja tarkentuvat tutkimuksen kuluessa. Reflektiivisen perusotteen myötä korostuvat eri elementtien kuten tutkimustehtävän, teoriamuodostuksen, aineistonkeruun ja analyysin kehittyminen sekä täsmentyminen tutkimuksen edetessä. Toimintatutkimukselle on tyypillistä, että tutkimuksen prosessi johtaa uusien ongelmien havaitsemiseen ja sen seurauksena uuden toimintatutkimussyklin toteuttamiseen. Toimintatutkimuksen tarkoituksena on tutkittavan ilmiön käsitteellistäminen, eikä niinkään jo olemassa olevan teorian testaaminen toiminnallisten kokemusten kautta. Lähtökohtana on tuoda esiin ja tehdä tietoiseksi toimintaa käytännössä ohjaavia näkökulmia ja onnistua kehittämään näitä käytäntöjä edelleen. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 68–71.)

Heikkinen, Rovio & Kiilakoski (2010, 114) toteavat, että toimintatutkimus pyrkii osallistujien ja tutkijan emansipaatioon eli vapautumiseen ja voimaannuttamiseen. Toimintatutkimuksen avulla voidaan auttaa osallistujia uskomaan omiin kykyihinsä ja toimintamahdollisuuksiinsa sekä tarjoamaan tilaisuus vaikuttaa asioihin omista lähtökohdistaan käsin. Ongelmakeskeisyys, käytäntöön suuntautuminen ja muutos tai ainakin muutokseen pyrkiminen ovat puolestaan Kuulan (1999) mukaan keskeisimpiä piirteitä toimintatutkimuksessa. Muutos on läsnä jo tutkimuksen tavoitteen asettelussa ja määrittelyssä. Tukija ja tutkittavat ovat itse asettamassa konkreettisia muutostavoitteita. Käsitteenä puhutaan interventioista eli muutokseen tähtäävästä väliintulosta. Kemmisin ja Wilkinsonin määritelmä kuvaa intervention kaksoismerkitystä: todellisuutta pyritään muuttamaan, jotta sitä voidaan tutkia ja toisaalta todellisuutta tutkitaan, jotta voidaan saada aikaan muutoksia. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 44.) Toinen lähtökohta työn kehittämisen yhteydessä on ajatus toimintatutkimuksesta metodina, jonka avulla saa esille sellaisia toiminnallisia, kulttuurisia ja valtarakenteisiin liittyviä tekijöitä, jotka voivat olla estämässä muutosta ja joiden paljastaminen ainoastaan haastattelun tai kyselyjen keinoin ei olisi välttämättä mahdollista. (Kuula 1999, 219.)

Toimintatutkimus on saanut vaikutteita postmodernista tutkimuksesta ja sen periaatteiden mukaan "pienet kertomukset", hajanaisuus ja epäkoherenssi lähestymistapa ovat olleet jopa suotavia. Vaihtoehtoisuuden avulla tähdätään arvioimaan kokonaisuuksia. Pyrkimys totuudellisuuden kuvaamiseen on tärkeää, mutta tutkimuksen luotettavuuden ja laadun arviointi on nähtävä monipuolisemmin kuin modernissa ajattelussa. Luotettavuutta arvioidaan usein validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä, jolloin pyritään saamaan selville tutkimuksen ja kohteen yhteensopivuutta sekä tulosten toistettavuuden mahdollisuuksia. Nämä käsitteet soveltuvat laadulliseen tutkimukseen kuitenkin huonosti, koska ne perustuvat realistisiin käsityksiin, jotka eivät ota huomioon ihmisten välisten merkitysten vaikutusta ja konstruktivistista näkökulmaa. (Heikkinen ja Syrjälä 2010, 144-145, 147-148.)

Heikkinen ja Syrjälä (2010, 149-160) esittelevät vaihtoehtoisena tapana Steinar Kvalen mallin, jonka mukaan laadullista toimintatutkimusta arvioidaan *validoinnin* viiden periaatteen avulla. Validointi kuvaa tulkinnallisuutta, jossa maailmaa rakennetaan uudenlaisen ymmärryksen kautta (Heikkinen 2015b, 164). Laatu ei arvioida erillisinä kriteereinä vaan kokonaisuus muodostuu toisiinsa liittyvistä osa-alueista: *historiallinen jatkuvuus, reflektiivisyys, dialektisuus, toimivuus ja havahduttavuus*.

Historiallisella jatkuvuudella tarkoitetaan tutkittavan kohteen taustaa, narratiivista kertomusta, jolle kaikki perustuu. Tutkimus voidaan nähdä osana tätä kertomusta, joka jatkuu tutkimuksen jälkeenkin. *Reflektiivisyys* kuvaa tutkijan ymmärrystä omasta roolistaan, rajoituksistaan ja vaikutuksesta tutkimukseen sekä omaan tulkintaansa. Se tuo tutkimukselle läpinäkyvyyttä eikä esitä asioita totuuksina. Reflektiivisyys on toimintatutkimuksen syklin peruskäsitteitä, joten se käynnistää aina uuden tutkimussyklin. Todellisuus rakentuu dialektisina prosesseina. *Dialektisuudella* tarkoitetaan todellisuuden rakentumista väitteiden ja vastaväitteiden synteettisenä lopputuloksena, jossa ilmenevät molemmat näkökulmat. *Toimivuudella* arvioidaan tutkimuksen käytännön vaikutuksia, kuten esim. hyötyjä. Hyvä tutkimus kykenee myös kriittisyyteen, joten tutkimus saattaa osoittaa tutkitut käytännöt myös toimimattomiksi, mutta tuottaa silti arvokasta tietoa. Toimivuutta voidaan syventää lähestymällä sitä eettisestä näkökulmasta. Tutkija pohtii mm. tutkittavien tunnistettavuutta, heille mahdollisesti aiheutuvia haittoja tai tapoja saattaa asianomaisten äänet kuuluville. *Havahduttavuudella* tarkoitetaan "taiteellisia kriteerejä", jotka herättelevät ajattelemaan asioita tai tuntemaan uudella tavalla. Havahduttavuus tekee tutkimuksesta uskottavaa, todentuntuista ja kokonaisvaltaista. Todentuntu pyrkii paljastamaan lukijalle jotain uutta ja avaamaan avartavia näkökulmia. (Heikkinen Syrjälä 2010, 149-160.)

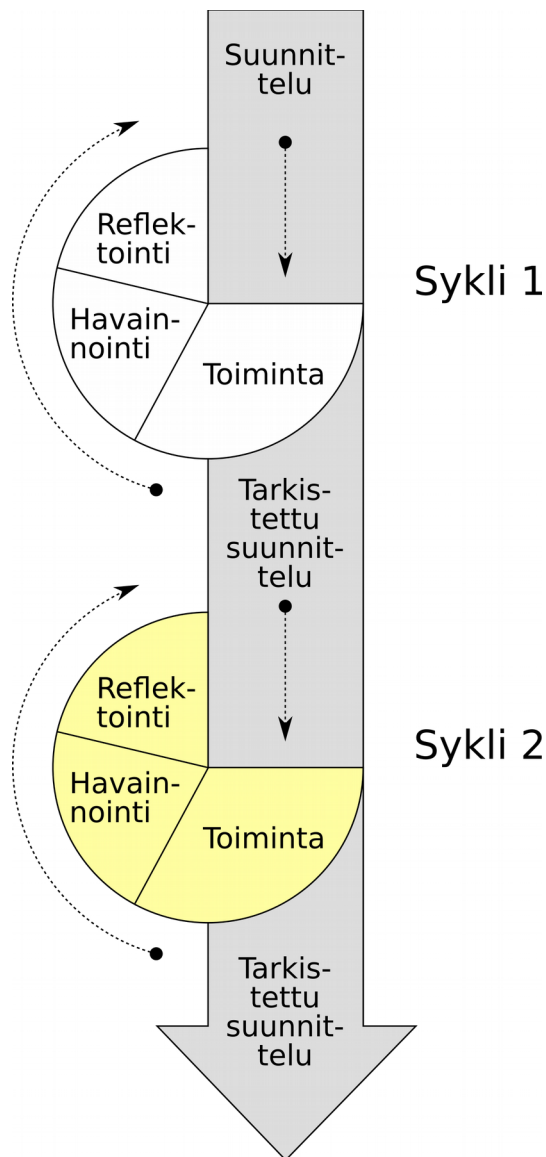
4.3 Oman tutkimukseni piirteet

Tutkimukseni on laadullinen toimintatutkimus, joka pyrkii kuvaamaan oppilaiden kokemuksia luokassa toteutetusta vahvuusopetusinterventiosta. Työn tavoite on yksilöllisten kokemusten kuvauksessa, joskin vahvuudet ilmentyvät oppilaiden arjen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Heikkisen ja Jyrkämän (1999, 49-50) mukaan kansainvälisesti tarkasteltuna toimintatutkimus voidaan jakaa sekä yhteisöllisyyteen keskittyviin että yksilöllisempiin, itsereflektiivisiin tutkimuksiin. Yhtä kaikki näkökulmien voidaan nähdä kietoutuvan toisiinsa ja yksilöllisistä tarpeista lähteneet aloitteet usein kasvavat suurempien joukkojen kehittämistöiksi.

Kiinnostuin toimintatutkimuksesta sen käytännöllisyyden ja erinomaisen koulumaailmaan soveltuvuuden vuoksi. Tutkimusstrategiana Aaltola ja Syrjälä (1999) esittävät toimintatutkimusta maailman kuvaamisen lisäksi juuri käytännön ja teoreettisen tutkimuksen vuorovaikutuksena. Kurt Lewinin 1950-luvulla käyttöön ottama käsite *action reseach* ilmentää tätä konkreettista toiminnallisuutta ytimekkäästi. (Aaltola & Syrjälä 1999, 13.)

Koulumaailman tutkittavat ilmiöt voidaan tuoda usein esiin toiminnallisten interventioiden eli muutokseen tähtäävien väliintulojen kautta. Niillä pyritään vaikuttamaan toimintaan muuttamalla jotain ja näin saamaan aikaan uudenlaisia tarkasteltavia kohteita. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 44.) Omassa tutkimuksessani on löydettävissä selkeä interventiopyrkimys, vahvuusopetus, jonka tavoitteena on tehdä näkyväksi oppilaiden omia vahvuuksia ja auttaa heitä tunnistamaan ja havainnoimaan omaa arkiympäristöään vahvuusnäkökulman kautta. Intervention käänteinen kaksoismerkityksen rooli tulee esiin vahvuusopetuksen aikaan saamalla muutoksella oppilaiden ajattelussa, tietoisuuteen heräämisessä ja tämän avulla koettua muutosta on mahdollista tutkia. Käänteisesti ajateltuna, tutkimus on mielenkiintoinen, koska se tuottaa tärkeää tietoa oppilaiden kokemuksista oman maailmansa ja hyvinvointinsa rakentajina. Kokemustensa perusteella he oppivat tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja kehittämään omaa minäkuvaansa positiivisen tietoisuuden avulla.

Toimintatutkimuksen rakenteelle on tyypillistä kehämäinen sykli, johon kuuluu sekä konstruoi- via sekä rekonstruoi- via vaiheita. Konstruoiva rakentaa uutta ja suuntaa tulevaan, kun taas rekonstruoiva tarkastelee toteutuneen toiminnan havainnointia ja arviointia. Tavallisesti tutkimus etenee suunnittelusta toimintaan, havainnoinnin ja reflektoinnin kautta uudelleensuunnitteluun ja edelleen toimintaan. Tätä sykliä on havainnollistettu kuviossa 4. Usein syklin alkua voi olla vaikea paikallistaa ja se jatkaa kulkuaan tutkimuksen edetessä spiraalimaiseen perättäisten syklien jatkumoon. Spiraali kuvaa pyörrettä, jossa syntyy jatkuvasti uusia kehittämisideoita. Tällaista toimintatutkimuksen mallia on arvosteltu kaavamaiseksi ja totuutta pelkistäväksi. Todellisuudessa vaiheet kietoutuvat toisiinsa ja saattavat näyttäytyä päällekkäisinä, joten niitä on vaikea erottaa toisistaan. Kaavan tarkan noudattamisen sijaan tärkeämpää on keskittyä perusidean, suunnittelun, toiminnan ja arvioinnin toteutumiseen. Toimintatutkimukselle ominaiset piirteet voivat sisältyä jo yhteenkin syklisiin. (Heikkinen & Rovio & Kiilakoski 2010, 78-82.)



KUVIO 4. Toimintatutkimuksen syklit Hannu Linturia mukailten (Linturi 2003).

Tutkimukseni vahvuusopetuksen interventiossa on löydettävissä selkeä syklinen kehä. Se alkaa opetuksen suunnittelusta; siitä, kuinka vahvuuksia määritellään, kuvataan ja ilmennetään ja jatkuu varsinaiseen näkyvään osaan eli tuntitoimintaan. Jokaisen tunnin aikana tein havaintoja ja reflektoin omaa sekä luokan toimintaa. Näiden toimien perustella suunnittelin opetusta eteenpäin. Havainnointia voidaan pitää melko näkymättömänä työtapanana, mutta todellisuudessa tarkka havainnointi ja herkkä reagoiminen voivat tuottaa merkittävämpiä tuloksia tutkimuksen etenemisen kannalta kuin kirjalliset tai numeeriset tutkimuksen työtavat. Havaintoja tehdessä tukijan rooli voi olla moninainen ja tuoda erilaisia merkityksiä tutkittavalle kohteelle.

4.4 Tutkijan rooli

Toimintatutkijan rooli on erityinen. Hanna Vilka (2006, 67, 70-71) kuvaa sen olevan kolmijakoinen. Siihen kuuluvat tutkimuksellinen rooli, ihmisen rooli sekä muutostavoitteisen aktivoijan rooli. Koen oman roolini olevan kaikkea näitä edellä mainittuja, mutta ennen kaikkea olen ollut osallistuva tutkija. Osallistuva tutkija on työssään läsnä ja vaikuttaa sen kulkuun. Vilkan (2006) mukaan osallistuva rooli saattaa olla osallistujille jopa terapeutin. Rooli on ohjaava ja tavoittelee tutkittavien tietoisiksi tulemistä sekä jäsentelee ja mahdollistaa muutosta. Omassa roolissani on ollut myös tutkivan opettajan piirteitä, vaikka osallistuin opetukseen ainoastaan muutamalla tunnilla. Tutkivan opettajan tulisi opettamisen lisäksi kyetä tarkastelemaan ja kehittämään omaa toimintaansa jatkuvasti. Tutkimuksellinen ymmärrys omaan työhönsä edistää sen laatua ja luo sille omaa käyttöteoriaa. (Niikko 2015, 243.) Tästä perspektiivistä lyhytkin interventio voi edistää tutkijan näkemystä opettajuudestaan ja tutkittavan ryhmän toiminnasta. Tutkimuksellisesti ulkopuolinen katsantokanta voi tuoda esiin arvokasta tietoa, jolle kiinteästi yhdessä toimivat tahot saattavat olla sokeutuneita.

Tutkimusjoukkoni koostui lapsista, joten aikuisen tutkijan rooli saa vahvan painotuksen. Opettajana toimin aktiivisessa vuorovaikutuksessa, myötäeläjänä sekä myös apuna eteen tulevista ongelmatilanteissa. Lopullisena aineistona oppilaat tuottivat narratiivit omien kokemustensa perusteella. Tutkijana saatoinkin vaikuttaa oppilaiden tietoisuuteen vahvuuksien tunnistamisesta oppituntien sisältöjen avulla, mutta lopullisesti en vaikuttanut kirjoitusten sisältöön ja oppilaiden omiin kokemuksiin heidän elämänpiirissään. Näin ollen osallistuva roolini myös vaihteli toiminnan sisältöjen ja syklin vaiheiden mukaan.

5 TOIMINNALLINEN VAHVUUSINTERVENTIO

Tämän luvun tarkoituksena on antaa kuva toiminnallisen vahvuusintervention toteuttamisesta. Tarkastelen intervention suunnittelua ja toteutusta. Pyrin luomaan johdonmukaisen kuvauksen intervention tavoitteista ja toimintatutkimuksen vaiheista. Esittelen tutkimaani ryhmää, keräämääni aineistoa, oppitunteja ja lopuksi reflektoin luokan toimintaa tekemiäni havaintojen perusteella. Koin tärkeäksi avata opetuksen kulkua ja sen syklimäistä etenemistä tarkemmin, jotta viimeinen vaihe, jossa lasten tuottama kerronnallinen aineisto kerätään, voidaan nähdä koontina kaikkien tuntien opetuksesta. Reflektointini perustuu havaintopäiväkirjaan opetuksen ajalta. Reflektiivinen ajattelu pyrkii toiminnan parantamiseen. Sen avulla tapahtumien kulkua havainnoidaan ikään kuin ulkopuolisena uudesta näkökulmasta ja tavoitteena on ymmärtää ajattelun ja toimintansa syitä. (Heikkinen 2001, 138.) Reflektiivisten kirjoitusteni avulla nostan esiin osallistuvan näkökulman, pyrin kurkottamaan opetukseni ulkopuolelle ja samalla kehittämään toimintaa ryhmän ehdoilla.

5.1 Suunnittelu

Ennen varsinaisen vahvuusopetuksen suunnittelua tutustuin huolellisesti erityisesti suomalaiseen kouluun suunniteltuun "Huomaa hyvä" -materiaaliin (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016a; 2016b) ja käynnissä olevaan kotimaiseen sekä kansainväliseen tutkimukseen. Tuoretta koottua tietoa oli tarjolla myös useissa verkkomateriaaleissa kuten mm. Kaisa Vuorisen blogikirjoituksissa ja sivuston tarjoamissa linkeissä. Positiivisen pedagogiikan ajatukset olivat tässä laajuudessaan uusia myös itselleni, joten asioiden sisäistäminen opetuksen vaatimalla tavalla oli haasteellista, mutta mukaansa tempaavaa. Uuden oppiminen ja kokonaisvaltaisen näkökulmanomaksuminen ei onnistunut käden käänteessä. Tunsin kuitenkin ajatusten olevan hyvin yhteneviä kasvatuksellisten arvojeni puolesta, joten aihetta oli tästä näkökulmasta helppo lähestyä. Luokka oli entuudestaan tuttu, mutta vahvuusopetuksesta minulla ei ollut käytännön kokemusta. Etukäteen saatoin vain arvailla, kuinka vahvuuspedagogiikan ajatukset otetaan vastaan ja millaiset toiminnalliset menetelmät osoittautuvat käytännöllisimmiksi. Ensimmäiset tunnit olivat harjoittelua myös itselleni, joten suunnitelmallisuus ja joustavuus saivat suurta painoarvoa näillä tunneilla.

Käytin kokonaisuuden suunnittelussa apuna "Huomaa hyvä" -materiaalia, kirjaa sekä toimintakortteja (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016a; 2016b). Sovelsin joitakin valmiita harjoituksia omaan käyttötarkoitukseeni ja muokkasin suunnitelmaa itse kehittelemääni suuntaan. Osan harjoituksista suunnittelin etukäteen itse tai ne syntyivät aiempien tuntien havaintojen perusteella. Jaksotin tunnit etenemään johdonmukaisesti vahvuusopetuksen perusteista kohti konkreettisia esimerkkejä, joita jokaisen oppilaan oli mahdollista löytää omasta elämästään. Aloitimme sanallistamalla käsitteitä kuten vahvuudet, luonne ja luonteen kasvu. Käsitteitä tehtiin tutuiksi arkisten elämän tapahtumien ja pienten helppojen esimerkkien avulla. Pyrin etenemään pienin askelin ja rakentamaan sisältöä, joka käsitteli ensin jokaisen yksilöllisiä piirteitä ja myöhemmin huomio kiinnitettiin vuorovaikutukseen toisten kanssa. Vahvuusopetuksen käsitteitä harjoiteltiin kiinnittämään ympäröivään todellisuuteen. Suunnittelussa otin huomioon ryhmän aiemman taustan, toimivat vertaissuhteet ja herkkyyden havainnoida itseään ja toisiaan rohkeasti. Näiden taustatietojen pohjalta onnistuin haastamaan luokkaa sopivan motivoivilla harjoitteilla ja saatoin luottaa oppilaiden aitoon heittäytymiseen toiminallisissa, mutta myös keskittymistä vaativissa tuokioissa. Tutuus ryhmän kanssa helpotti myös omaan opetukseeni orientoitumista. Saatoin heti alusta alkaen keskittyä itse tekemiseen eikä ryhmän hahmottaminen ja haltuunotto vienyt ylimääräistä aikaa.

5.2 Ryhmä

Tutkimukseni kohderyhmänä olivat lapset. Ryhmä koostui koululuokasta, jossa oli yhteensä 24 oppilasta, mutta kirjallisen lopullisen aineiston tuottamiseen osallistui 23 oppilasta. Intervention ja aineiston keruun aikaan oppilaat olivat neljännellä luokalla eli 10-11 -vuotiaita. Ryhmä oli sukupuolijakaumaltaan vino, koska poikien osuus oli vain yksi neljännes eli kuusi oppilasta ja tyttöjä oli loput, 18 oppilasta. Oppilaat olivat valikoituneet luokalle erityisen suuntautumisen kautta ja täten ryhmänä jokseenkin homogeeninen. Luokka oli itselleni entuudestaan tuttu ja ennakkokäsitykseni perusteella oletin saavani heiltä runsasta, tarkoituksenmukaista ja laadukasta aineistoa. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 86) käyttävät harkinnanvaraisesta aineistonkeruusta nimitystä *eliittiotanta*. Tällaisessa tapauksessa ryhmä valikoituu laadullisen tutkimuksen kohteeksi erityisluonteensa vuoksi. Joukon koko voi vaihdella, mutta sen valinnan edellytys voi olla esim. erityinen ilmaisun taito tai esiymmärrys kyseisestä asiasta, kuten tässä tapauksessa.

Tarkasteluni kohteena olivat lasten kokemukset. Aihetta on tarkasteltu aiemmin aikuisten, etenkin opettajien ja vanhempien näkökulmista. Tässä tutkimuksessa pyrin tuomaan lasten oman äänen kuuluviin ja kuvaamaan luontevahvuuksien merkityksiä heidän arkiympäristössään. Lapset toimivat samalla ikään kuin kanssatutkijoina. He rakentavat kertomuksia omasta itsesään ja herättelevät

filosofistakin pohdiskelua oman ja toisten toiminnan vaikutuksista. Tämän tutkimuksen puitteissa ei ole kuitenkaan mahdollista mennä niin pitkälle, että päästäisiin tarkastelemaan pidempijaksoisen opetuksen vaikutuksia oppimiseen ja omaan pysyvämpään tietoiseen käytökseen. Näkökulma rajautuu lyhyeen muutaman viikon jaksoon, jossa muutos ei ole niinkään näkyvää vaan tapahtuu vähitellen havaintojen ja tapahtumien edetessä.

5.2.1 Lasten ääni

Toimintatutkimus pyrkii tuomaan tutkimuksen kohteen mukaan aktiiviseen toimintaan. Kriittinen teoria painottaa vapautumista, valtautumista ja osallistumista. Toiminta on yhteisöllistä ja uusia yhteisöjä luovaa. (Heikkinen 2015a, 206-207.) Lapset ovat kuitenkin jääneet usein jalkoihin ja tutkimuksen äärellä heidän ääntään ei ole saatettu kuuluviin vaan puolestapuhujina ovat toimineet vanhemmat, opettajat, tutkijat tai muut valmiit aineistot (Niemi, Heikkinen & Kannas 2010.) Narratiivinen tutkimus analysoi kertomuksia ja sillä on yhteisiä piirteitä fenomenologian ja hermeneutiikan kanssa. Narratiivisuutta, fenomenologiaa ja hermeneuttista tulkintaa yhdistää etenkin käsite *eletty pedagogiikka*, joka ilmentää myös tämän tutkimuksen tavoitetta kuvata lasten merkityksellisiä kokemuksia heidän omassa elinpiirissään, erityisesti heidän omina kertomuksinaan. Lasten äänen kuuluviin saattaminen on tutkimuksellinen tavoite, mutta tutkijana tulkintaa tehdessä on kuitenkin syytä muistaa, että ääni välittyy aina lopulta merkitysten tulkintojen kautta tutkijan omalle kielelle. Tutkijan on pyrittävä ymmärtämään sekä itseään, kohdettaan ja näiden välisestä vuorovaikutuksesta syntyntä tulkintaa. (Niemi & Heikkinen 2008, 3-4, 6.)

5.2.2 Lasten tutkimuksen erityispiirteitä

Lasten tutkimuksessa on tiettyjä huomioitavia erityispiirteitä. Eila Aarnos (2015, 164-165) kirjoittaa artikkelissaan lasten tutkimisesta kouluympäristössä. Hän pitää tärkeänä huomion kiinnittämistä kokonaiskuvan ja kokemuksen välittämiseen. Lapsi ei osaa eritellä tutkimusta irralliseksi osaksi koulutyötä, eikä se usein ole edes tarpeen vaan parhaimmillaan tutkimus voidaan kytkeä osaksi opetuskokonaisuuksia. Osallistuminen tulisi olla mielekästä, vapaaehtoista ja huomaamatonta. Näin se voi toimia voimauttavana kokemuksena myös lapsille ja vahvistaa tunnetta osallisuuden ja vaikuttamisen mahdollisuuksiin omassa elämässään tai kouluympäristössään. Arvostetun ja kuulluksi tulleen kokemukset ovat erittäin tärkeitä myös yleisen hyvinvoinnin lisääjiä. (Vehkalahti, Rutanen, Langström & Pösö 2010, 14-15.)

Tutkimuksen eettisiin kysymyksiin tulee silti kiinnittää erityistä huomiota. Lapset halutaan nähdä itsenäisinä vaikuttajina, mutta he ovat toisaalta vielä hyvin haavoittuvia ja alttiita vallankäytön mahdollisuuksille (Vehkalahti ym. 2010, 16). Alaikäisten lasten tutkimukseen osallistumisesta päättää lähtökohtaisesti huoltaja. Huoltajaa on informoitava tutkimukseen liittyvistä seikoista ja he

voivat myös kieltää lapsen osallistumisen. Myös lapsen oma suostumus tutkimukseen osallistumisesta on perusteltavissa jo perustuslain itsemääräämisoikeudesta. (Nieminen 2015, 33; Vilkka 2006, 63.) Peruslupa omalle tutkimukselleni oli olemassa yliopiston yhteistyösopimusten puitteissa. Informoin vanhempia kuitenkin etukäteen luokanopettajan välityksellä ja näin ollen tutkimuksesta oli mahdollista kieltäytyä jo etukäteen. Myös oppilaille jaetun materiaalin mukana lähetettiin kirje, jossa kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta ja kutsuttiin myös vanhempia osallistumaan intervention vaiheisiin. Ensimmäisen oppitunnin alussa kerroin oppilaille opetustunneista ja aineiston keruusta sekä kysyin suullisesti heidän suostumustaan osallistua tutkimukseen. Kouluissa tai muissa instituutioissa tehtävä tutkimus voi olla myös pulmallista, koska käytännössä oppilaat lähes poikkeuksetta osallistuvat oppitunneille myös tutkimuksen aikana. Vapaaehtoisuus voi tällöin olla näennäinen, vaikka kukaan ei varsinaisesti vastusta osallistumista. Ryhmä sitouttaa ja olettaa asioita lapsen puolesta. (Strandell 2010, 99.)

Lapsia tutkittaessa käy nopeasti ilmi kuinka he reagoivat spontaanisti ulkoisiin ärsykkeisiin ja ympäristön olosuhteisiin. Tutkimusjoukkoni oli ryhmä 10-11 -vuotiaita, jotka elivät aktiivista vaihetta itsenäisyyden, perheen ja sosiaalisten suhteiden murroksessa. Käytännössä huomasin kuinka opetus elää jatkuvasti ja vaikuttaa tutkimuksen etenemiseen. Suunnitelmat saattavat muuttua nopeasti ja tilanteet ovat riippuvaisia koulun yleisistä tapahtumista tai muista tilanteista, kuten kellon-aika, lasten yleinen vireystaso tai lomien ajankohta. Selkeät huomiot vaikuttavista tekijöistä ja tuntien reflektointi helpottivat seuraavan tunnin suunnittelua. Ryhmän toiminnan tullessa tutummaksi on mahdollista nähdä mitä kannattaa lisätä tai korostaa, mitä vähentää ja millä tavoilla on mielekäs-tä toimia.

5.3 Aineisto

Tutkimukseni toteutettiin erään eteläsuomalaisen alakoulun 4. luokassa. Otin sähköpostitse yhteyttä tuttuun opettajaan ja esittelin ajatukseni tutkimusinterventiosta ja aineiston keruusta. Hän innostui ajatuksesta ja pääsin nopeasti työn alkuun. Tutkimus koostuu kahdesta yhteen kuuluvasta vaiheesta: vahvuusopetuksesta sekä kirjallisen aineiston keruusta. Viiden oppitunnin jälkeen käytimme yhden tunnin kirjoittamiseen, jolloin oppilaiden oma ajattelu pyrittiin kokoamaan kirjalliseen muotoon omakohtaisten kokemusten muodossa. Kirjoitusten lisäksi pyrin tekemään jatkuvia havaintoja oppitunneilta, joilla toimin itse myös opettajana. Kirjasin muistiinpanoja päiväkirjaan, jota hyödynsin osana tutkimuksen aineistoa. Tutkimus on tyypiltään laadullinen tapaustutkimus, mutta ennen kaikkea toimintatutkimus. Vahvuusopetus toimi interventiona, joka pyrki mahdollistamaan oppilaiden tietoisuuden luonteen vahvuuksista.

Tutkimukseni toiminnallinen interventio oli kokonaiskestoltaan seitsemän viikkoa. Kokonaisuus oli jaettu yhden oppitunnin pituisiin opetuskertoihin, joiden välit vaihtelivat luokan muun aika-
taulun mukaan joustavasti muutamasta päivästä pariin viikkoon. Oppitunnit sekä aineiston keruu tapahtuivat loppukevällä vuonna 2016. Tunteja oli yhteensä kuusi, joista viidellä etenimme vahvuus-
opetuksessa teema kerrallaan ja kuudennella tunnilla oppilaat kirjoittivat vastauksia omista kokemuksistaan. Tunnit johdattelivat toimintaa eteenpäin ja aineiston keruu, lopullinen kirjoitustehtävä oli koonti ja sovellus käytännön omaan ajatteluun. Pyrin toimimaan mahdollisimman luontevasti häiritsemättä päivien tai viikkojen kulkua, jotta tutkimus ja läsnäoloni ei korostuisi arjessa liikaa. Tutkimus toteutettiin oppilaiden omassa luokassa osana muuta koulutyötä. Luokan oma opettaja oli paikalla tunneilla, mutta ei osallistunut aktiivisesti opetukseen vaan toimi tarkkailijana ja sivusta-seuraajana. Sain suunnitella ja toteuttaa vahvuusopetusintervention itsenäisesti omien tavoitteitteni mukaisesti.

5.3.1 Kirjallinen aineisto

Tutkimuksessa kerättiin kirjallinen aineisto neljännen luokan oppilaiden omakohtaisiin kokemuksiin pohjautuvina esimerkkikertomuksina. Näiden lisäksi muutamien oppilaiden huoltajat osallistuvat kirjoittamalla oman lapsensa vahvuuksista ja niiden kehittymisestä varhaislapsuuden ja kouluiän aikana. Tutkimuksen intervention aikana käytettiin myös osallistuvan havainnoinnin menetelmää, jota dokumentoitiin päiväkirjamerkinnoin.

Aineiston keruu tuo tutkimukseen narratiivisia sekä elämäkerrallisia piirteitä. Narratiivisuudella voidaan tarkoittaa tapahtumien tarinallisen kulun kuvaamisen tutkimusta, jolloin tarkasteluun nousevat yksilöä itseään koskettavat tarinat (Hänninen 2015, 168). Tässä tutkimuksessa narratiivisuudella viitataan aineistoon. Aineisto on vapaata kerronnallista kirjoitettua tekstiä ja siitä on löydettävissä juonellista kuvausta kertojan omin sanoin. (Heikkinen 2015b, 159.) Analyysissä aineistoa tarkastellaan narratiiveina. Narratiivien analyysi erotetaan omana analyysitapanaan narratiivisuudesta. Kertomusten luokittelua esim. erilaisiin kategorioihin kutsutaan narratiivien analyysiksi. Niiden perusteella aineistoa voidaan täsmentää, järjestellä ja luokitella loogisesti. Narratiivinen analyysi puolestaan pyrkii rakentamaan aineiston perusteella kertomusta, jossa kuvataan aineiston pääpiirteitä tiivistetysti. (Heikkinen 2001, 190.)

Laadullisen tutkimuksen aineiston keruun kysymykset ovat usein tyyliltään avoimia. Oppilaille esitetyt kirjalliset kysymykset on kuvattu tarkemmin analyysin yhteydessä luvuissa 6.2.1 ja 6.2.2. On tärkeää pohtia tarkoin kysymysten asettelua, jotta aineisto vastaa sille määritettyihin vaatimuksiin eli se kuvaa riittävän laajasti sitä ongelmaa, jota pyritään selvittämään. Aineiston laatu on määrää oleellisempi tekijä. Monipuolisuutta ja tavoitteisiin vastaavuutta voidaan pitää laadullisesti tär-

keinä kriteereinä. (Vilka & Airaksinen 2003, 64.) Kirjallinen aineiston keruu antoi jokaiselle mahdollisuuden ilmaista itseään vapaasti ja rajata kertomaansa itsenäisesti. Kysymyslomakkeessa oli yhteensä kolme pääkysymystä, joiden yhteyteen olin kirjannut aiheeseen johdattelevia apukysymyksiä. Varoin asettamasta esimerkkejä, jotka mahdollisesti voisivat suunnata vastauksia tietoisesti. Apukysymysten avulla pyrin rikastuttamaan kirjoitettua aineistoa ja luomaan virikkeitä omien kokemusten esille tuomiseen. Lomake tulisi suunnitella lapsilähtöisesti, jossa tulee ottaa erityisesti huomioon kognitiivinen taitotaso sekä aikuisen ja lapsen valta-asetelman aiheuttama ero (Nieminen 2010, 37.) Tutkimuksen luonteen mukaisesti pyrin korostamaan useaan kertaan kaikkein vastausten merkitystä ja sitä seikkaa, ettei kukaan voi vastata kysymyksiin väärin, koska mitään oikeita vastauksia ei ollut olemassa.

Tutkimuksen aikana yhden viikkotehtävän tuotoksena syntyi *huoltajien kirjoituksia* lapsista. Niiden käyttö lopullisessa tutkimuksessa kohdentui tueksi oppilaiden omille kirjoituksille ja avuksi aiheen ymmärtämisessä sekä tietoisuuden kehittymisessä. Huoltajien tuki oli kuitenkin arvokasta ja merkityksellistä, koska heillä oli tarjota lapsille sellaista tietoa mm. varhaislapsuudesta, jota lapset eivät itse voi muistaa tai ymmärtää. Huoltajien kanssa käyty keskustelu sai aineistossa myös muutamia mainintoja ja sen avulla lapset kertoivat rakentaneensa kokonaisvaltaisempaa näkemystä oman luonteensa kasvusta ja muutoksesta iän myötä. Lapset saattoivat saada kotoa vahvistusta omille arvioille itsestään ja vuorovaikutuksessa vanhempien kanssa oli mahdollista sanallistaa esimerkein omaa toimintaa.

5.3.2 Osallistuva havainnointi

Tutkijan roolini oli moninainen. Yhtenä tutkimuksen aineiston keruun osana havainnoin intervention kulkua tarkkaillen oppituntien kulkua, ryhmän toimintaa, oman opetukseni onnistumista ja toimintatutkimuksellista kehittymistä. Havainnointi on paljon käytetty metodi ja useimmiten se yhdistetään esim. haastattelujen täydentäjäksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81). Havainnointia käytetään tutkimusmetodinä hyvin vaihtelevasti. Tarkkailua varten voidaan järjestää erityiset olosuhteet, mutta toimintatutkimuksen edellytys on luonnollinen havainnointiympäristö. (Vilka 2006, 37.) Luokka tilana ja tutut koulukaverit olivat lapsille luonteva ja neutraali ympäristö. Näissä olosuhteissa oppilaiden voidaan olettaa toimivan heille ominaisimmalla tavalla. Tosin koulu instituutiona asettaa tietyt käytöksen ja toiminnan raamit. Tämän tutkimuksen puitteissa pääsin havainnoimaan ainoastaan formaaleja luokkatilanteita lasten itsensä tulkittaessa omaa toimintaansa vapaa-ajalla.

Tässä tutkimuksessa käytettiin aktivoivan osallistuvan havainnoinnin tapaa. Osallistuva havainnoitsija on jatkuvassa vuorovaikutuksessa tutkimuskohteen kanssa. Toimintatutkimukselle tyypillisesti aktivoivan osallistuvan havainnoinnin tavalla tutkija pyrkii ymmärrykseen, mutta myös

muutokseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 82; Vilka 2006, 46.) Havainnointia tulisi suunnitella etukäteen aina sen tarkoituksenmukaisuuden perusteella. Tutkijan tulisi ottaa huomioon käytettävät resurssit sekä kyseiseen tutkimuksen kannalta merkitykselliset havainnointikeinot. (Vilka 2006, 41.) Osallistuin luokassa tapahtuvaan vahvuusopetukseen ja sen havainnointiin aktiivisena vaikuttajana. Tuntien aikana oppilaiden tietoisuus omasta itsesään kasvoi opetuksen ja harjoitusten myötä. En kuitenkaan lopulta ollut osallisena yksilöissä tapahtuvissa kasvuprosesseissa tai heidän elinpiirissään havaitsemisissaan tilanteissa, joten havainnointini rajoittui ainoastaan yhteisen toiminnan tuokioihin.

Opetusintervention luonteen vuoksi osallistuva roolini oli luonnollinen eikä havainnointia varten tarvinnut tehdä erityisiä järjestelyjä. Pyrin havainnoimaan oppilaita ryhmänä, mutta toki aktiiviset yksilöt nousivat toiminnassa esiin. Päähuomioni ei kuitenkaan kiinnittynyt niinkään toimintaan vaan lasten esiin tuomiin teemoihin; opitun ja arjen kytköksiin, joiden perusteella saatoinkin kehittää omaa toimintaani ja edetä ryhmän ehdoilla. Havainnointi toimi lopullisissa tuloksissa kirjallisen aineiston tulkinnan tukena enkä analysoinut sitä erikseen kirjallisesti tai numeerisesti. Koin havainnoinnin kuitenkin merkitykselliseksi metodiksi, koska se mahdollistaa muidenkin aistien kuten tunteiden huomioimisen, vain kuulon ja näön lisäksi (Grönfors 2015, 152.) Oman tutkimukseni kohdalla kokemuksen ja tunteen merkitykset korostuivat tutkimusaiheen myötä. Vahvuuksien pohdinta ja itsetutkiskelu johdattivat oppilaat väistämättä omien ja toisten ihmisten tunteiden äärelle.

5.4 Toiminnan kuvaus ja reflektio

Kuvaan oppituntien kulkua ja toimintatutkimukselle tyypillisen syklämäisyyden mukaan. Kirjoitan lyhyesti tuntien tavoitteista, erittelyä toiminnasta ja omasta päiväkirjamuotoisesta reflektiostani. Reflektion avulla jatkosuunnittelin ja muokkasinkin intervention etenemistä kohti suurempaa päämäärää, joka päättyi aineiston keruuseen.

Suunnittelin oppitunnit toiminnallisia menetelmiä silmällä pitäen. Opetuksessa käytin mm. kerroksen, draaman ja kuvataiteen keinoja sekä käytiin aktiivista dialogia koko ryhmän kesken. Myös huoltajien mukaan ottaminen oli suunniteltua ja perustui ajatukseen lasten kasvun tukemisesta.

Opetustunnit perustuvat Petersonin ja Seligmanin (2004, 627-628) kehittämään VIA-luonteen vahvuusmittariin, joka käsittää kaikkiaan 24 määriteltyä luonteen vahvuutta. Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen mukaan (2016a, 76-79) luonteen vahvuudet voidaan jakaa kolmeen ryhmään: *voimavahvuuksiin, ydinvahvuuksiin ja kasvuvahvuuksiin*. Voimavahvuuksiin kuuluvat mahdollistajat eli sinnikkyys, itsesäätely ja myötätunto. Ne mahdollistavat muiden vahvuuksien käytön ja tuovat tavoitteet ulottuville. Ydinvahvuuksiksi kutsutaan jokaisen omia yksilöllisiä tapoja ajatella, toi-

mia ja katsoa maailmaa. Niiden mukaan mm. teemme valintamme, kiinnitämme huomiomme asioihin, käyttäydymme ja tunnemme. Parhaimmillaan ne tulevat esiin vuorovaikutuksessa, jolloin käytämme ydinvahvuuksiamme eli parhaita puoliamme. Kasvuvahvuudet eivät ole jatkuvassa aktiivisessa käytössä. Niiden esiin tuomiseen tarvitaan ponnisteluja, eikä niiden käyttäminen tunnu aina helpolta. Kasvuvahvuuksien avulla voimme löytää kuitenkin uusia ulottuvuuksia ja ne luovat täten kehittymisen mahdollisuuksia.

Tässä tutkimuksessa olisi ollut mahdollista käyttää valmista VIA-mittaria (VIA Institute on Character 2016) jokaisen omien vahvuuksien alkukartoituksessa. Koin kuitenkin luontevammaksi ja ajankäytön puitteissa realistisemmaksi rajata luontevahvuudet pieneen lapsille soveltuvaan joukkoon. Tässä tutkimuksessa käytin kahdeksaa perusvahvuutta: sinnikkyys, itsesääätely, myötätunto, innokkuus, kiitollisuus, sosiaalinen älykkyys, uteliaisuus ja toiveikkuus, jotka voidaan melko helposti nähdä kiinnittyvän merkittäviin tapahtumiin lasten elämän piirissä. Voimavahvuuksien lisäksi viisi muuta ydinvahvuutta kuvaavat lapsille tyypillistä toimintaa oppimisen ja vuorovaikutuksen näkökulmista. Tuntien aikana oppilaat oppivat tunnistamaan erilaisia vahvuuksia ja valitsivat yhdessä vanhempiensa kanssa 2-3 omaa vahvuutta perusteluineen. Tunnistettujen vahvuuksien käyttöön kannustettiin ja myös toisten vahvuuksien huomioimista harjoiteltiin. Aluksi tarkastelua ei rajattu, mutta myöhemmin pyrittiin keskittymään luokkahuoneen ulkopuoliseen vuorovaikutukseen. Rajaukseen ei käytännössä tarvinnut kiinnittää juurikaan huomiota vaan se tapahtui luonnollisesti. Kirjoitin oppitunneista päiväkirjaa havainnollistaakseni toiminnan kulkua ja mahdollisia esiin nousseita kysymyksiä.

5.4.1 Tunti 1 -Vahvuuskieli ja voimavahvuudet

Ensimmäisen tunnin tavoitteina oli tutustua luonteen vahvuuksiin "vahvuuskielen" avulla. Vahvuuskieli antaa nimet tietyille toiminnalle kuten esim. toisen auttamista voidaan kuvata sanalla ystävällisyys. Ensimmäisellä kerralla tutustuimme erityisesti kolmeen ns. voimavahvuuteen. Voimavahvuudet toimivat perustana muiden vahvuuksien aktiiviselle käytölle. Toisena tavoitteena oli oppia ymmärtämään, mikä ero luonteen vahvuuksilla on kognitiivisiin taitoihin. Lapsilla on jo olemassa runsaasti opittuja taitoja, joiden oppinen on kiinteästi sidoksissa kunkin luonteen vahvuuksiin. Kolmas tavoite oli hahmottaa vahvuuksien käyttöä arkipäivän tilanteissa. Hetket ovat usein pieniä ja huomaamattomia, mutta vahvuudet ovat läsnä jatkuvasti.

Ennen varsinaisen opetuksen aloitusta kerroin oppilaille, miksi oli tullut luokkaan ja mitä tulimme tuntien aikana tekemään. Kuvasin myös lyhyesti tulevaa kirjoitustehtävää ja kerroin sen olevan aineistoa tekeillä olevaan tutkimukseeni. Korostin jakson toiminnallisen keskustelemaa luonnetta ja pyrin selventämään lapsille ettei tällä kertaa tavoitteena ole opetella perinteisiä "koulumaisia" ulkoisia asioita vaan kaikki tarvittava löytyy heistä itsestään jo valmiina, sisäisesti.

Aloitimme tunnin rauhoittamalla silmät suljettuina ja kuljimme mielessämme hetkeen, jossa olemme onnistuneet, olleet hyviä jossain. Miltä se tuntui? Keskustelimme tilanteista pareittain sekä koko ryhmän kanssa. Huomasimme nopeasti, että onnistuminen ja innostus saavat aikaa hyvää mieltä ja motivoivat lisää. Mukavia asioita tekee mielellään ja silloin aika sekä paikkakin saattavat kadota. Oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta on tärkeää löytää omat luontaiset tavat toimia. Tekeminen on helppoa, mielekästä ja innostavaa. Vahvuudet ovat toisenlaisia taitoja, ikään kuin työkalutaitoja. (Uusitalo-Malmivaara 2016a, 32.) Olemme kaikki erilaisia, meillä on paljon kykyjä, opittuja sekä myös erityisiä omalle luonteelle ominaisia. Ihmisen luonne ei ole pysyvä tai muuttumaton. Luonteen vahvuudet ovat tasavertaisia, opittavia, kehittyviä ja alati muuttuvia. Vahvuudet toimivat yhteydessä muihin taitoihin ja toisiin vahvuuksiin ja tulevat näkyviin vasta toisten kanssa vuorovaihtuudessa. (Uusitalo-Malmivaara 2016a, 28.) Tutustuimme videon (What Are Your Character Strengths?) avulla voimakkaan visuaalisesti esitettyyn tiivistelmään 24 luonteenvahvuudesta: luovuus, uteliaisuus, ennakkoluulottomuus, oppimisen ilo, näkökulmanotto kyky, rohkeus, sinnikkyys, rehellisyys, elinvoimaisuus, rakkaus, ystävällisyys, sosiaalinen älykkyys, (kansalaisuus)/ ryhmätyön taidot, reiluus, johtajuus, anteeksiantavaisuus, nöyryys, harkitsevaisuus, itsesääätely, kauneuden arvostus, kiitollisuus, toiveikkuus, huumorintaju, hengellisyys.

Kerroin mitä tarkoitetaan luonteen vahvuuksilla ja johdattelin oppilaiden ajatuksia kohti kunkin omia omaa luonnetta. Keskustelimme siitä, että meissä kaikissa on näitä kaikkia vahvuuksia, tosin vaihtelevia määriä. Ja määrät muuttuvat jatkuvasti kasvun ja kehityksen aikana. Videon myötä vahvuussanat tulivat kuvamuodossa havainnollisesti esiin. Oppilaat löysivät näistä jo paljon entuudestaan tuttuja käsitteitä, mutta joukossa oli myös muutamia haasteellisia. Sanat kenties tuntuivat tuntuilta, mutta niiden sanallistaminen ei ollut kovin yksinkertaista.

Tunnin lopuksi tutustuimme tarkemmin ensin kolmeen *voimavahvuuteen*: *sinnikkyys*, *myötätunto* ja *itsesääätely*. Kävimme vahvuudet keskustellen läpi. Pohdimme mitä ne tarkoittavat käytännössä ja millaisia esimerkkejä oppilaat löytävät omasta elämästään. Ryhmä oli aktiivinen ja osallistuva, joten esimerkkejä tuli runsaasti. Omien havaintojensa perusteella oppilaat ymmärsivät helposti käsitteiden merkitykset ja osasivat siirtää ne arjen tilanteisiin. Oppitunnin lopuksi jaoin ensimmäiset monisteet, joista oli tarkoituksena kerätä oma materiaalipaketti tulevien tuntien aikana. Ensimmäisessä osassa oli kansilehti, johon piirrettiin oma kasvokuva ja moniste, johon olin koonnut lyhyet

kuvaukset voimavahvuuksista "Huomaa hyvä"- toimintakorttien avulla (Uusitalo-Malmivaara 2016b). Oppilaat saivat viikkotehtäväkseen tarkkailla omaa (ja halutessaan myös toisten) toimintaa ja kirjamaan ylös niitä pieniä hetkiä, joissa voi huomata voimavahvuuksien olemassa olon.

Reflektointi

Ensimmäinen oppitunti lähti hyvin käyntiin, oppilaat olivat heti innokkaina mukana. Pysin noudattamaan suunnitelmaani ja johdattamaan oppilaita aiheen pariin. Viljelin puheessani tarkoituksellisesti runsaasti vahvuussanoja ja toin niitä tutuiksi arkipuheessa. Itseäni jännitti aluksi, koska tuntui etten kuitenkaan ollut niin tuttu asian kanssa kuin ehkä pitäisi. Olin lukenut paljon materiaalia ja tehnyt tunnin etenemisestä tarkan suunnitelman, mutta varsinaisesti aiheen opetuksesta minulla ei ollut aiempaa kokemusta. Jännitys väheni kuitenkin nopeasti, kun pääsimme vauhtiin. Huomasin, että oppilaat osasivat tarttua aiheeseen ennakkoluulottomasti. Ryhmä oli avoin, innokas osallistumaan ja kertomaan omista kokemuksistaan. Suurena roolissa tässä oli luokan oma toimintakulttuuri, turvallinen, salliva ja rohkaiseva ilmapiiri, jossa kaikkien oli mahdollista kukoistaa.

Huomasin, että luokalle saattoi tarjota kerralla määrällisesti melko paljonkin tietoa, omaksumiskyky ja käytäntöön siirtäminen sujuivat vaivattomasti. Aika kului nopeasti ja jouduin jopa rajoittamaan omien esimerkkien esittelyä, jotta pysyisimme tunnin kehyksessä. Luokka oli keskustelevalle ja osasi myös kuunnella toisia. Olin varautunut johdattelemaan aiheita eteenpäin, mutta se ei ollut tarpeen, koska oppilaiden välinen dialogi kannatteli itse itseään. Olin suunnitellut enemmän ohjelmaa kuin lopulta ehdimmekään, mutta mielestäni oli tärkeää tarttua hetkeen ja antaa omille esimerkeille paljon tilaa, koska ne selvästi selkeyttivät kaikkien ajatuksia ja uusia ideoita heräämään. Video oli yksinkertaisen havainnollinen ja myös kirjoitetussa aineistossa moni mainitsi sen olleen mieluista. Uskon, että se toi erilaisen, visuaalisen ja jopa emotionaalisen, kanavan lähestyä aihetta. Tunnin lopussa ilmapiiri oli hieman levoton. Ajankohta aloitukselle ei ollut paras mahdollinen, ilta-päivän viimeinen tunti ennen pääsiäislomaa, mutta kokonaisuutena olin hyvin tyytyväinen tunnin intensiteettiin ja reippaaseen etenemiseen.

5.4.2 Tunti 2 -Voimavahvuudet ja ydinvahvuudet

Toisen tunnin tavoitteina oli syventyä tarkemmin voimavahvuuksiin, pohtia itselleen läheisimpiä vahvuuksia ja pyrkiä havainnoimaan voimavahvuuksien käyttöä toisten toiminnassa. Omien voimavahvuuksien ilmenemistä ja kasvun myötä tapahtunutta muutosta voi havainnollistaa esimerkein. Toisten vahvuuksien huomioiminen kehittää myös kykyä tiedostaa omia vahvuuksiaan. Lopputunnin tavoitteena oli tutustua *ydinvahvuuksiin: uteliaisuus, kiitollisuus, sosiaalinen älykyys, toiveikkuus ja innostus* sekä pohtia niiden käyttöä omassa arjessa.

Kertasimme voimavahvuuksien käsitteitä ja oppilaat saivat kertoa muulle luokalle omista huomioistaan. Keskustelimme myös, miltä tuntui kiinnittää huomiota tavallisiin asioihin, mutta katsoakin niitä hieman eri näkökulmasta. Tämän jälkeen jaoin voimavahvuuksia kuvaavat toimintakortit pöydille ja oppilaat saivat siirtyä sen vahvuuden luo, jota he olivat itse käyttäneet samana päivänä tai lähipäivien aikana. Toisena tehtävänä oli asettua siihen vahvuusryhmään, jota on huomannut jonkun muun käyttävän lähiaikoina. Kokemukset molemmista tehtävistä jaettiin muun ryhmän kanssa. Tässä harjoiteltiin myös jaetun hyvän, myötätunnon merkitystä itselle ja ryhmälle. Voimavahvuuksia kertaamalla ja konkretisoimalla syvennettiin ymmärrystä käsitteiden hallinnasta ja kokonaisvaltaisesta tiedostamisesta omassa ja toisten toiminnassa.

Uutena asiana tutustuimme voimavahvuuksien päälle sekä yhteyteen rakentuviin ydinvahvuuksiin. Olin valinnut niitä tutkimukseen viisi (uteliaisuus, kiitollisuus, sosiaalinen älykkyys, toiveikkuus, innostus). Toimintakorttien avulla avasimme käsitteitä havainnolliseen muotoon ja keskustelimme yhdessä esimerkeistä. Tämän kertaisissa viikkotehtävämonisteissa esittelin interventiotani tarkemmin kirjallisesti myös huoltajille (Liite 1.). He olivat saaneet ennen jakson alkua opettajan kautta viestin tutkimuksestani, mutta kirjeessä kertosin konkreettisesti toiminnan tarkoitusta. Haastoin huoltajat mukaan osallistumaan vahvuuksien tarkasteluun yhdessä lasten kanssa. Huoltajilla on erityinen rooli lasten varhaislapsuuden kehityksen todentajina. He kykenevät kertomaan tilanteista, joita lasten on mahdoton muistaa ja pystyvät peilaamaan luonteen kehitystä kunkin ikäkauden muun kehityksen tapahtumiin. Viikkotehtävänä oli kirjoittaa niistä vahvuuksista, jotka näyttäytyvät lapsessa selkeimmin. Tarkoituksena oli poimia 2-3 vahvuutta ja kirjoittaa pieniä esimerkkikertomuksia todellisista eletyistä tilanteista. Monisteessa kuvattiin vahvuudet lyhyesti ja avattiin sanallisesti, millaisia merkityksiä käsitteille annettiin tässä yhteydessä. Näin myös huoltajien oli mahdollista hahmottaa tehtävä helposti.

Reflektointi

Toinen tunti oli jo paljon sujuvampi ja yleiskuvaltaan selkeämpi. Omat ajatukseni olivat täsmällisemmin koossa ja pystyin rentoutuman opetettavan aiheen äärellä. Oma olemukseni heijastui myös lapsiin, jotka olivat loman jälkeen virkeämpiä ja hyvin vastaanottavaisia. Suurin osa oli tehnyt viikkotehtävän, mutta osalle oli jäänyt hieman epäselväksi, mitä oli pitänyt tehdä. En ollut kirjoittanut ohjetta erikseen, koska harjoitelimme tunnilla pienten esimerkkien avulla sanallistamaan vahvuuksia mieleen nousseista tilanteista. Esimerkit ymmärrettiin hyvin ja oletin tehtävän olevan selkeä. Kertaava ohje olisi kuitenkin ollut osalle ilmeisen tarpeen. Suulliseen keskusteluun ryhmä heittäytyi kuitenkin helposti ja hekin, jotka olivat olleet tehtävän äärellä hämillään, pääsivät mukaan aktiiviseen toimintaan.

Pienryhmätehtävissä oppilaat toimivat itsenäisesti. Oppilaat ovat sosiaalisesti taitavia ja osaavat keskustella sekä kuunnella. Kaikki pääsivät mukaan osallistumaan valitsemaansa ryhmään. Oppilaat jakoivat kokemuksiaan ääneen. Kiertelin kuuntelemassa keskusteluita, mutta en puuttunut niiden kulkuun. Esimerkkien mukaan omista ja muiden vahvuuksista oli tehty erittäin tarkkanäköisiä ja hyviä havaintoja. Oli mielenkiintoista huomata, että ryhmien toiminta ei rajoittunut ainoastaan kertomiseen ja kuunteluun vaan tarinoista syntyi pieniä keskusteluita, joiden perusteella muut ryhmäläiset saivat uusia ideoita omista kokemuksistaan. Muutamat oppilaat pohtivat ääneen omaa osaamistaan ja vastaustensa "oikeutta". Vahva koulunkäynnin kulttuuri ja oikeiden ja täsmällisten vastusten esiin tuominen istuu lapsissa tiukassa. Kerroin näiden tehtävien olevan aina oikein. Kyse on jokaisesta omana itsenään, ainutlaatuisena persoonana ja kenenkään kokemus tai tunne ei voi olla "väärä". Oppilaat ymmärsivät perusteluni, mutta kognitiiviseen oppimiseen painottuvassa koulunkäynnissä näkökulman muuttaminen vaatii toisilta paljon ponnisteluja.

Tunnin lopuksi tutustuimme uusiin vahvuuksiin. Kävimme niitä läpi omakohtaisten esimerkkien sekä materiaalin avulla. Uudet vahvuudet tuntuivat käsitteinä tutummilta ja ne hahmotettiin nopeasti. Myöhemmin myös opettaja osallistui mukaan keskusteluun, mutta hänen roolinsa oli hyvin tasapainossa oppilaiden kanssa. He muistelivat yhdessä luokan yhteisiä vahvuuksia, joilla he ovat huomanneet olevan positiivista merkitystä luokkahenkeen. Opettajan osallistuminen toi keskusteluun mukavan vivahteen ja loi yhteenkuuluvuutta sekä toi näkyväksi jakson merkityksellisyyden luokalle myös opettajan silmissä.

Tunnin jälkeen olin innostunut. Nyt olimme päässeet kunnolla vauhtiin ja oppilaat olivat tuoneet esiin hyvin yllättäviä, teräviä sekä kypsiä huomioita. Aikuisena helposti unohtaa kuinka paljon pientä ja merkityksellistä etenkin lapset huomaavat arkisissa tilanteissa. Osaan niistä he voivat itse vaikuttaa, mutta osa tilanteista tapahtuu jonkin ulkopuolisen vaikutuksesta. Tilanteiden tiedostaminen ja vahvuuksien käyttäminen voivat oman kokemukseni mukaan luoda ratkaisevia merkityksiä positiivisuuden ja hyvinvoinnin lisääntymisessä.

5.4.3 Tunti 3 -Yhteys arkikokemuksiin

Kolmannen oppitunnin tavoitteena oli tuoda esiin vahvuusopetuksen arkihyötynäkökulma. Kognitiivisten taitojen oppiminen suhteessa vahvuustaitoihin konkretisoi oppimisen peruskysymyksiä. Tarkoituksena oli kerrata voima- ja ydinvahvuudet kokonaisuutena sekä hahmottaa selkeämmin kunkin omia luonteen vahvuuksia.

Aloitimme kokoamalla yhteen asioita, joita olimme vahvuuksista oppineet ja havainnoineet. Kertasimme yhdessä syitä, miksi näitä asioita on tärkeä harjoitella ja havainnoida sekä keskustelimme millaisia merkityksiä vahvuustaidot tuovat muille opituille taidoille. Vertasimme luonteenkas-

vua mm. pituuskasvuun, joka tapahtuu jokaisella yksilölliseen omaan tahtiin. Kasvun vaiheita ei voi laittaa "paremmuusjärjestykseen" tai vertailla kriittisesti toisiin. Havainnollistin asiaa piirtämällä taululle pienen ihmisen ja viereen toisen, jo isoksi kasvaneen.

Kotitehtävänä oli ollut kerätä 2-3 omaa vahvuutta yhdessä huoltajien kanssa. Muodostimme pienet ryhmät ja jaoinme kokemuksia ryhmissä. Täydensin taulukuvaa suureksi kasvaneella kukalla ja kukin ryhmä sai tulla kirjoittamaan sen lehtiin ryhmässä esiin tulleita vahvuuksia. Ryhmät kertoivat vuorollaan muulle luokalle esimerkkitapauksia, joissa kyseiset vahvuudet ovat tulleet ilmi. Kehuin ryhmiä vahvuussanoilla ja perustelin kuinka se on näkynyt heidän toiminnassaan. Lopuksi annoin viikkotehtäväksi kirjata muistiin tilanteita, joissa oppilas itse tai joku toinen käyttää ydinvahvuuksiaan.

Reflektointi

Tunti alkoi tahmeasti ja aikaa oli lopulta käytettävissä vain vähän koska edellinen tunti oli yllättäen venynyt ja sen jälkeen oppilailla oli ruokailu. Omalle tunnilleni jäin näin ollen aikaa alle puolituntia. Arki saattaa aiheuttaa monenlaisia yllätyksiä vaikka valmistautuminen olisikin riittävää. Alun kertaus oli hyödyllinen. Oppilaat saivat jäseneltyä mielikuvan tähänastisesta kokonaisuudesta. Oppilaat, jotka osallistuivat aktiivisesti keskusteluun, olivat hahmottaneet hyvin vahvuusopetuksen peruskäsitteitä. He osasivat myös yhdistää vahvuuksiaan käytännön esimerkkeihin. Esimerkkien avulla keskusteluun osallistui muitakin oppilaita. Käytännön korostaminen on tärkeää, jotta käsitteiden jatkuva konkretisoituminen pienissä elämäntilanteissa tulee mahdollisimman lähelle.

Aikapulan vuoksi muokkasin suunnitelmiani nopeasti ja tiivistin kokonaisuutta. Päätin keskittyä ryhmätehtävään, joka onnistui hienosti. Ryhmätoiminta on ehdottomasti yksi luokan vahvuuksista. Ryhmät kirjoittivat yhteisesti esiin nousseet vahvuudet taululle ja ne olivat sattumalta kaikki erilaisia. Valituille vahvuuksille oli hyvät perustelut ja kytkökset omaan elämään. Joillain oppilailla oli huomattavissa tehtävissä lipsumista ja hetkittäistä "löysää" asennoitumista. Juttelin tästä yleisesti ja korostin viikkotehtävien hyödyttävän heitä itseään muistiinpanoina viimeisen tunnin kirjoituksissa. Kenties tunnit koettiin "epäkoulumaisina" ja näin ollen suhtautuminen tehtäviinkin oli vapaampaa, vaikka ryhmä oli kokonaisuutena selvästi innostunut ja motivoitunut.

Toisaalta kaikki olivat tunnilla hyvin mukana, kun ehtivät saada puheenvuoron. Esiin nousi hyvää havainnointia, niitä tärkeitä pieniäkin asioita, jotka yleensä jäävät paitsioon. Jotkut oppilaat ovat välillä epävarmoja osaamisestaan ja ujostelevat esimerkkien kertomista. Ryhmien oli tarkoitus esitellä yksi ryhmässä ilmi tullut vahvuus, mutta kaikki automaattisesti kertoivat omansa ja kaikki myös kuuntelivat toisiaan. Ryhmä vei harjoitusta luonnolliseen suuntaansa ja se oli onnistunut suunnitelman muutos. Kokonaisuutena tunti ei ollut niin strukturoitu kuin toivoin. Ajankohta ja ly-

hyeksi jäänyt aika aiheutti pientä kiireen tuntua. Tunnin jälkeen oma oloni oli kuitenkin erityisen varma, hyvä ja levollinen. Oppilaat ovat heränneet huomaamaan ja sanoittamaan ympärillään olevia tapahtumia ja osaavat tuoda ne esiin todellisina tilanteina. Kokemus vahvistaa myös omaa onnistumistani opettajana ja luo uskoa vahvuusopetuksen merkityksellisyyteen. Tätä kuvasti myös päiväkirjassani ollut merkintä tunnin lopusta: *"Jotain taikaa tässä jutussa on!"*

5.4.4 Tunti 4 -Omia ja toisten vahvuuksia

Tähän mennessä olimme päässeet jo pitkälle nopeassa katsauksessa vahvuusopetuksen ytimeen. Tunnin tavoitteena oli edetä omiin vahvuuksiin tutustumisen jälkeen tarkastelemaan ja kuvaamaan toisten vahvuuksia.

Viikkotehtävä purettiin draaman avulla. Halukkaat saivat vuorollaan tulla esittämään pienen pantomiimin tilanteesta, jossa on itse käyttänyt vahvuuksiaan. Toiset arvuuttelivat, mistä tilanteesta on kyse ja mikä vahvuus mahtoi olla käytössä. Kävimme lyhyen keskustelun esityksistä. Kirjasimme monisteiden kansilehdelle omat valikoidut vahvuudet ja viimeistelimme kannen kasvokuvan. Pohdimme kuinka toisten vahvuuksia voi havainnoida ja pyrimme siirtämään havainnointia oman toiminnan ulkopuolelle. Lähdimme tutustumaan toisten vahvuuksiin "muotokuvanäyttelyn" avulla. Opastin oppilaat kiertämään luokassa kuvia tarkastellen ja pysähtymään sen kuvan kohdalle, josta haluaa kertoa esimerkin tai se tuo mieleen jonkin menneen tapahtuman. Halukkaat saivat kertoa ääneen esimerkin, jossa toisen oppilaan vahvuus on ollut käytössä.

Lopuksi esittelin uuden viikkotehtävän. Jokaiselle arvottiin luokan oppilaista oma salainen ystävä. Tarkoituksena oli tarkkailla "salaista ystävää" viikon ajan hyvän teossa eli kaikissa pienissäkin hetkissä, joissa hän käyttää vahvuuksiaan. Havainnot oli tarkoitus kirjoittaa ylös omiksi muistiinpanoiksi.

Reflektointi

Tunti oli onnistunut. Ajankohdaltaan se oli viikon ensimmäinen ja intensiteetti luokassa oli korkealla. Oppilaat osallistivat tunnin kulkuun aktiivisesti ja tunnelma oli rauhallinen. Toiminnallinen puuha piti mielenkiintoa yllä ja energia onnistuttiin purkamaan tavoitteellisesti ja hallitusti draaman ja esimerkkien avulla. Oman opettajan lyhyt aamupiiri loi ryhmään tuttuutta, turvalliset raamit ja mahdollisti jokaisen huomioimisen aamun aluksi.

Edellisen viikkotehtävän purku draaman avulla sujui hienosti. Halukkaita esiintyjä oli paljon ja arvauksia sateli runsaasti. Arvaukset olivat hyvin perusteltuja ja niissä onnistuttiin soveltamaan tilanteisiin useampiakin vahvuuksia eli nähtiin käytännössä vahvuuksien toiminta yhdessä toisiaan tukien. Uskon, että tämä harjoitus auki puhuttuna selvensi monelle aiemmilla tunneilla käsitellyt

asiat käytännössä. Ilahduin erityisesti erään oppilaan rohkaistumisesta. Hän oli aiemmin keskittynyt lähinnä seuraamaan muita, mutta innostui nyt myös esiintymään ja arvuuttelemaan toisten vahvuuksia.

Tunnin ehdoton huippuhetki oli kuitenkin "näyttelykierron", jossa annettiin toisille positiivista palautetta vahvuuksista. Alun perin olin ajatellut, että autan tehtävässä alkuun, mutta apuani ei todellisesti tarvittu. Oppilaat ottivat tilanteen haltuun pienillä tärkeillä esimerkeillä, joiden avulla jokainen sai kokea olevansa hyvä, arvokas ja erityinen juuri omana itsenään. Hämmästyttävää oli myös kuinka helposti esimerkit syntyivät. Parasta tehtävässä oli lapselta toiselle lapselle ääneen kerrottu vilpityn esimerkki, jota he eivät kenties itse olleet edes tiedostaneet, mutta muut ympärillä olivat huomanneet. Tilanne oli aikuisen näkökulmasta jopa liikuttava ja huomasin monen oppilaankin hämmästyvän ja häkeltyvän saamastaan positiivisesta huomiosta.

Salaiset ystävät saivat innokkaan vastaanoton. Asetelma oli jo itsessään kutkuttava ja jännitys tarkkailusta sekä kohteena olosta houkutteli entisestään. Tämän tunnin jälkeen oma tunne onnistumisesta vahvistui. Alun epävarmuus oli tiessään ja huomasin jälleen kuinka ryhmä toimii ja kannattelee, kun sille antaa paljon tilaa.

5.4.5 Tunti 5 -Salainen ystävä

Viimeisen varsinaisen oppitunnin tavoitteena oli vahvistaa toisissa huomattua hyvää, harjoitella ottamaan vastaan palautetta omista hyvistä hetkistä ja rakentaa lopullista kokonaiskuvaa aiemmin opitusta eli vahvuuksista käsitteinä, omista ja toisten vahvuuksista käytännössä ja ennen kaikkea niiden tietoisesta huomioimisesta.

Oppilaat olivat kirjoittaneet muistiinpanoja salaisista ystävistään. Kukin sai vuorollaan kertoa huomioitaan toisten vahvuushetkistä, joita he olivat havainneet edellisen kerran jälkeen. Muut kuuntelivat ja yrittivät muodostaa käsitystä siitä, ketä kuvaillaan. Tarkoituksena oli katsoa Kaisa Vuorisen koostama videoesitys, joka kokoaa tiivistetysti ja visuaalisesti kertauksen aiheesta. Luokan tekniikka ei kuitenkaan toiminut kuten aiemmin, joten kävimme kertauksen läpi yhteisesti keskustellen. Johdattelin yhteistä keskustelua peruskysymyksiin ja oppilaat vastailivat, pohtivat asioita yhdessä ja kyselivät jatkokysymyksiä toinen toisiltaan. Tunnin päätteeksi kertosin viimeisen tapaamisen kirjoitusten tarkoituksen ja tavoitteet sekä muistutin omien muistiinpanojen käytön mahdollisuudesta.

Reflektointi

Salaiset ystävät olivat innostaneet havainnoimaan toisten toimintaa tarkasti ja analyttisesti. Harjoituksen avulla oppilaat selvästi kokivat huomioiden tekemisen merkityksen ja niille herkistymisen auttavan tietoisuuden kehittymistä. Toisista oppilaista oli tehty tarkkoja huomioita ja hyvinkin pienet ja nopeat hetket oli onnistuttu vangitsemaan kullekin ominaiseen positiiviseen toimintaan. Oppilaat tunsivat toisensa hyvin, joten heille ei tuottanut vaikeuksia arvata kenestä vihjeissä oli kyse. Osa oppilaista oli selvästi onnellisen hämmentynyt saamastaan palautteesta ja toisten tarkkanäköisyydestä sekä myös siitä kuinka toiset olivat havainneet jopa heiltä itseltään huomiota jääneet vahvuuksien käyttötilanteet. Nämä hetket konkretisoivat arkisen toiminnan merkityksen ja kuinka hyvinvointia voi levittää pienillä usein huomaamattomillakin teoilla.

Tunnin tavoitteena oli saattaa opetusosuus päätökseen. Olin luottanut tekniikan toimimiseen ja ajatellut visuaalisen koonnin selkeyttävän kokonaisuuden hahmottamista. Kertaus oli tunnin kulussa melko suuressa roolissa ja toiminnallinen muutos oli yllättävä. Oppilaat eivät kuitenkaan reagoineet muutokseen erityisesti, heille keskustelu oli luonnollinen tapa koota näkemyksiä yhteen. Jälkikäteen ajateltuna visuaalinen toisen tuottaman esitys olisi voinut jopa rikkoa omien esimerkkien luomaa käsitystä vahvuuksien käytöstä. Itse keskustellen pystyimme pitäytymään ryhmälle ominaisessa toiminnassa ja lasten luonnollisessa merkitysympäristössä.

Viimeisen tunnin kirjoitustehtävä herätti kysymyksiä. Pysin kertaamaan sen luonnetta ja maldamaan vapaan kirjoittamisen kynnyksestä rohkaisemalla käyttämään kaikkea tähänastista materiaalia muistin tuen apuna. Kerroin etukäteen millaisia kysymyksiä olen aiheesta muotoillut ja kuinka jokainen vastaus on tärkeä ja aina oikein. Oppilaat ovat koulun position puolesta melko tottuneita vastaamaan erilaisiin tutkimuksiin ja arviointeihin, joten suurin osa suhtautui tulevaan hyvin avoimin ja innokkain mielin. Tässä tapauksessa kyse oli oppilaiden omista esimerkeistä elävän elämätoiminnasta, joten kenties se oli tekijä, joka aiheutti muutamille epävarmuutta omasta osaamisestaan.

5.4.6 Tunti 6 -Aineiston tuottaminen

Viimeisen tunnin päätavoitteena oli lopullinen kirjallisen aineiston keruu. Pysin ohjaamaan oppilaat kirjoittamaan omia todellisia kokemuksiaan ja pohtimaan vahvuuksien käyttöä sekä siitä seurannutta mahdollista muutosta. Toiveeni oli saada kerättyä runsas aineisto, vaikka otanta itsessään oli melko kapea-alainen. Tarkoituksena oli myös koota aihepiirin ajatuksen yhteen ja antaa lapsille rauha ilmaista itseään omaehtoisesti ja kirjallisesti.

Tunnin alussa kerroin kirjoitustehtävästä. Painotin sen vapaamuotoisuutta, mutta korostin vastausten tärkeyttä omalle tutkimukselleni eli pidin jokaisen panosta erittäin arvokkaana. Kerroin myös, että kirjoitukset tulevat ainoastaan tähän käyttöön eikä ketään voida tunnistaa lopullisesta aineistosta kirjoitustensa. Oppilaat saivat esittää omia kysymyksiä ennen varsinaisen aiheen esittelyä. Olin valmistellut vastauslomakkeen (Liite 2), jossa esitettiin kolme pääkysymystä. Ensimmäinen keskittyi kokemuksiin vahvuusopetuksesta ja toinen sekä kolmas oppilaiden omiin esimerkkeihin havainnoista vahvuuksien arkisesta käytöstä. Ennen kirjoittamista oppilaat saivat tutustua kysymyksiin ja kävimme ne suullisesti yhdessä läpi. Varmistin, että jokainen ymmärsi kysymykset, joista sai esittää tarkentavia kysymyksiä myös kirjoittamisen lomassa. Omia muistiinpanoja saattoi hyödyntää niin halutessaan. Omalle kirjalliselle työskentelylle oli varattu aikaa noin puoli tuntia, mutta välituntia oli myös mahdollista käyttää, mikäli lisäajalle oli tarvetta. Aineiston keruuta on esitelty tarkemmin luvussa 5.3.

Reflektointi

Osa oppilaista kirjoitti vastauksensa nopeasti valmiiksi, mutta muutama käytti hyödykseen tarjottua lisäaikaa. Kysymykset oli ymmärretty hyvin ja jokainen oppilas oli keskittynyt vastaamiseen toisissaan. Paneutuminen näkyi runsaana tekstin tuottona ja kirjoittaminen oli vapautunutta. Oppilaiden omat muistiinpanot toimivat monilla virikkeinä ja niiden hyödyntäminen oli kätevää. Olimme käyneet tunneilla paljon keskustelua ja niiden kautta arkiset kokemukset oli helppo palauttaa mieleen. Lopullisessa aineistossa suurin osa esimerkeistä oli kuitenkin uusia ja vain harva käytti samoja tapahtumia omina esimerkkeinään. Näytti siis siltä, että oppilailla oli olemassa runsaasti materiaalia ja mielikuvia, joista kertomuksia oli mahdollista ammentaa. Kirjoittaminen näytti oppilaille mieluisalta tavalta kertoa omia kokemuksiaan. Oma teksti sai olla juuri sellainen kuin itse halusi ja sitä ei tarvinnut esittää julkisesti. Moni hieman hiljaisempikin oppilas sai tuotettua runsaasti tekstiä. Kirjallinen ilmaisu voikin olla monelle oppilaalle vahvempi kanava tuoda omia kokemuksiaan tai mielipiteitään julki.

6 AINEISTON ANALYYSI

Tässä luvussa kuvaan analyysia teoreettisesti ja käytännöllisesti. Tutkimukseni lähtökohtia oli opettaa lapsia ymmärtämään, mistä luontevahvuuksissa on kyse, tarkastella lasten kokemuksia vahvuusopetuksesta ja pyrkiä tuomaan esiin vahvuuksien käyttämisen vaikutuksia arjen toiminnassa. Taustateoriani perustuu positiivisen psykologian ajatuksiin perustarpeista, hyvinvoinnista, vahvuusopetuksesta ja näiden yhteyksistä hyvinvointiin ja onnellisuuteen.

Tutkimus toteutettiin toiminnallisten opetusintervention avulla, mutta lopullinen aineisto kerättiin lasten kirjoittamina kerronnallisina teksteinä. Tämän tutkimuksen analyysissä tarkennan tutkimukseni fokusta oppilaiden kirjoittamiin kokemuksiin vahvuusopetuksesta sekä esimerkkeihin vahvuuksien käytöstä lasten luonnollisessa ympäristössä. Pääasiallinen tutkimusaineisto koostuu lasten kerronnallisista kirjoituksista, mutta tähän nojaten ja toimintatutkimuksen periaatteita noudattaen toisena metodina tarkastelen omaa osallistuvaa havainnointiani. Lopullisissa tuloksissa nämä menetelmät lomittuvat yhteen, mutta tässä analyysivaiheessa erittelen niitä toisistaan irrallisina. Kuvaan käsitteellisesti tutkimuksen fenomenologisia piirteitä ja näkökulmaa merkitysten tulkitsemiseen. Luvun lopuksi sivuan osallistuvan havainnoinnin avulla keräämääni aineistoa, jota reflektoin tarkemmin toimintaa kuvaavassa luvussa 5.4. Analyysivaiheessa pyrin muodostamaan mahdollisimman objektiiviseen kuvaan aineistosta ja tiedostan aktiivisen osallistumiseni tutkimusprosessissa. Tavoitteeni on onnistua analysoimaan toimintaa antamalla luontaisten ennakko-oletusteni johdatella tulkintaa.

6.1 Fenomenologinen näkökulma ja merkitykset

Näkökulmani tarkastelee lasten kokemuksia, joten siitä voidaan löytää tiettyjä *fenomenologisia* piirteitä. Fenomenologisen tarkastelun keskiössä ovat kokemusten, merkitysten ja yhteisöllisyyden käsitteet, joita pohditaan filosofisesti ihmiskäsityksen ja tiedon luonteen näkökulmista. Fenomenologia perustuu käsitykselle ihmisen ja häntä ympäröivän maailman vuorovaikutteisesta suhteesta. Suhde on itse koettu, kunkin yksilön oma näkökulma, joka rakentuu ainutkertaisessa tilanteessa. (Laine 2015, 29-30.)

Tutkimukseni tarkastelee pientä ennalta määriteltyä ja valikoitua joukkoa, yhtä oppilasryhmää (N=23). Toimintatutkimukseni tavoitteenani oli havainnoida ja tulkita oppituntien kulkua osallistamalla ja vaikuttamalla aktiivisesti. Toimintatutkimus pyrkii ymmärtämisen lisäksi myös vaikuttamaan tutkimuskohteeseen, saamaan aikaan muutostilan (Vilkka, 2006, 46). Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuttu lasten kokemuksista ja niiden vaikutuksista toimintaan eli tarkastellaan *merkityksiä*. Merkityksiä voidaan nähdä kaikkialla. Se on käsitteenä moniulotteinen ja voi tulkintatavasta riippuen tarkoittaa hyvin eriytyneitä tai laajojakin kokonaisuuksia. Sekä tutkimus että arki tulkitsevat merkityksiä osana yhdessä rakentuvaa todellisuutta, jossa ihmiset rakentavat merkityksiä vuorovaikutteisessa toiminnassa. Ihmiset muodostavat maailmaan aina omanlaisensa suhteen, jonka avulla merkityksistä tulee heille todellisia. (Vilkka 2015, 160-161.)

Tässä tutkimuksessa on mielenkiintoista tarkastella kulttuurisesti yhtenäisen, mutta yksilölliseltä kokemuspohjaltaan erilaisen tutkimusjoukon kokemuksia ja tulkintoja heille näyttäytyvistä merkityksistä, jotka muodostuvat abstraktien käsitteiden ja yhteiskunnallisesti rakentuvien moraalikäsitteiden mukaisesti. Fenomenologisesta näkökulmasta tutkimusaineiston tulisi sisältää runsaasti merkityksiä sekä kuvailua ja sen piirteistä pitäisi olla löydettävissä kertomuksellisuutta (Vilkka 2015, 173). Tässä aineistoissa nämä vaatimukset täyttyvät. Oppilaat kuvailevat kokemuksiaan ja niiden avulla rakentuneita merkityksiä taitavasti ja monipuolisesti. Etenkin oppilaiden aineiston toinen osa koostuu kokemuksiin perustuvista kertomuksista, joissa on löydettävissä selkeä tapahtumien kaari; toiminta ja sen seuraukset.

Tutkimusjoukollani on jokaisella persoonallinen suhde ympäröivään maailmaan. He jakavat monia yhteisiä tilanteita, mutta tulkinnat näistä tapahtumista voivat vaihdella kunkin yksilöllisen näkökulman mukaan. Erityisesti, kun kyse on lapsista, kokemuksiin voivat olla vaikuttamassa perhesuhteet, kodin ympäristö, kulttuuriset erot tai vapaa- aika ja ystävyyssuhteet. Näiden piirteiden pohjalta rakentuu merkityksiä, jotka ilmentävät kunkin omaa todellisuutta. Laine (2015, 31-32) kuvaa yksilön kokemuksellista suhdetta termillä *intentionaalinen*. Jokaisen havainto koostuu yksilöllisistä osasista ja merkityksistä, joiden pohjalle toiminta rakennetaan. Nämä merkitykset eivät synny itsestään, vaan niihin kasvatetaan ja kasvatetaan yhteisön vaikutuksessa. Näin ollen merkitysten voidaan sanoa olevan *intersubjektivisia*, subjektien välisiä. Tästä näkökulmasta voidaan teoreettisesti ymmärtää erilaisten kulttuurien "väärinymmärrykset" ja merkitysten ristiriidat. Samaa ajattelumallia voidaan soveltaa lasten ja nuorten maailmaan suhteessa aikuisten maailmaan. Erilaisten todellisuuksien rakentamat erilaiset merkitykset näyttäytyvät yhteisöllisesti, mutta myös edelleen jokaiselle yksilöllisesti omasta perspektiivistään. Tässä Vilkka (2015, 161) korostaa merkitysyhteyksien eli *kontekstien* ymmärryksen tärkeyttä. Itsessään esineillä tai tapahtumilla ei ole merkitystä vaan ne syntyvät suhteessa kulttuureihin, tilanteisiin ja aikaan.

Aineiston analyysia voidaan tarkastella myös hermeneuttisen ulottuvuuden mukaan. Hermeneutiikka pyrkii ymmärtämään ja tulkitsemaan kohdetta, oivaltamaan ilmiöiden merkitystä. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus on kaksitasoista. Ensimmäinen on esiymmärryksen ja koetun todellisuuden taso, mutta itse tutkimus ja ilmiön käsitteellistäminen tapahtuu toisella tasolla, jossa koettua tuodaan näkyväksi tietoiseen ajatteluun. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34-35; Laine 2015, 33-34.) Analyysin toisessa vaiheessa hermeneuttiset elementit nousevat esiin. Koettujen tilanteiden muutosta tulkitaan vahvuuksien käyttämisestä syntyneiden merkitysten mukaan. Ilmiöitä pyritään käsitteellistämään ja koettua todellisuutta tulkitsemaan tilanteiden tiedostamisen ja muutoksen näkökulmasta.

6.2 Kirjallisen aineiston analysointi

Lähdin tarkastelemaan tutkimuksen pääaineistoa laadullisen sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysi on paljon käytetty menetelmä, jota voidaan luontevasti soveltaa käytettäväksi sekä metodina että väljänä kehyksenä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Sisällönanalyysiä pidetään laadullisen tutkimuksen metodina, jossa aineistosta pyritään löytämään merkityksiä ja rakentamaan niitä suhteessa toisiinsa sekä järjestelmään kokonaisuuksiin (Vilkkä 2015, 163).

Lähestyin tutkimusaineistoa aineistolähtöisesti. Aineistolähtöisyys tarkoittaa tutkimuksellista lähestymistapaa, jossa aineisto johdattaa tutkijaa. Aiempien tietojen, havaintojen tai teorioiden ei tulisi vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.) Analysoin aineistoa luokkiin sen mukaan millaisia kokemuksia oppilaiden kirjoitukset ilmensivät enkä karsinut niitä, etenkin ensimmäisessä osassa, minkään teoreettisen näkökulman perusteella. Toisessa osassa tein rajausta ensimmäisen osan perspektiivin mukaan, mutta aineisto toimi silti edelleen ohjaavan tekijänä. Analyysin loppuvaiheessa voidaan kuitenkin nähdä piirteitä teoriaohjaavasta lähestymistavasta, jossa aiempi tieto ohjaa ja tukee aineiston lähestymistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96). Tässä tapauksessa hyvinvoinnin rakentumisen teoreettinen viitekehys toimii ohjaavana teoriana, johon aineiston analyysin loppuosa pyrkii keskittymään.

Aineiston keruun jälkeen luin kertomuksellisen aineiston huolellisesti läpi ja puhtaaksikirjoitin käsikirjoitetut tekstit yhdeksi kokonaisuudeksi tietokoneella helpommin käsiteltävään muotoon. Kirjoitettu aineisto oli kaksijakoinen. Ryhmittelin vastaukset kahteen osaan, joista toinen johtaa toiseen erilliseen kokonaisuuteen. Ensimmäinen osa pyrkii vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni ja jälkimmäinen osa toiseen. Näin ollen aineistoni koostui kahdesta teemasta, joissa ensimmäisen kysymyksen päätelmät rakensivat näkökulman, jolla voidaan perustella toisen kysymyksen lopputulema.

Luin aineistoa useaan kertaan ja pyrin muodostamaan kokonaiskuvaa lasten kokemuksista. Vastaukset olivat melko lyhyitä, mutta informatiivisia. Ilmaisut olivat sellaisenaan tarpeeksi yksinkertaisia, että pelkistäminen ei ollut tarpeellista. Ensimmäisen osan kysymysten oli alun perin tarkoitus toimia varsinaiseen tutkimusongelmaan johdattelevina, mutta aineiston kautta pääsinkin käsiksi arvokkaaseen taustatietoon, joka johdatti lopullisen tulkinnan äärelle.

6.2.1 Kirjallisen kerronnallisen aineiston ensimmäinen osa

Lähdin työskentelemään ensimmäisen osan kanssa etsien aineistosta ilmaisuja, jotka kuvasivat oppilaiden kokemuksia interventtiosta, vahvuusopetuksesta. Opetuksella tarkoitettiin tässä tapauksessa koko prosessia, johon kuuluivat sekä oppitunnit, viikkotehtävät ja jatkuva aktiivinen havainnointi. Oppilaille esitetyt kysymykset olivat:

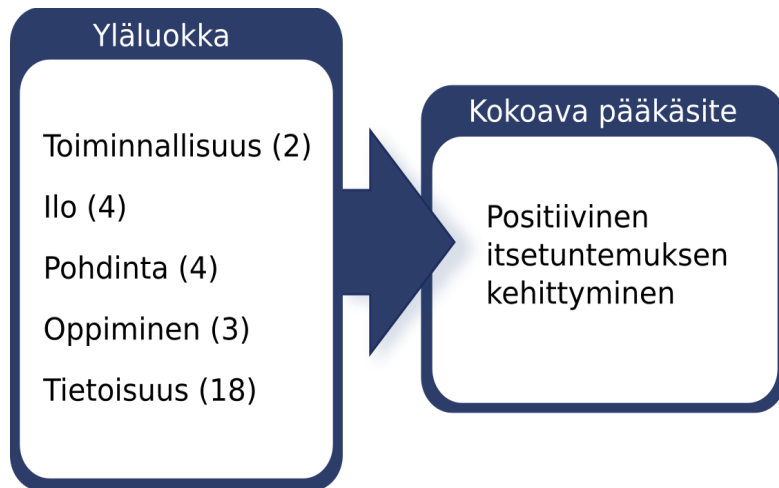
1. Millaista luontevahvuusopetus on mielestäsi ollut?

Kerro miten olet sen itse kokenut? (Onko se ollut...hyödyllistä? mielenkiintoista? tylsää?)

Miltä omien vahvuuksien pohtiminen ja tarkastelu on tuntunut?

Oletko oppinut tunnistamaan omat luontevahvuutesi?"

Toimintaa ja omia tuntemuksia kuvattiin monipuolisesti adjektiivein, mutta tavoitteenani oli kerätä tässä vaiheessa mahdollisimman paljon erilaisia kokemuksia kuvaavia luokkia. Ensimmäisessä vaiheessa alaluokkia syntyi yhteensä 31 kappaletta. Osassa alaluokista yhdistin hyvin samankaltaiset ilmaukset yhteen luokkaan. Tätä yhdistelemistä kutsutaan klusteroinniksi. Näin syntyneiden merkitysten mukaan jatkoin teoreettisten käsitteiden luomista eli abstrahointia muodostaen merkityskokonaisuuksia, käsitteellisiä yläluokkia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.) Näissä luokissa ryhmittelin samankaltaiset alaluokat kokoavan käsitteen alle. Näitä yläluokkia syntyi yhteensä viisi: *toiminnallisuus, ilo, oppiminen, pohdinta ja tietoisuus*. Jokaiseen yläluokkaan yhdistin vähintään kaksi alaluokkaa. Tutkimuskysymyksiini perustuen olin ensisijaisesti kiinnostunut kuinka vahvuusopetusta kuvattiin ja millaisena se koettiin. Mielenkiintoisena ja määrällisesti laajimpana kokonaisuutena erottui muista luokista tietoisuus. Tähän liittyvät kiinteästi oppiminen ja pohdinta, joiden taustalla puolestaan vaikuttaa ilo, motivoivana perustelunaan toiminnallisuus. Rajasin aineistoani ottamalla tämän näkökulman huomioon ja yhdistin yläluokat yhden pääkäsitteen alle, jolla pyrin kuvaamaan aineiston ensimmäistä osaa kattavasti ja käyttämään sitä näkökulmana toisessa vaiheessa. Kokoaivaksi pääkäsitteeksi muodostui *positiivinen itsetuntemuksen kehittyminen*. Alaluokista syntyneet suuremmat yläluokat ja pääkäsite on esitelty kuviossa 5. Alaluokkien määrä on merkitty sulkeisiin yläluokkien yhteyteen.



KUVIO 5. Ensimmäisen osan yläluokat ja kokoava pääkäsite.

6.2.2 Kirjallisen kerronnallisen aineiston toinen osa

Aineiston analyysin toisessa osassa tarkastelin oppilaiden vastauksia heille esitettyihin kysymyksiin 2. ja 3. Oppilaille esitetyt kysymykset olivat:

2. Kerro tilanteista, joissa olet käyttänyt omia vahvuuksiasi?

(Onko vahvuuksien käyttämisestä ollut hyötyä? Onko esim. jokin tilanne ratkennut tai muuttunut vahvuuksien avulla?)

3. Kerro tilanteista, joissa olet huomannut toisten käyttävän omia vahvuuksiaan?

(Onko vahvuuksien käyttämisestä ollut hyötyä? Onko esim. jokin tilanne ratkennut tai muuttunut vahvuuksien avulla?)

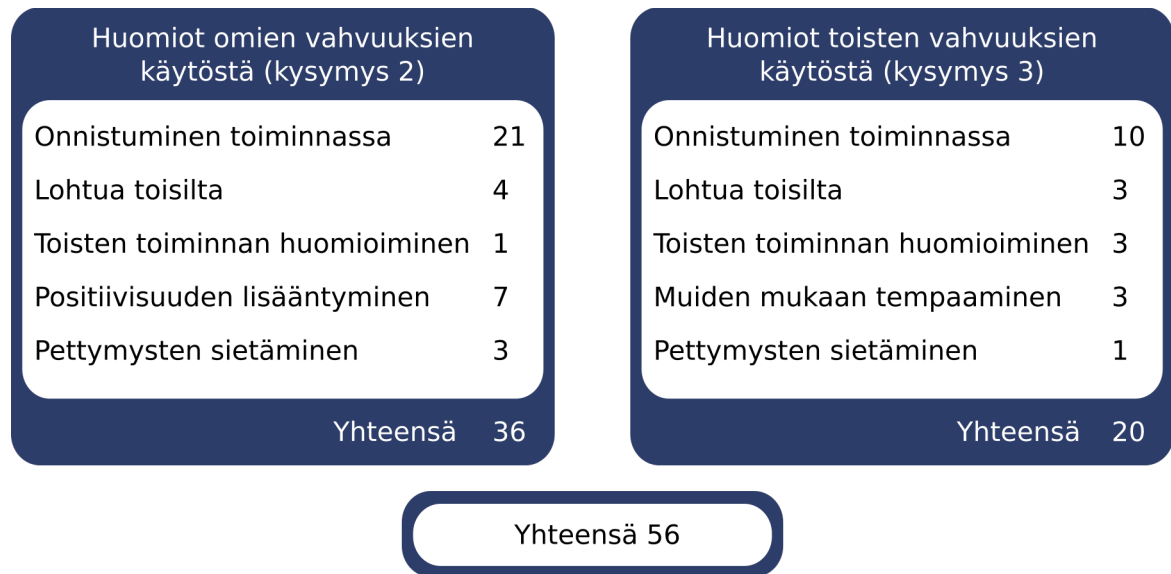
Näiden kysymysten avulla pyrittiin saamaan aikaan vapaamuotoista kerrontaa kunkin oppilaan oman toimintaympäristön esimerkkitalanteista. Lisäkysymysten avulla oli tavoitteena saada tuotettua runsaampaa, perustellumpaa ja kerroksellista aineistoa. Vastaukset olivat tyypiltään erilaisia kuin ensimmäisen osan kokemuksia kuvailevat vastaukset, joten niiden analyysissä piti käyttää hieman toisenlaista teemoittelevaa lähestymistapaa.

Luin aineiston esimerkkejä läpi useaan kertaan. Ennen varsinaista luokittelua rajasin aineiston perspektiivin toisen tutkimuskysymyksen mukaan vahvuuksien käyttämisen vaikutuksiin ja muutokseen tilanteissa. Toimintatutkimuksen yhtenä keskeisenä elementtinä pidetään intervention aikaan saamaa muutosta (Heikkinen 2010, 27). Lähdin analysoimaan vastauksia tästä näkökulmasta esimerkkitalanne kerrallaan. Poimin vastauksessa käytetyn vahvuuden ja kuvasin sen vaikutusta ti-

lanteeseen. Keskityin kysymyksiin: mitä vahvuuden käyttämisestä seurasi? Millainen oli aikaan saatu muutos? Kuvasin näitä muutoksia sanallisesti. Näin syntyivät alaluokat. Tämän jälkeen pelkistin muutoksen yksinkertaiseen muotoon, varoen kuitenkin kadottamasta kertomuksellista vivahdetta ja muutoksen todellista luonnetta. Sain rakennettua lyhyitä muutosta kuvaavia yläluokkia, joi- ta oli yksinkertaisempaa koota yhteen taulukkomaiseen muotoon. Keräsin pelkistykset järjestykses- sä listaan, jossa kutakin pelkistysluokkaa kuvattiin kirjain- tai merkkikoodilla. Ryhmittelin yläluo- kat omiksi kokonaisuuksikseen. Tein luokittelut erikseen molemmille kysymyksille (huomiot omas- ta toiminnasta sekä huomiot toisten toiminnasta) samalla periaatteella. Luokitukset olivat muuten yhteneväiset, mutta erottavana tekijänä oli näkökulma positiivisuudesta. Muutoksia kuvattiin oman positiivisuuden lisääntymisessä ja toisten mukaan tempaamisessa riippuen siitä oliko vastaus kirjoi- tettu huomioiden omaa vai toisten toimintaa. Luokat ovat samankaltaisia, mutta muutoksessa oleel- linen ero on näkökulma oman ja toisten hyvinvoinnin lisääntymisessä. Tämän vuoksi säilytin luokat omina erillisinä kokonaisuuksinaan. Näitä luokitteluja on kuvattu kuviossa 6.

Yhdistin kaikki yläluokat samaan kuvioon ja laskin yhteen kunkin luokan ilmaisujen määrät. Kaiken kaikkiaan ilmaisuja oli yhteensä 56 kappaletta. Joidenkin oppilaiden vastauksista oli mah- dollista löytää materiaalia useisiin luokkiin. Yläluokkia jäsenyi yhteensä kuusi: *onnistuminen toi- minnassa, lohtu toisilta, toisten toiminnan huomioiminen, pettymysten sietokyky, positiivisuuden li- sääntyminen ja muiden mukaan tempaaminen*. Näistä yläluokista sain koottua merkitysrakenteita, joiden perusteella analyysistä voidaan tehdä tulkintaa. Tutkimustulos ei muodostu siitä mitä tutkitta- vat ovat kertoneet tai kirjoittaneet vaan siitä kuinka merkityksiä onnistutaan paljastamaan havainto- jen joukosta. (Moilanen & Rähä 2015, 63.)

Keräsin lopulliset ilmaukset kuvioksi, joiden avulla oli selkeä tarkastella ilmaisuyksiköiden mää- riä. Tätä laskennallista menetelmää kutsutaan *kvantifoinniksi*. Sen merkitys ei tässä tutkimuksessa ole niinkään analyttinen, mutta se antaa aineiston käsittelyyn toisenlaista näkökulmaa ja tuo nu- meerisesti esiin yhden yläluokan (onnistuminen toiminnassa) ylivoimaisen esiintymisen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 119-120.)



KUVIO 6. Kysymysten yläluokat.

6.3 Aktivoiva osallistuva havainnointi

Havainnoin luokan toimintaa oppituntien aikana ja kirjoitin reflektiivaa päiväkirjaa jokaisen tunnin jälkeen. Näiden reflektioiden perusteella suunnittelin ja kehitin toimintaa eteenpäin. Päiväkirja toimi tutkimuksen aikana välittömän palautteen antajana ja helpotti asettumaan osittain sivustaseuraajan roolin. Perinteinen tutkimus pyrkii objektiivisuuteen, mutta toimintatutkimuksessa asetelma on vastakkainen. Tutkija on havainnoijana vaikuttaja, aloitteellinen ja tulkitsee kohdetta omasta näkökulmastaan. (Heikkinen 2015, 214.) Täydelliseen objektiivisuuteen pyrkiminen oli mahdottomuus, koska olin niin kiinteästi sisällä opetustoiminnassa ja aktiivisesti vaikuttamassa sen kulkuun koko intervention ajan. Olen kuvannut osallistuvaa havainnointia luvussa 5.3.2 ja reflektioitani tarkemmin luvussa 5.4, jossa luon kokonaiskuvaa toiminnallisen tutkimuksen etenemisestä. Sen kuvauksessa pyrin tuomaan esiin kerronnallista aineistoa tukevia elementtejä, jotka liitän osaksi lopullisia tutkimuksen tuloksia. Havainnointini tutkimuksellinen tarkoitus oli tuoda intensiivinen lisä aineistoon, jossa lapsilla on päärooli. Vahva havainnointi ja sen tulkinta voisi vaarantaa näkökulman lasten omista tulkinnoista. Näin ollen osallistuvan havainnointini oli suunniteltu toimimaan ulkopuolisina tutkijan linsseinä toiminnan keskiöstä.

Jälkikäteen ajateltuna tuntien videoinnilla olisi kenties ollut tutkimuksellista lisäarvoa. Videon avulla havainnoinnin tarkkuus ja monipuolisuus terävöityvät ja tilanteisiin on mahdollista palata useaan kertaan. Tallenne avaa uudenlaisen näkökulman, vapauttaa tutkijan aistimaan tilanteita useista suunnista ja helpottaa huomaamaan pienet piiloon jäävät merkitykset. Karlsson (2011, 86-87, 97) kirjoittaa lasten tutkimuksesta todeten aineistojen nojautuen usein suuriltaosin aikuisten

maailmaan. Kieli ja käytetyt ilmaisut eivät tue lasten luonnollista tapaa kommunikoida. Lapset käyttävät hyvin paljon nonverbaaleja ilmaisun tapoja, jotka saattavat jäädä aikuisilta helposti huomiotta. Mikäli tutkimusta tehdään aikuisen lähtökohdista käsin, lapsi jää kohteena kuitenkin toisarvoiseen asemaan. Toisaalta videointi olisi voinut luoda oppitunteihin jännitettä ja tilanteiden luonnollisuus olisi voinut kärsiä. Lapset kertoivat pieniä omia henkilökohtaisia elämäntarinoitaan, joihin varautuneisuus ja tietoisuus tallentumisesta olisi hyvin todennäköisesti vaikuttanut negatiivisesti. Tästä seuraten opetuksessa eteneminen ja asioiden ymmärtäminen eivät olisi olleet niin sujuvaa arkikokemusten supistuessa.

7 TULOKSET

Tässä luvussa kuvaan tutkimuksen tuloksia ensin erikseen omina kysymyksinään. Myöhemmin yhdistän molemmat kerronnallisen aineiston analyysien tulokset ja peilaan niitä omiin havaintoihini. Pyrin kytkemään tulkintani teoreettisiin perusteluihin. Lopuksi kokoan tutkimuksen luotettavuuden ja arvioinnin elementtejä ja pohdin eettisten tavoitteiden täyttymistä.

Pääasiallinen aineistoni koostuu lasten kirjoituksista. Kirjallisen aineiston analyysin perusteella tulokset jakautuvat kahteen toistaan seuraavaan osaan. Ensimmäisen osan aineisto pyrkii vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja toisen sekä kolmannen osan aineisto toiseen tutkimuskysymykseen.

Tutkimuskysymyksiäni olivat:

1. Kuinka oppilaat kokevat vahvuusopetuksen?
2. Miten vahvuuksien käyttäminen vaikuttaa arkisiin tilanteisiin?

7.1 Positiivisen itsetuntemuksen kehittyminen

Ensimmäisen osan aineisto jakautui useisiin alaluokkiin, joissa oppilaat kertoivat kokemuksistaan vahvuusopetuksesta. Kokemukset olivat poikkeuksetta myönteisiä ja suhtautuminen opetukseen ja oppimiseen positiivista. Alaluokkia olivat: *toiminnallisuus, ilo, pohdinta, oppiminen ja tietoisuus*.

Toiminnallisuuden ja ilon voitiin nähdä liittyvän tiiviisti toisiinsa. Muutamia oppilaita mainitsivat olleensa aluksi epäileväisiä tai hämmentyneitä erilaisista ja "oudoista" oppitunneista, mutta aiheen tullessa tutummaksi epävarmuus oli muuttunut mielenkiinnoksi ja hauskaksi. Toiminnallisuudella perusteltiin mielekästä tekemistä. Mainintoja saivat käytetyt opetusmenetelmät ja materiaalit mm. videot, kuvakortit ja "salainen ystävä" -tehtävä. Ryhmä oli aktiivinen ja innokas keskustelemaan. He jakoivat mielellään omia kokemuksiaan yhdessä ja olivat kiinnostuneita tarkastelemaan omaa itseään ikään kuin tutkimuskohteena uudella tavalla.

Salaiset ystävät olivat kivoja. (Oppilas 4)

Pidin eniten siitä luonteenvahvuusvideosta. (Oppilas 18)

Opetus ja oman mielen kasvun tarkastelu olivat saaneet aikaan uudenlaista ajattelua ja *pohdintaa*. Pohdinnan toivat esiin maininnat opetuksen ja aihepiirien mielenkiintoisuudesta ja sen hyödyllisyydestä. Tulkinnat olivat erittäin syvällisiä ja ajattelua osattiin perustella ymmärryksellä vahvuusopetuksen vaikutuksilla. Kokemusta kuvattiin myös hauskana ja kivana, mutta vastausten perusteellisuus ja kokonaisvaltainen ymmärrys oli yllättävää. Oppilaat olivat hahmottaneet luonteen vahvuuksien käyttötarkoituksen oman elämänsä työkalutaitoina. He osasivat myös sanallistaa ajatteluaan ja pohtien hämmästellä uudenlaista tapaa suhtautua omaan itseensä ja myönteisiin ominaisuuksiinsa. Uuden havainnointi tuntui innostavan ja kiehtovan oppimaan lisää. Konkreettinen tarttumapinta omaan elämään teki "tutkimusmatkasta" entistä mielenkiintoisemman.

Se on tuntunut vaan niin jännältä huomata hyvät (ja huonot) puolet itsessäni. (Oppilas 6)

Minusta tämä on ollut mielenkiintoista, koska oli kivaa muistella, missä tilanteissa on niitä vahvuuksia tarvinnut ja olen oppinut milloin niitä käyttää. (Oppilas 16)

Joskus on vähän vaikeaa ja outoa, kun pitää tarkastella jotain mitä ei oikein tiedä. (Oppilas 17)

Oppiminen ja sen kautta oman havainnoinnin pohtiminen tulivat esiin myös useissa vastauksissa. Opettaminen ja oppiminen nähtiin tällä kertaa erilaisena kuin yleensä, koska opetuksen sisällöt keskittyivät jokaisen omaan tekemiseen, omiin vahvuuksiin ja henkilökohtaiseen kehittymiseen. Opiteille koulun käynnin tavalle epätyypillisesti oikeaa tai väärää vastausta ei ollut olemassa vaan jokainen saattoi tarkastella itseään vailla vaatimuksia erityisestä suorittamisesta.

Oppimisesta kirjoitettiin opettaminen - oppiminen -kontekstissa sekä myös oppimisesta erillisenä pohtivana käsitteenä. Lähes kaikki mainitsivat oppineensa uusia asioita itsestään tai ensimmäistä kertaa oppineensa ymmärtämään omien vahvuuksiensa käyttötapoja. Konkreettiset esimerkit näyttivät toteen arkiset toiminnot uuden oppimisen valossa.

Luontevahvuusopetus on ollut opettavaista, on nimittäin ollut mukava oppia minkälaisia asioita pään sisällä "liikkuu". (Oppilas 1)

Minusta olen oppinut pohtimaan tarkastelemaan niitä (vahvuuksia) hankalissa että helppoissa tilanteissa. (Oppilas 19)

Tietoisuus oli yhteinen nimittäjä määrällisesti runsaimmille alaluokille. Yksittäisiä erillisiä luokkia oli yhteensä 18. Tietoisuutta kuvattiin esimerkiksi termein: tunnistaa, huomata, kehittyä ja ymmärtää. Monipuolisten ilmaisujen perusteella tietoisuuteen herääminen oli saanut aikaan oman toiminnan analysointia, aktiivista ajattelua ja oppilaiden minuuden tarkastelua olemassa olevien vahvuuksien kautta.

Aluksi oli hankalaa ymmärtää näitä asioita, mutta mitä enemmän työskentelen tämän asian kanssa, niin ymmärrän asiat paremmin. (Oppilas 23)

Se on ollut tosi kivaa ja mielenkiintoista, kun tietää jostain muusta kuin vain matemaatiikkaa. (Oppilas 17)

Omien vahvuuksien pohtiminen ja tarkastelu on tuonut minulle enemmän itsevarmuutta mieltä, millainen oikeasti olen. (Oppilas 6)

Yläluokat tukivat toinen toistaan ja johtivat lopulta päätelmään tuloksesta, jossa kokonaisuus saa yhden nimittäjän. Toiminnallisuuden ja ilon kautta kehittyi aktiivinen positiivisuus, joka johti pohdintaan, sen avulla oppimiseen ja tiedostumiseen. Näistä syntyi pääkäsite *positiivinen itsetuntemuksen kehittyminen*. Se kiteytyy eräessä ytimekkäässä kommentissa, jossa oppilas on oivaltanut tiedostumisen merkityksen opetuksen kautta:

Opin katsomaan minua eri näkökulmasta. (Oppilas 15)

Tässä ensimmäisessä itsetuntemuksen kehittymisen vaiheessa huoltajien tuki varhaislapsuuden avartajina tuli esiin. Asioita oli selvästi pohdittu myös kotona ja omista vahvuuksista tietoiseksi tuleminen sai vahvistusta huoltajien taholta. Vahvuuksien kehittyminen iän myötä tuotiin vastauksissa myös esiin. Tämä syvensi ymmärrystä luontevahvuuksien kehittyvästä ominaisuudesta ja mahdollisuudesta vaikuttaa niiden kehittymiseen.

Äiti auttoi myös ymmärtämään, että ihmiset ovat erilaisia ja ei ole väärää vastauksia! (Oppilas 23)

Yksi parhaista asioista oli ehkä se, kun voi miettiä vähän myös sitä, minkälaisia vahvuuksia on ollut pienempänä ja miten ne vahvuudet ovat nyt kehittyneet tai ovat parempia. (Oppilas 1)

Pelkästään havainnoiden oli mahdotonta huomata tietoisiksi tulemista ja oppilaiden syviä ajatuksia, mutta kommentit ja keskustelut toivat selkeästi esiin ymmärryksen ja innostuksen omaan "heräämiseen" aiheen tiimoilta.

7.2 Toiminnasta seuranneet muutokset

Toisen osan tarkastelu tuo tuloksia lähemmäs lopullista päämäärää. Ensimmäisen osan johtopäätöksenä syntynyt pääkäsite, positiivinen itsetuntemuksen kehittyminen, antaa näkökulman ja rajauksen toisen osan tulosten tulkintaan. Toista osaa avataan toiminnallisten esimerkkien kautta ja kiinnittämällä huomio vahvuuksien käyttämisestä syntyneeseen muutokseen. Tutkimuksen tulosten kannalta on kiinnostavaa, kuinka lapset kokivat vahvuuksiin tutustumisen ja niiden käyttämisen. Sekä etenkin se, millaisia olivat tiedostumisesta sekä toiminnasta seuranneet muutokset. Tämän tutkimuksen puitteissa ei ole oleellista tutkia, mitä vahvuuksia käytettiin ja kuinka niitä tulkittiin. Muutoksen ja merkitysten kautta on mahdollista päästä syvempään ymmärrykseen vahvuusopetuksen vaikutuksista hyvinvointiin ja lasten omiin mahdollisuuksiin vaikuttaa omien kasvuvahvuuksiensa ja taitotavoitteidensa kehittämiseen. Toisen osan tulosten tulkinnalla on tarkoitus vastata toiseen tutkimuskysymykseen.

Toisen osan analyysin tarkastelun kohteena olivat lasten kirjoitusten toisen ja kolmannen kysymysten vastaukset eli kuvaukset tapahtumista, joissa he olivat käyttäneet omia vahvuuksiaan sekä kuvaukset tapahtumista, joissa he olivat havainneet jonkun muun käyttävän vahvuuksiaan. Analyysivaiheessa esimerkeistä jalostettiin esiin toiminnan seuraus eli tapahtunut muutos. Yläluokkia näistä analyysistä syntyi yhteensä kuusi: *onnistuminen toiminnassa, lohtu toisilta, toisten toiminnan huomioiminen, pettymysten sietokyky, positiivisuuden lisääntyminen ja muiden mukaan tempaaminen*. Yläluokkia on kuvattu kuviossa 7.

Onnistuminen toiminnassa	31
Lohtua toisilta	7
Toisten toiminnan huomioiminen	4
Pettymysten sietäminen	4
Positiivisuuden lisääntyminen	7
Muiden mukaan tempaaminen	3
Yhteensä	56

KUVIO 7. Muutoksia kuvaavat yläluokat koottuna yhteen.

Onnistuminen toiminnassa oli selkeästi suurin luokka ja näin ollen oppilaille ilmeisin yläluokka. Vahvuuksien käyttämisen tuoma hyöty nähtiin vaikuttavan positiivisesti omaan tai toisten tavoitteellisen toiminnan onnistumiseen. Oppilaiden oli yllättävän helppoa löytää esimerkkejä omasta arjestaan. He onnistuivat kuvaamaan esimerkeissään runsaasti erilaista toimintaa aina arjen mikrohetkistä suurempiin ja selkeämpiin onnistumisiin. Pienten esimerkkien avulla kävi ilmi kuinka suurista asioista onnistumisissa on kysymys. Onnistuminen tuo mielihyvää itselle, mutta erittäin merkityksellisiä ovat havainnot vahvuuksien tuoman positiivisen muutoksen vaikutukset yksilön lisäksi muille osallisille. Toisen toimintaa havainnoimalla voi oppia samalla itse ja myönteisyys leviää myös ympärille.

Olin yksissä yleisurheilukisoissa. Halusin saada mitalin 1700m matkalta. Se tuntui aluksi mahdottomalta, mutta juoksun aikana mietin mitalia ja yritin sinnikkäästi ja lopulta sain puhtia ja juoksin hyvin ja sain mitalin. (Oppilas 2)

Olen käyttänyt minun vahvuuksia melkein kaikessa. Jalkapallossa niistä on mulle eniten hyötyä. (Oppilas 20)

Onnistumisia koettiin mm. oppimisessa, liikunnan parissa ja yhteisessä toiminnassa. Mainintoja saivat myös onnistumiset riitatilanteiden selvittelyssä ja niiden myönteisissä ratkaisuisissa. Näitä hetkiä oli havaittu etenkin omassa toiminnassa. Oppilaat kokivat vahvuuksien käyttämisen merkitykselliseksi eteen tulleissa haasteissa ja onnistuivat omalla toiminnallaan vaikuttamaan positiivisiin ratkaisuihin. Nämä maininnat olivat erityisen mielenkiintoisia, koska niiden kautta vahvuuksista tiedostamisen ja tietoisien käyttämisen vaikutukset vahvistavat lasten kykyä kohdata myös negatiivisia tunteita ja haasteellisia tilanteita, jotka näin ollen kehittävät kasvun asennetta.

Riitelimme ystäväni kanssa, kun hän kompastui ja syytti siitä minua. Lähdimme molemmat eri suuntaan. Minua alkoi harmittaa, koska pyysin anteeksi monta kertaa, mutta hän ei vastannut mitään. Mykkäkoulun jälkeen menin pyytämään anteeksi ja hän antoi anteeksi. (Oppilas 11)

Tilanteista selviytyminen kehittää myös toipumiskykyä, myönteisiä tunteita ja uskoa oman tietoisien toiminnan vaikuttavuudesta. Toipumiskyky kehittyy vuorovaikutuksessa ja sen avulla ihminen kykenee pysymään toiveikkaana ja pyrkimään hyvään myös kohdatessaan haasteita. Toipumiskyky ei pyri mitätöimään elämään luonnollisesti kuuluvia negatiivisia kokemuksia. Toipumiskykyiset ihmiset kykenevät kuitenkin myönteisten voimavarojensa, kuten huumorin, avulla selviytymään ja jatkaamaan eteenpäin sen sijaan että jäisivät vellomaan negatiivisuuden tunteeseen. (Uusitalo-Malmivaara 2016a, 40-42.)

Lohtu toisilta koettiin merkitykselliseksi. Aineiston perusteella vahvuuksia käyttämällä oli onnistuttu lohduttamaan sekä saamaan toisilta lohtua surussa. Surun käsitettä kuvattiin sekä pienillä hetkellisillä mielen pahoittamisilla sekä myös suuremmilla elämän käännteillä kuten kuoleman kohtaamisessa. Lohdun saaminen tai antaminen koettiin tärkeänä sekä lohdutettavalle että lohduttajalle. Kaikissa tapauksissa positiivinen muutos oli saatu aikaan tietoisesti toimimalla.

*Kun minua harmittaa, ystäväni huomaavat sen heti ja auttavat minua pääsemään asia-
ta yli. (Oppilas 23)*

*Olen huomannut K:ssa paljon sosiaalista älykkyyttä, johon liittyy myös myötätunto.
Aina kun jollekin tulee pahamieli K ymmärtää ensimmäisenä, että jokin on nyt pielessä.
K menee heti selvittämään tämän murheet ja tilanne ratkeaa. (Oppilas 14)*

Lohdun antamisesta oli tehty tarkkoja huomioita. Näissä esimerkeissä pääpaino oli toisten lohdulla. Itse koettu lohdun saaminen oli arvokasta tukea ystäviltä. Ystäviin voitiin luottaa ja heidän toimintansa koettiin arvostettuna, koska sen avulla myönteisyyttä kyettiin jakamaan myös muille ja auttamaan ystävää. Sosiaalista älykkyyttä luontenvahvuutena ihailtiin ja sen arvo yhdessä ystävällisyyden ja myötätunnon kanssa nostettiin esiin. Vahvuuden ilmentyminen nähtiin voimakkaampana tiettyillä luokkatovereilla eli joidenkin omat vahvuudet kyettiin ymmärtämään myös yhteisinä voimavaroina.

Toisen toiminnan huomioiminen tuli esiin muutamissa maininnoissa. Toisen toimintaa oli huomioitu positiivisesti ja sillä oli nähty olevan merkitystä hyvän mielen leviämisessä tai toiminnan sujuvuudessa. Toisen toiminta koettiin arvostettuna ja käytetyn vahvuuden nähtiin edistävän tavoitteita. Havainnoimalla toista oli mahdollista reflektoida myös omaa toimintaa ja ymmärtää toiselta opitun hyöty.

*Olen tarkkaillut A:ta ja hän on parantanut toistenkin intoa olemalla sokon peluussa tosi
innokas vaikka satoi kaatamalla. (Oppilas 7)*

*Jalkapallossa K on sinnikäs, yrittää saada koko ajan maaleja ja lopulta saa maalin.
Hyötyä oli siinä, että opin itsekin olemaan sinnikäs. (Oppilas 8)*

Pettymysten sietokyky nähtiin yhteydessä etenkin itsesäätelyn kehittymiseen. Havainnot omasta sekä muiden toiminnasta kertoivat ristiriitatilanteista tai mielihalujen kontrolloimisesta. Itsesäätelyn ja sinnikkyyden avulla oppilaat kykenivät selviämään tilanteista, joissa he kohtasivat edessään haasteita. Havaittua muutosta voi kuvata pettymysten sietokyvyn kehittymisellä, joka edistää kykyä nähdä haastavat tilanteet mahdollisina selvittää. Arjen esimerkit saattavat olla pieniä ja kepeitä, mutta ne

voivat pitää sisällään itsesääteley ja oman toiminnan ohjaamisentaitoja, joiden avulla yksilö on myöhemmin kykenevä selviytymään suuremmistakin kohtaamistaan vastoinkäymisistä. Pienten tilanteiden onnistuneet mallit vahvistavat kokemusta päästä eteenpäin ja nähdä haastavatkin tilanteet suuressa mittakaavassa mahdollisina ratkaista.

Esim. jos isi katsoo jotain aikuisten ohjelmaa niin vaikka se näyttäisi kiinnostavalta en kuitenkaan katsoisi. (Oppilas 16)

N on hyvä jalkapallossa. Välillä kuitenkin N hermostuu ja menee pois, mutta se yleensä tulee takaisin vähän ajan päästä. (Oppilas 20)

Liikunta ja erilaiset pelit, kuten jalkapallo, toimivat useissa esimerkeissä vahvuuksien havainnointinäyttämönä. Toisten toiminnasta oli tehty erityisen tarkkoja havaintoja, myös käytöksen ja sen muutosten osalta. Merkittävää näissä havainnoissa oli se, että vahvuuksien käyttämisen ymmärrettiin vaikuttavan pelikaverin toimintaan positiivisesti. Tunnekuohusta oli mahdollista päästä yli ja jatkaa peliä sinnikkäästi yrittämällä uudelleen ja oppimalla sietämään epäonnistumisia. Toisen mieliharmia kuvattiin ohimenevänä ilmiönä ja se osattiin purkaa ja käsitellä kypsästi. Pelistä hetkeksi sivuun siirtyminen riitti toipumiseen, eikä omaa turhautumista purettu pelissä tai riitelemällä.

Positiivisuuden lisääntyminen nähtiin muutoksena etenkin omassa toiminnassa. Muutosta positiiviseen tapahtui lähes jokaisessa esimerkissä. Tähän luokkaan poimin kuitenkin ne maininnat, joissa toiminnan seurauksena ei ollut muuta selkeää päämäärää vaan positiivisuutta kuvattiin enemmän abstraktilla tasolla. Omien vahvuuksien käyttämisestä oli tehty arvokkaita havaintoja. Oma luontaista tapaa toimina oli mm. tarkasteltu kokonaisuutena, ei niinkään yksittäisenä tapahtumana. Positiivista elämän asennetta kuvattiin toiveikkuudella, kiitollisuudella ja sosiaalisella älykkyydellä sen tuoma muutos nähtiin positiivisuuden lisääntymisenä omassa itsessään sekä muissa läheisissä henkilöissä.

Yritän aina toivoa, että kaikki kääntyy parhain päin, siksi se onkin luonteenvahvuuteni. (Oppilas 15)

Kun olen ollut enemmän esim. mun isosiskolle myötätuntoinen olen saanut sitä enemmän takaisin. Kun olen ollut enemmän kiltti siskolle ja auttanut häntä niin hän on ollut kiitollinen siitä. (Oppilas 13)

Oman toiminnan vaikutukset muihin oli huomattu. Myönteisen käytöksen avulla hyvä palautui takaisin itselle. Käyttämällä vahvuuksiaan oppilas sai aikaan myönteisen reaktion ja myönteisyys heijastui molempiin. Tilanteen tiedostaminen saa aikaan positiivisen käytöksen lisääntymistä ja molempipuolisen hyvinvoinnin kasvua. Lapsen omalla havaintona tämä on erityisen upea. Hyvän kiertämisen oivallus edesauttaa suuren positiivisen potentiaalin kasvua ajattelussa laajemmin.

Muiden mukaan tempaaminen oli huomioitu toisten toiminnassa. Mukaan tempaamista kuvattiin innostuksella, ilolla, toiveikkoudella ja rohkeudella. Muiden ominaiset luontevahvuudet aktiivisesti myös toiset mukaan toimimaan ja vahvuus on "tarttunut" myös muihin. Havainnot myönteisten tunteiden kasvamisesta on positiivisen psykologian perusajatuksia. Vahvuuksien käyttäminen ei kuluta vaan saa ne lisääntymään ja vahvistumaan entisestään. (Uusitalo-Malmivaara 2014a, 78.)

Olen tarkkaillut A:ta ja hän on parantanut toistenkin intoa olemalla sokon peluussa tosi innokas, vaikka satoi kaatamalla. (Oppilas 7)

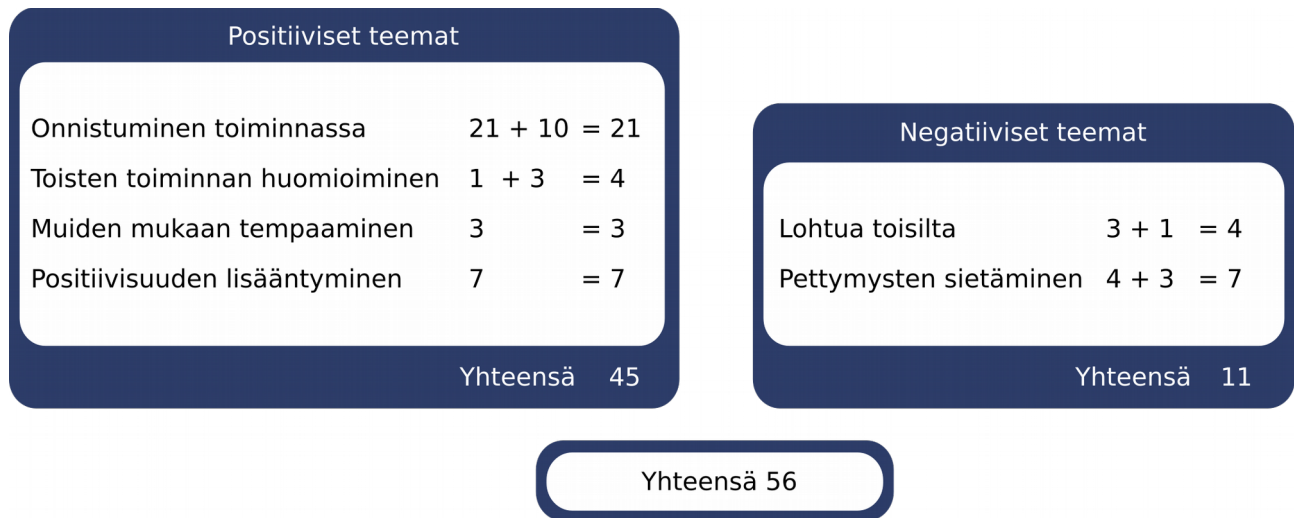
Olen joissakin tilanteissa huomannut innostuksen meidän luokassa myös niiden keskuudessa, jotka ovat tavallisesti todella hiljaisia. Selvästi he ovat rohkaistuneet verrattuna esim. kolmosluokan alkuun verrattuna. (Oppilas 1)

Muiden mukaan tempaamista oli havaittu myös koko luokan keskuudessa. Innostus ryhmän yhteisenä vahvuutena on rohkaissut muutamia hiljaisempiäkin osallistumaan aktiivisesti ja tuomaan itseään esiin. Tämä nähtiin positiivisena luokan yhtenäisyyttä vahvistavana tekijänä, jossa muiden esimerkki ja tuki oltiin koettu merkityksellisenä voimavarana kaikille ryhmän jäsenille.

7.3 Yhteenveto tuloksista

Vahvuudet toimivat harvoin erillään toisistaan. Ne limittyvät yhteen ja vahvistavat toinen toistaan. Aivan samoin toimivat myös niiden aikaan saamat vaikutukset eli muutokset toiminnassa, ne sulautuvat usein toisiinsa. Luokittelu ja tutkimustulosten tulkitseminen ei tämän vuoksi ollut kovin mustavalkoista ja yksinkertaista. Kaikkien kuvattujen muutosten voitiin nähdä johtavan positiivisuuden lisääntymiseen, mutta suurimassa osassa vastauksia toiminnalla oli myös jokin muu selkeä merkitys. Edellä kuvattujen kuuden yläluokan mukaan oppilaat olivat havainneet vahvuuksien käyttämisellä olleen seurauksia, toiminnalla saatiin aikaan muutos. Muutosta eli toiminnasta seuranneita vaikutuksia voidaan pitää tulosten pääkäsitteenä. Muutos vaikutti välillisesti tai välittömästi tilanteen kehittymiseen ja näin ollen edes auttoi hyvinvoinnin lisääntymistä yksilö- ja yhteisötasolla.

Positiivisuuden näkökulmasta tuloksista löytyy mielenkiintoinen asettelu. Positiivista psykologiaa on kritisoitu yksipuolisen myönteisyyden esiin nostamisesta ja negatiivisuuden vähättelystä. Tarkoitus ei kuitenkaan ole nähdä maailmaa ainoastaan vaaleanpunaisena, vaan etsiä perspektiiviä, jolla myönteisyys voidaan nähdä asenteellisena voimavarana ja työkalutaitoina selviytyä myös elämän haasteista. (Kumpulainen ym. 2014, 228.)



KUVIO 8. Jako positiivisiin ja negatiivisiin teemoihin.

Luokittelu voidaan tulosten merkitysten valossa jakaa kahteen ryhmään. Näitä teemoja kuvataan kuviossa 8. Positiiviset teemat olivat: onnistuminen toiminnassa, toisten toiminnan huomioiminen, muiden mukaan tempaaminen ja positiivisuuden lisääntyminen. Negatiivisia teemoja olivat: pettymysten sietokyky ja lohtu toiselta. Vahvuuksien käytön tuomat muutokset nähtiin sekä positiivisten että negatiivisten merkitysten kautta. Positiiviset ilmentymät olivat selkeitä ja kattoivat suurimman osan maininnoista, yhteensä 45 mainintaa. Vahvuuksien kautta neutraalin tai jo ennestään positiivisen toiminnan muutos oli vahvistunut positiiviseksi. Negatiivisia mainintoja oli vain n. viidennes kaikista esimerkeistä, yhteensä 11 kappaletta. Negatiivisuudella tarkoitetaan tässä tapauksessa tilannetta, jossa vahvuudesta koettu hyöty oli tullut esiin haasteen tai ristiriidan seurauksena ja muutoksen voima oli onnistuttu löytämään vahvuuksista. Lopullinen muutos oli näissäkin tapauksissa positiivinen. Jo positiivisuuden vahvistamisen havainnot vaativat aihepiirin hyvää ymmärrystä, jotta arjen toimista onnistutaan poimimaan aitoja merkityksiä. Erittäin syvää sisäistämistä vaatii vahvuuksien käyttämisen hyödyllisyyden ymmärrys negatiivisuuden muutoksessa. Aarnos (2015, 177) toteaa lasten hämmästyttävän tutkijaa usein hyvin humaaneilla ja syvällisillä näkemyksillään. Tämä pitää tässä tutkimuksessa erittäin hyvin paikkaansa. Olin hyvin yllätynyt kuinka tarkkanäköisiä ja kypsiä havaintoja näinkin nuoret lapset kykenivät tekemään abstrakteista ja melko vaikeasti määri-

teltävistä käsitteistä. Tarkka havainnointi ei rajoittunut pelkästään omaan toimintaan vaan oli yksityiskohtaista myös muiden arjessa. Joissain tapauksissa ulkopuolinen havainnoija oli kenties nähnyt luokkatoverinsa toiminnassa paljon sellaista piilevää, josta kohde ei edes itse ollut tietoinen.

7.4 Tulosten tarkastelu teorioiden valossa

Tarkasteltaessa interventiota kokonaisuudessaan luvussa 3.4 esitelty luonteenvahvuuksien käytön teoreettinen koulusovellus, viiden periaatteen **S-M-A-R-T** -malli voidaan nähdä toteutuneen tutkimukseni toiminnan kaareissa. **Spotting** merkitsee tunnistamista. Opetuksen avulla käsitteet tulivat tutuiksi ja luonteenvahvuuksiin tutustuttiin suurempana kokonaisuutena, uudenlaisena tapana tarkastella omaa luontaista toimintaa. Omien vahvuuksien havainnoiminen oli toisille helpompaa, jotkut pohtivat jopa liiaksi osaavatko he "olla oikeanlaisia". Monille olivat tärkeänä apuna huoltajien ja ystävien antamat esimerkit aidoista tilanteista. Tunnistamisen jälkeen jatkettiin vahvuuksien käytön harjoittelulla. **Managing** merkitsee hallitsemista. Vahvuuksien käyttöä ja havainnointia harjoiteltiin normaalin arjen pienissä käänneissä. Oppilaat ottivat nopeasti haltuun laajan vahvuuksien kirjon ja kykenivät ymmärtämään ja siirtämään oppimaansa käytäntöön. He havaitsivat kuinka vahvuudet toimivat yhteistyössä ja vahvistavat toinen toistaan. **Advocating** eli puolesta puhuminen tuli esiin harjoituksissa tunneilla. Viikkotehtävien aikana tehdyt havainnot purettiin ääneen ja toisista tehdyt hyvin yksityiskohtaiset huomiot jaettiin yhdessä. Nämä hetket olivat ehdottomasti koko intervention palkitsevimpia hetkiä kaikille. Oppilaat kokivat onnistuneensa havainnoidessaan ystäviään, vahvuuksien esiin tuominen ja huomioiminen loi runsaasti positiivisia tunteita ja motivaatiota omalle myönteiselle toiminnalle. Opettajana koin myös onnistuneeni. Olin kyennyt välittämään ja soveltaamaan asian ymmärrettävästi ja käytännöllisesti lasten arkeen. Onnistunut opetus, oma innostukseni ja positiivisuuteni oli kasvanut oppilaiden käyttäessä oppimaansa ja palautui takaisin meille kaikille "puolesta puhumisen" avulla. **Relating** kuvaa toisiin liittymistä. Se ilmeni omien vahvuuksien tunnistamisessa, toisten huomioimisessa ja omien sekä toisten parhaiden puolien oppimisessa. Tutuus edisti yhteistyötä toisten kanssa ja omaa kykyä ottaa kaikki mahdollinen potentiaali käyttöön myös omassa toiminnassa. **Training** on harjoittelua. Se liittyy yhteen kaikki teemat. Harjoittelun avulla vahvuudet valjastetaan aktiiviseen käyttöön. Niiden käytön myötä voidaan oppia huomaamaan positiiviset muutokset, joita vahvuuksien käyttämisestä saadaan aikaan.

Viimeisen vaiheen harjoitteluna nähdään tutkimuksen lopulliset tulokset, havaittu muutos. Oppilaiden esimerkit luonteenvahvuuksien merkityksistä elämän positiivisille ja negatiivisille hetkille ilmentää kokonaisvaltaisempaa ja syvempää oppimisen tasoa. Vahvuusopetuksesta koettu hyöty nähtiin arvokkaana pääomana oman elämän ala- ja ylämäissä. Opetuksen lähtökohta oli jokaiselle

henkilökohtainen eikä "tuloksia" ollut mahdollista vertailla toisiinsa, kaikki ns. vastaukset olivat aina oikeita. Tämä oli oppilaiden mielestä aluksi hämmäntävää, koska perinteinen koulun käynti usein määrittelee yhtenäiset tavoitteet, joihin pyrkiä. Luontevahvuuksien tietoisella käyttämisellä saatiin aikaan positiivinen muutos ja koettiin pystyvyyttä vaikuttaa omaan hyvinvointiin sekä mm. oman luokan, kaveripiirin tai perheen myönteisyyden ja innostuksen kasvuun.

Positiivisen psykologia puhuu psykologisten perustarpeiden tyydyttämisen merkityksellisyydestä hyvinvoinnin mahdollistajana. Toimivaa kokonaisuutta kuvattiin positiivisuuden kehänä, joka alkaa ruokkimaan itse itseään. Samaa ajatusta voi tässä tutkimuksessa soveltaa hyvinvointiin, mutta myös S-M-A-R-T -mallin toteutumassa. Vahvuusopetusinterventio toimi liikkeelle lähettävänä voimana. Opetuksen avulla oppilaat tulivat tietoisiksi vahvuuksistaan. Harjoittelun kautta oli mahdollista havainnoida niiden käyttöä arjessa ja sanoittaa toimintaa ääneen ja näin vahvistaen hyvää. Myönteisten kokemusten tuottamat merkitykset lisäsivät vahvuuksien tietoista käyttöä, joka osaltaan edisti positiivisuutta sekä hyvinvointia. Opittuaan hyvinvointia lisääviä toimintamalleja lapset saattoivat ottaa niitä jatkuvaan aktiiviseen käyttöön ja näin positiivisuuden kehä kasvoi ja voimistui laajentuen toimimaan yksilö- ja yhteisötasoisille.

Positiivisen psykologian hyvinvointia ja onnellisuutta mittaava PERMA-teoria (ks. luku 3.2) perustuu positiivisten perustarpeiden tyydyttämiselle. Teorian osa-alueet näyttäytyvät oppilaiden elämässä tältä osin myönteisesti. Luokassa tehty pitkäjänteinen taustatyö hyvinvoinnin kulttuurin edistämiseksi on rakentanut avoimen ja otollisen maaperän yksilölliselle kehitykselle. Tutkimuksen puitteissa hyvinvointia voidaan arvioida vain tehtyjen havaintojen ja oppilaiden oman käytöksen ja kirjoitusten perusteella. Todellisen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kartoitus rajautuu tämän tutkimustehtävän ulkopuolelle. Hyvinvoinnin tarkastelu asettuu tässä tutkimuksessa täsmällisemmin taitotavoitteiden yhteyteen.

Tarkasteltaessa tutkimuksen tuloksia taitotavoitteiden (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016a) mukaan voidaan nähdä, että oppilaat ovat jo hyvin edistyneitä. Taitotavoitteet ovat luonteen ominaisuuksia, joita voi oppia ja kehittää. Niihin kuuluivat toipumiskyky, myönteiset tunteet ja kasvun asenne. Toipumiskyvyn taito näyttäytyi selkeästi tuloksissa mainittujen negatiivisten esimerkkien yhteydessä. Niistä käy ilmi kuinka myönteisten tunteiden ja vahvan uskon avulla omat vaikutusmahdollisuudet nähtiin realistisina. Omien luontevahvuuksien käytön kuvattiin saaneen aikaan myönteisiä muutoksia myös vaikeissa hetkissä. Positiivisuuden kasvu on helpompaa kytkeä hyviin hetkiin, mutta vaikeuksia kohdatessa paljon vaikeampaa. Elämän pienistä ja suurista haasteista selviäminen eteenpäin ponnistamisen, myönteisyyden ja kasvun asenteen avulla voidaan nähdä äärimmäisen tärkeänä elämäntaitona. Näiden jo nyt vahvojen taitojen avulla lasten on mahdollista vastata

tuleviin nuoruuden ja varhaisaikuisuuden haasteisiin. Tietoisuus omista vahvuuksista ja niiden käytön positiivisesta voimasta vaikuttaa hyvinvointiin ja tukee vaikeuksista selviytymistä myös myöhemmin tulevaisuudessa. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016a, 46.)

Tulosten perusteella voidaan todeta opetuksella olleen myönteistä vaikutusta Vuorisen (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016a, 76) määrittelemien taitotavoitteiden täyttymisessä. Ainoastaan näiden tulosten mukaan ei toki voida perustellusti sanoa opetuksen vaikuttaneen lasten toimintaan, mutta tietoisuuden kasvun ja havainnointitaitojen voidaan nähdä kehittyneen oppimisen myötä. Tätä vahvistavat heidän omat kommenttinsa oppimisesta ja tietoisuuden lisääntymisestä.

7.5 Tutkimuksen arviointi

Tutkimusta voidaan arvioida mm. sen validiteetin eli luotettavuuden ja reliabiliteetin eli pätevyyden mukaan. Arviointiin vaikuttavat myös eettiset näkökulmat sekä reflektiivisyys ja kriittisen kannan esiin tuominen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tutkimuksen metodologisista valinnoista riippuen on syytä pohtia millaiset arvioinnin menetelmät sopivat omalle tutkimukselle. (Heikkinen 2015, 148-149.)

7.5.1 Luotettavuus

Luotettavuudella tarkoitetaan pyrkimystä totuuteen ja objektiivisuuteen. Tuomen ja Sarajärven (2009, 134) mukaan laadullisen tutkimuksen tutkimusperinne on laaja, eikä yhtenäistä käsitystä luotettavuuden kriteereistä ja painotusalueista ole olemassa. Tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta aiemmin luvussa 4.2 kuvattuun Steinar Kvalen mallin mukaan. Malli katsotaan olevan näkökulmaltaan soveltuva erityisesti kerronnalliseen tutkimukseen. Sen toisiinsa limittyvät osat olivat: *historiallinen jatkuvuus, reflektiivisyys, dialektisuus, toimivuus ja havahduttavuus*. (Heikkinen & Syrjälä 2010, 149-160.) Pyrin perustelemaan luotettavuutta mallin osien todentumisella omassa tutkimuksessani.

Historiallisena jatkuvuuden perusteluna voidaan nähdä lasten sen hetkinen arkinen elämä. Tutkimus tarkasteli elettyjä tilanteita, todellisia merkityksellisiä tapahtumia, joissa lapset olivat olleet itse osallisina tai havainnoimassa toisten toimintaa. Lapset esiintyivät tutkimuksessa omana itsenään omassa tutussa ympäristössään. Lasten arki jatkui tutkimuksen jälkeen periaatteellisesti samanlaisena ja mahdollisimman vähän häirittyinä.

Reflektiivisyys toteutui luontevasti jo omassa roolissani tutkijana, osallistuvan aktivoivan havainnoinnin osalta. Olin vaikuttamassa tutkimuksen kulkuun, mutta rooliani rajoitti kuitenkin ulkopuolisuus ryhmästä. Olin paikalla vain lyhyen aikaa enkä näin ollen päässyt luomaan kokonaiskuvaa vallitsevasta tilanteesta. Saatoin reflektoida ainoastaan niitä pieniä hetkiä, jossa olin läsnä. Tut-

tuus vaikutti ymmärrykseeni kohteesta. Pysin reflektiossani ottamaan huomioon ennako-oletukseni ja oman tulkintani vaikutuksen. Tavoittelin lasten äänen kuuluviin saattamista, mutta se suodattui väistämättä oman tutkijan tarkasteluni kautta.

Oppitunneilla dialogi oli jatkuvaa. Dialektisuus toteutui keskustelun kautta, jossa oppilaat jakoivat omia kertomuksiaan ja täydensivät käsityksiään vahvuuksien merkityksistä omassa ja toisten elämässä. Jokaisen oma tarina oli totuuden rakentamista eikä yhtenäistä ainoa totuutta ollut olemassa. Oma roolini oli auttaa oppilaita ymmärtämään vahvuutensa käytännön kontekstissa, joten toimin edesauttavana voimana yhteisessä keskustelussa syntyvän ymmärryksen luojana.

Tutkimus pyrki tuottamaan hyvää ja käyttökelpoista tietoa, joka saattoi lasten äänet kuuluville. Tutkimuksen toimivuus oli kenties selkeimmin ja käytännöllisimmin esiin tuleva piirre. Opetuksen järjestäminen, oppilaiden tietoisuuden herääminen ja luontevahvuuksien havainnointi tulivat konkreettisesti esiin tutkimuksen syklimäisesti etenevässä vaiheessa. Tutkimus on toistettavissa pääpiirteiltään samankaltaisissa olosuhteissa. Täysin yhtenevää tutkimusta on mahdotonta tehdä, mutta samankaltaisen ryhmän kanssa työskentely tuottaisi todennäköisesti melko yhtenevät tulokset. Toistettavuus tuo tutkimukselle uskottavuutta ja pätevyyttä. Sitä voidaan parantaa reflektiivisellä ja kriittisellä työotteella. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tavoitteeni on tuoda esiin totuudenmukainen kuva tutkimuksen käytännön vaiheista, analyysistä ja tulosten kuvauksesta. Pysin esittämään kuvauksen mahdollisimman objektiivisesti tuoden esiin myös kriittistä näkökulmaa. Toimivuuden näkökulmasta voidaan ottaa esiin myös eettiset perustelut, joita avataan tarkemmin seuraavassa luvussa 7.5.2. Aiemmin luvuissa 5.2.1 ja 5.2.2 eettisyyttä on käsitelty erityisesti lasten näkökulmasta.

Tutkimuksen tavoitteena oli tuoda aihepiiriin uutta näkökulmaa. Lasten oman äänen kuuluviin saattamista ei ole juurikaan tarkasteltu, ainakaan kotimaisen tutkimuksen puitteissa. Tästä perspektiivistä toin esiin havahduttavuuden, joka asettaa lasten tutkimukselle uutta näkökulmaa. Nuoret oppilaat näyttivät toteen kykenevänsä erittäin kypsään ja vivahteikkaaseen ajatteluun sekä käsittelemään abstrakteja ilmiöitä, jotka oli kytketty heidän elinpiiriinsä. Ilmiöt loivat merkityksiä ja näyttäytyivät todellisuuden muutoksina. Jokainen lapsi sai tarkastella aiheita oman itsensä kautta. Tietoisuuteen kasvu oli parhaimmillaan heräämistä ymmärtämään toiminnan vaikutukset ja kunkin omat mahdollisuudet myönteisyyden ja hyvinvoinnin edistäjinä.

Triangulaation katsotaan lisäävän tutkimuksen luotettavuutta. Triangulaatiolla tarkoitetaan useiden menetelmien käyttöä yhdessä tutkimuksessa. Väljästi ajatellen sillä voidaan käsittää metodien tai tutkimustapojen, kuten laadullisten ja määrällisen ominaisuuksien yhdistämistä. (Vilka 2006, 142-143.) Se voi myös merkitä eri tutkijoiden, tai teorioiden yhdistämistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 143). Tässä tutkimuksessa käytettiin menetelminä sekä kirjallista aineistonkeruuta että akti-

voivaa osallistavaa havainnointia. Toisiaan tukien näiden metodien voidaan nähdä toteuttavan triangulaation määritelmää. Tutkimus pyrkii viittaamaan useisiin alan teorioihin, joilla aihepiiriä ja tuloksia perustellaan. Myös tästä perspektiivistä triangulaatiolla lisätään luotettavuutta.

7.5.2 Eettisyys

Tässä tutkimuksessa pyrin noudattamaan hyvää tutkimusetiikkaa. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 131) määrittelevät ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen periaatteita, jotka koskettavat kohderyhmän informointia, vapaaehtoisuutta ja hyvinvointia sekä aineiston luottamuksellisuutta ja yksityisyyden suojaa. Eettisten periaatteiden mukaan tutkimukselleni oli olemassa asianmukainen tutkimuslupa ja lisäksi kohderyhmää sekä huoltajia tiedotettiin intervention alussa sekä kuluessa. Opetus sekä aineiston keruu tapahtui julkisessa instituutiossa, oman opettajan läsnä ollessa. Lomakkeiden kysymykset oli muotoiltu avoimiksi ja kukin saattoi vastata niihin valitsemallaan tavalla. Aineistoa säilytettiin yksityisesti ja sitä käytettiin ainoastaan tämän tutkimuksen tarkoituksiin, eikä sitä luovuteta muuhun käyttöön. Osallistujien yksityisyydestä pidetään kiinni. Lopullisista tutkimustuloksista ei voida päätellä vastaajien henkilöllisyyttä. Tutkimuksellinen tavoitteeni on hyvinvoinnin edistäminen, joten jo siitä lähtökohdasta tutkimukseni pyrkii positiivisuuden lisäämiseen lasten elinympäristössä sekä "yleiseen hyvään" ja voidaan siten pitää eettisesti hyväksyttävänä. Eettisesti kestävä tutkimus pyrkii laatuun. Suunnittelu, raportointi, analyysi ja koko tutkimuksen asetelma tulee koostua perustelluista ja eettisesti sitoutuneista elementeistä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127; Vilkka 2006, 57-59.)

7.5.3 Yleistettävyyys

Tutkimus pyrkii mahdollisimman yleistettäviin tuloksiin. Tässä tutkimuksessa yleistettävyyden kulmakiviä on käytännöllisyys. Yleistettävyyden näkökulma laajenee peilattaessa sitä pedagogisesti ja näin ollen tuloksia voidaan tarkastella arkipäivän kasvatuskontekstissa. (Aarnos 2015, 176.) Yleistettävyyden kriteerinä voidaan pitää tiettyä tarkoituksenmukaisuutta, jossa aineisto on koottu tutkimuskysymyksiä silmällä pitäen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Tutkimukseni aineisto on kerätty pieneltä kohderyhmältä. Eskola ja Suoranta (2014, 65-66) perustelevat yleistettävyyttä aineiston kuvauksen ja käsitteellistämisen kriteerein. Pyrin kuvaamaan analyysin avulla saatuja luokitteluja ja teemoitteluja kattavasti. Luokittelujen perusteella loin käsitteet, jotka kuvasivat kokemuksia ja esimerkkien avulla havaittua muutosta. Aineistoni perusteella saatuja tuloksia voidaan pitää kattavana kuvauksena saman ikäisten oppilaiden kokemusmaailmasta.

Aarnoksen (2015, 177) mukaan yleistettävyyttä sekä kiinnostavuutta lisää myös aineiston monipuolisuus. Aineistoa voi kerätä samasta aiheesta esim. sekä oppilailta että opettajalta. Tässä tutkimuksessa opettajan kokemukset rajautuivat omaan reflektioonni ja päähuomio kiinnitettiin lapsiin. Keräsin kirjallista aineistoa myös vanhemmilta, mutta heidän kirjoituksensa toimivat tällä kertaa tu-

kimateriaalina lasten muodostaessa käsitystään omista luontevahvuuksistaan. Toisenlaisin tavoittein olisi ollut mielenkiintoista verrata vanhempien tai opettajan ja lasten näkemyksiä vahvuuksien kehittymisestä ja käytöstä. Toisaalta tarkastelun asetelma ei ehkä olisi ollut tasapuolinen ottaen huomioon lasten kehitysvaiheen suhteessa aikuisiin. Aarnos (2015, 175) muistuttaa lasten tutkimuksellisesta tulkitsemisesta kasvatus- ja kehityspsykologisesti väljässä kehyksessä. Huomion tulee ottaa mahdollinen erilainen kokemustausta, kehitykseen kuuluvat piirteet ja persoonallisuuden ja ympäristöjen erot. Näin ollen lasten ja aikuisten tutkimuksellinen vertailu ei voi kehityksellisen valta-asetelman vuoksi olla koskaan objektiivista ja tasa-arvoista.

8 POHDINTA

Tämän luvun tarkoituksena on täsmentää tulosten merkityksiä oppilaille ja pohtia tutkimuksen onnistumista ja kehityskohteita. Tuon esiin mahdollisia jatkotutkimusmahdollisuuksia ja jo toteuttamiani sovelluksia. Lopuksi perustelen miksi lasten hyvinvointiin tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota.

Tulosten perusteella vahvuuksista nähdään olevan selvästi hyötyä onnistumisissa, mutta myös positiivisuuden lisääntymisellä on nähty vaikutuksia negatiivisten tilanteiden kehittymiseen ja ratkeamiseen myönteisesti, etenkin vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Lapset kokivat hyötyvänsä vahvuuksien käyttämisestä lohduttamisen, auttamisen ja pettymysten sietämistä vaativissa tilanteissa. Tilanteet kuvasivat selvästi tämän ikäisten lasten maailmaa, jossa ystävät koetaan tärkeinä. Heiltä saa lohtua, tukea ja turvaa, mutta myös innostusta ja hyvää mieltä on helppo jakaa. Oppilaat elivät sosiaalisesti ikävaihetta, jolloin ystävien ja vertaissuhteiden merkitys alkaa korostua. Itsenäisyys ja irtaantuminen omasta perheestä alkaa ja kaveripiirin merkitys näyttäytyy vahvana kaikilla elämän alueilla. Elämän kirjo oli näkyvissä oppilaiden esimerkeissä. Niihin kuului sekä iloa että riitoja ja niiden ratkomista. Vertaissuhteet tarjoavat kontekstin, jossa on mahdollista harjoitella mm. yhteistyötaitoja ja luottamusta sekä myös kestävästi kestämään kritiikkiä. Ikäkaudelle tyypillisesti riidat pyrittiin selvittämään itse eikä aikuisiin turvauduttu enää yhtä helposti kuin ennen. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2009, 110, 121-122.)

Vaino (2017, 36-38) kirjoittaa hyveiden oppimisen ja opettamisen mahdollisuudesta. Hän viittaa positiivisen psykologian näkökulmiin (mm. Peterson & Seligman 2004), joissa oppimista perustellaan ympäristön havainnoista tehdyillä tulkinnoilla. Oppiminen ei voi olla pelkästään mekaanista vaan siihen tulee sisältyä moraalinen näkökulma. Omassa tutkimuksessani en lähtökohtaisesti asettanut oppilaiden toiminnalle erityisiä moraalisia vaatimuksia. Opetuksen aikana läpikäytyt esimerkit ja aineistossa kirjoitetut tapaukset ilmentävät kuitenkin lasten korkeaa moraalialueita ja luontaista pyrkimystä hyvään. Näin ollen voidaan tulkita, että opettaminen ja siitä seurannut oppiminen on johtanut tietoisuuden lisääntymiseen ja ymmärrykseen hyvinvointiin vaikuttamisesta positiivisuuden keinoin. Vainio tulkitsee opettamista ikään kuin ulkoapäin annettuna, jolloin oppijan toiminnan motiivi voi olla toivotun käytöksen toisto tai ulkoinen palkkio. Oman vahvuusopetukseni tavoite oli sisältäpäin syntyvä motiivi. Näin kukin toimi itselleen luontaisella tavalla omien yksilöllisten vahvuuk-

siensa mukaan. Oppilaat heräsivät itse havaitsemaan omien vahvuuksiensa ja hyveellisen toiminnan seurauksista syntyneet positiiviset muutokset ympäristössään. Näiden havaintojen avulla he saattoivat kehittää omaa toimintaansa ja edistää hyvinvoinnin lisääntymistä myös jatkossa.

Tämän lyhytkestoisen tutkimuksen tulosten perusteella ei voida suoraan päätellä lisääntykö hyvinvointi lasten elämässä tutkimuksen aikana tai sen vaikutuksesta. Pieniä arkisia asioita tapahtuu ympäristössä jatkuvasti, osa omasta toiminnasta riippuen ja osa riippumatta. Tulosten perusteella ei voida myöskään tulkita lisääntyivätkö positiiviset hetket lasten elämässä, mutta niiden tiedostamisesta ja havaintojen lisääntymistä voidaan perustella runsailla positiivisten oppimisen ja huomioimisen maininnoilla (mm. vastaukset kysymykseen 1 positiivisuus ja oppiminen sekä kysymyksiin 2 ja 3 onnistumiset omassa ja toisten toimissa).

Tutkimukseni tulosten perusteella voidaan kuitenkin päätellä, että positiivisella pedagogiikalla ja luontevahvuuksien tiedostamisella on monia silmiä avaavia mahdollisuuksia lasten elämässä. Tämän kaltaiselle toiminnalle ollaan avoimia ja vastaanottavaisia. Lapset olivat erittäin kiinnostuneita pohtimaan omaa minuuttaan ja hämmästelivät kuinka paljon hyvää toiset onnistuivat näkemään heissä itsessään. Hyvän ääneen ilmaisu sai aikaan paljon lämpimiä tunteita, mutta jotkut kokivat olonsa hieman kiusaantuneiksi. Suomalaiselle tyypilliseen vaatimattomaan tapaan kehujen vastaanottaminen oli hämmentävää eikä siihen ollut heti helppo suhtautua luontevasti. Keskustelimme asiasta yhdessä, pohdimme eroa itsevarmuuden ja tarpeettoman itsensä korottamisen välillä. Harjoittelimme tietoista hyvän vahvistamista yhdessä ääneen ja totesimme vahvuuksien käyttämiset vaikutukset positiivisina kaikille, jossa toisen hyvyys ei ollut toiselta pois.

Tavoitteenani oli selvittää vahvuusopetuksen mahdollisuuksia hyvinvoinnin edistäjänä. Aihepiiriin tutustuessani olisin halunnut tutkia positiivisen pedagogiikan mahdollisuuksia laajasti. Mitä enemmän itse opin, sen mielenkiintoisemmaksi koin aiheen ja samaan aikaan sen hankalammaksi näkökulman täsmentäminen tuli. Onnistuin kuitenkin rajaamaan laajaa tutkimusaluetta tarkentamalla tutkimuskysymyksiäni ja keskittymällä tarkastelemaan tietoisuuden kehittymistä sekä erityisesti luontevahvuuksien käyttämisen aikaan saamaa muutosta. Toimintatutkimus metodina vaikutti kokonaisuuden etenemiseen ja osaltaan helpotti työtä määrittelemällä toiminnan kehyksen. Mielestäni työni vastaa asetettuihin tavoitteisiin ja kykenee tuomaan esiin aiheen ajankohtaisuuden sekä uuden perspektiivin. Lasten äänen kuuluviin saattaminen, antaa tälle tutkimukselle omaleimaisen ja tärkeän näkökulman aikuislähtöisessä tutkimuksellisessa ajattelussa. Suomalainen vahvuuspedagogiikan tutkimus ja sovellukset ovat ottaneet vasta ensiaskeliaan, mutta innostus kasvatustieteiden kentällä näyttää olevan räjähdysmäistä. Uuden opetussuunnitelman käyttöönotto soveltuu erinomaisesti myös vahvuuspedagogiikan mukaan tuomiselle. Uudenlainen kasvatuksellinen asenne on erittäin tervetullutta hitaasti muuttuvaan koulujärjestelmään ja käsitykseen oppimisen päämääristä.

Tutkimusta tehdessäni opin ennen kaikkea pitkäkestoisen prosessin kulkua. Toimintatutkimukselle tyypillisesti teoreettinen ja toiminallinen perspektiivi yhdistyivät. Syvennyin aihepiiriin laajasta näkökulmasta ja rajasin sen yhden ryhmän kokemuksien tarkasteluun. Aiheeseen olisi saada laajempaa näkökulmaa monipuolisempien tutkimusmetodien avulla. Lasten täsmentävät haastattelut ja jo aiemmin mainitut oppituntien videoinnit olisivat voineet tuoda esiin joitakin uusia piirteitä ja antaa tutkimukselle menetelmällistä lisäarvoa. Tämän tutkimuksen rajoissa päädyin kuitenkin pitäytymään mahdollisimman yksinkertaisessa muodoissa ja pyrkien silti tuomaan esiin tulokset kattavasti ja käytännöllisesti.

Jäin pohtimaan, voiko koulussa kerätty aineisto kuvata koskaan täysin lasten maailmaa. Koulu on instituutiona ylivoimaisessa valta-asemassa lapsiin nähden ja tämä asetelma ei voi olla vaikuttamatta lasten esiin tuomiin mielipiteisiin tai kuvauksiin kokemuksista. Pyrin tutkimuksessani lapsilähtöisen näkökulman esiin tuomiseen. Otin lapset huomioon suunnitellessani tutkimuksen lähtökohtia, tutkimuskysymyksiä ja ennen kaikkea metodin valintaa ja tutkimuskysymyksiä. (Karlsson 2011, 80.) Toimintatutkimus antaa tutkijalle tähän hieman perinteistä kyselytutkimusta tai haastattelua laajemmat mahdollisuudet tulkita tuloksia eletyn yhteisen todellisuuden kautta. Toimintatutkimuksen kautta syntynyt tuttuus myös vapauttaa vastaajia. Tämä kuitenkin nostaa eteen uuden kysymyksen, sillä osallistuvalla roolillaan tutkija hämärtää toiminnan ja tutkimuksen rajan. (Eskola & Suoranta 2014, 130.) Tämän koin itsekin haasteelliseksi. Toiminta oli kiinteä osa tutkimusta eikä niitä kahta voi tai ole edes tarpeen erottaa toisistaan. Karlsson (2011, 85-86) nostaa esiin epäkohtia, joita lapsia tutkittaessa kohdataan. Valtarakenteiden lisäksi haastattelut saattavat keskittyä ikään kuin "kasvattamaan" sen sijaan, että oltaisiin todella kiinnostuneita mitä lapset ajattelevat. Lapsilta odotetaan jo ennakkoon tiettyjä vastauksia. Lapset ovat myös taitavia tulkitsemaan aikuisten odotuksia elekielen ja äänenpainojen mukaan. Lapsille esittämäni kysymykset ohjasivat väistämättä vastausten suuntaa. Huomasin lasten käyttävän vastauksissaan samoja sanoja kuin kysymyksissä oli annettu. Kieli oli kuitenkin rikasta, eikä toisto vaikuttanut merkittävästi lasten esiin tuomaan viestiin. Kirjallinen aineisto oli tämän ryhmän kohdalla toimiva ratkaisu. Oppilailla oli toki valmis opittu malli siitä kuinka koulussa toimitaan, mutta heillä oli myös olemassa jo pitkälle kehittynyt kyky ilmaista itseään vapaasti.

Vahvuusopetusinterventioini oli vain hyvin lyhyt kurkistus positiivisen pedagogiikan maailmaan. Kuuden tunnin kokonaisuus oheistehtävineen onnistui kuitenkin täyttämään tavoitteeni. Onnistumiseen vaikuttivat ryhmän avoimuus, vastaanottavuus ja oman opettajan pitkäjänteinen ja arvokas taustatyö, joka tukee vahvasti oman tutkimukseni periaatteita. Olisi mielenkiintoista jatkaa tutkimusta luontevahvuuksien parissa. Vahvuuksien hyödyntäminen tuo kiinnostavan näkökulman oppimiseen. Vahvuusopetuksella on paljon mahdollisuuksia oppimisen, motivaation ja innos-

tuksen kipinän synnyttämisessä. Oppilaiden syvälinen ymmärrys omista vahvuuksistaan mahdollistaisi mm. erityisten vahvuuksien kartoittamisen yksilöllisesti ja niiden mukaan suunniteltujen henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien hyödyntämisen joustavan opintopolun kehittämisessä. Toisaalta olisi erittäin mielenkiintoista tutkia lisää erityisesti toipumiskykyä ja sen merkitystä oppilaiden kasvunvaiheissa. Suomalaisessa koulussa on tänä päivänä tilausta toipumiskyvyn kehittämiseksi. Näyttää siltä, että elämän normaaleista vastoinkäymisistä ei enää osata palautua ja lasten omat keinot kohdata haasteita ovat puutteellisia. Lasten työkalut oman toiminnan ohjaukseen ovat kadoksissa. Nopean ja alati muuttuvan ns. kertakäyttökulttuurin vaikutukset näyttäytyvät turhautumisina omassa toiminnassa sekä ristiriitoina ystävyys-suhteissa, koulussa ja kotona. Erja Sandberg (2016) on väitöskirjassaan tarkastellut ADHD -lasten perheiden kokemuksia tukimuotojen vaikutuksista. Yhtenä näkökulmana hän nostaa esille positiivisen puuttumisen ja kasvun asenteen tukemisen arjen kohtaamisissa. Maailmalla on jo laajemmin kokeiltu erilaisia kouluihin suunniteltuja ohjelmia. Toimivaksi havaittu ohjelma on mm. Pennsylvanian yliopiston *The Penn Resilience Program* (Gillham, Reivich & Seligman), jota on sovellettu useissa masennusta ja levottomuutta ehkäisevissä hankkeissa ympäri maailmaa (University of Pennsylvania 2017).

Minulle tarjoutui viime syksynä mahdollisuus päästä toteuttamaan vahvuusopetusta käytännöllisenä projektina. Sain opettaa viittä eri ryhmää kahden erillisen tunnin ajan. Oppilaat olivat kolmesta eri ikäryhmästä ja sovelsin toiminnallista vahvuusopetusta kunkin ryhmän lähtökohdista käsin. Yllätyin kuinka vastaanottavaisia oppilaat olivat. Aiemmat epäilykseni aiheen kiinnostavuudesta ja hyödyllisyydestä saivat vahvistusta. Myös opettajat toivat esiin arvostuksensa projektin teemoja kohtaan. He kokivat omallekin työlleen tärkeiksi vahvuustaitojen esiin nostamisen ja uudenlaisen näkökulman luomisen hyvinvoinnin edistämiseksi.

Monet huoltajat ja kenties opettajatkin saattavat kritisoida tai suhtautua epäillen positiivisen psykologian sovelluksiin kouluissa. He tuovat mielipiteissään esille tehottoman ajankäytön tai konkreettisesti näkymättömän tehokkuuden. Koulutuksen tärkeimpinä päämäärinä nähdään edelleen kognitiivisten taitojen kehittäminen, mutta myös menestykseen ja työelämään valmistaminen kurin ja mukautumisen kautta. Koulu nähdään edelleen sen historian näkökulmasta, jonka teollisen vallankumouksen tarpeisiin syntyneet ihanteet eivät päde enää sellaisenaan nykyajassa. (Järvilehto 2014a, 21-22.)

Hyvinvointi on puhuttanut juuri myös Turussa. Helmikuussa 2017 Turun yliopistossa luennoin opetusneuvos Martti Hellström vetoaa neljän psykologisen perustarpeen tyydyttämiseen onnistuneessa opetuksessa. Tässä yhteydessä niillä tarkoitetaan mahdollisuutta oppia, vaikuttaa, kokea onnistumista ja saada huomiota. Opetuksen taso on korkea, mutta oppilaat voivat huonosti. Hellströmin mukaan oppilaiden psyykkisen oireilun taustalla on puute näiden hyvinvointia tuottavien

tarpeiden huomioimisesta. Nykyään aivan liian harva lapsi saa koulupäivän aikana kokea onnistuneensa, vaikuttaneensa asioihin sekä tulleensa hyväksytyksi, kuulluksi ja nähdyksi. Hellström pitää tärkeimpänä ajatusta, että tehokkuuden sijaan jokaisella oppilaalla olisi hyvä olla. (Hyytiäinen 2017.)

Lasten hyvinvointi tulisi ymmärtää perustavanlaatuisena kulmakivenä kaikelle kasvatukselle ja koulutukselle. Hyvinvointi ei sulje pois kasvatusta vastuuseen, kriittisyyteen, toisten ihmisten kunnioitukseen tai vahvaan itsetuntemukseen. Päinvastoin sen avulla lapset voivat oppia oivaltamaan omat vahvuutensa ja vaikuttamaan hyvinvointiinsa myös itse. Vahvuuksiaan hyödyntämällä on hyvin todennäköisestä innostua, inspiroitua ja motivoitua oppimisesta. Mielekäs tekeminen ja onnistuminen luovat myönteisyyden kokemuksia ja positiivista suhtautumista tulevaisuuteen. Tutkimusten mukaan (Hotulainen ym. 2014, 264) vahvuuksien tunnistaminen on yhteydessä koulumenetykseen ja myöhempään työelämään sitoutumiseen. Tällä näkökulmalla voidaan perustella vahvuusopetuksen erityistä merkitystä lasten elämäntaitojen vahvistajana.

9 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa käsittelen tutkimukseni tuloksista tulkittavia vastauksia tutkimuskysymyksiini. Ko-koan yhteenvedon teemoista, joihin olen pyrkinyt löytämään ratkaisuja. Käsittelen aihetta myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta ja arvioin positiivisen pedagogiikan tulevaa kehityksen suuntaa. Näkökulmani pyrkii luomaan katsauksen kasvatustieteen, psykologian, sosiologian ja filosofian kenttiin. Poikkitieteellinen perustelu toisiaan tukevilta aloilta monipuolistaa näkökulmaa ja avartaa luotettavampaa tieteellistä taustaa kasvatukseen ja ihmisyyteen.

Lähtökohtana tälle tutkimukselle oli yhä kasvava huoli lasten ja nuorten hyvinvoinnista sekä kouluviihtyvyydestä. Haasteisiin yritetään vastata mitä erinäisempien ulkoisten ratkaisujen kautta siinä kuitenkin merkittävästi onnistumatta. Positiivinen psykologia pyrkii asettamaan haasteen uuteen perspektiiviin ottamalla käyttöön oppilaiden sisäisten vahvuuksien voimavarat. Hyveajattelua on hyödynnetty jo menestyksekkäästi työelämässä tarpeisiin, joten pedagogisina sovelluksena mm. vahvuusopetuksella uskotaan voivan kehittää koulujen kasvatuksellista asennetta ja oppilaiden sisäisiä hyvinvoinnin taitoja.

Vahvuuspedagogiikka kuljettaa kasvatusajattelua henkisesti ajassa taaksepäin. Filosofiset kysymykset ja ihmisyyden etiikka saa uuden muodon positiivisessa kasvatusajattelussa. Se pyrkii löytämään lasten henkilökohtaiset vahvuudet ja valjastamaan ne aktiiviseen käyttöön. Tavoitteena on kehittää kestävää hyötyä elämäntaitojen opetteluun, joiden avulla kognitiivisten tietojen ja taitojen oppiminen on mahdollista ja mielekästä.

Tässä tutkimuksessa tavoitteenani oli selvittää voiko pedagogiikka todella vastata edellä esitettyihin haasteisiin. Lyhyt interventio antoi suuntaviivoja olemassa olevista mahdollisuuksista. Aineistoni perusteella on mahdollista tehdä yleisiä johtopäätöksiä, joiden voidaan katsoa kuvaavan lasten kokemuksia suuremmassakin mittakaavassa.

Tutkimuskysymykseni olivat:

1. Kuinka oppilaat kokevat vahvuusopetuksen?
2. Miten vahvuuksien käyttäminen vaikuttaa arkisiin tilanteisiin?

Vahvuusintervention aikana oppilaat tulivat tietoisiksi omista ja toisten vahvuuksista. Opetuksen avulla mahdollistettiin käsitteellinen ja abstrakti oppiminen sekä onnistuttiin kytkemään opittua arjen esimerkkeihin. Oppilaat löysivät itselleen oman elinpiirin kannalta merkityksellisiä vahvuuksia vertaistuen ja huoltajien avulla. Kokemukset vahvuusopetuksesta ja vahvuuksien harjoittelusta olivat erittäin myönteisiä ja johtivat positiivisen itsetuntemuksen kehittymiseen. Jo sinällään opetuksen välittömien vaikutusten voidaan nähdä lisänneen hyvinvointia. Esimerkkitalanteet havainnoista omassa ja toisten toiminnassa toivat esiin lasten elämän monimuotoisuuden ja vahvuuksien hyödyt myönteisyyden lisääntymisessä sekä myös haasteista selviytymisessä. Koetut hyödyt edesauttoivat lapsia henkilökohtaisten taitotavoitteiden kehittämisessä. Tätä kautta hyöty voidaan nähdä myös kouluhyvinvoinnille ja elämäntaitojen kehitykselle.

Ahtola (2016, 14, 16) kirjoittaa koulusta hyvinvoinnin rakentajana. Hyvinvointi syntyy kohtaamisissa ja vuorovaikutustilanteissa, joissa lapsi elää. Havainnot toisesta, palaute, katseet ja tunteet ovat merkityksellisiä. Koululla on näissä kohtaamisissa merkittävä rooli. Ahtolan mukaan hyvinvointia voi opettaa. Hän perustelee näkemystään uusilla hyvinvoinnin tavoitteilla, jotka on kirjattu niin opiskeluhoitolakiin kuin opetussuunnitelman perusteisiin. Perusopetuksen yhtenä tärkeänä tehtävänä on kehittää lasten itsearvioinnin taitoja. Näillä taidoilla on tarkoitus tukea oppilaiden myönteisen minäkuvan, itsetuntemuksen ja opiskelutaitojen kehittymistä. Arvio omista vahvuuksista on erityisen tärkeä etenkin tukea tarvitseville oppilaille, joilla on usein taustalla kokemuksia epäonnistumisista ja heikkouksista. Tietoisuus omista vahvuuksista edistävät myönteisyyttä ja ohjaa valintoja sekä käyttäytymistään koko koulupolulla. (Hotulainen ym. 2014, 268-269.) Nähtäväksi kuitenkin jää missä mittakaavassa hyvinvoinnin tavoitteet todellisuudessa toteutuvat. Nähdäänkö hankkeet ja asenteellinen muutos asioina joihin kyetään panostamaan vai jäävätkö ne unohduksiin kaiken muun alle muutaman kokeilun jälkeen? Kiinnostavan kysymyksenä voidaan myös pohtia tulisiko arjen psykologiset taidot sisällyttää tai jopa integroida ainesisältöihin jo alusta alkaen. Näin kenties voitaisiin paremmin taata hyvinvoinnin pedagoginen tuki tasapuolisesti kaikille.

Tässä tutkimuksessa toin esiin lasten näkökulmaa ajankohtaiseen keskusteluun. Tutkimustiedon sekä julkisten mielipiteiden perusteella luontevahvuuksien tunnistaminen ja käyttäminen lisäävät hyvinvointia. Merkitysten, motivaation ja positiivisuuden kautta kouluviihtyvyys paranee, mielenhyvinvointi paranee ja oppimistulokset paranevat. Tällä kertaa asiaa on kysytty lapsilta itseltään. Saaduilla tuloksilla voidaan tehdä näkyväksi lasten ääni ja kyky olla päävaikuttajana oman mielen liikkeissä. Tarvitaan aikuisen apua sanoittamaan ja löytämään olemassa olevat vahvuudet ja niiden merkityksellisyys sekä ohjaamaan niiden harjoittelua ja vahvistamista pienin arkisin askelin. Vahvuusopetuksen avulla heidät tutustutettiin asiaan, autettiin tiedostamaan omat vahvuutensa ja ohjattiin tarkkailemaan arkipäivän toimintaansa. Tietoisuus opetti huomaamaan vahvuudet arjen ti-

lanteissa, havainnot johtivat vahvuuksien lisääntyneeseen ja tietoiseen käyttämiseen ja positiivisuuden lisääntymiseen. Huomiot vahvuuksien käyttämisestä loivat positiivisia merkityksiä. Näiden merkitysten kautta positiivisuuden kehä sai vahvistusta omasta ja toisten toiminnasta.

Aihe on ajankohtainen myös työelämän kehittämisessä ja tutkimuksissa työhyvinvoinnista. Työpaikoilla ja johtamisessa on alettu ymmärtää sisäisten merkitysten ja työssä viihtymisen vaikutus työtehokkuudelle. Jälleen kerran tutkimus palaa inhimillisen hyvinvoinnin peruspilareihin, vapaaehtoisuuteen, kyvykkyyteen ja yhteenkuuluvuuteen (Järvilehto 2014b, 367). Työelämä puhuu psykologisen pääoman käsitteestä, jota on mahdollista kehittää. Se koostuu tulevaisuuden uskosta, optimismista, itsetunnosta ja sinnikkyudesta. Psykologisella pääomalla on yhteys mm. psyykkiseen hyvinvointiin, sitoutumiseen työhön ja työnantajaan. (Saari & Harni 2015.)

Mielen voima on valtava, mutta perinteisesti siihen ollaan herätty vasta, kun kohdataan ongelmia. Nykypäivän lapsista kasvaa tulevaisuuden työntekijöitä. Tämän vuoksi on tärkeä ymmärtää positiivisen pedagogiikan voima jo varhaislapsuudesta lähtien. Lapsille luontevat arkiset tavat toimia vahvistavat heidän tietoisuutta omista kyvyistään, osallistumismahdollisuuksistaan ja edistävät hyvinvointia. (Kumpulainen ym. 2014, 239.)

"Anna sydämesi tehdä hyvää. Tee se uudestaan ja uudestaan ja täytyt ilolla. Typerys on onnellinen kunnes hänen kepposensa kääntyvät häntä vastaan. Ja hyvä ihminen voi kärsiä kunnes hänen hyvytensä kukkii."

-Buddha- (Ojanen 2014a, 111.)

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 11-24.
- Aarnos, E. 2015. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 164-179.
- Ahtola, A. 2016. Koulu hyvinvoinnin rakentajana. Teoksessa A. Ahtola (toim.) Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 12-20.
- Aristoteles VII. 2005. Nikomakhoksen etiikka. Helsinki: Gaudeamus.
- Characer Lab. 2017. Tools. <https://characterlab.org/tools> [Viitattu: 21.3.2017]
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 2000, nro Vol. 11, No. 4, s. 227–268. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Eskola, J. & Suoranta, J. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Espoon kaupungin Opetussuunnitelma. 2016. Espoon suomenkielisen opetuksen opetussuunnitelma. http://webfronter.com/espoo/perusopetuksen_ops_2016/ [Viitattu: 6.3.2017.]
- Fineburg, A. & Monk, A. 2015. Different Approaches to Teaching Positive Psychology. Teoksessa S. Stephen (toim.) Positive Psychology in Practice. Promoting Human Flourishing in Work, Health, Education, and Everyday Life. John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey, 267-296.
- Fornaciari, A. & Männistö, P. 2015. Yhteiskunta- ja demokratiakasvatuksen sudenkuoppa. Opettajien avulla kohti kriittisempää kansalaisuutta. *Kasvatus ja aika* 4/2015. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=739 [Viitattu: 5.4.2017]
- Fredrickson, B.L. 2001. The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *American Psychologist* 2001 Mar; 56(3): 218–226. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3122271/> [Viitattu: 24.2.2017.]
- Grönfors, M. 2015. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 146-161.

Heikkinen, H.L.T. 2001. Tarinan mahti. Narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia. Teoksessa H.L.T. Heikkinen. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittämisen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 185-196.

Heikkinen, H. L.T. 2010. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H. L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon: toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16-38.

Heikkinen, H. L. T. 2015a. Toimintatutkimus: Kun käytäntö ja tutkimus kohtaavat. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 204-219.

Heikkinen, H.L.T. 2015b. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 149-167.

Heikkinen, H.L.T. & Huttunen, R. 2010. Toimintatutkimus tieteenä. Teoksessa H. L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon: toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 184-202.

Heikkinen, H.L.T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Heikkinen, H.L.T. & Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 25-62.

Heikkinen, H.L.T. & Rovio, E. & Kiilakoski, T. 2010. Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 78-93.

Heikkinen, H.L.T. & Syrjälä, L. 2010. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H. L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon: toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144-162.

Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. 2014. Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 264-280.

HundrED. Tunne- ja tietoisuustaitojen opettaminen. <https://hundred.org/fi/projects/tunne-ja-tietoisuustaitojen-opettaminen> [Viitattu: 19.3.2017]

Hyytiäinen, E. 2016. Lasten käytösongelmien etähoito osoittautui tehokkaaksi. Turun yliopisto. <https://www.utu.fi/fi/Ajankohtaista/Uutiset/Sivut/Lasten-k%C3%A4yt%C3%B6songelmien-et%C3%A4hoito-osoittautui-tehokkaaksi.aspx> [Viitattu: 7.3.2017.]

Hyytiäinen, E. 2017. Koulussa voidaan hyvin kun neljä perustarvetta täyttyy. Turun yliopisto. <http://www.utu.fi/fi/Ajankohtaista/Uutiset/Sivut/koulussa-voidaan-hyvin-kun-nelja-perustarvetta-tayttyy.aspx> [Viitattu: 2.3.2017.]

Hänninen, V. 2015. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 168-184.

Institute of Positive Education. Geelong Grammar School. <https://www.ggs.vic.edu.au/Institute/About-Us/Our-Model> [Viitattu: 25.3.2017]

Järvilehto, L. 2013. Positiivinen psykologia ja kriittinen ajattelu. Ajattelun ammattilainen. <http://ajattelunammattilainen.fi/2013/10/07/positiivinen-psykologia-ja-kriittinen-ajattelu/> [Viitattu: 30.11.2016.]

Järvilehto, L. 2014a. Hauskan oppimisen vallankumous. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Järvilehto, L. 2014b. Kohti kutsumustyötä ja joukkokokoistavaa yhteiskuntaa. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 366-381.

Karlsson, L. 2011. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa P. Räihä & T. Steiner (toim.) Samalta viivalta 5. Valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkon (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2011. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus, 73-106.

Kauppila, R. 2000. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.

Kristjánsson, K. 2013. Virtues and Vices in Positive Psychology. A Philosophical Critique. Cambridge University: Cambridge University Press.

Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 224-242.

Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätöytä ja muutospyrkimyksiä. Väitöskirja. Tampere: Vastapaino.

Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 29-51.

Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860 -luvulta 1990 -luvulle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Leppänen, M. 2015. Yle uutiset/kotimaa."Kasvamassa kyynisten nuorten sukupolvi". Moni nuori kyllästynyt tai uupunut koulunkäyntiin. <http://yle.fi/uutiset/kasvamassa_kyynisten_nuorten_sukupolvi_tutkimus_moni_teini_kyllastynyt_tai_uupunut_koulunkayntiin/8443531> [Viitattu: 15.11.2015.]

Linkins, M., Niemiec, R.M., Gillham, J. & Mayerson, D. 2014. Through the lens of strength: A framework for educating the heart, *The Journal of Positive Psychology*. Dedicated to furthering research and promoting good practice Volume 10, 2015, 64-68. Julkaistu verkossa: 21.2. 2014. <https://www.viacharacter.org/www/LinkClick.aspx?fileticket=Cf4Ebv9jJ7U%3D&portalid=0> [Viitattu: 21.3.2017]

Linnansaari, H. 2004. Toimintatutkimus -tutkimus muutoksen palveluksessa. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus, 113-131.

Linturi, H. 2003. Toimintatutkimuksen syklit. NexusDelfix 2004. http://nexusdelfix.internetix.fi/sv/sisalto/materiaalit/2_metodit/5_actix?C:D=61566&C:selres=61566 [Viitattu: 27.3.2017]

Lipponen, K. 2014. Positiivinen psykologia ja ratkaisukeskeisyys psykoterapiassa. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 200-221.

Martela, F. 2000. Itseohjautuvuusteoria - Eli onnellisen elämän kolme keskeisintä tekijää. <http://frankmartela.fi/2014/04/itseohjautuvuusteoria-eli-kolme-vastausta-siihen-mika-tekee-ihmisen-onnelliseksi/> [Viitattu: 24.2.2017.]

Martela, F. 2014. Onnellisuuksien psykologia. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 30-62.

Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia -sarja 4. Helsinki: International Methelp Ky.

Miller, D.N., Nickerson, A.B. & Jimerson, S.R. 2009. Postive Psychology and School-Based Interventions. Teoksessa R. Gilman, E. S. Huebner, M. J. Furlong (toim.) Handbook of Positive Psychology in Schools. New York (N.Y.): Routledge, 293-304.

Minkkinen, J. 2015. Lapsen hyvinvointimalli – Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaalisuhteet alakoulussa. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/97204/978-951-44-9822-0.pdf?sequence=1>. [Viitattu 23.2.2017.]

- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2015. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 52-72.
- Niemi, R. & Heikkinen, H.L.T. 2008. Kenen äänellä koulusta kerrotaan? Narratiivinen ote eletyn pedagogiikan tutkimuksessa. Nuorisotutkimus 4/2008. Helsinki: Elektra.
<http://elektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2008/4/kenenaan.pdf> [Viitattu: 19.2.2017.]
- Niemi, R., Heikkinen, H. L.T. & Kannas, L. 2010. Polyphony in the classroom: reporting narrative action research reflexively. Educational Action Research Vol. 18, Iss. 2,2010, 137-149.
<http://dx.doi.org/10.1080/09650791003740485> [Viitattu: 15.3.2017]
- Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagstöm, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 101. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 25-42.
- Niikko, A. 2015. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 241-256.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pukkinen, L. & Ruoppila, I. 2009. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY.
- Ojanen, M. 2014a. Positiivinen psykologia. Helsinki: WSOY.
- Ojanen, M. 2014b. Positiivisen psykologian kritiikki. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus. <https://www-ellibslibrary-com.helios.uta.fi/reader/9789524516501>[Viitattu: 6.4.2017]
- Opetushallitus. 2014. Opetussuunnitelmanperusteet 2016. <http://www.oph.fi/ops2016/tavoitteet> [Viitattu: 18.11.2015.]
- Park, N. & Peterson, C. 2009. Strengths of Character in Schools. Teoksessa R. Gilman, E. S. Huebner, M. J. Furlong (toim.) Handbook of Positive Psychology in Schools. New York (N.Y.): Routledge, 65-76.
- Peterson, C. & Seligman, M.E.P. 2004. Character Strengths and Virtues. A Handbook and Classification. American Psychological Association. New York: Oxford University Press.
- Positive Psychology Program. 2017. The Perma Model: Your Scientific Theory of Happiness. <https://positivepsychologyprogram.com/perma-model/> [Viitattu: 27.3.2017]

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. 6.2.3 Yleistäminen. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. [Viitattu 15.3.2017.]

Saari, A. & Harni, E. 2015. "Onnellisuuden Hermes – Positiivisen psykologian hegemoniapyrkimykset". AGON. Julkaistu 18.8.2015. <http://agon.fi/article/onnellisuuden-hermes-positiivisen-psykologian-hegemoniapyrkimykset/> [Viitattu: 20.3.2017]

Saarinen, E. & Hämäläinen, R.P. 2004. Systems Intelligence: Connecting Engineering Thinking with Human Sensitivity. Teoksessa E. Saarinen & R.P. Hämäläinen (toim.) Systems Intelligence Discovering a hidden competence in human action and organizational life, Helsinki University of Technology Systems Analysis Laboratory Research ReportsA88, October 2004, 9-39. <http://system-sintelligence.aalto.fi/SI2004.html> [Viitattu: 19.3.2017]

Salmela, J. 2016. Sosiaalisia taitoja voi harjoitella myös mobiilipelin avulla. Lasten uutiset/Helsingin sanomat. Julkaistu 19.11.2016. <http://www.hs.fi/lastenuutiset/art-2000004875563.html?share=7c738dbda318067321e40992d7905bf2> [Viitattu: 19.3.2017]

Salmela-Aro, K. 2014. Taitoa ja tahtoa - opiskeluinnostasta työn imuun? Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 281-292.

Salmela-Aro, K., Muotka, J., Hakkarainen, K., Alho, K. & Lonka, K. 2016. School Burnout and Engagement Profiles among Digital Natives in Finland: A Person-oriented Approach. *European Journal of Developmental Psychology*. Volume 13, 2016 -Issue 6: Building-Psychology: Theory and practice of use inspired basic reseach. Pages 704-718. | Received 18 Feb 2015, Accepted 06 Oct 2015, Published online: 04 Nov 2016 [Viitattu: 18.11.2016.]

Sandberg, E. 2016. ADHD perheessä : Opetus-, sosiaali- ja terveystoimen tukimuodot ja niiden koettu vaikutus. Väitöskirja. Helsingin yliopisto: Helsinki. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/161374/adhdperh.pdf?sequence=1> <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/161374/adhdperh.pdf?sequence=> [Viitattu: 28.3.2017]

Seppänen, A. 2016. CoPassion käynnisti yhteistyön Stanfordin yliopiston myötätuntotutkijoiden kanssa. Helsingin yliopisto. <http://blogs.helsinki.fi/copassion/2016/03/23/copassion-kaynnisti-yhteistyon-stanfordin-yliopiston-myotatatuntotutkijoiden-kanssa/> [Viitattu: 7.3.2017.]

Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <http://www.bdp-gus.de/gus/positive-psychologie-aufruf-2000.pdf> [Viitattu: 22.3.2017]

Slavin, S. J., Schindler, D., Chibnall, J., Fendell, G. & Shoss, M. 2012. PERMA: A Model for Institutional Leadership and Culture Change. *Academic Medicine*, Vol. 87, No. 11 / November 2012. 1481. https://www.slmms.org/pli/slavin_perma_model.pdf [Viitattu: 22.3.2017]

Sourander, A. & McGrath, P. & Ristikari, T. 2016. Internet-Assisted Parent Training Intervention for Disruptive Behavior in 4-Year-Old Children A Randomized Clinical Trial. *JAMA Psychiatry*. 2016;73(4):378-387. <http://jamanetwork.com/journals/jamapsychiatry/article-abstract/2494708> [Viitattu: 7.3.2017]

Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttättyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagstöm, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 101. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 92-112.

Suomen Akatemia. 2014. Tulevaisuuden oppiminen ja osaaminen TULOS, 2014-2017. <http://www.aka.fi/TULOS> [Viitattu: 25.3.2017]

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere: Tampere University Press.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Unicef. Yleissopimus lapsen oikeuksista. YK. https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf [Viitattu 25.3.2017]

University of Pennsylvania. 2017. Resilience in Children. The Penn Resilience Program for Middle School Students. Positive Psychology Center. Penn Arts & Science. <http://ppc.sas.upenn.edu/research/resilience-children> [Viitattu: 19.3.2017]

Uusitalo-Malmivaara, L. 2014a. Hyveet ja luontevahvuudet. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 63-84.

Uusitalo-Malmivaara, L. 2014b. Positiivinen psykologia -mitä se on? Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 18-27.

Uusitalo-Malmivaara, L. 2016. VIA-vahvuusmittari lasten ja nuorten vahvuuksien kartoittamiseen. Niilo Mäki -instituutti. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti. NMI Bulletin 1/2014. <http://bulletin.nmi.fi/article/via-vahvuusmittari-lasten-ja-nuorten-luontevahvuuksien-kartoitukseen/> [Viitattu: 12.3.2017.]

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016a. Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016b. Huomaa hyvä! -toimintakortit. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vainio, O.-P. 2017. Hyveet. Johdatus hyveajatteluun. Helsinki: Viisas Elämä.

Vairimaa, R. 2015. Katse siihen mikä on kunnossa. Helsingin yliopisto.
<<https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/katse-siihen-mika-on-kunnossa>> [Viitattu: 15.11.2015.]

Venesmäki, E. 2016. Hyveet leviävät päiväkoteihin: rohkea puolustaa toista ja reilu leikkii kaikkien kanssa. Kirkko ja kaupunki. 5/12/2016. <https://www.kirkkojakaupunki.fi/-/hyveet-leviavat-paivakoteihin-rohkea-puolustaa-toista-ja-reilu-leikkii-kaikkien-kans-1> [Viitattu: 18.3.2017]

Vehkalahti, K. & Rutanen, N. & Langström, H. & Pösö, T. 2010. Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa H. Lagstöm, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 101. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura,10-23.

VIA Institute on Character. 2016. <https://www.viacharacter.org/survey/Account/Register> [Viitattu 26.3.2017]

Vilka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.

Vilka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Vilka, H. & Airaksinen, T. 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Helsinki: Tammi.

Vähäkylä, L. 2015. Puolet alakoululaisista kadottanut koulun merkityksen. Suomen akatemia.
<<http://www.aka.fi/fi/akatemia/media/Tiedotteet1/2015/puolet-alakoululaisista-kadottanut-koulun-merkityksen/>> [Viitattu: 18.11.2016.]

Wired Minds. Mind the Gap. Between Digital Natives and Educational Practices. <http://wired-minds.fi/projects/mind-the-gap/> [Viitattu: 25.3.2017]

Hei kotiväki!

Olen erittäin kiinnostunut tarkastelemaan kuinka oppilaiden luontevahvuudet voidaan nähdä osana oppimisen iloa ja koulussa viihtymistä. Jokaisen lapsen luonne "kasvaa" iän myötä ja tietyt osat alueet vahvistuvat pientenkin positiivisten kokemusten avulla. Opiskelen Tampereen yliopistossa luokanopettajaksi ja tutkin pro gradu -työssäni oppilaiden kokemuksia luontevahvuuksien tiedostamisesta ja niiden käytöstä arkisissa tilanteissa. Tiina ja 4C ovat lupautuneet olemaan korvaamattomana apuna tutkimusaineiston tuottamisessa. Muutamien oppituntien aikana tutustumme yhdessä luontevahvuuksiin ja hahmotamme jokaisen oppilaan omia parhaita puolia. Oikeita tai vääriä "vastauksia" ei näissä tehtävissä ole, jokainen on ainutkertainen ja saa löytää itse oman polkunsaa. Lopuksi kevään kuluessa kukin saa kirjoittaa kokemuksiaan ja tekemiään havaintoja vapaamuotoiseen kirjoitelmaan. Tätä arvokasta aineistoa pääsen kesällä tarkastelemaan lähemmin.

Toivon, että voitte pohtia kotona yhdessä lapsen kanssa, mitkä vahvuudet erityisesti näyttäytyvät teidän lapsessanne.

Paljon kiitoksia avusta!

Julia Talvitie

Tehtävät:

1. Pohtikaa yhdessä lapsen luontevahvuuksia.

- Mikä on/on ollut hänen lempileikkinsä/tekemisensä, viihtyykö hän esim. rauhassa yksin tai mieluummin seurassa?
- Missä hän on parhaimmillaan ja "omimmillaan", mikä on hänelle luontaista?
- Miten hän on suhtautunut mm. taitojen harjoitteluun (kuten polkupyöräily/lukeminen) tai harrastuksiin?

2. Mitä vahvuuksia hän on näissä hetkissä käyttänyt?

Käyttää apuna monisteissa esiteltyjä vahvuuksia (*itsesäätely, sinnikkyys, myötätunto, kiitollisuus, sosiaalinen älykkyys, innokkuus, toiveikkuus, uteliaisuus*)

3. Valitkaa 2-3 vahvuutta, jotka kuvaavat mielestänne lapsen luontevahvuutta.

Kirjoittakaa ylös muutamia esimerkkejä kuinka ne ovat tulleet ilmi joko lapsuuden aikana aiemmin tai aivan lähiaikoina.

