



Ahola Linda ja Koivukangas Elina

Tunnetaidot ja luontevahvuudet alakouluikäisen oppilaan oppimisen tukena

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettaja
Kesä 2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Tunnetaidot ja luontevahvuudet alakouluikäisen oppilaan oppimisen tukena (Ahola Linda ja Koivukangas Elina)

Kandidaatintutkielma, 44 sivua

Elokuu 2019

Tämän kandidaatin tutkielman tavoitteena on selvittää tunnetaitojen vaikutusta luontevahvuuksien tunnistamiseen sekä tunnetaitojen oppimisen ja luontevahvuuksien tiedostamisen merkitystä alakoulun oppilaan oppimiselle. Tutkielma on toteutettu tutkijatriangulaationa aiempiin tutkimuksiin pohjautuvana narratiivisena kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Tutkielman näkökulma pohjautuu positiivisen pedagogiikan näkemyksiin muun muassa myönteisten asioiden korostamisesta, hyvinvoinnin lisäämisestä ja luontevahvuuksien esille nostamisesta. Positiivinen pedagogiikka pohjautuu positiiviseen psykologiaan, joka on kehittynyt vasta 2000-luvun taitteessa. Tutkielman aihe on hyvin ajankohtainen, sillä nykyinen opetussuunnitelma korostaa tunnetaitoja aiempaa enemmän ja sekä tunnetaidot että luontevahvuudet ovat nousseet opetuksen ja kasvatuksen konteksteissa merkityksellisiksi teemoiksi. Tutkielmassa käsitellään oppimista konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmasta, joka sisältyy myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 oppimiskäsitykseen. Tunnetaidot sisältyvät ihmisen kaikkeen toimintaan, ajatteluun ja vuorovaikutukseen, ja ne voidaan jakaa esimerkiksi tunteen tunnistamiseen, sietämiseen, säätelyyn, ilmaisuun, käsittelemiseen ja tunteesta voimaantumiseen. Luontevahvuudet ovat jokaisessa ihmisessä luontaisesti. Universaaleja luontevahvuuksia on löydetty 24, ja ne voidaan jakaa kuuden hyveen kategoriaan. Luontevahvuudet kehittyvät vuorovaikutuksessa toisten kanssa, mutta niitä voidaan kehittää myös tietoisesti. Tunnetaitojen oppiminen ja luontevahvuuksien tiedostaminen ovat merkittäviä oppilaan itsetuntemuksen kehittymisessä, vuorovaikutustilanteissa ja ihmisen koko elämänkaareissa. Luontevahvuuksien tiedostaminen ja tunnetaitojen oppiminen tukevat sekä yhdessä että erikseen oppilaan oppimista ja hyvinvointia. Tunnetaitojen ja luontevahvuuksien harjaannuttamisessa opettajalla ja kasvattajalla on merkittävä rooli tuoda nämä taidot lasten tietoisuuteen sekä myönteisen puheen että toiminnan kautta, toimien myös itse mallina lapsille.

Avainsanat: Tunteet, tunnetaidot, luontevahvuudet, oppiminen, positiivinen pedagogiikka, alakoulu, oppilas

Sisältö

1	JOHDANTO	4
2	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	6
3	TAUSTATEORIAT	8
3.1	Positiivinen pedagogiikka taustateoriana	8
3.2	Hyvinvointi positiivisen psykologian näkökulmasta	10
3.3	Hyvinvointiteoria PERMA	11
4	TUNNETAIDOT	13
4.1	Tunnetaitokasvatus opetussuunnitelmassa	15
4.2	Tunnetaitojen kehittyminen ja merkitys	16
4.3	Tunteiden läsnäolo oppimisessa	18
4.4	Tunteiden säätelyn taidot oppimisessa	19
4.5	Oppilaan tunnetaitojen kehittäminen	21
5	LUONTEENVAHVUUDET	25
5.1	Erlaisia luontevahvuuksien tunnistamisen malleja	27
5.2	Luontevahvuudet vuorovaikutus- ja oppimistilanteissa	30
5.3	Oppilaan vahvuudet opetussuunnitelmassa	32
6	JOHTOPÄÄTÖKSET	34
7	POHDINTA	38
	LÄHTEET	40

1 JOHDANTO

Käsitlemme tässä tutkielmassa tunnetaitoja ja luontevahvuuksia sekä niiden merkitystä alakouluikäisen oppilaan oppimiselle. Tunnetaidot ja vahvuudet sekä niiden opettaminen ovat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (2016) hyvin usein toistuvia teemoja, jotka ovat luokanopettajakoulutuksessaakin nousseet esille. Tunnetaitokasvatusta ja luontevahvuuksia ei kuitenkaan ole omana oppiaineena, joten niitä käsitellään loppujen lopuksi vain vähän, ja usein irrallisena asiana eri yhteyksissä. Tämän vuoksi koimme näiden teemojen tutkimisen merkittäväksi tulevan opettajan ammattimme kannalta.

Tunnetaitojen ja luontevahvuuksien opettaminen pohjautuvat pääosin positiivisen pedagogiikan näkemyksiin, joten tämän vuoksi se on tutkielmamme taustateorian. Positiivisen pedagogiikan menetelmiä on erityisesti viime vuosina hyödynnetty paljon esimerkiksi tunnetaitojen opettamisen yhteydessä (Suntio, 2015, 57). Positiivinen pedagogiikka pohjautuu positiiviseen psykologiaan, ja se onkin kasvattanut asemaansa 2000-luvun maailmassa.

Jääskisen (2017) mukaan sisäistämämme tunnetaidot ovat läsnä kaikissa tunnehetkissä ohjaten valintojamme. Tunnetaidot ovat myös tukena kasvussa, itsetunnon kehittymisessä ja ihmissuhteissa (Jääskinen, 2017, 34–35). Koska tunnetaidot nivoutuvat käyttäytymiseen, suhtautumiseen itseen ja toisiin ihmisiin sekä henkiseen ja fyysiseen hyvinvointiimme, ne ovat yksilötasolla erittäin merkittävä osa jokaisen ihmisen elämää (Jääskinen, 2017, 34–35). Tunnetaidoista puhuttaessa näkökulmamme on kasvatuksen ja opetuksen kontekstissa peruskoulussa. Peruskoulun tunnekasvatuksen pohjana on turvallinen ilmapiiri, joka on perusedellytys sille, että kasvattaja voi toimia tunnemallina lapselle (Jalovaara, 2005, 96). Koska opettaja toimii merkittävänä kasvattajana koulussa, käytämme sitä lähes synonyymina kasvattaja-käsitteen kanssa, sillä puhumme kasvattajasta pääasiassa opetuksen kontekstissa. Myös alakouluikäisestä oppilaasta puhumme sekä lapsena että oppilaana.

Tunnetaidot ovat yksilön ja kouluyhteisön lisäksi myös yhteiskunnallisella ja jopa maailmanlaajuisella tasolla tärkeitä. Unicefin (2015) arvioiden mukaan joka viides nuori kärsii mielenterveyden ongelmista (viitattu lähteessä Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 18). Kokkosen (2017, 116) mukaan heikkoudet tunteiden säätelyn taidoissa voivat johtaa psyykkiseen pahoinvointiin, työuran ongelmiin, hajonneisiin ihmissuhteisiin tai jopa väkivallantekoihin. Tunnesäätelytaidot ovatkin merkittävä osa tunnetaitoja, ja niiden

opettaminen lapsille kuuluu kasvatuksen ydinsisältöihin (Kokkonen, 2017, 115). Tunteiden säätelytaitojen hyötyjä ovat esimerkiksi empatiakyky, myönteiset vaikutukset sosiaalisiin vuorovaikutussuhteisiin ja yleiseen hyvinvointiin.

Koska tunnetaidot ovat osa ihmisen persoonallisuutta (Isokorpi, 2004, 130), tarkastelemme tässä tutkielmassa persoonallisuutta erityisesti luonteen ja luonteenvahvuuksien kautta. Näkökulmamme persoonallisuuteen nousee luonne- ja temperamenttitypologiasta, jossa persoonallisuuteen katsotaan kuuluviksi luonne ja temperamentti (Puhakka, 2002). Jätämme tutkimuksessamme vähemmälle huomiolle persoonallisuuden toisen osan, temperamentin, koska sen käsitteleminen laajentaisi liikaa tutkimuskysymyksiämme. Jääskisen (2017, 13) mukaan temperamentti on perimän ja hermoston rakenteen lisäksi tekijä, joka vaikuttaa siihen, millä tavoin ihminen reagoi tunteisiinsa. Tämän vuoksi on tutkimuksen luotettavuuden kannalta oleellista pohtia, onko temperamentin huomiotta jättäminen perusteltua.

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017, 69) toteavat jokaisen lapsen luonteessa olevan vahvuuksia ja voimavaroja, jotka aikuisen on sanallistettava ja saatettava lapsen tietoisuuteen ne löytääkseen. Heidän mukaansa luonteenvahvuuksiin keskittyminen ja myönteisen sävyn kautta puhuminen vapauttaa kasvattajassa ja kasvatettavassa voimavaroja sen sijaan, että asioista puhuttaisiin ongelmalähtöisesti. Esittelemme tutkielmassamme muutaman yleisimmän erityisesti luonteenvahvuuksien tunnistamiseen tarkoitettua mallin ja mittarin. Nämä mallit on mainittu kirjallisuudessamme useamman tutkijan toimesta, myös kansainvälisesti. Jätämme tutkielmastamme kuitenkin pois tunnetaitokasvatukseen ja luonteenvahvuuksien tunnistamisen opettamiseen liittyvät käytännön työvälineet ja –materiaalit.

Isokorpi (2004, 127) esittää väitteen, jonka mukaan tunnetaitojen opettaminen on kaiken muun oppimisen lähtökohtana, koska oppiminen edellyttää toimivaa tunnepohjaa. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017, 36) puolestaan pitävät luonteenvahvuuksiin perustuvaa opetusta merkityksellisenä muun oppimisen kannalta, vaikka siitä ei varsinaisesti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 puhutakaan. Opetussuunnitelmassa perusopetuksen yhtenä tehtävänä asiaa sivutaan seuraavasti: “[Perusopetus] ohjaa oppilasta löytämään omat vahvuutensa ja rakentamaan tulevaisuutta oppimisen keinoin.” (Opetushallitus, 2016, 18). Luonteenvahvuuksien oppiminen ja opettaminen voidaan siis ajatella sisältyvän tavoitteeseen ohjata oppilasta löytämään omat vahvuutensa.

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Toteutamme kandidaatintutkielmamme narratiivisena aiempiin tutkimuksiin pohjautuvana kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Salmisen (2011) mukaan kuvaileva narratiivinen kirjallisuuskatsaus pyrkii yhdistämään eri tutkijoiden tutkimustuloksia yhdeksi helppolukuiseksi kokonaisuudeksi tuoden monipuolisen ja ajankohtaisen katsauksen käsiteltävästä aiheesta. Opetuksen alalla narratiivinen tutkimusote on hyvin suosittu (Salminen, 2011). Toteutamme tutkimuksen pyrkimällä kuvailemaan asioita mahdollisimman selkeästi ja ymmärrettävästi.

Tutkielmaamme ohjaavat seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Miten tunnetaitojen oppiminen vaikuttaa oppilaan luontevahvuuksien tiedostamiseen?
2. Miten tunnetaitojen oppiminen ja luontevahvuuksien tiedostaminen vaikuttavat oppilaan oppimiseen?

Tunnetaitojen tutkimuskenttä on laajempi ja vanhempi, mutta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (2016) myötä tunnetaitojen opettamista on alettu korostamaan. Luontevahvuuksien tutkimus on suhteellisen tuoretta, sillä niiden taustalla oleva tutkimuksemme taustateoria positiivinen pedagogiikkakin on luotu vasta 2000-luvun alkupuolella. Tutkimuksemme tuo näihin teemoihin uutta näkökulmaa käsittelemällä tunnetaitoja ja luontevahvuuksia rinnakkain sekä esittämällä teemojen vaikutusta ja merkitystä oppimiseen.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta pohdimme eri käsitteiden merkityksiä ja sävyeroja, jotta ymmärrämme eri tutkijoiden käyttämien käsitteiden kautta heidän näkemyksensä ja tutkimustuloksensa tarkoituksenmukaisesti. Laine (2015) mainitseekin tutkijan itsereflektion ja –kriittisyyden kuuluvan osaksi tutkimuksen tekemistä. Tutkijan on tärkeää tulkintoja tehdessään huomioida omat lähtökohtansa ja ajattelumallinsa tutkimuksen luotettavuuden kannalta (Laine, 2015, 35–36). Toisaalta Eskola ja Suoranta (2001, 20) toteavat, että tutkijalla on myös tietynlainen vapaus tutkimuksen toteuttamisessa, mutta kuitenkin kaikki tutkijan tekemät ratkaisut eivät ole tietoisia. Kirjoittaessamme tavoittelemmekin johdonmukaisuutta valitsemiemme käsitteiden käytössä myös siksi, että tutkielman tieteellinen luotettavuus lisääntyisi.

Tunnetaidoista voidaan puhua esimerkiksi myös tunneälytaitojen käsitteellä ja sosioemotionaalisten taitojen, eli tunne- ja sosiaalisten taitojen yhdistelmäkäsitteellä. Tunneälytaitoja voinee kuvailla tunnetaitoja perusteellisempänä käsitteenä, jota tutkijatkin määrittelevät eri tavoin tarkoittamatta käsitteellä täysin samaa asiaa. Koska tunnetaitojen ja tunneälytaitojen määritelmät eivät ole keskenään yksiselitteisiä, käytämme tutkielman selkeyden vuoksi ainoastaan tunnetaitojen käsitettä. Tunnetaitojen ja luonteenvahvuuksien rinnakkaiskäsitteily tutkimuskirjallisuudessamme on vähäistä, mutta toisaalta luonteenvahvuuksia käsiteltäessä käsitellään jossain määrin myös tunnetaitoja, vaikka niitä ei mainittaisikaan tunnetaitojen käsitteellä ja vastaavasti toisin päin. Tunnetaidot ovat luonteenvahvuuksien käsitteeseen verraten monisyisempi ja laajempi käsite, minkä vuoksi käsittelemme tunnetaitoja teoriaosuudessa hieman enemmän kuin luonteenvahvuuksia. Tunnetaitojen tarkempi ja perusteellisempi kuvaileminen on tarpeellista, jotta tutkielmamme lukijalla on mahdollista saada ymmärrys tunnetaitojen eri merkityksistä.

Toteutamme tutkielmamme tutkijatriangulaationa, jossa tutkimus tehdään yhdessä yhden tai useamman tutkijan kanssa (Eskola & Suoranta, 2001, 69). Tutkijatriangulaatioissa tutkijoiden on keskusteltava aineiston erilaisista ratkaisuista, kuten lähdekirjallisuudesta ja sen tulkitsemisesta sekä kirjoittamisesta (Eskola & Suoranta, 2001, 69). Paritutkijuus tuo kandidaatintutkielmaamme laajuutta, koska yhdessä työskentely ja -tutkiminen mahdollistavat jatkuvaa vuorovaikutteista keskustelua, ajattelun syventymistä sekä oman työn kriittistä arvioimista. Eskolan ja Suorannan (2001, 69) mukaan kahden tutkijan tekemä tutkimus tuo tutkimukseen monipuolisuutta, kattavuutta ja usein myös merkittävyyttä.

3 TAUSTATEORIAT

Tässä luvussa avaamme tutkielmamme taustalla olevat keskeiset taustateoriat. Keskeisimpänä teoriana hyödynnämme positiivisen pedagogiikan näkemyksiä, koska sekä tunnetaidot että luontevahvuudet pohjautuvat niihin. Positiivisen pedagogiikan yksi keskeisimmistä tavoitteista on hyvinvoinnin lisääminen, joten tarkastelemme tässä luvussa myös hyvinvointia ja PERMA-hyvinvointiteoriaa. Lisäksi koska tutkimme tunnetaitojen ja luontevahvuuksien vaikutusta oppimiseen, avaamme seuraavaksi oppimiskäsitystä, jonka näkökulmasta näitä asioita tarkastelemme.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (Opetushallitus, 2016) mukaan oppilas on aktiivinen toimija, joka työskentelee omista lähtökohdistaan rakentaen uutta tietoa aikaisemman tiedon varassa; toisin sanoen oppiminen on kumuloituvaa. Opettajan rooli on enemmän oppilaan oppimista eteenpäin vievää, ohjaavaa toimintaa. Tämä vallalla oleva oppimiskäsitys perustuu konstruktivistiseen näkemykseen oppimisesta, joka on ottanut paikkansa opetussuunnitelman perusteissa 1990-luvulta lähtien (Korpisaari, 2002). Opetussuunnitelmassa korostetaan oppilaan aktiivisen roolin lisäksi sitä, että oppiminen on vuorovaikutuksellista toimintaa, jota ohjaavat muun muassa tunteet sekä kokemukset ja ajatukset itsestä oppijana (Opetushallitus, 2016). Näiden elementtien lisäksi Korpisaari (2002) nostaa esiin oppilaan itsereflektion merkityksen, mikä on konstruktivismin yksi tärkeimmistä tavoitteista. Itsearviointi ja oppilaan omat käsitykset itsestä oppijana ovatkin opetussuunnitelmassa laajasti esillä (Opetushallitus, 2016).

3.1 Positiivinen pedagogiikka taustateoriana

Positiivinen pedagogiikka tarkoittaa positiivisen psykologian periaatteiden ja menetelmien soveltamista koulu- ja kasvatustoimintaan (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 17). Positiivinen psykologia juontaa juurensa jo antiikin Kreikan ja idän filosofien sekä suurten uskontojen ideologisten johtajien ajattelusta (Leskisenoja, 2017, 32). Varsinaisesti sen tieteenala on saanut alkunsa kuitenkin vasta 2000-luvun taitteessa Yhdysvalloissa (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 16). Perinteisen psykologian ongelmaperustaisen diagnosoinnin sijaan positiivinen psykologia keskittyy ihmisen vahvuuksiin, mahdollisuuksiin ja myönteisiin toimintatapoihin (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 16–17; Lonka, 2015, 154). Positiivinen psykologia on tieteellistä tutkimusta siitä, mikä elämässä menee hyvin löytäen ominaisuuksia,

olosuhteita ja tekijöitä, jotka edistävät yksilön ja yhteisön hyvinvointia (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 15; Uusitalo-Malmivaara, 2014a). Positiivisen psykologian ajatusten myötä koulut ovat nostaneet tärkeäksi tehtäväkseen oppilaiden luontevahvuuksien, tunteaitojen, resilienssin eli toipumiskyvyn ja hyvinvoinnin kehittämisen (Leskisenoja, 2017, 42).

Norrishin, Williamsin, O'Connorin ja Robinsonin (2013) mukaan positiivisen pedagogiikan keskeisenä tavoitteena on yksilöiden ja koulu yhteisöjen kukoistaminen (*flourish*), joka on käsitteenä melko laaja ja moniulotteinen. Yksinkertaisimmillaan kukoistamisen käsite voidaan ilmaista englanniksi “feeling good, doing good” (Norrish ym., 2013), mikä tarkoittaa suomeksi hyvän kokemista ja hyvän tekemistä. Norrishin ja kollegoiden (2013) mukaan hyvän kokemisella tarkoitetaan sitä, että yksilö kokee elämänsä mielekkäänä ja kykenee tuntemaan ja käsittelemään vaikeita tunteita sopivalla tavalla. Heidän mukaansa hyvän kokemisen näkökulmasta elämässä koettavia positiivisia tuntemuksia pyritään maksimoimaan ja toisaalta negatiivisia minimoimaan. Hyvän tekemisellä tutkijat puolestaan tarkoittavat sellaisten tietojen ja taitojen hallitsemista, joiden avulla ihminen voi kohtaamiensa mahdollisuuksien ja haasteiden kautta menestyä. Kukoistamisen käsite sisältää siis nämä molemmat edellä mainitut elementit, jotka ovat yhteydessä yksilön hyvinvointiin (Norrish ym., 2013). Leskisenoja (2017, 37) toteaaakin, että “kukoistaminen on onnellisuuden ja hyvinvoinnin huipputila”. Toisin sanoen näiden pohjalta voidaan todeta, että positiivisen pedagogiikan optimaalisena tavoitteena on oppilaiden ja koulu yhteisön parhaimman mahdollisen saavutettavissa olevan hyvinvoinnin tavoittelu.

Maailmalla positiivisen pedagogiikan (*positive pedagogy*) käsitettä yleisemmin käytetään Martin Seligmanin luomaa käsitettä positiivinen kasvatus (*positive education*), mutta Suomessa näitä käsitteitä käytetään lähes synonyymeina toisilleen (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 17; Leskisenoja, 2017, 43). Tutkielmassamme käsittelemme positiivista pedagogiikkaa nimenomaan Seligmanin kehittämän positiivisen kasvatuksen käsitteen näkökulmasta. Seligmanin (2010) mukaan positiivinen psykologia ja sitä kautta positiivinen pedagogiikka kehitettiin alun perin täydentämään psykologiaa, jossa oli siihen asti keskitytty ainoastaan asioiden negatiivisiin puoliin. Positiivinen psykologia on kuitenkin herättänyt myös kritiikkiä, sillä liiallista myönteisyyden korostamista on pidetty positiivisen psykologian vaarana, koska se voi vahvistaa vallalla oleviin olosuhteisiin sekä enemmistön mielipiteisiin ja arvoihin tuodittautumista (Ojanen, 2014; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 48).

Positiiviseen pedagogiikkaan liittyvät tutkimukset lisääntyvät jatkuvasti, koska jo tehtyjen tutkimusten (Ramachandram, 2016; Norrish, 2015) kautta on havaittu sen merkitys hyvinvoinnille ja koulumenestykselle (Norrish ym., 2013). Positiivisessa pedagogiikassa tärkeänä tutkimuskohteena ovatkin yksilölle ja yhteisölle suotuisat vaikeuksista ja haastavista tilanteista selviämisen ajattelumallit ja prosessit (Leskisenoja, 2017, 34; Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen, 2014).

3.2 Hyvinvointi positiivisen psykologian näkökulmasta

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017, 9) toteavat, että useiden tutkimusten mukaan hyvinvoiva ja vahvaluonteinen ihminen menestyy elämän eri osa-alueilla muita todennäköisemmin. Myös oppilaiden itsensä kokeman hyvinvoinnin on havaittu ennustavan myönteistä koulupolkua (Leskisenoja, 2017, 13 & 46–47). Subjektiiivinen eli koettu hyvinvointi ajatellaan usein onnellisuuden synonyymiksi (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 24). Toisin sanoen positiivisen pedagogiikan tavoitteiden mukaisesti oppilaiden hyvinvointiin keskittyminen tukee myös oppimista.

Leskisenojakin (2017) mainitsee positiivisen pedagogiikan yhdeksi keskeiseksi tavoitteeksi oppilaiden hyvinvoinnin edistämisen ja ylläpitämisen. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017, 17) nostavat esille sen, että hyvinvointia ja siihen liittyviä taitoja voidaan opettaa lapsille ja nuorille. Leskisenoja ja Sandberg (2019, 20) korostavat, että omaan hyvinvointiin voi vaikuttaa hyvin paljon, minkä vuoksi myös koulun on hyvä huomioida sen merkitys koulupäivien aikana. Heidän mukaansa nuorten hyvinvointia tukevat koulussa esimerkiksi hyvän huomaaminen, hyvinvoinnin merkityksen ymmärtäminen ja myönteisten ihmissuhteiden rakentaminen.

Myönteisiin tunteisiin, luontevahvuuksiin ja ihmissuhteisiin keskittyvien ajattelumallien ajatellaan vaikuttavan positiivisesti muun muassa oppilaiden koulukäyttäytymiseen, vuorovaikutussuhteisiin ja oppimiseen (Leskisenoja, 2017, 46–47). Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017, 48) muistuttavat myönteisten tunteiden olevan tärkeässä roolissa ihmisten välisissä vuorovaikutussuhteissa. Fredricksonin (2001) mukaan myönteiset tunteet ovat myös yhteydessä hyvinvointiin.

3.3 Hyvinvointiteoria PERMA

Martin Seligmanin kehittämä hyvinvointiteoria, PERMA-malli, konkretisoi positiivisen pedagogiikan keskeisiä ajatuksia. Mallissa on kuvattu viisi eri hyvinvoinnin elementtiä: myönteiset tunteet (*Positive emotions*), sitoutuminen (*Engagement*), ihmissuhteet (*Relationships*), merkityksellisyys (*Meaning*) ja saavuttaminen (*Accomplishment*). (Leskisenoja, 2017, 48; Lipponen, 2014). Myönteiset tunteet ovat yksi olennaisista asioista ihmisen hyvinvoinnissa, ja niiden on tutkittu vaikuttavan positiivisesti yksilöön esimerkiksi koulussa (Leskisenoja, 2017, 50) ja ratkaisukeskeisessä terapiassa (Lipponen, 2014). Myönteisiä tunteita paljon tutkinut Fredrickson (2001) toteaa, että myönteisillä tunteilla on merkitystä myös pitkäjäksoisesti, eikä ainoastaan tunteen kokemisen aikana. Teorian toinen osa, sitoutuminen, tarkoittaa syvää keskittymistä johonkin kiinnostavaan toimintaan, ja siihen kuuluu myös nautinnon kokemukset (Leskisenoja, 2017, 51). Sitoutumisen käsite liittyy läheisesti Mihály Csíkszentmihályin kehittämään flow-tilaan, jonka on todettu olevan myönteisesti yhteydessä yksilön itsetuntoon, hyvinvointiin ja koulussa suoriutumiseen. (Leskisenoja, 2017, 51). Flow- eli virtauskokemus on syvän keskittymisen tila, jossa ihmisen tietoisuus itsestä ja ympäristöstä heikkenee ja jossa korkeatasoinen työskentely ja oppiminen mahdollistuvat (Csíkszentmihályi & Nakamura, 2018).

Hyvinvointiteorian kolmas elementti viittaa ihmissuhteisiin. Turvallisten, läheisten ja muutoinkin myönteisten ihmissuhteiden vaikutus hyvinvoinnille on kaikista merkityksellisintä (Leskisenoja, 2017, 52–53). Tämä näkökulma tulee esille myös usein ratkaisukeskeisessä terapiassa, jossa asiakkaat usein nostavat esille joko ongelmansa ihmissuhteissa tai toisaalta tavoitteensa näihin liittyvien ongelmien selvittämisessä (Lipponen, 2014). Yhteisöllisyyden ja vuorovaikutuksen merkitys ihmisen hyvinvoinnille on tärkeää elämän onnistumisen hetkissä, mutta myös haasteellisissa tilanteissa (Leskisenoja, 2017, 52).

Neljännellä elementillä, merkityksellisyydellä tarkoitetaan yksinkertaisesti sitä, miten tärkeäksi ja tarkoituksenmukaiseksi ihminen kokee elämänsä ja siihen liittyvät asiat (Leskisenoja, 2017, 54–55). Merkityksellisyys on subjektiivinen kokemus, ja se kumpuaa esimerkiksi yksilön kokemuksista, toiveista, arvoista ja unelmista (Leskisenoja, 2017, 54–55; Lipponen, 2014). Leskisenojan (2017) mukaan teorian viimeinen elementti, saavuttaminen, ikään kuin yhdistelee kaikki muut hyvinvoinnin osatekijät voimavaroikseen. Hän muistuttaa, että saavuttaminen on kuitenkin itsenäinen tekijä, joka vaikuttaa sellaisenaan yksilön hyvinvointiin sekä lyhyellä että pitkällä aikavälillä. Saavuttamisen ja hyvinvoinnin välillä on

niin sanotusti kaksisuuntainen merkitys, koska saavuttaminen tuottaa hyvinvointia, mutta toisaalta taas hyvinvointi auttaa ihmistä menestymään (Leskisenoja, 2017, 56–57). PERMA-mallia on täydennetty myöhemmin kuudennella osa-alueella, terveydellä.

Norrishin ja kollegoiden (2013) mukaan näiden kuuden hyvinvoinnin osa-alueen ja luontevahvuuksien huomioimisella sekä niiden saattamisella osaksi koko kouluyhteisöä, päästään lähemmäksi oppilaiden ja koko yhteisön kukoistamista. Esimerkiksi Leskisenojan (2017) laatiman Positiivisen pedagogiikan työkalupakin materiaalit tarjoavat käytännön apua hyvinvointiteorian toteuttamiseen. Työkalupakki sisältää terveyden osa-alueen lukuun ottamatta kaikki PERMA-mallin elementit, joiden pohjalta on kehitelty luokkahuoneeseen sopivia toiminta- ja työtapoja niin, että nämä hyvinvoinnin osa-alueet tulevat luontevasti käsiteltyä osana muuta opetusta (Leskisenoja, 2017, 60–61). Työkalupakki sisältää esimerkiksi kiitollisuusharjoitteita, vahvuustreenejä ja ideoita myönteisen palautteen antamiseen.

4 TUNNETAIDOT

Tässä luvussa käsittelemme tunteita, tunnetaitojen kehitystä ja niiden merkityksiä lapselle ja hänen oppimiselleen. Tarkastelemme tunnetaitoja myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 valossa. Lisäksi käsittelemme kasvattajan ja opettajan tunnetaitojen merkitystä oppilaan tunnetaitojen harjaantumisessa. Tunteet rikastavat elämää, ohjaavat ihmisen huomiota ja keskittymistä sekä auttavat häntä sopeutumaan elinympäristössä tapahtuviin muutoksiin (Nurmi ym., 2015, 115; Lahtinen & Rantanen, 2019, 19). Lonka (2015, 133) määrittelee tunteen eli emotion jakamalla sen kolmeen osa-alueeseen: yksilön tunnetila eli kokemus omasta olotilasta, tunteiden ilmaisu esimerkiksi elein, ilmein tai sanallisesti ja fysiologiset reaktiot, kuten kasvojen punoitus tai hikoilu. Lisäksi tunteisiin liittyy neljäntenä osiona tunteiden älyllinen tulkinta, joka antaa merkityksen ja selityksen kolmelle edellä mainitulle osa-alueelle (Lonka, 2015, 133). Tunne voi olla hetkellinen kokemus tai vallita ihmisessä pidemmän aikaa (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 106).

Jääskisen (2017) mukaan erilaiset kokemukset herättävät jatkuvasti tunteita ja tunteet vaikuttavat ihmiseen monella tavalla riippumatta siitä, tiedostaako hän niitä itse. Hän toteaa, ettei ihminen aina edes tiedä, mitä hän tuntee, mitä tunteelle kuuluisi tehdä tai kuinka suhtautua siihen. Suhde omiin tunteisiin tekee tunteet usein monimutkaiseksi ymmärtää (Jääskinen, 2017, 11, 13). Tunteiden avulla taas voidaan tulkita yksilön suhdetta ympärillä oleviin asioihin (Cole, Martin & Dennis, 2004). Jos tunteiden tiedostamisessa ja ymmärtämisessä on haasteita, myös suhde ympärillä oleviin asioihin, tilanteisiin ja tapahtumiin voi olla epäselvä. Longan (2015, 133) mukaan tunteiden kokemista voidaan käsitellä kahden eri ulottuvuuden kautta: tunnekokemus voi olla positiivinen tai negatiivinen, ja toisaalta se voi myös olla aktiivinen tai passiivinen. Oppimista ajatellen hyödyllisin tunnekokemus on aktiivinen positiivinen tunne, esimerkiksi kiinnostus, koska se saa yksilön toimimaan myönteisten tunteiden alaisuudessa (Lonka, 2015, 133). Oppimisen edistämisen lisäksi tunteet voivat kuitenkin myös vaikeuttaa oppimista (Lahtinen & Rantanen, 2019, 19).

Tunnetaidot tarkoittavat tunteiden tunnistamisen, käsittelyn ja ilmaisemisen taitoja eli taitoja, joita ihminen käyttää vaikuttaessaan omiin ja toisen ihmisen tuntemuksiin (Lahtinen & Rantanen, 2019, 24–26). Tunnetaidot liittyvät ihmisen käyttäytymiseen, suhtautumiseen itseän ja muihin sekä henkiseen ja fyysiseen hyvinvointiin (Jääskinen, 2017, 35). Peltosen (2005) mukaan tunnetaidot ovat päivittäin käyttämiämme vaistomaisia ja tietoisia,

elintärkeitä, jokapäiväisiä sosiaaliseen toimintaan sisältyviä taitoja, jotka osaltaan ohjaavat tekoja, päätöksiä, ajatuksia ja unelmia. Tunnetaidot tukevat ihmisen kasvua, itsetunnon kehittymistä, sekä kehittymistä ihmissuhteissa toimien suojana elämässä vastaan tulevilta haasteilta (Jääskinen, 2017, 35).

Lahtisen ja Rantasen (2019, 26) mukaan hyvät tunnetaidot ovat tilanteisiin liittyvien tunteiden tiedostamista ja ymmärtämistä sekä tunteet huomioivaa toimintaa. Tunnetaidoilla on tunteiden ilmentyessä selkeät vaiheet, jotka voivat Jääskisen (2017) mukaan kuitenkin tapahtua myös yhtäaikaisesti ja vaiheet voivat myös uusiutua tilanteessa. Hänen mukaansa tunnetaidot rakentuvat kuitenkin tunnistamisen taidon pohjalle, joka edellyttää kehon tunnekokemusten tiedostamista ja tunnesanojen ymmärtämistä sekä näiden yhdistämisen taitoa. Jääskinen avaa tunnetaidot prosessina kuuden eri vaiheen kautta: 1) tunteen tunnistaminen tiedostaen ja hyväksyen tunne sellaisenaan, 2) tunteen sietäminen, 3) tunteiden säätely, 4) tunteiden ilmaiseminen itselle tai toiselle ihmiselle, 5) tunteiden käsitteleminen ja purkaminen sekä 6) tunteista voimaantumisen, jolloin tietoisuus tunnetaidoista lisääntyy ja tunnetaidot kehittyvät (Jääskinen, 2017, 35–36). Tutkijat määrittelevät tunnetaitoja hieman eri tavoin, mutta määrittelyt kuitenkin sisältävät samoja elementtejä kuin edellä mainittu kuuden vaiheen teoria. Tämä teoria on lähdeaineistomme materiaaleista jäsennellyin kokonaisuus.

Leskisenoja ja Sandberg (2019, 106) toteavat tunnetaidoilla olevan merkittävä rooli vuorovaikutussuhteissa toimimisessa. Muiden huomiointi sosiaalisissa tilanteissa ja ryhmissä onnistuu, kun hallitsee omien tunteiden kanssa toimimisen (Jääskinen, 2017, 35). Longan (2015, 144) mukaan hyvät tunnetaidot, esimerkiksi itsetuntemus, empatia, sosiaaliset taidot ja itsehallinta, auttavat hankalissa tilanteissa ja tunnehetkissä. Jääskinen (2017, 130) korostaa empatian, toisen tunteiden ja kokemusten ymmärtämisen, olevan tärkeä tunnetaito. Jantusen (2011) mukaan empaattisuus kehittyy tunnetaitojen osana ja vaatii mielikuvituksen riittävää kehittymistä. Ihminen tarvitsee mielikuvitusta toisen tunteiden, kokemusten ja ajatusten ymmärtämisessä. Jääskinen (2017, 131) nostaa esille, että empatian oppimisessa tärkeää on lapsen kokemus kuunnelluksi ja kohdatuksi tulemisessa tunteidensa, tarpeidensa ja kokemuksiensa kanssa. On kuitenkin yhtä tärkeää, että lapsi itsekin kuulee aikuisen tai toisten lasten tunteita, tarpeita, kokemuksia ja ajatuksia tiedostaakseen miltä toisesta tuntuu sekä kuinka lapsen toiminta vaikuttaa toisiin ihmisiin (Jääskinen, 2017, 137). Jalovaara (2005, 98) toteaa, että aidon kohtaamisen kyky sekä erilaisten ihmisten suvaitseminen ovat myös osa

tunnetaitoja. Hänen mukaansa lapsen tunnetaito voi tarkoittaa esimerkiksi taitoa leikkiä kaverin kanssa tai mielihalujen hillitsemistä tavoitteellisen päämäärän saavuttamista varten.

4.1 Tunnetaidot opetussuunnitelmassa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus, 2016) tunnetaitojen opetteleminen on kirjattu sekä liikuntaan että terveystietoon, jonka tiedonala sisältyy alakoulussa ympäristöopin oppiaineeseen. Tunteet ja tunnetaidot ovat muutenkin hyvin monipuolisesti esillä alakoulujen opetussuunnitelmissa. Esimerkiksi Oulun normaalikoulun perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2016) jokaisen vuosiluokan tunnetaitojen oppimiseen liittyvät teemat on eritelty; ensimmäisellä luokalla aloitetaan tunteista ja niiden hallitsemisesta, kuudennella luokalla sisältöalueita ovat laajemmin tunnetaidot sekä vastuu itsestä ja muista.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (2016) oppilaita kannustetaan huolehtimaan itsensä lisäksi myös muiden hyvinvoinnista, terveydestä ja turvallisuudesta omalla toiminnallaan. Opetussuunnitelman mukaan oppilaille annetaan mahdollisuus tunteiden tunnistamisen ja ilmaisemisen harjoitteluun, tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen kehittämiseen sekä vastuun kantamiseen omasta ja yhteisestä työstä. Näiden taitojen harjoittelu on yhdistetty siihen, että oppilaat saavat tätä kautta kokemusta vuorovaikutuksen merkityksestä kehitykselle (Opetushallitus, 2016).

Opetussuunnitelmassa (2016) jokaisen vuosiluokan ympäristöopin opetuksen tavoitteista erityisesti kymmenennessä tavoitteessa painottuu tunnetaitojen rinnalla vuorovaikutus, yhteistyötaidot sekä itsensä ja muiden arvostamisen taidot. Vuosiluokkien 3–6 opetuksen tavoitteena on “tarjota oppilaille mahdollisuuksia harjoitella ryhmässä toimimista erilaisissa rooleissa ja vuorovaikutustilanteissa, innostaa oppilasta ilmaisemaan itseään ja kuuntelemaan muita sekä tukea oppilaan valmiuksia tunnistaa, ilmaista ja säädellä tunteitaan” (Opetushallitus, 2016). Vaikka opetussuunnitelmassa mainitaankin tunnetaidot useissa eri kohdissa, tunnetaitoihin liittyviä teemoja ja merkityksiä ei kuitenkaan ole avattu selkeästi. Opetussuunnitelma antaa kuitenkin ymmärtää, että tunnetaidot kuuluvat opetukseen yksiselitteisesti. Tunnetaitojen oppiminen on tämänkin tutkielman valossa todettu hyvin merkitykselliseksi asiaksi sekä oppimisen että koko elämän mittakaavassa, minkä vuoksi olisi perusteltua antaa sille tämänhetkistä suurempi painoarvo myös opetussuunnitelmassa.

4.2 Tunnetaitojen kehittyminen ja merkitys

Tasapainoisen tunne-elämän kehitys alkaa jo varhaislapsuudessa, kun vauva alkaa muodostaa kiintymyssuhdettaan häntä hoitavaan aikuiseen (Jääskinen, 2017, 93; Kärkkäinen, 2017; 20–21; Sajaniemi & Mäkelä, 2014). Jo syntymästään saakka lapsella on tarve kiintyä toiseen ihmiseen, turvalliseen aikuiseen (Sajaniemi & Mäkelä, 2014; Lahtinen & Rantanen, 2019, 49). Sajaniemen ja Mäkelän (2014) mukaan tällaisen hoivajärjestelmän ansiosta ihminen kokee mielihyvää viihtyen ja rentoutuen muiden ihmisten kanssa, jolloin ryhmään kuulumisen tunne ja ryhmän yhtenäisyyskin vahvistuvat. Toisiin liittyminen ja yhteyden ottaminen on jo syntymästä alkaen opittava taito (Jääskinen, 2017, 92). Suntion (2015, 47) mukaan turvallisen ja lämpimän vuorovaikutussuhteen kautta vauvalle alkaa kehittyä pohja tunteiden säätelyn ja sosiaalisuuden oppimiselle. Tästä suhteesta lapsi alkaa hiljalleen ottamaan etäisyyttä pienin askelin käyden kuitenkin välillä “tankkaamassa” läheisyyttä turvalliseksi kokemaltaan aikuiselta (Lautela, 2011).

Puolimatkan (2010) mukaan lapsen tunne-elämä voi kehittyä vain, jos hänellä on pysyvä suhde johonkin häneen aidosti kiintyneeseen luotettavaan aikuiseen. Hänen mukaansa lapsi kokee tunteidensa ilmaisun merkitykselliseksi ainoastaan, mikäli aikuisella on aikaa ja kiinnostusta kohdata lapsen tunteet. Lapsi ei tiedosta tunteitaan, eivätkä ne pääse kehittymään ja syventymään, jos kasvattaja ei reagoi niihin (Puolimatka, 2010, 67). Lautela (2011) huomauttaa myös, että taaperoikäinen lapsi on kehityksensä mukaisesti vielä hyvin itsekeskeinen, eikä ymmärrä muiden ajatuksista ja tunteista vielä mitään, ja kehittyessään kohti empaattista yksilöä hän tarvitsee aikuisen mallia, myönteistä ohjausta ja tukea.

Tunteiden tunnistaminen itsessä ja muissa ihmisissä sekä tunteiden ilmaiseminen kuuluvat elämäämme hyvin olennaisina ja luontaisina asioina. Tunteet ilmenevät ja vaikuttavat esimerkiksi opiskelussa, työelämässä ja kaikissa ihmissuhteissa. Nurmen ja kollegoiden (2015, 115) mukaan tunteilla on suuri merkitys ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, sillä ihmiset tarkkailevat toistensa tunteita ja reagoivat niihin. Isokorpi (2004, 9 & 12) toteaaakin tunteiden kanssa työskentelyn kuuluvan jokaisen ihmisen arkeen varsinaisten töiden ja tehtävien lisäksi.

Tunteiden merkitys on yhteydessä tilanteisiin, joissa niitä syntyy (Puolimatka, 2010, 71; Cole ym., 2004). Puolimatka (2010, 71) toteaa, että lapsen saavuttaessa jotain arvokasta, hän kokee ilon tunteita. Peltonen (2005) puolestaan toteaa kokemusten ja tutkimusten ilmaisevan, että yksilö voi paremmin, mikäli hän on kykeneväinen kokemaan, näyttämään ja vastaanottamaan

monipuolisesti erilaisia tunteita. Hänen mukaansa ihmisen henkinen hyvinvointi voi olla vaarassa, jos esimerkiksi vihan tai ilon tunteet eivät ole niin sanotusti sallittuja kokemuksia. Myös Lonka (2015, 37) korostaa sitä, että ihmisten hyvinvointia ja vuorovaikutussuhteita ajatellen tunnetaidoilla on hyvin tärkeä rooli, koska nykymaailmassa ihmiset kohtaavat jatkuvasti paljon erilaisia ärsykejä, jotka kuormittavat sekä älyllisesti että tunnetasolla. Jalovaara (2005, 98) toteaa tunnetaitojen edistävän terveyttä ja auttavan eri elämäntilanteissa selviytymisessä.

Jääskinen (2017) nostaa esille, että ilman tunteen käsittelyä ja tunnistamista tunteet kuluttavat voimavaroja, alentavat mielialaa ja kapeuttavat olemisen tapaa sekä aiheuttavat useita terveydellisiä ongelmia. Hänen mukaansa ihmisen kokiessa tunteen sellaisenaan, tunne haihtuu luonnollisesti pois, toisin kuin tunnetta torjuessa, jolloin tunne pysyy ja kasvaa mielessä ja kehossa purkautuen myöhemmin erilaisina mielen ja kehon oireina. Koska ihmisen keho pyrkii aina tasapainotilaan, myös torjutut ja vähätellyt tunteet purkautuvat kehosta (Jääskinen, 2017, 13, 21–22). Lonka (2015) puolestaan tuo esille ihmisen evoluution näkökulman tunteista puhuttaessa. Hänen mukaansa ihmisen tunnereaktiot, kuten aggressiivisuus tai pelko, ovat olleet historiassa hyvin tarpeellisia, koska ne ovat auttaneet ihmisiä pysymään hengissä. Nykyaikana tällaiset tunnereaktiot ovat kuitenkin melko tarpeettomia, joissakin tilanteissa jopa haitallisia, minkä vuoksi on tärkeää perehtyä tunteiden tunnistamiseen, ymmärtämiseen ja hallitsemiseen (Lonka, 2015, 136).

On merkityksellistä, että lapsi tunnistaa kaikenlaisia tunnetiloja ja tietää, miten omiin tunteisiin voi vaikuttaa sekä kuinka mahdollisen voimakkaan tunnetilan voi pysäyttää (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 106). Tunnetaitojen harjoittelu lisää lapsen itsetuntemusta sekä kokemuksia ja varmuutta omasta pystyvyydestään vaikuttaa oloon, ajatuksiin ja tunteisiin (Jääskinen, 2017, 35). Lahtisen ja Rantasen (2019, 27) mukaan olennaista on tietoisuus siitä, että jokaisen tilanteen takana on monenlaisia tunteita ja niiden huomioiminen tilanteessa toimimisessa ja tilanteen käsittelyssä on tarpeellista. Kumpulaisen, Lipposen, Hilpön ja Mikkolan (2013) toteuttaman tutkimuksen mukaan tunteiden ja ajatusten hallitsemisen kautta lapset kokivat saavuttaneensa tunnetaitojen avulla asioita, jotka vaikuttivat myönteisesti heidän elämäänsä. Saavutukset liittyivät tunteiden, ajatusten, käyttäytymisen ja toiminnan hallitsemiseen vuorovaikutustilanteissa.

4.3 Tunteiden läsnäolo oppimisessa

Oppimiseen liittyy hyvin monenlaisia tunteita. Hintonin, Miyamoton ja Della-Chiesan (2008) mukaan aivotutkimusten kautta on saatu tieteellistä näyttöä siitä, että tunteilla on tärkeä merkitys oppimiselle. Lonka (2015) luokittelee oppimiseen liittyvät tunteet neljään eri kategoriaan: suoriutumistunteet, eläytymistunteet, sosiaaliset tunteet ja episteemiset tunteet, jotka tarkoittavat oppimiseen ja tietoon liittyviä tunteita. Näistä neljästä nimenomaan episteemiset tunteet ovat hänen mukaansa sellaisia, että ne saavat useimmiten oppilaan työskentelemään sitkeästi kiinnostavan tehtävän ratkaisemiseksi. Lahtisen ja Rantasen (2019, 10) mukaan tunteista kumpuava voima ja energia ovat kaikkia muita tekijöitä vahvempia toimien oppilaan motivoitumiseen, oppimiseen ja toimintaan ryhtymiseen vaikuttavana “moottorina”. Tunnetaitojen avulla ihminen voi hyödyntää voimavarojaan paremmin vaikuttaen myönteisesti oppimiseensa vahvistaen myös oman toiminnan ohjausta ja sinnikkyyttä (Jääskinen, 2017, 37).

Virtasen (2015, 15) mukaan luokan tasapainoinen ja turvallinen ilmapiiri lisäävät oppilaiden emotionaalisia voimavaroja, jotka auttavat heitä pärjäämään ympärillä olevassa maailmassa. Lahtinen ja Rantanen (2019) toteavat turvallisuuden ja luottamuksen tunteen edistävän luokan vuorovaikutteisen ja kaikkia arvostavan oppimisympäristön toteutumista. Heidän mukaansa luottamus syntyykin erilaisten aitojen kohtaamisten ja kokemusten kautta, jollaisissa oppilas kokee tulleeensa arvostetuksi. Vuorovaikutussuhteet ja –tilanteet rakentuvat vahvasti tunnetaitojen pohjalle (Lahtinen & Rantanen, 14–15). Tunne- ja vuorovaikutustaidot lisäävät lasten ja nuorten kouluviihtyvyyttä ja koulumotivaatiota parantaen työrauhaa ja ehkäisten koulukiusaamista (Jalovaara, 2005, 98). Koulupäivien aikana tapahtuvat haastavat tilanteet johtuvatkin useimmiten epäonnistuneesta tunteiden ilmaisusta ja säätelystä (Lahtinen & Rantanen, 2019, 30).

Oppimistilanteisiin sisältyy hyvin monenlaisia tunteita, ja niitä on tutkittu hyvin pitkään, mutta pääasiassa negatiivisten tunteiden näkökulmasta. Vasta 2000-luvulla on ryhdytty tutkimaan myös positiivisten tunteiden ja oppimisen välisiä yhteyksiä. (Lonka, 2015, 146). Tähän pohjautuukin tutkimuksemme taustalla oleva positiivisen pedagogiikan teoria. Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama ja Goetz (2017) havaitsivat tutkimuksissaan yhteyden opiskelijoiden tunnekokemusten ja koulumenestyksen välillä: positiivisilla kokemuksilla oli usein myönteinen vaikutus menestymiseen, negatiivisilla puolestaan kielteinen. He tutkivat näiden kahden elementin vastavuoroista vaikutusta ja huomasivat myös menestyksen

vaikuttavan opiskelijoiden tunnekokemuksiin myönteisesti. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017, 48) toteavat myönteisten tunteiden auttavan ihmistä käsittelemään negatiivisia tunteita ja kokemuksia.

Myönteiset tunteet edistävät oppimista merkittävästi vaikuttaen jopa oppilaan koko koulupolkuun (Kokkonen, 2017, 104; Leskisenoja 2017, 39). Ne ohjaavat tarkkaavaisuutta ja motivoimisen lisäksi yhdistyvät oppijoiden käsityksiin siitä, mitä on tarpeellista oppia ja mitä ei (Kokkonen, 2017, 104). Toisaalta näin ei kuitenkaan ole aivan kaikkien myönteisten tunteiden kohdalla. Lonka (2017, 163) muistuttaa, että passiiviset positiiviset tunteet, kuten rentoutuminen tai helpotus, eivät välttämättä ole oppimista tukevia tunnekokemuksia. Myönteisten tunteiden kokemisesta on lisäksi sekin hyöty, että ihminen luo ja ylläpitää sosiaalisia kontakteja helpommin niiden avulla kuin kielteisiä tunteita kokeva ihminen (Uusitalo-Malmivaara, 2014a).

4.4 Tunteiden säätelyn taidot oppimisessa

Kun ihminen osaa käsitellä tunteitaan ja tunnekokemuksiaan, hän pystyy toimimaan niiden kanssa. Kypsä tunne-elämä mahdollistaa joustavan ja asteittaisen tunnetilojen muuttamisen eli tunteiden säätelyn, mikä tarkoittaa tunteiden tukahduttamisen sijaan sitä, että tunnetilaa käsitellään mielen tasapainoa ja toimintakykyä tavoitellen (Nurmi ym., 2015, 118). Hinton ja kollegat (2008) ovat sitä mieltä, että oppimisen uskotaan olevan nykykäsityksen mukaan tehokkainta silloin, kun opettajat luovat motivoivan ja myönteisen oppimisympäristön, opettavat oppilailleen tunteiden säätelyn taitoja sekä pyrkivät toiminnassaan vähentämään oppilaiden stressin ja pelon tunteita. Nämä elementit ovat yhteydessä positiivisen pedagogiikan näkemyksiin siitä, millaisissa olosuhteissa oppilaat parhaiten oppivat. Kokkonen (2017, 104) ja Djambazova-Popordanoska (2016) yhdistävätkin nämä tunteiden säätelyyn liittyviksi tehokkaan oppimisen edellytyksiksi. Jääskinen (2017, 12) toteaa, että ihminen alkaa oppia tunteiden tietoista säatelemistä keskimäärin vasta alakouluiässä; siihen saakka aikuisella on ollut suurempi rooli lapsen suurten tunteiden sanoituksessa ja merkitysten esille tuomisessa.

Tunteiden säätelykykyä edistää myös ulkoiset normit ja niiden toteuttamisen valvonta (Nurmi ym., 2015, 119). Koulukontekstissa tämä voidaan ymmärtää koulun ja luokkayhteisön sääntöinä sekä yhteisesti sovittuina toimintatapoina, jotka parantavat jokaisen viihtyvyyttä ja turvallisuutta koulussa. Djambazova-Popordanoskan (2016) mukaan tunteiden säätelyn taidot

hallitseva lapsi onnistuukin paremmin seuraamaan opettajan ohjeita, koska hän kykenee näiden taitojen avulla keskittymään ja säätelemään tunteitaan oppimistilanteeseen sopivaksi. Tällainen lapsi myös kykenee paremmin muodostamaan ristiriidattomia ja läheisiä suhteita muiden oppilaiden ja opettajien kanssa, mikä edelleen ennustaa koulussa menestymistä (Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007). Olennaista oppimistulosten kannalta on myös se, että tunteiden säätelykykynsä avulla oppilaat voivat lievittää erilaisten opetustyylien aiheuttamaa ahdistusta (LaBillois & Lagacé-Séguin, 2009). Toisaalta oppilaat voivat myös muistaa opiskeltavan asian joidenkin tunteiden säätelykeinojen, esimerkiksi kognitiivisen uudelleen arvioinnin avulla (Davis & Levine, 2013).

Nurmen ja kollegoiden (2015) mukaan tunteiden säätelyn ongelmat voivat näyttäytyä yli- tai alisäätelynä johtaen mahdollisesti tunteiden impulsiiviseen ilmaisemiseen tai päinvastoin tunteiden ilmaisun kankeuteen. Tunteiden vähäisellä ilmaisulla on heidän mukaansa yhteys myös vähäiseen ihmissuhteiden määrään sekä muiden kokemukseen henkilön sosiaalisuudesta. Tunteiden vähäinen ilmaiseminen voikin vaarantaa psyykkistä ja fyysistä terveyttä enemmän kuin voimakas tunteiden ilmaisu (Nurmi ym., 2015, 202). Negatiivisten tunteiden ajatellaan toisinaan olevan kiellettyjä. Cacciatoren (2011) mukaan lapsi tarvitsee kuitenkin tällaisiakin tunnetiloja esimerkiksi rakentaessaan omaa identiteettiään ja sisäistäessään erilaisia yhteiskunnan normeja. Hän muistuttaa, että myös haastavia tunteita on opeteltava tunnistamaan ja jopa arvostamaan, jotta niitä voi oppia hallitsemaan. Myös Lonka (2015, 133) korostaa, että yksilön oppiessa ymmärtämään ja tulkitsemaan omia tunteitaan eri tilanteissa hän oppii myös säätelemään niitä. Cacciatoren (2007) mukaan hallitsemattomana tunnekuuhu voi purkautua tarkoituksettoman voimakkaasti. Toisaalta haastavien tunteiden kätkeminen voi aiheuttaa ongelmia. Jos lapsi ei pääse purkamaan hankalia tunteitaan kotona, ne voivat purkautua opettajaan tai johonkin muuhun lapsen turvalliseksi kokemaan kasvattajaan (Cacciatore, 2007, 23, 55).

Tunteiden säätely ei kuitenkaan kohdistu vain kielteisiä tunteita kohtaan, sillä myös myönteisiä tunteita säädellään (Nurmi ym., 2015, 202). Colen ja kollegoiden (2004) mukaan tunteiden säätely viittaa aktivoituneiden tunteiden muutoksiin. He toteavat, että erään määritelmän kautta tunteiden säätely edellyttää ymmärrystä siitä, että tunteita säädellään samalla, kun ne jo ovat säädeltäviä. Koulunkäynnin sujuvuuteen liittyvästä näkökulmasta tunteitaan riittävästi säätelevät ja sosioemotionaalisesti muutenkin taitavat lapset osallistuvat vähemmän myönteistä kehitystä ja uusien asioiden oppimista vaarantavaan toimintaan, kuten koulukiusaamiseen, päihteiden käyttöön tai varhaisiin seksuaalisiin suhteisiin (Kokkonen,

2017, 104–105). Tunteita ja tunteiden ilmaisua ja säätelemistä ei saisi ajatella ainoastaan haitallisina ja hillittävinä asioina, vaan tunteita on ymmärrettävä yhteydessä tilanteeseen, jossa ne ilmenevät (Lonka, 2015, 145; Cole ym., 2004).

4.5 Oppilaan tunnetaitojen kehittäminen

Oppilaan tunteet, kokemukset ja kiinnostuksen kohteet ohjaavat jokaista oppimistilannetta (Lahtinen & Rantanen, 2019, 15). Lahtisen ja Rantasen (2019, 15) mukaan oppilaan tunteiden huomiointi ja sen vaikutus muiden kanssa toimimiseen edellyttävät opettajalta läsnäoloa ja tunnetaitoja. Vahvistaakseen lapsen tunnetaitoja sekä toimiakseen lempeästi, aikuisen on täytynyt itse käsitellä ja kehittää omia tunnetaitojaan (Jääskinen, 2017, 106). Parhaimmillaan oppilaan tunteita hyödynnetään oppimistilanteiden yhteydessä (Lahtinen & Rantanen, 2019, 15). Longan (2015, 145) mukaan tunnetaidoissa on olennaista rakentavien tunnereaktioiden kehittäminen. Rakentavien tunnereaktioiden ja omien tunteiden tunnistamisen kautta kehitys ja oppiminen mahdollistuvat paremmin (Lonka, 2015, 145). Tunneilmaisu ja tunteiden tulkitsemisen taidot taas kehittyvät portaittain muun kehityksen mukana (Nurmi ym., 2015, 115).

Jääskisen (2017, 47) mukaan lapsi oppii tunnetaitoja ympäristön näyttämien esimerkkien kautta, minkä vuoksi aikuisen tuki ja ohjaus ovatkin merkittäviä lapsen tunnetaitojen kehittymiselle. Kun lapsi saa opetella tunnetaitoja ja uskoo selviytyvänsä tunteidensa kanssa, yhteys aikuisen ja lapsen välillä kehittyy ja lapsen itsetunto saa vahvistusta (Jääskinen, 2017, 108–109). Turvallisissa ja lämpimissä ihmissuhteissa kasvava lapsi harjaantuu tunnetietoisuuteen osaten tunnistaa ja nimetä omia ja toisten tunteita sekä valita kehittäviä toimintatapoja tämän kautta (Kärkkäinen, 2017, 21).

Suntio (2015, 49–50) käsittelee kasvattajan roolia tunteen tunnistamisessa ja siihen reagoimisessa kuvaillen niitä jännityksen tunteen kautta. Hänen mukaansa aikuiset usein unohtavat, mikä merkitys heidän omalla toiminnallaan ja reagoitavallaan on: lapsen kokemassa jännittävässä tilanteessa lapsi seuraa aikuisen toimintamallia tai jos aikuinen jännittää, lapsi oppii aikuisen reagoititavan kautta, miten tunteeseen tulisi suhtautua. Lapsi siis helposti omaksuu aikuisen tavan käsitellä tunteita, huolimatta siitä, onko se tarkoituksenmukainen ja tilannetta edistävä vai ei. Jääskinen (2017, 109) toteaaakin, että aikuisen asenne ja näkökulma, jolla hän lähestyy lapsen tunnekokemusta, ratkaisee merkittävästi tilanteen kehittymisen suuntaa. Sajaniemen ja Mäkelän (2014) mukaan lapsilla

on tarvetta nimenomaan tunteiden säätelyn tuelle – esimerkiksi levoton ja vetäytynyt lapsi tarvitsee lyhytaikaisen henkilökohtaisen tuen ja tunteen nähdynsi tulemisesta tarpeineen. Tämänkaltaisessa tilanteessa kasvattaja voi erilaisin keinoin vähentää lapsen stressintunnetta omalla toiminnallaan lisäten lapsen kykyä sosiaaliseen yhteyteen ja vuorovaikutukseen (Sajaniemi ja Mäkelä, 2014).

Kasvattajan keskustellessa lapsen kanssa omista sekä lapsen tunnekokemuksista hän toiminnallaan edistää lapsen tunne-elämän kehittymistä (Jääskinen, 2017, 106; Nurmi ym., 2015, 119). Puolimatkan (2010, 72) mukaan tunne-elämä jäsentyy analysoitaessa siihen sisältyviä merkityksiä. Hänen mukaansa lapsen persoonallinen kehitys rakentuu vahvasti sen pohjalle, miten hän tulkitsee kokemuksiaan. Siksi kasvattajan rooli lapsen tunteiden ja kokemusten tunnistamisen, sanoittamisen ja ilmaisemisen mallina ja tukijana on merkittävä tunnetaitojen oppimiselle. Jääskisen (2017) mukaan kasvattajan tuen tulisi olla lapsen tunteita, kokemuksia ja tilanteita sanoittavaa. Tämän jälkeen lapsi pohtii kasvattajan kanssa, kuinka toimitaan niin, että jokaisen osapuolen tunteet ja tarpeet on huomioitu (Jääskinen, 2017, 107). Kun kasvattaja tunnistaa lapsen tunteet, hänellä on mahdollisuus luoda lapselle lisää kokemuksia sellaisista tilanteista ja asioista, jotka aiheuttavat lapsessa myönteisiä tunteita (Kumpulainen ym., 2014, 239).

Virtasen (2015, 120) mukaan ei ole hyviä tai huonoja tunteita, mutta on hyviä ja huonoja tapoja ilmaista niitä. Tunnetaitojen opettaminen ei ole pelkästään sitä, että tunteita opetellaan hillitsemään ja hallitsemaan, vaan olennaisena osana siihen kuuluu myös kaikenlaisten tunteiden kohtaaminen ja hyväksyminen (Jääskinen, 2017, 177). Eli esimerkiksi oppilaan negatiivisia tunnetiloja ei pyritä estämään, vaan häntä ennemmin ohjataan kyseisen tunteen tunnistamiseen ja nimeämiseen. Siten hän oppii käsittelemään tunteitaan ja elämään niiden kanssa. Tunteiden huomaaminen ja niistä puhuminen erilaisissa tilanteissa edistää lapsen tunnetaitoja (Lahtinen & Rantanen, 34–35). Jääskinen (2017, 121) toteaa, että tunne-elämän kannalta keskeistä on avoimuus: se, että saa ilmaista itseään ja kokea hyväksytyksi tulemisen tunteen. Hänen mukaansa tällaisen avoimen keskusteluilmapiirin luominen on aina aikuisen vastuulla. Lonka (2015, 161) kuitenkin muistuttaa, että opettajan on huomioitava tunteiden henkilökohtaisuus eli esimerkiksi luokkatilanteessa opettaja voi kertoa omia tunnekokemuksiaan malliksi, mutta oppilaalle on annettava mahdollisuus itse valita, haluaako hän kertoa omista tunteistaan muille.

Opettajan ammatillisuuteen voidaan ajatella kuuluvan vaatimus siitä, että tunteita tulisi näyttää työssään ja niitä tulisi osata hallita järjen avulla (Virtanen, 2015, 21). Virtasen (2015, 47) mukaan omista vahvuuksistaan, heikkouksistaan ja rajoituksistaan tietoisella opettajalla on hyvä itsetuntemus ja hän hyväksyy itsensä sellaisenaan. Omien tunteiden tiedostaminen näkyy realistisena itseluottamuksena, joka antaa toimintaan ja päätösten tekemisiin rohkeutta, sillä opettajalla on varmuus kyvyistään, arvoistaan ja päämäärästään, ja hän luottaa omaan työskentelyynsä ja sen mahdollisuuksiin (Virtanen, 2015, 49). Suntio (2015, 54) on sitä mieltä, että opettajien ja kasvattajien olisi hyvä saada koulutusta omien tunnekokemustensa tarkasteluun ja hyödyntämiseen työssään, koska loppujen lopuksi oma persoona on kasvattajan tärkein työväline ja opettaja toimii mallina lapsille. Oppilasryhmässä tapahtuvan läsnäolon, vuorovaikutuksen ja kohtaamisen laatuun vaikuttaa se, kuinka opettaja on luokassa, miten ja millä äänensävyllä hän puhuu ja mitä eleitä hän käyttää (Lahtinen & Rantanen, 2019, 117).

Suntio (2015, 50) ja Virtanen (2015, 51, 90) korostavat, että ammattikasvattajan on tärkeää tiedostaa oman kasvutaustansa ja toimintatapansa vaikutukset eri tilanteissa, jotta hän kykenee kohtaamaan lapsen tunteet ymmärtävästi ja viisaasti. Vaikka nykyään tunteista tiedetään ja opitaan jatkuvasti lisää, Longan (2015, 137) mukaan monella huippuasiantuntijallakin on haasteita ymmärtää omia tunteitaan ja käyttäytymistään. Opettajan tunnetaitojen ilmaisulla ja säätelyllä on merkitystä myös lapselle, sillä opettajan kyvyt säädellä omia tunteitaan helpottavat esimerkiksi tunteiden säätelyn sekä myös muun oppiaineksen opettamista lapsille (Kokkonen, 2017, 110–111; Isokorpi, 2004, 16). Kun opettaja kontrolloi tunnereaktioitaan ja toimintaansa, hän pyrkii hillitsemään aggressiiviset tunteensa ja arvioi käyttäytymistään toimimalla rauhallisesti ja harkitusti. Samalla hän voi lieventää ja estää ristiriitatilanteiden syntymistä (Virtanen, 2015, 54), jolloin opettaja vaikuttaa ryhmässä tapahtuvaan vuorovaikutukseen mahdollisimman myönteisesti.

Taitava kasvattaja ohjaa lapsia yhteisöllisyyteen ja tunnetaitoihin aidoissa vuorovaikutustilanteissa (Kärkkäinen 2017, 15; Jalovaara, 2005, 98). Kun aikuinen näyttää esimerkkiä tai ohjaa lasta arjen luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa, oppimistilanteita tulee lukuisia ja lapsi ikään kuin jäljentää oppimaansa myös uusissa, samankaltaisissa tilanteissa (Kärkkäinen, 2017, 15). Leskisenojan ja Sandbergin (2019, 51) mukaan oppilaissa oleva hyvä tulee sitoutua huomaamaan ja sanoittamaan myös silloin, kun jotakin oppilasta täytyy tarkastella perusteellisemmin hyvien asioiden löytymiseksi. Heidän mukaansa kasvattajan on uskottava siihen, että jokaisessa lapsessa on paljon upeita ja ihania asioita. Tämä perustuukin

tämän tutkielman avainajatuksen, jonka mukaan positiivisiin asioihin keskittyminen avaa mahdollisuuksia kehittymiselle. Myönteisiin asioihin keskittyminen ja niiden korostaminen sisältyvät positiivisen pedagogiikan näkemyksiin. Myönteisten tunteiden vahvistaminen sekä kannustavan ja rakentavan palautteen saaminen kehittävät ja kasvattavat oppilasta hänen toiminnassaan (Lahtinen & Rantanen, 16; Virtanen, 2015, 141). Oppilas kokee voivansa olla helpommin oma itsensä herkästi tuntevan ja tunteita aistivan opettajan opetuksessa, jolloin oppilaan luottamus omiin kykyihin vahvistuu ja hän arvostaa omaa paikkaansa ryhmän jäsenenä (Lahtinen & Rantanen, 2019, 114).

5 LUONTEENVAHVUUDET

Tässä luvussa avaamme luonteeseen ja luonteenvahvuuksien teemaan liittyviä käsitteitä. Taustateoriamme, positiivinen pedagogiikka, on luonnollisesti vaikuttanut näiden käsitteiden valintaan ja määrittelyyn. Selkeyden vuoksi keskitymme tässä luvussa käsittelemään luonteenvahvuuksia pääasiassa taustateoriamme näkökulmasta, mutta seuraavassa luvussa tulemme esittämään myös positiiviseen pedagogiikkaan kohdistuvaa kritiikkiä.

Luonne kehittyy perimän, kasvatuksen ja kokemusten yhteenliittymänä ja on osa persoonallisuutta (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 29). Park ja Peterson (2009) korostavat, että luonne ei ole pelkästään yksittäinen persoonallisuuden piirre, vaan se on hyvin monimuotoinen ja eri piirteistä muodostuva kokonaisuus. Luonteenvahvuudet puolestaan ovat Parkin, Petersonin ja Seligmanin (2004) mukaan joukko positiivisia piirteitä, jotka näkyvät tunteissamme, ajatuksissamme ja käyttäytymisessämme. Luonteenvahvuudet ovat heidän mukaansa yhteydessä luonteeseen, erityisesti “hyvään luonteeseen”. Universaalit luonteenvahvuudet on koottu VIA-luonteenvahvuusmittariin, joka esitellään tarkemmin myöhemmin tässä luvussa.

Hyvän luonteen käsitteellä tarkoitetaan joukkoa myönteisiä luonteenpiirteitä, jotka rakentuvat luonteenvahvuuksien kehittämisen kautta (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 24; Uusitalo-Malmivaara, 2014b). Hyvä luonne ei kuitenkaan ole tietynlaisten luonteenvahvuuksien kokonaisuus, vaan jokaisella ihmisellä hyvä luonne voi koostua eri tavoin. Hyvä luonne on Uusitalo-Malmivaaran (2014b) mukaan tiiviissä yhteydessä hyvinvointiin. Linkins, Niemiec, Gillham ja Mayerson toteavat, että hyvän luonteen merkitys ja koulun osuus sen muokkaajana on ollut näkyvillä keskusteluissa niin kauan, kuin kouluja on ollut olemassa (viitattu lähteissä Leskisenoja, 2017, 44; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 28). Uusitalo-Malmivaara ja Vuorisen (2017) mukaan koulu on nykyään ainoa varmasti pysyvä yhteisö lasten ja nuorten elämässä, koska kotien mahdollisuudet vastata kasvatuksellisiin haasteisiin ovat vaihtelevat. Tämän vuoksi kouluilla ja päiväkodeilla on sekä velvollisuus että mahtava mahdollisuus kasvattaa lasten luonnetta ja luonteenvahvuuksia, jotka ovat perustana opiskelulle ja koko elämisen osaamiselle (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 28–29).

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017, 10) toteavat, että koulun tehtävänä on myös auttaa lapsia ja nuoria tavoittamaan omat kykynsä ja mahdollisuutensa sekä nostaa jokaisen vahvuudet esille todellisiin havaintoihin pohjautuvan tiedon avulla. Vahvuuksien

kokonaisvaltainen tunnistaminen ja nimeäminen ovat erittäin merkittäviä taitoja esimerkiksi siksi, koska kokemus omista vahvuuksista on yhteydessä itsearvostukseen (Hotulainen, Lappalainen & Sointu, 2014). Hotulaisen ja kollegoiden (2014) mukaan tämä edellyttää kasvattajilta ja opettajilta teoreettista tietoa sekä välineitä vahvuuksien tunnistamiseen ja oppilaiden omien vahvuuksien löytymiseen. Lisäksi on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että vahvuuksien käytöstä annettava palaute kertoo lapselle, missä hän onnistui ja mitä hän osasi, jotta hänen käsityksensä omista vahvuuksistaan kehittyisi (Sointu ym., 2018; Hotulainen ym., 2014). Oppilaan vahvuuksiin perustuva palautteenanto on hyvä esimerkki positiivisen pedagogiikan keinoista: kasvattaja pyrkii sanoittamaan lapselle hänen hyviä puoliaan ja tällaisen toiminnan kautta lisäämään positiivisuutta. Leskisenoja ja Sandberg (2019, 27) mainitsevat myös, että vahvuuksien tunnistamisen, niihin syventymisen ja hyödyntämisen kautta lapsen itsetunto kasvaa ja identiteetti rakentuu vahvalle perustalle. Kun oppilas osaa tunnistaa ja nimetä vahvuutensa, hän osaa suhteuttaa ne muihin osaamisalueisiinsa, eikä koettu vahvuus ole enää altis muiden arvioinneille, vaan vahvuus voi nousta tärkeäksi yksilön itsearvostusta tukevaksi voimavaraksi (Hotulainen ym., 2014).

Vahvuuslähtöisen kasvun ja kehityksen tukemiseksi merkittävää tietoa lapsen vahvuuksista ja voimavaroista voi saada koulun ohella myös kodeista ja harrastustoiminnan kautta. (Hotulainen ym., 2014). Soinnun ja kollegoiden (2018) mukaan vahvuuksista puhuttaessa harrastusten ja kiinnostuksen kohteiden luettelemisen sijaan tulisi kuitenkin huomioida, millaisia vahvuuksia ne yksilöltä edellyttävät ja toisaalta vahvistavat. Toisin sanoen voidaan ajatella, että jos oppilas on esimerkiksi hyvä pelaamaan jalkapalloa, hänen luontevahvuutensa voi olla sinnikkyys, jolloin tämän vahvuuden huomiointi ja esille nostaminen on tarpeellista, jotta lapsi oppii tunnistamaan, kehittämään ja hyödyntämään omia vahvuuksiaan (Sointu ym., 2018). Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017, 29) muistuttavatkin, että kukaan ei synny jonkin luontevahvuuden mestarina, vaan taitoja on kasvatettava tietoisesti.

Positiivinen pedagogiikka keskittyy myönteisten asioiden lisäämiseen ja ihmisten parhaiden puolien löytämiseen (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 17). Useiden tutkijoiden (Leskisenoja, 2017, 12; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 50; Virtanen, 2015, 141) mukaan ihmisen on koettava positiivisia tunteita useammin kuin negatiivisia. Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2017, 19) mukaan ihminen prosessoi negatiivista palautetta positiivista pidempään; yhden moitteen saamisen korvaamiseksi tarvitaan moninkertainen määrä kehuja, sillä ihmisen mieli pyrkii hyvän minäkäsityksen rakentamisen sijaan voimakkaammin välttämään heikkoa

minäkäsitystä. Virtanen (2015, 141) tuo puolestaan esille, että positiivista huomiota ja palautetta tulisi antaa viisi kertaa enemmän kuin kielteistä palautetta. Negatiivisilla kokemuksilla on ollut ihmislajin säilymisen kannalta positiivisia kokemuksia suurempi, tarkoituksenmukainen vaikutus, sillä ihmisten on ollut välttämätöntä jatkuvasti tarkkailla ja valmistautua mahdollisiin vaaroihin ja uhkiin elämästä selviytymiseksi (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 19). Nykyään negatiivisuuden korostaminen ei ole yhtä tarpeellista, mutta kuten Leskisenojakin (2017, 13) toteaa, positiivisen psykologian tutkimuksissa on havaittu, että joissakin tilanteissa negatiivinen ajattelutapa on optimismia tarkoituksenmukaisempaa. Toisin sanoen positiivinen pedagogiikka ei tarkoita sitä, että koko ajan täytyy ajatella ja puhua positiivisia asioita, vaan myös negatiiviset ja realistiset tuntemukset ovat merkityksellisiä.

5.1 Erilaisia luontevahvuuksien tunnistamisen malleja

Uusitalo-Malmivaaran (2014a, 74) mukaan luontevahvuudet liittyvät tiiviisti moniin muihin ominaisuuksiin ja kykyihin, jotka vaikuttavat käyttäytymiseen myönteisesti. Esittelemme seuraavaksi kaksi erilaista vahvuuksien tunnistamiseen käytettävää mittaria, joita voidaan käyttää yksittäin tai yhdessä muiden oppilaan arviointiin liittyvien pedagogisten asiakirjojen ja menetelmien kanssa.

Seligmanin ja Petersonin luoma VIA-luokittelu (taulukko 1) jakaa 24 luontevahvuutta kuuden eri hyveen kategoriaan: viisaus, rohkeus, inhimillisyys, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja henkisyys. Tällä luokittelulla Seligman ja Peterson pyrkivät tuomaan luontevahvuudet ymmärrettävällä tavalla esille ilman, että niihin liitetään kyseisille sanoille tyypillisiä lisämerkityksiä (Park ym., 2004). Pohjana vahvuusperustaiselle koulutyölle onkin VIA-luokittelun täyttäminen ja ydinvahvuuksien löytäminen, minkä tuloksena vastaaja saa tietoonsa viisi ydinvahvuuttaan (Uusitalo-Malmivaara, 2014b). Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2017) mukaan VIA on ollut perustana sadoille tutkimuksille, joista on tehty tieteellisiä julkaisuja. Lisäksi sen avulla on kehitetty erilaisia konkreettisia välineitä esimerkiksi vahvuusperusteiseen opetukseen (Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen, 2017, 32). Uusitalo-Malmivaaran (2014b) mukaan VIA-mittari tarjoaa yleispätevää tietoa henkilön hyvistä ominaisuuksista kontekstista riippumatta, toisin kuin monet muut mittarit.

Taulukko 1. VIA-luonteenvahvuusmittarin mukainen luokittelu kuudesta hyveestä ja 24 luonteenvahvuudesta (Leskisenoja, 2017, 45; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 33).

Hyve	Luonteenvahvuus
Viisaus (ja tieto)	Luovuus Uteliaisuus Arviointikyky/kriittinen ajattelu Oppimisen ilo Näkökulmanottokyky
Rohkeus	Urheus Sinnikkyys Rehellisyys Innokkuus/innostus
Inhimillisyys	Rakkaus Ystävällisyys Sosiaalinen älykkyys
Oikeudenmukaisuus	Yhteistyökyky/ryhmätyötaidot Reiluus Johtajuus
Kohtuullisuus	Anteeksiantavuus Vaatimattomuus Harkitsevaisuus Itsesäätely
Henkisyys	Kauneuden ja erinomaisuuden arvostus Kiitollisuus Toiveikkuus Huumorintaju Hengellisyys

VIA-luonteenvahvuusmittarin (taulukko 1) käytöstä vahvuuksien tunnistamisessa puhuvat Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2017, 32) lisäksi Uusiautti (2015, 38–43), joka mittarin kuvailun lisäksi antaa ohjeita testin tekemiseen internetissä sekä Leskisenoja ja Sandberg

(2019, 114), jotka viittaavat erityisesti VIA-mittarista löytyvään nuorten kysymyspatteristoon. Seuraavaksi esittelemme lyhyesti yhden esimerkin tutkimuksesta, jossa VIA-luonteenvahvuusmittaria on hyödynnetty.

Park ja kollegat (2004) tutkivat luonteenvahvuuksien ja elämän tyytyväisyyden (*life satisfaction*) välistä yhteyttä VIA-luonteenvahvuusmittaria työstäessään ja havaitsivat, että mittarin kaikki 24 luonteenvahvuutta korreloivat elämän tyytyväisyyden kanssa: mitä enemmän yhtä luonteenvahvuutta oli, sitä korkeamman korrelaatiokertoimen se tuotti. Toisaalta he huomasivat myös sen, että osa luonteenvahvuuksista korreloi selvemmin kuin toiset. Esimerkiksi toivo ja innokkuus olivat olennaisimmat luonteenvahvuudet, jotka korreloivat johdonmukaisesti elämän tyytyväisyyden kanssa. Elämän tyytyväisyyden voidaan ajatella käsitteellisesti liittyvän läheisesti yksilön hyvinvointiin, jota taustateoriammekin tavoittelee. Parkin ja kollegoiden (2004) tutkimuksessa ei havaittu negatiivista vaikutusta sillä asialla, jos jotain luonteenvahvuutta oli niin sanotusti liikaa. Park ja Peterson (2009) huomauttavat, että vaikka jokaisella yksilöllä on toiset luonteenvahvuudet vahvempia kuin toiset, heikommat vahvuudet eivät silti ole yksilön heikkouksia.

VIA-luonteenvahvuusmittari ei poissulje tai korvaa muita, tarkemmin rajattuja tai taipumuksiin kohdistuvia testejä, vaan luonnollisesti niitäkin tarvitaan (Uusitalo-Malmivaara, 2014a, 74; 2014b). Yksi tällainen on käyttäytymisen ja tunteiden arviointitesti, joka mittaa vahvuuksia ympäristösidonnaisesti eri elämänalueilla (Uusitalo-Malmivaara, 2014a, 74). Soinnun ja kollegoiden (2018) tekemä arviointiväline kulki työstövaiheessa nimellä KTA, mutta arviointivälineen lopulliseksi nimeksi tuli KTVA. Molemmat nimet ovat lyhenteitä Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointivälineestä ja tarkoittavat kuitenkin samaa sen perusteella, mitä Hotulainen ja kollegat (2014) sekä Sointu ja kollegat (2018) ovat kirjoittaneet.

Sointu ja kollegat (2018, 9) esittelevät KTVA:n lasten ja nuorten käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointivälineenä, joka on suomennettu ja mukailtu alkuperäisestä yhdysvaltalaisesta mittarista BERS-2 (*Behavioral and Emotional Rating Scale-2*) suomalaiseen kasvatukseen ja koulujärjestelmään soveltuvaksi. Heidän mukaansa käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline sisältää 52 myönteistä väitettä, jotka on jaettu viiteen vahvuusalueeseen: ihmissuhteet, perheen sisäiset suhteet, näkemys itsestä, toimiminen koulussa ja tunne-elämä. Näistä viidestä vahvuusalueesta muodostuu heidän mukaansa vahvuusindeksi, joka kuvaa oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksia yhtenä

kokonaisuutena (Sointu ym., 2018, 21). KTVA on monitahoarviointiväline eli lapsen tai nuoren vahvuuksia arvioivat hänen itsensä lisäksi huoltajat tai vanhemmat ja opettajat tai muut hänen kanssaan työskentelevät ammattilaiset saaden kokonaisvaltaisen kuvan lapsen käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksista eri ympäristöissä (Sointu ym., 2018, 20).

Vaikka KTVA on Soinnun ja kollegoiden mukaan valmistettu kasvatustieteen ammattilaisten käyttöön monipuolisesti käytettäväksi välineeksi, jokaisella arviointivälineen käyttäjällä on tärkeä rooli. Soinnun ja kollegoiden (2018, 27–29) mukaan kyseistä arviointivälinettä voidaan hyödyntää esimerkiksi laadittaessa oppilaalle erilaisia pedagogisia asiakirjoja. He toteavat Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointivälineen olevan vaihtoehtoinen tapa ongelmalähtöiselle arvioinnille ja tutkittuna arviointivälineenä se on tarpeellinen esimerkiksi lapsen koulunkäynnin ja kehityksen tukemisessa tai yksilöllisten tarpeiden arvioinnissa. Sointu ja kollegat esittävät KTVA:n olevan myös hyvä perusta itsearviointin toteuttamiselle ja kehittämiselle sulkematta pois ongelmalähtöisiä arviointimenetelmiä, sillä niillekin on käyttötarkoituksensa. Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointia voidaan kuitenkin hyödyntää ongelmalähtöisten arviointimenetelmien rinnalla tuoden positiivista näkökulmaa kehitystarpeiden tarkasteluun sekä tukitoimien suunnitteluun ja toteuttamiseen (Sointu ym., 2018, 14–15). Näin ollen KTVA tukee myös positiivisen pedagogiikan vahvuuksiin keskittyvää näkökulmaa ja toiminta-ajatusta tukien lapsen ja nuoren vahvuuksien kehittämistä heikkouksiin keskittymisen sijaan.

5.2 Luontevahvuudet vuorovaikutus- ja oppimistilanteissa

Kumpulaisen ja kollegoiden (2014) mukaan lapsen vahvuudet kehittyvät sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa arjen toimintaympäristöissä. Vahvuuksien tunnistaminen vahvistaa lapsen myönteistä käsitystä itsestään ja auttaa luottamaan omaan toimintakykyyn erilaisissa tilanteissa (Kumpulainen ym., 2014). Sajaniemen ja Mäkelän (2014) mukaan muuttuvassa maailmassa joukkoon kuulumisen kokemusten vahvistaminen on yhä tärkeämpää, koska siten ehkäistään sosiaalista syrjäytymistä, joka syvimmiltään on ulkopuolelle jätetyksi tuleminen, kelpaamattomuuden ja epäonnistumisen kokemusten kasauma. Erityisesti kasvatuksessa ja opetuksessa on heidän mukaansa aikuisten vastuulla vahvistaa ryhmän yhteenkuuluvuutta, ja sitä lapset kaipaavatkin. Sajaniemi ja Mäkelä (2014) toteavat, että hyvässä ja turvallisessa ryhmässä jokainen voi kokea olevansa arvokas ja merkityksellinen. Lisäksi ryhmään

kuulumisen kokemuksen vahvistaminen voi auttaa kaikkia löytämään omat vahvuudet ja näkemään erilaisuus normaalin toimintakulttuurin osana (Sajaniemi & Mäkelä, 2014).

Aivojen ja hermoston toiminnan ymmärtäminen edes jossain määrin on hyvin tärkeää, jotta ymmärretään paremmin toisia ihmisiä ja heidän tunteitaan (Lonka, 2015, 132). Siksi tässäkin luvussa tunteiden läsnäolo on tarpeen huomioida, sillä tunteet vaikuttavat ihmisen toiminnassa jatkuvasti. Sajaniemen ja Mäkelän (2014) mukaan yhteyden tunne toiseen ihmiseen on aina erittäin palkitseva kokemus ihmisen mielessä. Jos yhteys häviää, stressijärjestelmä aktivoituu ja esimerkiksi jännittyneisyyden, epä mukavuuden ja rauhattomuuden tunteet lisääntyvät (Sajaniemi & Mäkelä, 2014). Sajaniemi ja Mäkelä (2014) korostavat, että ulkopuolisuuden tunne ryhmässä, ryhmästä pois sulkeminen, eristäminen ja syrjäyttäminen tekevät kipeää. Heidän mukaansa aivojen kuvantamismenetelmissä on osoitettu, että ryhmästä pois sulkeminen eli sosiaalinen eristäminen aktivoi aivojen pihtipoimun etuosan alueita, jotka aktivoituvat aina, kun ihminen kokee asioita merkityksellisiksi itselleen (Sajaniemi ja Mäkelä, 2014). Sajaniemen ja Mäkelän (2014) mukaan itsensä ulkopuoliseksi kokevalla on riski sairastua mielenterveyden häiriöihin ja syrjäytyä sosiaalisesti. Kasvatus- ja opetustyössä vastuullisen aikuisen velvollisuutena on huolehtia siitä, ettei kukaan kokisi itseään ulkopuoliseksi (Sajaniemi ja Mäkelä, 2014).

Vahvuusperustaisessa työskentelyssä pätevyyden ja onnistumisen kokemukset ovat palkitsevia myös heille, joiden koulumenestys on melko heikkoa perinteisissä oppiaineissa (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 27). Kumpulaisen ja kollegoiden (2014) mukaan lapsen vahvuudet huomioiva kasvatuksellinen toiminta edistää positiivisen ja kunnioittavan vuorovaikutuksen rakentumista koko kouluyhteisössä. Myös Leskisenojan ja Sandbergin (2019, 27) mukaan vahvuuksien tunnistaminen toisissa ihmisissä lisää keskinäistä arvostamista ja luottamusta. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017, 71) toteavat, että kun vahvuuskielen käyttäminen sisältyy jokaiseen koulupäivään, oppilaat oppivat huomaamaan ja antamaan myönteistä palautetta myös luokkatovereidensa vahvuuksista. Heidän mukaansa luokan vuorovaikutus rakentuu sitä paremmaksi, mitä enemmän oppilaat havaitsevat toistensa vahvuuksia (Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen, 2017, 71).

Leskisenojan ja Sandbergin (2019, 27) mukaan kun yksilö hyödyntää vahvuuksiaan, päämäärien saavuttaminen, vastoinkäymisistä selviytyminen, läheisten ihmissuhteiden solmiminen sekä elämän merkityksellisyyden lisääminen ja hyvinvoinnin vahvistaminen mahdollistuvat. Myös Kumpulainen ja kollegat (2014, 230) ovat sitä mieltä, että vahvuudet

toimivat voimavaroina oppimiselle ja hyvinvoinnille. Luontevahvuuksista erityisesti sinnikkyys, kriittinen ajattelu, oppimisen ilo, harkitsevaisuus sekä itsesäätely ennakoivat vahvimmin koulumenestystä (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 112). Voidaan siis todeta, että positiivisen pedagogiikan tavoitteiden mukaisesti luontevahvuudet huomioiva opetus ei tarkoita, että tiedollisen oppimisen tavoitteet jäisivät vähemmälle huomiolle. Parhaimmillaan luontevahvuuksia hyödyntävä opetus tuottaa sekä hyvinvoivia ja paremmin itseään tuntevia että tiedollisen oppimisen hallitsevia lapsia.

5.3 Oppilaan vahvuudet opetussuunnitelmassa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus, 2016) usean eri oppiaineen sisällöissä tavoitteeksi mainitaan oppilaiden omien vahvuuksien tunnistaminen. Ymmärryksemme mukaan nämä vahvuudet eivät kuitenkaan viittaa suoranaisesti luontevahvuuksiin, vaan esimerkiksi käsityössä tuetaan oppilasta tunnistamaan hänellä jo olemassa olevia, työskentelyä edistäviä, konkreettisia vahvuuksia, jotka eivät välttämättä ole luontevahvuuksia.

Yhteisöllisyyden näkökulmasta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (2016) mainitaan yhteisön tukevan oppimista ja vahvuuksien hyödyntämistä. Lisäksi muutamissa kohdissa mainitaan opetuksen lähtökohdiksi oppilaiden vahvuudet ja kehittämistarpeet (Opetushallitus, 2016). Ajattelemme, että nämä kohdat ymmärretään nykyisessä kouluopetuksessa hyvin usein niin, että opettaja ja oppilas miettivät eri oppiaineiden näkökulmasta, mitä konkreettisia asioita oppilas osaa ja mitä puolestaan täytyy kehittää.

Opetussuunnitelmassa kannustetaan useassa kohdassa siihen, että oppilaat tunnistaisivat ja hyödyntäisivät omia vahvuuksiaan koulutyöskentelyssä (Opetushallitus, 2016). Varsinaisesti luontevahvuuksia opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan mainita kertaakaan. Opetussuunnitelmassa yhdeksi perusopetuksen tehtäväksi kuitenkin mainitaan, että oppilasta ohjataan löytämään vahvuutensa (Opetushallitus, 2016). Uusitalo-Malmivaaran (2014b) mukaan opetussuunnitelmissa ja henkilökohtaisissa pedagogisissa asiakirjoissa tulisi selkeästi huomioida oppilaan luontevahvuudet ja niiden opetus. Luontevahvuuksilla ja niiden opetuksella on hänen mukaansa merkitystä voimauttavina työvälineinä käytännöllisissä oppimistilanteissa sekä yleisemmässä eettisyyteen kasvattamisessa.

Opetussuunnitelman (2016) yhtenä laaja-alaisen osaamisen tavoitteena kuvataan työelämätaitoja ja yrittäjyyttä. Tuohon tavoitteeseen lukeutuu paljon erilaisia VIA-vahvuusluokitteluunkin sisältyviä luontevahvuuksia tavoitteiden saavuttamiseksi niitä kuitenkin erittelemättä selkeästi vahvuuksiin kuuluviksi asioiksi. Työelämätaitoihin ja yrittäjyyteen sisältyvät kuitenkin esimerkiksi viisauden ja tiedon hyveeseen kuuluvat luovuus, kriittinen ajattelu ja näkökulmanottokyky, rohkeuden hyveeseen sisältyvä sinnikkyys, oikeudenmukaisuuden hyveeseen sisältyvä yhteistyökyky sekä kohtuullisuuden hyveeseen sisältyvät ryhmätyötaidot, harkitsevaisuus ja itsesäättely (Leskisenoja, 2017, 45; Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen, 2017, 33; Opetushallitus, 2016).

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on löytää ja kehittää oppilaiden parhaita puolia sekä yleisellä tasolla lisätä myönteisiä asioita yksilöissä ja koko kouluyhteisössä. Näihin tavoitteisiin luontevahvuuksien ja tunnetaitojen oppiminen pyrkivät vastaamaan. Kuten olemme tutkielmassamme jo käsitelleet, luontevahvuudet ja tunnetaidot tarjoavat oppilaille paljon myönteisiä asioita, ja tulemme tämän luvun aikana käsittelemään näitä teemoja.

Tunnetaidot ovat erittäin merkittävässä roolissa ihmisen elämän eri osa-alueilla. Tunnetaidot alkavat kehittyä jo varhain hyvin luonnollisissa arjen tilanteissa, mutta näiden taitojen kehittyminen pidemmällä aikavälillä vaatii myös tietoista harjoittelua esimerkiksi koulun kontekstissa. Fysiologisen tunnereaktion tietoinen tunnistaminen on tunnetaitojen oppimisen lähtökohta. Tunnetaidot sisältävät myös monia muita asioita, joita oppimalla ja käsittelemällä yksilö oppii asioita sekä itsestään että toisista ihmisistä. Esimerkiksi itsetuntemuksen, vuorovaikutustaitojen ja empatian kehittyminen sisältyvät tunnetaitojen oppimiseen.

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme kuului seuraavasti: “Miten tunnetaitojen oppiminen vaikuttaa oppilaan luontevahvuuksien tiedostamiseen?” Luontevahvuuksien tiedostaminen edellyttää, että oppilas on vuorovaikutuksessa opettajan ja muiden oppilaiden kanssa, koska luontevahvuudet kehittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Toisaalta vahvuuksien korostaminen kouluyhteisössä lisää puolestaan myönteistä ja kunnioittavaa vuorovaikutusta koko yhteisössä. Lisäksi jotta oppilas alkaa tunnistaa omia luontevahvuuksiaan, opettajan tai kasvattajan tulee tehdä ne hänelle näkyviksi esimerkiksi myönteisen palautteenannon avulla. Tällaisen toiminnan kautta oppilas oppii tunnistamaan ja hyödyntämään omia vahvuuksiaan sekä tuntemaan ja arvostamaan itseään enemmän.

Tunnetaitojen oppiminen tukee luontevahvuuksien tiedostamista. Kun oppilas oppii tunnistamaan, käsittelemään ja ilmaisemaan omia tunteitaan, hän kykenee paremmin myös huomioimaan toiset ihmiset ja heidän tunteensa. Tämän kautta myös oppilaan vuorovaikutustaidot paranevat, ja hänen on helpompi kokea empatiaa sekä muodostaa syvempiä suhteita toisiin ihmisiin. Tunnetaitojen oppiminen vaikuttaa myös oppilaan itsetuntemuksen kehittymiseen monella eri tavalla. Jääskisen (2017, 178–179) mukaan harjoiteltuaan tunnetaitoja oppilaan itsetuntemus syvenee, jolloin esimerkiksi raivokohtaukset voivat vähentyä ja levollisuus ja kärsivällisyys puolestaan voivat kasvaa. Toisin sanoen voisi ajatella, että lapsen tunnereaktiot muuttuvat oppimista ajatellen suotuisammiksi ja itseensä

kohdistuvat ajatukset lempeämmiksi ja hyväksyvämmiksi. Lapsen itsetuntemuksen syventymisen kautta hän saa myös kokemuksia ja varmuutta siitä, että hänellä itsellä on mahdollisuus vaikuttaa oloonsa, ajatuksiinsa ja tunteisiinsa (Jääskinen, 2017, 35). Toisaalta tunnetaitojen ja luontevahvuuksien suhde on myös vastavuoroinen: luontevahvuuksien tunnistaminen tukee myös tunnetaitoja. Esimerkiksi kun oppilas oppii tiedostamaan ja hyödyntämään omia luontevahvuuksiaan, hänen itsetuntonsa paranee ja hän voi pettymysten tunteiden säätelyssä hyödyntää ymmärrystään omista vahvuuksistaan ja hyvistä puolistaan.

Toinen tutkimuskysymyksemme kuului seuraavasti: “Miten tunnetaitojen oppiminen ja luontevahvuuksien tiedostaminen vaikuttavat oppilaan oppimiseen?” Tämä kysymys on ensimmäistä laajempi, mutta pyrimme esittelemään vastauksemme mahdollisimman selkeästi keskeisten asioiden kautta. Kuten olemme tutkielmassamme käsitelleet, tunnetaidot ja luontevahvuudet kehittyvät paremmin turvallisessa ja lämpimässä ilmapiirissä. Luokkahuonekontekstissa oppilaan tulee voida luottaa riittävästi opettajaansa ja luokkatovereihinsa, jotta hän uskaltautuu harjoittelemaan luontevahvuuksiaan ja tunnetaitojaan, jotka ovat kuitenkin hyvin henkilökohtaisia ja osalle ihmisistä jopa arkoja aiheita. Esimerkiksi lapsi, joka on tietoinen omista haasteistaan tunteiden käsittelyssä ja ilmaisussa, voi kokea näiden taitojen harjoittelun hyvin epämiellyttäväksi, jos hän ei koe oloaan turvalliseksi luokassa.

Turvallisen ja välittävän ilmapiirin luomisessa opettajalla on suuri vastuu. Lasten tunnetaitojen ja luontevahvuuksien esille tuomisen lisäksi opettajan on tärkeä tiedostaa omat käsityksensä omista taidoistaan ja vahvuuksistaan sekä luontevat tapansa säädellä tunteitaan, jotta hänen on mahdollista ohjata lapsia parhaimmalla mahdollisella tavalla. Leskisenoja (2017) toteaa opettajan roolin olevan merkittävä, jotta luokkahuoneessa keskitytään positiivisiin asioihin ja myönteisen ilmapiirin luomiseen. Näihin asioihin keskittymisen myötä syntyy ikään kuin positiivisen kierteen kautta paljon hyviä asioita, kuten myönteiset vaikutukset oppilaiden koulumenestykseen ja yksilölliseen ja yhteisölliseen hyvinvointiin (Leskisenoja, 2017, 39–41). Hyvinvointi ja myönteisten tunteiden lisääminen ovatkin tämän tutkimuksen taustateorian, positiivisen pedagogiikan ydintä.

Luontevahvuuksien näkökulmasta Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, 71) toteavat, että luokan vuorovaikutus muodostuu sitä paremmaksi, mitä herkemmin lapset huomaavat luokkatovereidensa parhaita puolia ja heidän vahvuuksiaan. Tätä kautta voidaan ajatella, että

luontevahvuuksiin keskittyvä opetus tukee koko luokkayhteisöä ja siellä tapahtuvaa vuorovaikutusta. Jääskisen (2017, 35–36) mukaan myös tunnetaitojen oppiminen johtaa muiden ihmisten huomioimisen taitoihin sosiaalisissa tilanteissa. Tunnetaitojen harjaantumisen kautta lapsi siis oppii toimimaan paremmin toisten ihmisten kanssa, mikä edellyttää sen, että lapsi tiedostaa ja arvioi omia käsityksiään erilaisissa vuorovaikutustilanteissa toimimisesta. Näissä tilanteissa lapsen täytyy myös ainakin jossain määrin tunnistaa erilaisia tunteita sekä arvioida oman toiminnan vaikutusta muihin. Lapsi siis hyödyntää erilaisissa vuorovaikutustilanteissa tunnetaitojaan, kuten empatiaa, tunteiden tunnistamista ja säätelykykyä.

Luontevahvuudet ja tunnetaidot vaikuttavat siis myönteisesti vuorovaikutussuhteisiin ja koko luokan ilmapiiriin. Isokorven (2004, 89) mukaan, kun oppilas on löytänyt sosiaalisen paikkansa luokkahuoneessa, hän alkaa huomioida paremmin omia opiskelutehtäviään ja omaa oppimistaan. Toisin sanoen voidaan ajatella, että jos luokan ilmapiiri paranee, siellä mahdollistuu myös parempi oppiminen. Myös Jääskinen (2017, 104) toteaa turvallisuuden tunteen ja yhteyden toisiin olevan oppimisen edellytys. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (Opetushallitus, 2016) mukaan tunteet, kokemukset ja ajatukset itsestä oppijana ohjaavat oppimista. Tunnetaitojen ja luontevahvuuksien harjoittelu tukevat näitä oppimista ohjaavia tekijöitä, joten voidaan ajatella, että sekä tunnetaidot että luontevahvuudet vaikuttavat oppimiseen myönteisesti.

Luontevahvuuksiin keskittyvä opetus antaa yhteisen kielen ymmärtää parhaat puolemmet sekä sen, mikä meissä on ehjää ja toimivaa. Oppilaiden on tärkeää oppia tunnistamaan vahvuutensa silloin, kun he käyttävät niitä. Opettajalta tai toiselta oppilaalta saatu palaute vahvuuksien käyttämisestä lisää luottamusta omiin kykyihin ja kannustaa yrittämään. Sajaniemen ja Mäkelän (2014) mukaan oppiminen vahvistuu, kun oppilas kokee olevansa arvokas ja merkityksellinen. Leskisenojan ja Sandbergin (2019, 75) mukaan usko omaan pystyvyyteen rohkaisee ottamaan haltuun uusia taitoja ja vahvistamaan pätevyyden tunnetta. Näiden ajatusten pohjalta voidaan ajatella, että luontevahvuuksiin painottuva opetus syventää oppilaiden itsetuntemusta ja sitä kautta tukee oppimista.

Luontevahvuuksien harjoittelu (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 36) ja tunnetaitojen oppiminen (Isokorpi, 2004, 127) ovat jopa tiedollista oppimista tärkeämpiä taitoja. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017) perustelevat mielipidettään sillä, että luontevahvuudet ovat yhteydessä laajemmin elämäntaitojen ja itsetuntemuksen

kehittymiseen. Isokorpi (2004) puolestaan korostaa tunnetaitojen opettamisen merkitystä, koska oppiminen edellyttää yleisesti toimivaa tunnepohjaa. Toisin sanoen voidaan ajatella, että jos oppilaalla on haasteita tunnetaidoissa tai luontevahvuuksien tiedostamisessa, hänellä voi olla vaikeuksia myös muiden asioiden oppimisessa.

Kandidaatintutkielmassamme olemme selvittäneet ja todenneet, että tunnetaitojen harjoittamisella ja luontevahvuuksien hyödyntämisellä on tutkittu olevan positiivinen vaikutus vuorovaikutukseen, oppimiseen sekä parempaan hyvinvointiin ja terveyteen. Positiivisen pedagogiikan menetelmät ovat osoittautuneet tutkielmassamme esiteltyjen perusteluiden kautta oppilasta ja koko kouluyhteisöä tukeviksi keinoiksi. Positiivisesta pedagogiikasta voidaan esittää myös kritiikkiä sen ajoittaisen liiallisen optimistisuuden vuoksi. Jos pedagogiikka painottuu ainoastaan myönteisen ajattelun korostamiseen sivuuttaen yksilön tai yhteisön todelliset ongelmat, se ei todennäköisesti pääse tavoitteisiin, joihin positiivinen pedagogiikka pyrkii. Yhteenvetona voidaan kuitenkin todeta, että kun positiivista pedagogiikkaa toteutetaan oikein sen periaatteiden mukaisesti, luontevahvuuksien tiedostaminen ja tunnetaitojen oppiminen tukevat sekä yhdessä, että yksittäin oppilaiden hyvinvointia ja oppimista.

7 POHDINTA

Tutkielman aihe, tunnetaitojen ja luontevahvuuksien merkitys alakouluikäisen oppilaan oppimiselle, on opetuksen kentällä hyvin ajankohtainen ja merkittävä. Tietoa teemoista löytyy paljon, mutta tunnetaitojen, luontevahvuuksien ja oppimisen käsitteiden väliset monimerkitykselliset yhteydet eivät tule lähdekirjallisuudessa selkeästi esille. Näiden yhteyksien tarkastelun myötä kandidaatintutkielmamme koostuu rinnakkain sekä aiheeseen liittyvien käsitteiden määrittelystä että niiden luontevasta yhdistelystä huomioiden koko ajan tutkimuskysymyksemme.

Tutkielman luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmasta olemme pohtineet tutkijan vapautta valita lähdeaineistonsa, mikä voi vaikuttaa siihen, että tutkija valitsee sellaisia lähteitä, jotka tukevat omaa näkökulmaa asiasta. Tutkielman tekemisen yhteydessä olemmekin jatkuvasti arvioineet omaa suhdettamme aineistoon pyrkien valitsemaan tutkimuskysymystemme teemoihin olennaisina asioina sisältyvät asiat niin, ettei tutkimuksemme toteudu omien käsitystemme ympärille. Olemme pyrkineet käsitteiden johdonmukaiseen käyttöön, jotta lukija ymmärtäisi, mitä asiaa tarkoitamme.

Haasteena onkin ollut eri tutkijoiden käyttämät käsitteet sekä heidän määritelmänsä niistä. Esimerkiksi tunnetaidoista puhuttaessa moni tutkija on käyttänyt synonyymiä tunneälytaidot, mutta tunneälyn määrittelyitäkin on monia, eikä näin ollen kaikki tutkijat tarkoita käsitteellä täysin samaa. Sen vuoksi tunnetaitojen ja tunneälytaitojen käyttäminen synonyymeinä ei ole yksiselitteinen asia, minkä vuoksi rajasimme aiheemme käsittelyn tunnetaitojen määritelmän kontekstiin. Myös luontevahvuuksia ja tunnetaitoja on käsitelty toisilleen läheisinä käsitteinä. Käsitteiden käytön haasteeseen olemmekin vastanneet mahdollisimman huolellisella lähdeaineistoon perehtymisellä, jotta olemme voineet käyttää käsitteitä alkuperäiskirjoittajan tarkoituksen mukaisesti.

Lisäksi olemme pohtineet, heikentääkö temperamentin käsittelyn huomiotta jättäminen tutkimustuloksiamme, koska se on kuitenkin olennainen osa persoonallisuutta, ja tunteisiin reagoiminen kuuluu osaksi temperamenttia. Persoonallisuuden toinen osa on luonne, jota olemme tutkielmassamme käsitelleet luontevahvuuksien kautta. Myös Jääskinen (2017, 13) toteaa temperamentin vaikuttavan ihmisen tapaan reagoida tunteisiinsa. Longan (2015, 141) mukaan ihmisen luonnollinen temperamentti vaikuttaa tunteiden säätelyyn kulttuurista ja vuorovaikutusmalleista opittujen taitojen lisäksi. Tunteisiin reagoimisen jätimme siis

tutkimuksestamme pois, jotta aiheen rajaus toteutuisi työmme ohjeistusmittoihin, eikä käsitteitä tulisi enempää. Jatkotutkimuksen ideaksi temperamentin näkökulma tunnetaitoja ja luontevahvuuksia sisältävään tutkimukseen olisikin hyvä, sillä temperamentti on kuitenkin suhteellisen pysyvä piirre ihmisessä. Tutkimuksen tekemisen yhteydessä olemme pohtineet myös positiivisen pedagogiikan toteuttamista. Mielenkiintoista olisikin tutkia, millaisia vaikutuksia yksittäisen opettajan toteuttamalla positiivisella pedagogiikalla on verrattuna Seligmanin (Norrish, 2015) ideoimaan ja käytännössä kokeilemaan koko koulussa toteutettuun positiiviseen pedagogiikkaan.

Tunnetaitojen ja luontevahvuuksien opettamista olisi syytä korostaa enemmän opetussuunnitelmassa ja myös luokanopettajakoulutuksessa. Tunnetaitojen ja luontevahvuuksien opettaminen ja tunteiden huomioiminen opetuksessa ovat erittäin merkittävä osa tulevaa työtämme: opettajuutta ja kasvattajana toimimista. Tiedostimme jo aiheetta valitessamme, että tunnetaidot ovat tärkeitä opetettavia taitoja, mutta työskentelyn myötä ymmärsimme paremmin, kuinka merkittävässä asemassa tunnetaidot ja luontevahvuudet ovat koko elämän mittakaavassa. Mielestämme tämän tutkielman yksi tärkeimmistä oivalluksista oli havaita, miten tunnetaidot vaikuttavat elämässä oikeastaan kaikissa olosuhteissa ja miten ne ovat tärkeänä pohjana sekä vuorovaikutustaidoille että oppimiselle.

LÄHTEET

- Cacciatore, R. (2011). Olemmeko vaarassa menettää jotakin arvokasta? Teoksessa T. Jantunen & T. Ojanen (toim.), *Sydämen sivistys: Kasvatuksen ytimessä* (s. 73–94). Helsinki: Aurinko.
- Cacciatore, R. (2007). *Aggression portaat*. Helsinki: Opetushallitus.
- Csikszentmihályi, M. & Nakamura, J. (2018). Flow, altered states of consciousness, and human evolution. *Journal of Consciousness Studies*, 25(11), 102–114. <http://pc124152.oulu.fi:8080/login?url=>
- Cole, P., Martin, S. & Dennis, T. (2004). Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development*, 75(2), 317–333. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x
- Davis, E. L. & Levine, L. J. (2013). Emotion regulation strategies that promote learning: Reappraisal enhances children's memory for educational information. *Child Development*, 84(1), 361–374. doi: //dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01836.x
- Djambazova-Popordanoska, S. (2016). Implications of emotion regulation on young children's emotional wellbeing and educational achievement. *Educational Review*, 68(4), 497–515. doi:10.1080/00131911.2016.1144559
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2001). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (5. painos). Tampere: Vastapaino.
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. doi://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P. & Calkins, S. D. (2007). The role of emotions regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45, 3–19. doi: //doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002
- Hinton, C., Miyamoto, K., & Della-Chiesa, B. (2008). Brain research, learning and emotions: Implications for education research, policy and practice. *European Journal of Education*, 43(1), 87–103. doi://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00336.x

- Hotulainen, R., Lappalainen, K. ja Sointu, E. (2014) Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 264–280). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Isokorpi, T. (2004). *Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jalovaara, E. (2005). *Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa*. Tampere: Pilot-kustannus Oy.
- Jantunen, T. (2011). Kasvatammeko elämäntaitoisia ihmisiä? Teoksessa T. Jantunen & T. Ojanen (toim.), *Sydämen sivistys : Kasvatuksen ytimessä* (s. 124–128). Helsinki: Aurinko.
- Jääskinen, A-M. (2017). *Mitä sä rageet? Lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen*. Helsinki: Lasten Keskus ja Kirjapaja Oy.
- Kokkonen, M. (2017). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet: Opi tunteiden säätelyn taito* (3. uud. painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korpisaari, H. (2002). Behaviorismista konstruktivismiin – historian kouluopetuksen teoriapohja Suomessa 1952–2002. *Kasvatus* 35(2), 206–221.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 224–242). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J. & Mikkola, A. (2013) Building on the positive in children's lives: a co-participatory study on the social construction of children's sense of agency. *Early Child Development and Care* 184(2), 211–229. doi 10.1080/03004430.2013.778253
- Kärkkäinen, K. (2017). *Vahvista lasta*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- LaBillois, J. M. & Lagacé-Séguin, D. G. (2009). Does a good fit matter? Exploring teaching styles, emotion regulation and child anxiety in the classroom. *Early Child Development and Care*, 179(3), 303–315. <https://doi.org/10.1080/03004430601078636>
- Lautela, R. (2011). Matkalla tunnetietoon. Teoksessa T. Jantunen & T. Ojanen (toim.), *Sydämen sivistys: Kasvatuksen ytimessä* (s. 140–144). Helsinki: Aurinko.

- Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lipponen, K. (2014). Positiivinen psykologia ja ratkaisukeskeisyys psykoterapiassa. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 200–221). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lonka, K. (2015). *Oivaltava oppiminen*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Norrish, J. M., & Seligman, M. E. (2015). *Positive education: the geelong grammar school journey*. Oxford Positive Psychology Series.
- Norrish, J., Williams, P., O'Connor, M. & Robinson, J. (2013). An applied framework for Positive Education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147–161. <http://www.internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/250>
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2015). *Ihmisen psykologinen kehitys* (6. painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ojanen, M. (2014). Positiivisen psykologian kritiikki. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima* (s. 113–134). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus. (2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (4. painos). Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Oulun normaalikoulu. (2016). Oulun normaalikoulun perusopetuksen opetussuunnitelma 2016. Haettu osoitteesta https://nk.oulu.fi/ops/ONK_perusopetuksen_ops_2016.pdf
- Park, N. & Peterson, C. (2009). Character Strengths: Research and Practice. *Journal of College and Character*, 10(4), 1–10. <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1042>
- Park, N., Peterson, C. & Seligman, M. (2004). Strengths of Character and Well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603–615. doi 10.1521/jscp.23.5.603.50748

- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K. & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child development*, 88(5), 1653–1670. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12704>
- Peltonen, A. (2000). Tunnetaidot ovat kaikkien ulottuvilla. Teoksessa Kullberg-Piilola, T. & Peltonen, A. (toim.), *Tunnemuksu : Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille* (s. 13–18). Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Puhakka, V. (2002). Yrittäjän persoonallisuus – miksi ja miten sitä kannattaa tutkia? Haettu osoitteesta https://www.researchgate.net/profile/Vesa_Puhakka/publication/228556670_Yrittajan_persoonallisuus_miksi_ja_miten_sita_kannattaa_tutkia/links/02bfe5111eb41b588f000000/Yrittajen-persoonallisuus-miksi-ja-miten-sita-kannattaa-tutkia.pdf
- Puolimatka, T. (2010). *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat : Minuuden rakentamisen filosofia*. Ryttylä: Suunta-kirjat.
- Ramachandram, V. (2016). Positive education and higher achiever role of positive psychology. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7(8), 848–850. <http://pc124152 oulu.fi:8080/login?url=>
- Sajaniemi, N., ja Mäkelä, J. (2014). Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 136–159). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Seligman, M. (2010). Flourish: Positive psychology and positive interventions. The University of Utah: The Tanner Lectures on Human Values. https://tannerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/s/Seligman_10.pdf
- Sointu, E., Savolainen, H., Lappalainen, K., Kuorelahti, M., Hotulainen, R., Närhi, V., ... & Epstein, M. H. (2018). *Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Suntio, R. (2015). *Kesyttä jännitys: Opas kasvattajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusiautti, S. (2019). *Tunnista vahvuutesi ja menesty*. Helsinki: Kirjapaja.

- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014a). Positiivinen psykologia – mitä se on? Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 18–27). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014b). VIA-vahvuusmittari lasten ja nuorten luontevahvuuksien kartoitukseen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-bulletin*. 24(1), 42–50. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2016/02/Uusitalo_Malmivaara-ym.pdf
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2017). *Huomaa hyvä! : Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa* (2. painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Virtanen, M. (2015). *Kuusi askelta tunnetaitajaksi : Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.