



Luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä vahvuuspedagogiikasta

yleisesti sekä ADHD-oppilaiden osalta

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Luokanopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30op
Kasvatuspsykologia
Lokakuu 2021
Ville Mustonen

Ohjaaja: Arto Kallioniemi



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare – Author Ville Mustonen		
Työn nimi - Arbetets titel Luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä vahvuuspedagogiikasta yleisesti sekä ADHD-oppilaiden osalta		
Title Class teachers' experiences and perceptions about character-strengths-based pedagogy generally and for ADHD students		
Oppiaine - Läroämne – Subject Kasvatuspsykologia		
Työn laji / Ohjaaja - Arbetets art / Handledare - Level / Instructor Pro gradu -tutkielma / Arto Kallioniemi	Aika - Datum - Month and year Lokakuu 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 79 s + 33 liites.
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>Tavoitteet. Vahvuuspedagogiikan juuret ovat positiivisen psykologian PERMA-teoriassa. Vahvuuspedagogiikkaa on tutkittu Suomessa 2010-luvulta lähtien enenevässä määrin sekä kansainvälisesti jo 2000-luvun alusta. Tutkimustulokset kertovat sillä olevan myönteisiä vaikutuksia muun muassa inklusiiviseen koulujärjestelmään, kouluiloon, erityisen tuen oppilaiden opiskelumotivaatioon sekä oppilaiden osallisuuteen. Tämän tutkimuksen tavoite oli kartoittaa luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä luontevahvuuksien tunnistamisen, tunnustamisen ja kehittämisen merkityksestä ja vaikutuksista. Tutkimuksen kohteena oli myös, mitä merkityksiä luokanopettajat kokevat vahvuuspedagogiikalla olevan neuropsykiatrisesti poikkeaville oppilaille, sekä mitä käsityksiä luokanopettajilla on 5–6-luokkalaisten tietoisuudesta omista luontevahvuuksistaan. Tutkimuksen yksi hypoteesi oli, että luokanopettajat kokevat vahvuuspedagogiikan korostuneen merkitykselliseksi ADHD-oppilaiden kanssa. Toinen hypoteesi oli, että vahvuuspedagogiikkaa käytetään Suomen peruskouluissa hyvin vaihtelevalla volyyymilla ja erilaisin keinoin.</p> <p>Menetelmät. Tutkimus toteutettiin haastattelu- ja kyselytutkimuksena. Analyysi tehtiin niin laadullisesti kuin määrällisesti sekä <i>mixed methods</i> -menetelmän keinoin. Haastatteluaineisto oli kuusi luokanopettajaa. Kyselyaineisto oli 106 vastaajaa.</p> <p>Tulokset ja johtopäätökset. Tutkimuksen tulokset puoltavat vahvuuspedagogiikan käyttöä peruskoulussa. Koettuun tärkeyteen vaikuttavat paljon toteuttamisen koettu helppous, koulun panostus vahvuuspedagogiikkaan sekä se, miten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirjan koetaan ohjaavan vahvuuspedagogiikkaan. Vahvuuspedagogiikan yhtenä yleisimpänä vaikutuksena aineistossa oli sen positiivinen vaikutus esimerkiksi koulumyönteisyyteen ja luokan ilmapiiriin. Haastatteluaineistossa korostui vahvasti vahvuuspedagogiikan ennaltaehkäisevä merkitys, etenkin käyttäytymisen haasteita omaavien oppilaiden tai ADHD-oppilaiden kohdalla.</p>		
Avainsanat – Nyckelord Luontevahvuudet, vahvuuspedagogiikka, positiivinen pedagogiikka, positiivinen psykologia, neurotiede, ADHD, luokanopettaja, itsemääräämisteoria, käyttäytyminen		
Keywords Character strengths, strengths-based pedagogy, positive pedagogy, positive psychology, neuroscience, ADHD, class teacher, self-determination theory, behavior		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta - Fakultet – Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare – Author Ville Mustonen		
Työn nimi - Arbetets titel Luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä vahvuuspedagogiikasta yleisesti sekä ADHD-oppilaiden osalta		
Title Class teachers' experiences and perceptions about character-strengths-based pedagogy generally and for ADHD students		
Oppiaine - Läroämne – Subject Educational Psychology		
Työn laji / Ohjaaja - Arbetets art / Handledare - Level / Instructor Master's Thesis / Arto Kallioniemi	Aika - Datum - Month and year October 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 79 pp. + 33 appendices
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p><i>Objectives.</i> Character-strengths-based (CSB) pedagogy stems from positive psychology's PERMA theory. CSB pedagogy has been studied in Finland to an increasing extent since the 2010s and internationally since the early 2000s. The research results show it has positive effects on, for example, support for the inclusive school system, student well-being, learning motivation among students with special needs, and student participation. The aim of this research was to find out what kind of experiences and perceptions class teachers have about the importance and implications of becoming aware of, acknowledging, and developing character strengths. This research was also interested in what significances CSB pedagogy has among students with neuropsychiatric abnormalities according to class teachers, as well as classroom teachers' perceptions of 5th–6th graders' awareness of their own character strengths. One hypothesis was that classroom teachers perceive CSB pedagogy to be particularly important with ADHD students. Another hypothesis was that CSB pedagogy is used in Finnish primary schools with a very varying volume and in different ways.</p> <p><i>Methods.</i> This research included both interview and questionnaire surveys. The analysis was carried out both qualitatively and quantitatively and by means of mixed methods. Interview material was six classroom teachers. Questionnaire was 106 respondents.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> Results support the use of CSB pedagogy in primary school. Perceived ease of using CSB pedagogy, the school's commitment to CSB pedagogy, and the perceived guidance to CSB pedagogy in national core curriculum for basic education have the biggest effect on the perceived importance of CSB pedagogy. One of the general views of the effects of CSB pedagogy was that it had beneficial effects on school-positivity and classroom atmosphere. The interview material much emphasized the preventive role of CSB pedagogy, especially among students with behavioral challenges or ADHD.</p>		
Avainsanat – Nyckelord Luontenvahvuudet, vahvuuspedagogiikka, positiivinen pedagogiikka, positiivinen psykologia, neurotiede, ADHD, luokanopettaja, itsemääräämisteoria, käyttäytyminen		
Keywords Character strengths, strengths-based pedagogy, positive pedagogy, positive psychology, neuroscience, ADHD, class teacher, self-determination theory, behavior		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	1
2 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS	3
2.1 Käyttäytyminen	4
2.1.1 Oppilaan temperamentti, stressi, tunteet ja mielenterveys	5
2.1.2 Käyttäytymisen säätely, koulu ympäristönä ja vertaiset	8
2.1.3 Kodin ja kulttuurin merkitys	10
2.2 Opettajan, kohtaamisen ja vuorovaikutuksen merkitys.....	11
2.3 Positiivinen psykologia, PERMA-teoria ja positiivinen pedagogiikka	14
2.3.1 Vahvuuspedagogiikka ja luontevahvuudet	17
2.3.2 Itsemääräämisteoria.....	18
2.3.3 Aiempi tutkimus luontevahvuuksien vaikutuksesta	19
2.4 Neuropsykiatrisesti poikkeava oppilas ja ADHD.....	22
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	24
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	25
4.1 Mixed methods	25
4.2 Aineisto.....	27
4.2.1 Haastattelututkimus	27
4.2.2 Kyselytutkimus	29
4.3 Analyysit	29
4.4 Luotettavuus.....	32
5 TUTKIMUSTULOKSET	35
5.1 Haastatteluaineiston tulokset	35
5.1.1 Haastateltujen työkokemus luontevahvuuksien opetuskäytössä sekä oma suhde kehumiseen ja luokanopettajan työhön.....	36
5.1.2 Luontevahvuuksien opetuskäyttöön vaikuttavat tekijät	37
5.1.3 Käytänteitä luontevahvuuksien opetuskäyttöön.....	41
5.1.4 Luontevahvuuksien opetuskäytön vaikutus oppilaaseen	43
5.1.5 Luontevahvuuksien opetuskäytön merkitys	48
5.1.6 Muita laadullisen aineiston tuloksia	50
5.2 Kvantitatiivisen kyselyaineiston tulokset.....	54
5.3 Miksattu analyysi	58
5.3.1 Vertailu taustakysymysten osalta	58
5.3.2 Vertailu luontevahvuuksien käytön osalta.....	58
5.3.3 Vertailu luontevahvuuksien käytön merkityksen osalta.....	60
5.3.4 Vertailu koskien 5–6-luokkalaisten tietoisuutta luontevahvuuksistaan	62
6 JOHTOPÄÄTÖKSET	62

7 POHDINTA	68
LÄHTEET	73
LIITTEET	80

1 Johdanto

Mikä saa oppilaan jaksamaan koulussa? Mitkä asiat tekevät oppilaan mielestä koulusta kivaa? Miten opettaja kehuu oppilasta? Näitä ja vastaavia mietin pro graduni aihetta ideoidessani. Ne johtivat minut *positiivisen psykologian, vahvuuspedagogiikan ja luontevahvuuksien* äärelle. Koen oleelliseksi tutkia, mitä vahvuuksia ja luontevahvuuksia oppilas, ja ylipäänsä ihminen, tunnistaa ja tunnustaa itsessään. Lasten ja nuorten eheän *minäkuvan* ja terveen *itsetunnon* tukeminen ovat minulle äärimmäisen merkityksellisiä asioita.

Vuoden 2019 *Kouluterveyskyselyn* mukaan 4–5-luokkalaisista noin 90 % koki olevansa elämäänsä tyytyväisiä ja noin 77 % koki pitävänsä koulunkäynnistä. Koulukiusatuksi vähintään kerran viikossa kyseisistä ikäluokista koki tulevansa reilu 7 %. Ikäluokan aineistokoko oli 99 686. (Ikonen & Helakorpi 2019.) Lukujen perusteella voi ajatella, että suurta huolta ei ole. Toisaalta peräti joka kymmenes 4–5-luokkalainen ei ole elämäänsä tyytyväinen, 23 % ei pidä koulunkäynnistä ja liki kymmenesosa kokee tulevansa vähintään kerran viikossa koulukiusatuksi. Pisa-tutkimukset taas kertovat, että 10 % suomalaisnuorista ei saavuta peruskoulun aikana niin sanottua minimitasoa lukutaidossa ja yleisesti Suomen oppimistulosten lasku on OECD-maiden nopeimpia (OPH 2018).

Minulla on opinnoissani ollut *erityispedagogiikan* pitkä sivuaine, 60 opintopistettä. Olen todella kiinnostunut erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden, neuropsykiatrisesti poikkeavien eli niin sanottujen *nepsy-oppilaiden*, inklusiivisen kasvatustilafilosofian ja uusien koulujen modernien oppimisympäristöjen teemoista. Kuinka usein nepsy-oppilas saakaan negatiivista palautetta ja kritiikkiä omasta käyttäytymisestään, joka usein poikkeaa niiden oppilaiden käyttäytymisestä, joilla ei vastaavia neuropsykiatrisia tekijöitä ole käyttäytymistään haastamassa? Miten säännöllisesti ja toistuvasti nepsy-oppilas saakaan kritiikkiä ja negatiivista palautetta siitä, miten ja millaisessa vuorovaikutuksessa hän on toisiin ihmisiin?

Yleisesti peruskouluoppilaiden käyttäytymisen haasteet ovat lisääntyneet ja olisikin äärimmäisen tärkeää panostaa käyttäytymisen haasteiden riskitekijöiden ja -oireiden varhaiseen tunnistamiseen, tunnustamiseen ja hoitamiseen (Greene 2009, 6). Etenkin nepsy-oppilaan käyttäytymisen ja vuorovaikutuksen takana on usein paljon sellaisia syitä, joiden vuoksi hänen on ajoittain liki mahdotonta toimia ja olla mukana yhteisissä toiminnoissa ilman, että hänen käyttäytymisensä koetaan ja määritellään haastavaksi. Eikä ole olemassa mitään yleispätevää ohjeistusta, millaiseksi ja miten nepsy-oppilaan oppimisympäristö tulisi rakentaa. Tarvitaan siis paljon yksilöllisiä toimenpiteitä. Tämä vaatii

varsinkin henkilöstöresursseja sekä erityispedagogista osaamista. (Berggren & Hämäläinen 2018, 148–149.) On kovin yleistä, että nepsy-oppilaalle on äärimmäisen työlästä hillitä emootioitaan, reaktioitaan ja siten käyttäytymistään sekä tapaansa olla vuorovaikutuksessa (Sandberg 2018, 94–96). Koulun toimintakulttuurinormit voivat olla hyvin haastavia nepsy-oppilaalle toteuttaa. Hän tarvitsee erityishuomiota ja erityisiä monipuolisia tukimuotoja. Mitä vahvuuspedagogiikan systemaattisella opetuskäytöllä voikaan olla annettavana nepsy-oppilaille, esimerkiksi ADHD-oppilaalle?

Lähtökohtaisesti ihminen ei ole ongelma, vaan käyttäytyminen suhteessa ympäristöön voi olla haastavaa. Erityisesti nyt 2000-luvulla Suomeenkin ovat tulleet systemaattisempina käytänteinä positiivinen psykologia ja sen kautta vahvuuspedagogiikka. Jokaisella ihmisellä on vahvuuksia ja etenkin luontevahvuuksia. Niiden tunnistaminen, tunnustaminen, kehittäminen ja käyttäminen voivat olla avaintekijä monen oppilaan parempaan kouluviihtyvyyteen ja opiskelumotivaatioon sekä terveempään itsetuntoon ja eheämpään minäkuvaan.

Tämä pro gradu -työ tutki haastattelu- ja kyselytutkimusmetodein luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä – sekä osin uskomuksia – siitä, miten luontevahvuuksien tunnistaminen, tunnustaminen ja kehittäminen vaikuttavat oppilaaseen. Tutkimukseen on sisällytetty erityispedagogiikan näkökulma. Haastatellut nimittäin vastasivat ensin, minkälaisia vaikutuksia luontevahvuuksien systemaattisella opetuskäytöllä on yleisesti alakouluoppilaisiin heidän kokemuksensa mukaan, ja haastattelun lopussa pyysin informanttia miettimään, kuinka edellä mainitut yleisesti alakouluoppilaita koskevat vastaukset pätevät ADHD-oppilaisiin. Tutkimuksen yhtenä hypoteesina oli, että luontevahvuuksien tunnistaminen, tunnustaminen ja kehittäminen on luokanopettajien kokemuksissa ADHD-oppilaiden kanssa jopa merkityksellisempää kuin yleisesti oppilaiden kanssa. Tutkimuksen toinen hypoteesi oli, että luontevahvuuksia ja ylipäänsä vahvuuspedagogiikkaa ja positiivista psykologiaa käytetään Suomen peruskouluissa hyvinkin vaihtelevalla volyyymilla, ja siksi alakoulunsa loppusuoralla olevat 5–6-luokkalaiset eivät välttämättä keskimäärin ole erityisen tietoisia luontevahvuuksistaan tai niiden vaikutuksesta käyttäytymiseensä. Siksi kyselyn ja haastattelun lopussa on kaksi kysymystä koskien tätä teemaa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (jatkossa: POPS) nojautuu kansainvälisiin sopimuksiin, valtioneuvoston asetuksiin sekä lakiin. Opetussuunnitelma on dokumentti, joka ohjaa koko koulun toimintaa ollen pohjana kaikelle, mitä koulussa tehdään (Autio & Ropo 2004). Kansainvälisiin sopimuksiin ja valtiomme lakiin perustuvaan koko koulua ohjaavaan

dokumenttiin on kirjattu arvopohjan osaksi muun muassa *oppilaan ainutlaatuisuus, ihmisyyys, sivistys, kulttuurinen moninaisuus rikkautena* sekä *demokratia ja tasa-arvo* (Opetushallitus 2014, 15–16). Voisiko luonteenvahvuuksien systemaattinen opetuskäyttö tukea kyseisen arvopohjan osatekijöistä etenkin oppilaan ainutlaatuisuutta? POPS:ssa kirjoitetaan laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden *Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2)* -kohdassa, että peruskoulun yksi tehtävä on auttaa oppilaita integroitumaan yhteiskuntaan (Opetushallitus 2014, 19). Puhutaan sitten kantasuomalaisesta yleisen tuen oppilaasta, nepsy-oppilaasta tai maahanmuuttajataustaisesta oppilaasta, toteutuu tämä varmemmin, kun oppilaat ovat tietoisia omista luonteenvahvuuksistaan sekä osaavat, uskaltavat ja haluavat niitä vahvistaa, ja käyttää.

Ihminen saattaa saada negatiivista palautetta esimerkiksi liiallisesta herkkyydestä tai siitä, että pyrkii toistuvasti johtamaan muita. Herkkyys ja johtaminen voidaan kuitenkin määritellä myös luonteenvahvuuksiksi. Oppilaan kotikulttuuri, minäkuva, itseilmaisu, luokan ilmapiiri, oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus, sekä opettaja persoonana ja pedagogisena johtajana kaikki vaikuttavat niin opettajan kuin oppilaan käyttäytymiseen. Kenelle tahansa voi olla vaikeaa käyttäytyä yleisten toiveiden ja kriteeristöjen mukaisesti ihan vain persoonamme sekä ympärillämme olevien ihmisten ja asioiden välisten suhteiden vuoksi. Kuinka siis tukea POPS:kin kirjattua *”yksilön kasvua täyteen potentiaaliinsa”* sekä esimerkiksi *Yhdenvertaisuuslakiin* kirjattuja yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden arvoja? Kansallisiin ja kansainvälisiin tutkimuksiin, pro graduni haastateltaviin sekä omiin kenttäkokemuksiini nojaten uskon, että positiivisella psykologialla ja vahvuuspedagogiikalla on meille suuri tuki annettavana etenkin ihmisenä kasvun näkökulmasta.

2 Tutkimuksen viitekehys

Tässä luvussa avataan tämän tutkimuksen kannalta oleellisia käsitteitä ja teorioita. Vahvuuspedagogiikka ja positiivinen psykologia liittyvät vahvasti käyttäytymiseen. Siksi seuraavissa alaluvuissa on kirjoitettu käyttäytymisestä eri näkökulmasta käsin. Myös haastatteluaineisto ohjasi kirjoittamaan käyttäytymisestä ja opettajan roolista. Eli lukujen 2.1 ja 2.2 tekstimassat kasvoivat, kun haastattelut oli tehty.

Positiivisen psykologian, positiivisen pedagogiikan sekä vahvuuspedagogiikan lisäksi oli tarpeellista kirjoittaa myös niihin vahvasti tutkimuskentällä sidoksissa olevasta itsemääräämisteoriasta (Deci & Ryan 1985). Tutkimuksen yksi alkuperäinen kiinnostuksenkohde oli neuropsykiatrisesti poikkeavissa oppilaissa, eli nepsy-oppilaissa, ja

tarkemmin ADHD-oppilaissa. Koska haastattelunaineisto antoi myös heitä koskevaa dataa, määritellään luvussa 2.4 tiiviisti myös käsitteet ADHD sekä nepsy-oppilas. Lisäksi tämä luku sisältää luontevahvuuksien aiemman tutkimuksen esittelyä.

2.1 Käyttäytyminen

Persoonaa, luonnetta, temperamenttiä ja myös luontevahvuudet ilmenevät yksilön käyttäytymisessä. Luontevahvuudet vaikuttavat sosiaaliseen käyttäytymiseen. Itsemääräämisteoriaa (Deci & Ryan 1985) on tutkittu paljon hyvinvoinnin, liikunnan ja motivaation näkökulmista, mutta myös vahvuuspedagogiikan aisaparina ja sillä on todettu selkeitä vaikutuksia yksilöiden valintoihin ja käyttäytymiseen (mm. Kong & Ho 2016; Raymond & Raymond 2019; Sullivan 2019).

Arkipuheessa *käyttäytymisellä* tarkoitetaan yleensä ihmisen vuorovaikutuksellista toimintaa. Puhutaan esimerkiksi hyvästä ja huonosta käyttäytymisestä, muistutetaan käyttäytymään tai huomautetaan käytöstavoista. Yksilön ja siten ryhmän käyttäytyminen on kovin riippuvaista esimerkiksi tilanteesta, ihmisistä, kulttuurista ja tunteista. Käyttäytymisen käsite on erittäin kontekstisidonnainen.

Peruskouluoppilaan käyttäytymiseen vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi kotona ja koulussa saatu ja tapahtuva kasvatus, kasvu- ja kouluympäristö, jatkuvuuden ja muutosten välinen balanssi, mielenterveydelliset tekijät, oppilaan neurologiset sairaudet ja poikkeavuudet, sekä oppilaan yksilölliset säätelytoimintokyvyt, kuten itsesäätely yleisesti sekä tunne- ja stressinsäätely. Nämä edellä mainitut sekä lukuisat listauksen ulkopuolelle jäävät selittävät tekijät ilmenevät ennen kaikkea limittäisesti. Yksi asia tai ominaisuus ei selitä kaikkea oppilaan käyttäytymisestä. (Kaltiala-Heino, Ranta & Fröjd 2010, 2033–2032.)

Käyttäytymisen käsite ei ole yksioikoisesti määriteltävissä. Sen sijaan esimerkiksi *sosiaalisesti hyväksyttävä käyttäytyminen* tai vaikkapa *poikkeava käyttäytyminen* ovat rajatumpia ja paljon käytettyjä käsitteitä. Nekin ovat konteksti- ja kulttuurisidonnaisia. Usein ajatellaan, että sosiaalisesti hyväksyttävästi käyttäytyvä ihminen ymmärtää niin omaa kuin toisen käyttäytymistä sekä lisäksi, että mielensisäiset uskomukset vaikuttavat käyttäytymiseen (Takala & Kontu 2010, 83). Cacciatoren (2007, 25) sekä Takalan ja Kontun (2010, 84) ajatuksia mukaillen ihminen käyttäytyy tietyllä tavoin suuntautuessaan tunteidensa kautta ympäristöönsä. Käyttäytyminen on siis ainakin yksilön mielensisäisten prosessien, tunteiden sekä ympäristön summa. Gore ja kollegansa (2013) kirjoittavat, että sen lisäksi, että ympäristö vaikuttaa käyttäytymiseen, niin myös käyttäytyminen vaikuttaa

ympäristöön (Gore, McGill, Toogood, Allen, Hughes, Baker & Denne 2013, 17).

Peruskoulussa etenkin ADHD-oppilaiden ja muutenkin nepsy-oppilaiden kanssa tämä on oleellinen havainto.

Cacciatore (2007, 16) kirjoittaa väkivallan vähentämisestä tietoisien tunteiden tunnistamisen ja hallinnan avulla. Gore ja kollegansa (2013, 17) toteavat myös, että käyttäytyminen tapahtuu aina vuorovaikutuksessa ja käyttäytymistä määrittävätkin vahvasti olosuhteet, ja se mitä on tapahtunut ennen ja jälkeen. Yksilön käyttäytyminen on riippuvainen ympäristöstä ja vallitsevasta kulttuurista normeineen, sekä yksilön historiasta, nykytilanteesta ja tulevaisuuden tavoitteista. Käyttäytymistä määrittävät vahvasti myös esimerkiksi ihmisen temperamentti, säätelytoiminnot, tunteet ja mielenterveys.

2.1.1 Oppilaan temperamentti, stressi, tunteet ja mielenterveys

Yksilön käyttäytymistä vahvasti ohjaava tekijä on hänen temperamenttinsa, eli luontainen reaktio- ja toimintatyylit. Temperamentti on yhteydessä stressinsäätelyjärjestelmään ja geneettiseen perimään. Oppilasta voi kuvata esimerkiksi rauhalliseksi, vilkkaaksi, seuralliseksi, ujoksi, joustavaksi, järjestelmälliseksi tai äkkipikaiseksi. (Elo 2016, 3–4; Keltikangas-Järvinen 2016, 59–60.)

Oppiminen on riippuvainen vuorovaikutuksesta. Tällöin temperamenttiltaan sosiaalinen oppilas on etulyöntiasemassa ujoon oppilaaseen. Sosiaalinen saa vuorovaikutuksen keinoin ikään kuin palkintoja sosiaalisuudestaan: toisen ihmisen läsnäoloa, jaettua yhdessä tekemistä ja huomiota. Ujo oppilas on sosiaalisissa tilanteissa rajoittuneempi, sosiaalisesti kankea, kiusaantunut ja estynyt, tai jopa jännittynyt ja ahdistunut. (Elo 2016, 6–7.) POPS 2014 sisältää useita huomautuksia siitä, kuinka koulun tehtävä on kasvattaa ja opettaa oppilasta aktiivisia, oma-aloitteisia ja vuorovaikutustaitoisia kansalaisia. Ei kuitenkaan aina ole selvää, milloin ujous määrittyy kiltteydeksi ja kuuliaisuudeksi ja milloin haluttomuudeksi, vetäytymiseksi sekä vastuun ja tehtävien välttelyksi.

Hyvin yleinen käyttäytymisen haasteita luova piirre on impulsiivisuus (Laajasalo 2016, 149). Impulsiivisen oppilaan käyttäytyminen voi olla myös aggressiivista. Aggressio itsessään ei ole häiriö, vaan osa ihmisen kehitystä. Se on tapa toimia silloin, kun muut toimintamallit ja -tavat loppuvat. Aggressiivisuus on usein tehokas ja helppo tapa toimia ja saada yksilön oma ääni kuuluviin. Siksi se houkuttelee etenkin niitä, joilla ei ole kykyä ja tottumusta ratkaista vuorovaikutustilanteiden haasteita. (Keltikangas-Järvinen 2010, 68–69.) Isomäki (2017) lisää, että aggressiivisuutta ilmenee etenkin silloin, kun lapsen resilienssi ja aivokapasiteetti

eivät riitä. Ihmisellä on tyypillisesti tarve poistaa ärtymystä synnyttävät asiat ja tilanteet. Tämä voi onnistua suuttamalla ja käyttäytymällä aggressiivisesti, jonka jälkeen aggressio laantuu. Peruskouluoppilaille ei ole harvinaista ottaa omaa tilaa aggressiivisesti. He myös käyvät läpi biologisista syistä johtuen kehonsa sisällä kuluttavia kehityskriisejä. Ne tuntuvat kehossa ja yleisessä voinnissa, näkyvät tunteiden vuoristoratoina ja välillä tämä tarkoittaa aggressiivistakin käyttäytymistä. (Cacciatore 2007, 17.) Aggressio, suuttumus ja viha eivät synny tyhjästä. Aiheuttaja voi olla esimerkiksi häpeä, turvattomuus tai pelko. Näiden takana puolestaan on monimutkaisiakin syitä. Opettaja onkin kasvatustehtävässään usein avainasemassa auttamaan oppilasta näiden pahan olon aiheuttajien purkamisessa.

Temperamentti ja syyt aggression takana ovat etenkin ADHD-oppilaan ja yleisemmin nepsy-oppilaan kohdalla erittäin tärkeää huomioida, jotta ymmärretään paremmin yksilön käyttäytymistä. Mitä hyötyjä omien luonteenvahvuuksien tunnistamisesta ja tunnistamisesta voi olla esimerkiksi impulsiiviselle tai ujolle oppilaalle?

Mikäli oppilaan käyttäytyminen ja osaaminen eivät täytä koulun vaatimuksia, laukeaa oppilaassa todennäköisesti stressi. Opettajan tulisi huomioida ja ymmärtää tarkasti, mitä oppilas osaa ja minkälainen käyttäytyminen tälle on ominaista sekä mikä on näiden suhde opettajan ja koulun vaatimukseen. (Isomäki 2017.) Stressi ei ole automaattisesti paha asia, vaikka arkipuheessa usein siltä kuulostaa. Tutkimuskentällä stressillä tarkoitetaan uuden vastaanotetun tiedon aikaansaamaa valpastumistilaa, jota seuraa stressireaktio. Sopiva määrä stressiä, eli optimaalinen stressitaso, tukee ihmisen tavoitteellista toimintaa kohti huippusuorituksia. Liiallinen pitkäaikainen stressi on uhka hyvinvoinnille. Liian suuret ja jatkuvat stressitekijät vaikeuttavat ja hidastavat lapsen kehitystä. Tämä koskee niin neurologista, biologista, fysiologista, emotionaalista kuin sosiaalistakin kehitystä. Liiallinen pitkäkestoinen stressi on ongelma niin oppimisen kuin ihmisenä kasvunkin näkökulmasta. Etenkin nepsy-oppilaan kohdalla kaikenlaiset stressitaakat ilmenevät erityisen herkästi ja voimallisesti, koska häneltä uupuu kyky säädellä aivojensa stressitasoa. (Isomäki 2017; Karvonen 2009, 122–123.) Stressin ilmenemistavat ja -volyymit ovat hyvin yksilöllisiä. Yleistä on kuitenkin käyttäytymisen haasteet. (Lampinen 2016, 10.)

Sajaniemi, Suhonen, Nislin ja Mäkelä (2015) kirjoittavat *stressin säätelystä* muun muassa, että stressin säätelyn taidot kehittyvät hyvin vahvasti sosiaalisessa kanssakäymisessä. Tällöin varhaislapsuudella, etenkin vauva- ja taaperoiällä, sekä peruskouluikäisen lapsen arkisilla kohtaamisilla ja kokemuksilla on erittäin suuri merkitys stressiherkkyyteen sekä kykyyn säädellä stressiä. Stressin säätely ja stressiherkkyys ilmenevät erittäin yksilöllisesti, ja niihin vaikuttaa sekä geeniperimä eli synnynnäiset reagoitaitaipumukset että

kasvuympäristö. *Kanssasäätelyssä*, eli toisen ihmisen ja lapsen tapauksessa usein aikuisen kanssa tapahtuvassa säätelyssä, yksilön ei tarvitse säädellä stressiä ja tunteita yksin, kun säätelyä tehdään hänen kanssaan. Kirjoitukset stressin säätelystä perustuvat vielä kovin uuteen tietoon aivojen *muovautuvuudesta* ja monitieteelliseen ajatteluun ihmisen ja oppimisen kompleksisuudesta. (Sajaniemi ym. 2015.)

Etenkin haastavan käyttäytymisen kohdalla on tärkeää ymmärtää syytä käyttäytymisen takana. Tällöin on opettajan mahdollista kehittää, toteuttaa ja arvioida optimaalisesti yksilölle toimivaa tukijärjestelmää. (Gore ym. 2013, 15.) Epämiellyttäviä kokemuksia ja niistä kumpuavia tunteita ei ole tarkoituksenmukaista pyrkiä kokonaan poistamaan kouluarjesta, sillä niitä on syytä oppia käsittelemään (Cacciatore 2007, 61; Lanan, Syrjälä & Karjalainen 2011, 59). Opettajan on tärkeää auttaa oppilasta tässä antamalla merkityksiä asioille ja tuntemuksille sekä sanoittaa ja mallintaa arjen epämiellyttäviä tunteita (Lanan ym. 2011, 59). Käytännössä tämä on esimerkiksi tunteiden nimeämistä ja keskustelua niistä, sekä tunteiden säätelyn harjoittelua vaikkapa mielikuvaharjoitteiden ja itseilmaisun keinoin. Tunteiden oppiminen, niiden tunnistaminen ja tunnustaminen eivät ole mahdoton asia hallita lapselle. Avainasioita ovat ainakin fyysinen pysähtyminen, tietoinen rauhoittuminen ja ennakointi. (Cacciatore 2007, 25–26; 54–55.)

Negatiivisia tunteita ei tarvitse eliminoida pois. On kuitenkin syytä välttää tuhoavien suurten tuskallisten tunteiden, kuten hylätyksi tulemisen pelon, suuren häpeän ja kauhua tuottavan turvattomuuden, syntymistä ja voimistumista. Näitä saattaa tulla lapsen kotioloista, jolloin turvallisen aikuisen mallia toteuttava opettaja voi päätyä lapsen aggressiivisenkin vihan kohteeksi. Tällöinkään oppilas ei saa kasvaa käsitykseen, että mitä tahansa saa tehdä, kun on paha olla. (Cacciatore 2007, 55, 68.) Tunteiden tunnistaminen ja tunnustaminen kulkee käsi kädessä luonteenvahvuuksien tunnistamisen ja tunnustamisen kanssa. Molemmat ovat yhteydessä itsetuntemukseen, itsetuntoon ja minäkuvaan.

Pelot ovat luonnollinen osa elämää. Pelko voi kuitenkin alkaa hallita ihmistä siten, että tämä alkaa systemaattisesti vältellä pelkäämäänsä asiaa. Tämä rajoittaa elämää. Lapsi pelkää usein vaaroja. Kun lapsella on pysyvä ja irrationaalinen pelko, voi kyseessä olla ahdistuneisuushäiriö. Mikäli lapsi on korostuneen takertuvainen, ujo, emotionaalisesti kypsytön ja yliriippuvainen vanhemmistaan on kyse mahdollisesti paniikkihäiriöstä. (Helin 2016, 9.) Selkeä ja systemaattinen haluttomuus, levottomuus, vetäytymisen tarve tai jopa itsemurha-ajatukset ovat masennusoireita. Myös lamaantuminen, itseinho ja merkittävä häpeän tunne ovat osa masennusta. Toisinaan sosiaalisten suhteiden rakentamisen vaikeus, poissaolot ja huomattavat keskittymisen haasteet voivat myös kieliä

masennuksesta. Oireyhtymänä diagnosoitava masennus tarkoittaa pitkäkestoista, intensiivistä ja jokapäiväistä erittäin surullista mielialaa. (Helin 2016, 9.)

Käyttäytymisen näkökulmasta ahdistusoireet, paniikkihäiriö ja etenkin pitkäkestoinen masennus ovat todella merkityksellisiä. Ne vaikuttavat oppilaan identiteetin kehitykseen, minäkuvaan, itsetuntoon ja yleiseen jaksamiseen erittäin paljon. Ne määrittävät paljon oppilaan käyttäytymistä sekä oppimiskykyä ja -motivaatiota. (Kiviniemi 2009, 115–116.) Hiljaisesti tunteisiinsa reagoiva ja vetäytyvä ahdistunut tai jopa masentunut oppilas jää usein ulospäin näkyvästi oireilevien varjoon. Tämä hankaloittaa avun ja tuen antamista. (Helin 2016, 34.) Esimerkiksi ahdistuneen oppilaan kohdalla luontevahvuuksien tunnistamisen, tunnistamisen ja kehittämisen ensisijainen vaikutus on minäkuvan ja itsetunnon vahvistuminen.

2.1.2 Käyttäytymisen säätely, koulu ympäristönä ja vertaiset

Kognitiivisten toimintojen, emootioiden ja käyttäytymisen säätely omien tavoitteiden ja ympäristön mukaisesti on *itsesäätelyä*. Tarkemmin sanottuna itsesäätelyssä tapahtuu etenkin tunteiden, halujen, motivaation, impulssien, ajatusten ja tarkkaavaisuuden säätelyä. Itsesäätely on erittäin oleellinen taito sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Itsesäätely on toimimatta jättämistä, eli ihminen estää omia toimintaimpulssejaan aikaansaamasta tietynlaista käyttäytymistä. (Hintikka 2016, 38.)

Närhi ja kollegansa (2016, 196–197) kirjoittavat, että kun ihminen toimii tavoitteiden mukaisesti, sekä suunnittelee, toteuttaa ja arvioi omaa toimintaansa, puhutaan *toiminnanohjauksesta*. Toiminnanohjaus voidaan ajatella myös olevan sitä, mitä ajattelemme, mitä tunnemme ja mitä teemme suhteessa ympäristöön. Toiminnanohjaukseen kuuluu muun muassa ajattelun taidot, ongelmien ratkaisu, tunteiden hallinta, toiminnan suunnittelu, aloitekyky, joustavuus, itsehillintä sekä tarkkaavaisuus. (Moraine 2012, 11.)

Neurokognitiivinen kehitys liittyy vahvasti itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen. Tähän sisältyy käsite *kognitiivisen toiminnan säätely*, joka on yhtä kuin muistin ja tarkkaavaisuuden säätely. (Hintikka 2016, 38.) Nepsy-oppilailla nimenomaan neurokognitiivinen kehitys ja siten kognitiivisen toiminnan säätely voivat olla valtavirrasta poikkeavia. Neurokognitiiviseen kehitykseen ja toimintaan liittyy vahvasti *stressin* käsite.

Käyttäytyminen on siis kontekstisidonnaista, ja siihen liittyy vahvasti esimerkiksi toiminnanohjaus, itsesäätely, stressi ja stressinsäätely, sekä neurokognitiivinen kehitys ja

kognitiivisen toiminnan säätely. Näiden lisäksi puhutaan myös *resilienssistä*, eli aivojen kyvystä kestää vastoinkäymisiä ja paineita sekä orientoitua uuteen (Isomäki 2017).

Oppilaan käyttäytymiseen merkittävästi vaikuttava tekijä on kouluympäristö. Oppimista ja yleisesti vuorovaikutusta tukee turvallinen kouluympäristö sekä koulu yhteisö, jossa määritellään selkeitä sääntöjä turvallisuuden kokemuksen ylläpitämiseksi. (Takala & Kontu 2010, 84.) Perusopetuslakiin on kirjattu, että jokaisella oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Konkreettisen ympäristön rinnalla se tarkoittaa myös oikeutta yhteisöön, jossa vallitsee turvan tunne ilman henkisen tai fyysisen väkivallan uhkaa. (Peltonen & Laitinen 2005, 73.) Cacciatore (2007, 20) huomauttaa, että ennustamaton, kova tai uhkaava ympäristö provosoi oppilasta reaktiivisiin tunnekuuhuihin ja yksilöiden toiminnan rajoittamiseen kykenemätön ylisalliva ympäristö puolestaan opettaa oppilasta proaktiivisiin tunnepurkauksiin. Käyttäytyminen ja ympäristö ovatkin keskenään molemminpuolisessa vuorovaikutussuhteessa (Gore ym. 2013, 17).

Aikuiset vaikuttavat suuresti siihen, minkälaista käyttäytymistä oppilailta odotetaan ja jopa vaaditaan, eli minkälaiseen käyttäytymiseen heitä opetetaan ja kasvatetaan. Näiden sääntöjen ja odotusten tulee olla oppilaille johdonmukaisia ja selkeitä. Sitä, kuinka hyvin oppilas opettajan mielestä käyttäytyy määrittää paljon jo se, kuinka oppilas kuuntelee opettajan ohjeita ja kuinka oppilas pyytää ja käyttää puheenvuoroja. Oppilaiden käsitys omasta käyttäytymisestään puolestaan perustuu paljolti opettajansa antamaan verbaaliin ja nonverbaaliin palautteeseen. (Närhi, Paananen, Karhu & Savolainen 2016, 202–203.) Kauffmann ja Landrum (2013, 15) kirjoittavat, että oppilaat valitsevat itse, kuinka käyttäytyvät ja tämä tapahtuu yksilön omien resurssien rajoissa, ja opettaja puolestaan kantaa vastuun ohjata luomillaan struktuureilla sitä, mitä vaihtoehtoja oppilaille on käyttäytymisen saralla.

Haastavan käyttäytymisen ja käyttäytymisen haasteiden lisäksi koulumaailmassa puhutaan myös *käytöshäiriöistä*. Se viittaa diagnooseihin ja siten psykologiaan sekä lääketieteeseen. Diagnostoitaessa erityisiä lapsia 1900-luvulla on kansainvälisesti puhuttu ainakin idiooteista (*idiot*), typeryksistä (*imbecile*), heikkomielisistä (*feeble-minded*) sekä moraalisesti viallisista (*moral-defective*) (Ellison & Tod 2009, 18). 1900-luvun alun Suomessa puhuttiin *pahantapaisista*. Tällaisen ihmisen käyttäytyminen oli siveetöntä ja puutteellista, sekä sisälsi häiritseviä ja outoja tottumuksia. Suomessa onkin jo sata vuotta sitten erotettu normista poikkeavia oppilaita omiin luokkiinsa. (Takala & Kontu 2010, 81; Kivirauma 2008, 85–90; Laakko 2016, 6–7.)

Luokan tai ryhmän olosuhteet, ryhmähenki ja käyttäytymisnormit sekä opettajan reaktiot oppilaiden käyttäytymiseen kaikki kasvattavat tai vähentävät sosioemotionaalisten ja käyttäytymisen haasteiden todennäköisyyttä. (Isomäki 2017; Kauffman & Landrum 2013, 141). Opetusryhmien ryhmäkoot, ryhmädynamiikka ja koulun fyysinen sijainti vaikuttavat oppilaiden käyttäytymiseen ja yleisemmin koulun toimintakulttuuriin. Erittäin merkittäviä vaikuttimia ovat myös esimerkiksi sensitiivisyys oppilaan yksilöllisyydelle, käyttäytymisen opetuksen ja hallinnan johdonmukaisuus, yllättävät ennustamattomat tilanteet, käyttäytymismallit niin lasten kuin aikuistenkin toimesta sekä opettajan oppilaalle luomat odotukset. Käyttäytymisen hallinta voi olla epäjohdonmukaista tai oppilaalle asetetut odotukset kyseenalaisia tai jopa sopimattomia. (Kauffman & Landrum 2013, 141.)

Sosiaaliset kyvyt sekä kommunikaatio- ja vuorovaikutustaidot ilmenevät kehittyen ja muuntuen iän tuoman kehityksen myötä, mutta ovat samalla riippuvaisia yksilön fysiologisesta ja neurologisesta toimintakyvystä. Lisäksi erilaisten taitojen integroituminen vaikuttaa paljon, eli esimerkiksi, kuinka hyvin oppilas osaa yhdistää ja soveltaa syy-seuraussuhteiden ymmärtämistä, empatiaa ja toisaalta oman autonomiansa kunnioittamista. Onkin yleistä, että nepsy-oppilaalla on haasteita vertaissuhteissa sosiaalisten taitojen puutteiden sekä käyttäytymisen haasteiden vuoksi. (Neitola 2011, 31.) ADHD-oppilas voi olla erityisen empaattinen henkilö, mutta ikätovereihinsa verrattuna niin impulsiivinen, että leimautuu liian nopeatempoiseksi ja äänekkääksi. Stella, Chong ja Kitty (2011,174) toteavatkin, että varsinkin sosiaalinen paine vertaissuhteiden ryhmässä on usein syy haastavaan käyttäytymiseen. Hintikka (2016, 21) kirjoittaa, että vertaissuhteissa oppilas oppii asenteita, tietoja ja taitoja sekä omaksuu kokemuksen kautta asioita, jotka kaikki vaikuttavat siihen, kuinka oppilas tulevaisuudessa sopeutuu erilaisiin sosiaalisiin konteksteihin. Vertaissuhteet ovatkin mitä otollisin maaperä tunnistaa, tunnustaa ja kehittää luonteenvahvuksiakin.

2.1.3 Kodin ja kulttuurin merkitys

Käyttäytyminen ja käyttäytymiselle annetut määritelmät ovat myös vahvasti yhteydessä kulttuurieroista johtuviin erilaisiin arvoihin, normeihin, tapoihin ja traditioihin (Wood, Evans & Spandagou 2014, 15; Cahkraborti-Gosh, Mofield & Orellana 2010, 162). Takala (2010, 81) huomauttaa myös, että kulttuurillisten ja kansainvälisten erojen lisäksi käyttäytyminen, ja etenkin odotettu käyttäytyminen, on erittäin riippuvainen yksilön sosiaaliseen ympäristöön sekä koulukulttuuriin kuuluvista käyttäytymismalleista. Onkin tärkeää ymmärtää oppilaan *opittua käyttäytymistä* (Gore ym. 2013, 17).

Yksi oleellisin tukipilari on toimiva sekä positiivinen kodin ja koulun välinen yhteistyö (Rimpelä, Rigoff, Kuusela & Peltonen 2007, 40). Etenkin nepsy-oppilaan kohdalla huoltajien sitoutuminen aktiiviseen yhteistyöhön koulun kanssa on äärimmäisen tärkeää (Närhi ym. 2016, 204). Esimerkiksi Heimanin (2017, 39) mukaan ADHD-diagnosoidun oppilaan huoltajat antavat opettajalle keskivertoa suuremman merkityksen oppilaan eteenpäin rohkaisemisessa ja tukemisessa varsinkin sosiaalisten suhteiden ja käyttäytymisen suhteen. Mitä jos oppilaan luontevahvuuksien tunnistaminen, tunnustaminen ja kehittäminen olisivat kiinteä osa kodin ja koulun välistä arkista yhteistyötä?

Kauffman & Landrum (2013, 119) kirjoittavat, että lapsi oppii vanhempiansa toiminnasta muun muassa vahvistamisen ja rankaisemisen sekä mallioppimisen kautta. Näihin puolestaan liittyy lapsi-vanhempi-suhteen kaksi ulottuvuutta, *vastaavuus lapsen tarpeisiin* sekä *lapselta vaatiminen*. Vastaavuutta lapsen tarpeisiin ovat *kiintymyssuhde*, vastavuoroisuus ja empatia. Lapselta vaatimista edustavat tiukka kontrolli, lapsen toiminnan valvominen sekä välittömät positiiviset ja negatiiviset seuraamukset toiminnoista ja käyttäytymisestä. (Kauffman & Landrum 2013, 119–121.) Mikäli lapsi ei saa lapsuudessaan olla lapsi omine ominaislaatuineen, on hänen vaikeampaa aikanaan kasvaa itsestään ja muista vastuuta kantavaksi aikuiseksi (Lämsä 2009, 32). Vahvuuspedagogiikan keskiössä on hyvin vahvasti juuri lapsen ominaislaatuisten tunnistaminen ja tunnustaminen eli sen vahvistaminen, että lapsi saa olla sitä, mitä hän on.

Oppilaan vanhemmat ovat myös avainasemassa oppilaan itsetunnon ja minäkäsityksen muodostumisessa. Itsetunto perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja siinä saatuun palautteeseen. Läheisimpien ihmisten näkemykset vaikuttavat sen rakentumiseen vahvasti. (Kiviruusu 2017, 27–28.)

2.2 Opettajan, kohtaamisen ja vuorovaikutuksen merkitys

Kauaskantoisia seurauksia omaaviksi opettajan ominaisuuksiksi voidaan määritellä esimerkiksi *pedagoginen rakkaus* ja *pedagoginen auktoriteetti*. Pedagoginen rakkaus tarkoittaa jatkuvaa luottamusta oppilaan piileviin taitoihin, mahdollisuuksiin sekä oppimiseen. Opettajalla on mahdollisuus auttaa oppilasta näkemään tämän oman kehityksensä ulottuvuudet. (Määttä & Uusiautti 2012.) Samankaltaista ajattelua edustaa Vygotskin (1978) *lähikehityksen vyöhykkeen* teoria, jossa tiiviisti ilmaistuna yksilön nykyisen taitotason ja potentiaalisen kehitystason välissä on lähikehityksen vyöhyke. Piilevät taidot, mahdollisuudet ja yksilökohtaisuus ovat vahvasti osa myös vahvuuspedagogiikkaa.

Harju (2004) kirjoittaa opettamisesta tahdon asiana, kuten rakastaminen, ja että pedagogista rakkautta osoittava opettaja hyväksyy oppilaan tuomitsematta tätä luonteenpiirteiden, persoonan tai ominaisuuksien perusteella. Opettajan, eli kasvattajan, luottamus oppilaan, eli kasvatettavan, sivistymiskykyyn ja itsemääräytyvyyteen on puolestaan pedagogista auktoriteettia. Tässä opettaja toimii ohjaajana pedagogisen toiminnan keinoin. Tämä oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutussuhde on epäsymmetrinen, sillä opettaja toimii kasvattajan roolista oppilaan kasvua ohjaten. (Määttä & Uusiautti 2012, 26.) Millainen vaikutus ADHD-oppilaan ja muidenkin nepsy-oppilaiden kohdalla opettajan pedagogisella rakkaudella ja pedagogisella auktoriteetilla on oppilaan käyttäytymiseen?

Pedagogisen auktoriteetin ja pedagogisen rakkauden välisenä linkkinä ja ytimenä on niin sanottu *pedagoginen tahdikkuus*. Se on edellä mainittujen rakkauden ja auktoriteetin käyttämisen balanssia. Tahdikkaasti toimiva opettaja tarkkailee, reflektoi ja arvioi jatkuvasti niin omaa toimintaansa kuin myös oppilaiden reaktioita ja tuloksia. (Määttä & Uusiautti 2012, 27.) Myös tahdikkuus, tai sensitiivisyys, on vahvasti läsnä positiivisessa pedagogiikassa.

Oppilaan käyttäytymiseen vaikuttaa myös paljon se, kuinka tärkeäksi hän kokee opettaja-oppilas-suhteen. Mikäli oppilas kokee sen tärkeäksi, on hän todennäköisesti valmis myös panostamaan siihen, mikä vaikuttaa tämän käyttäytymiseen. Tätä tukee se, että opettajan huolenpito, rakkaus ja välittäminen eivät ole ehdollisia, eikä opettaja välttele vaikeita asioita ja tilanteita. (Lanas ym. 2011, 57.) Toimivassa ja syventyneessä luottamussuhteessa aito kohtaaminen, vastavuoroinen vuorovaikutus, empatia ja toisen ymmärtäminen helpottuvat. Tämä mahdollistaa sen, että vuorovaikutuksen molempien osapuolten on helpompi antaa ja vastaanottaa palautetta käyttäytymiseensä liittyen. (Veivo-Lempinen 2009, 206.)

Peruskoulu on yhä paljolti oppiainelähtöistä ja -keskeistäkin, mutta nykyistä POPS:kin mukaillen esimerkiksi tunnetaitojen, minäkuvan ja metakognitiivisten taitojen opettelulle tulee olla aikaa ja resursseja. Opettajana nykyisessä peruskoulussa voikin esimerkiksi opettaa oppilaita tunnistamaan omaa keskittymis- ja vireystilaa. Myös näiden säätelyä on mahdollista ja syytäkin harjoitella. (Isomäki 2017.) Samoin on mahdollista opettaa oppilaita tunnistamaan luontevahvuuksiaan.

Kuten käyttäytymisen käsite niin myös kohtaamisen käsite on mahdoton käsitteellistää yksioikoisesti. Muun muassa Wihersaari (2011, 83–104) allekirjoittaa tämän lisäten, että kohtaaminen on jotain kahden ihmisen välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta, jossa toteutuu ihmisyyttä sekä kasvua ja kasvatusta. Positiivinen pedagogiikka, opettajan toiminta ja koulun toimintakulttuuri ovat suhteessa oppilaan käyttäytymiseen kohtaamisten kautta. Nämä

kohtaamiset sisältävät vuorovaikutusta, joka on sosioemotionaalista toimintaa, jossa yksilön pyrkimys on ylläpitää ja rakentaa hyvää itsetuntoa sekä välttää ahdistusta (Määttä & Uusiautti 2012, 24). Tämä on tärkeä huomio etenkin ADHD-oppilaiden ja laajemmin nepsy-oppilaiden käyttäytymisen saralla, sillä toivottuja käyttäytymisnormeja rikkovan käyttäytymisen syynä voi olla lapsen pyrkimys vain selviytyä ja saavuttaa turvallisuuden tunteen kokemusta.

Oppilaan käyttäytymiseen ja sen tulkintaan liittyvät vahvasti opettajan omat uskomukset ja käsitykset sekä minäkuva ja ihmiskäsitys. Nämä liittyvät vahvasti opettajaan kasvattajana ja tämän käyttäytymisideaalihin ja -tottumuksiin. Yksilön ihmiskäsityksellä tarkoitetaan tässä sitä, miten yksilö ymmärtää niin oman kuin toisten ihmisten toiminnan ja rakenteen. (Wihersaari 2011, 83–104; 280.) Määttä ja Uusiautti (2012, 25) kirjoittavat *pedagogisesta kohtaamisesta*, jota voidaan pitää Martin Buberin (1986) filosofiasta nousevana käsitteenä, jolla tarkoitetaan lapseen kohdistuvaa eettistä huomaavaisuutta. Käsite perustuu toiselle ihmiselle läsnäolon, vuorovaikutuksen sekä kouluyhteisössä mahdollistuvan osallisuuden merkitysten tunnustamiselle (Kontu & Pirttimaa 2010, 111–116).

Monille edellä mainituille käsitteille hyvinkin läheinen käsite on *osallisuuden pedagogiikka*. Osallisuuden pedagogiikan ydintä on *kasvatussensitiivisyys*. Sillä tarkoitetaan oppilaan kuuntelemista ja kuulemista sekä herkkyyttä lapsen tunteille ja tarpeille. Sensitiivisyys eli herkkyys lapsen emotionaaliseen hyvinvointiin on kasvatusta ja opetustyön ydintä. (Loukkonen 2016, 14–15.) Tuo sensitiivisyys on erittäin vahvasti läsnä nimenomaan positiivisessa psykologiassa ja vahvuuspedagogiikassa.

Veivo-Lempinen (2009, 207) kirjoittaa aidon kohtaamisen olevan oppilaasta kiinnostumista, tämän itsetunnon tukemista, ymmärtävää ja lämmintä välittämistä, sekä tarvittaessa selkeää jämäkkyyttä kasvatuksellisesti. Kokonaisvaltainen aito kohtaaminen tukee oppilaan motivaatiota niin sosiaalisesti kuin oppimisenkin kannalta. Aito kohtaaminen edustaa pedagogista rakkautta eikä ole riippuvainen oppilaan ulkoisista suorituksista, oppimistuloksista tai käyttäytymisestä. (Veivo-Lempinen 2009, 207). Etenkin nepsy-oppilaat hyötyvät aidosta kohtaamisesta, sillä heillä on usein herkkyyttä huomata epäaitous. He myös oireilevat herkästi, mikäli kohtaamiset ja rutiinit eivät toteudu optimaalisesti. (Veivo-Lempinen 2009, 202; 208.)

2.3 Positiivinen psykologia, PERMA-teoria ja positiivinen pedagogiikka

Puhuttaessa luontevahvuuksista puhutaan ihmisen luonteesta. Tällöin ollaan väistämättä myös temperamentin, itsesäätelyn, aivotoiminnan, opittujen käyttäytymismallien, ympäristössä vallitsevan kulttuurin sekä opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhteen äärellä. Siksi edellä kirjoitettiin käyttäytymisestä alakäsitteineen.

Julkinen ja opetusalan sisäinenkin keskustelu siitä, että positiivinen psykologia, positiivinen pedagogiikka ja vahvuuspedagogiikka eivät ole mitään uutta ja ihmeellistä, on täysin oikeutettua. Psykologian haarana ja pedagogisena mallina positiivisuudelle on kuitenkin laadittu teorioita, luotu käsitteitä sekä pyritty täsmentämään ja selvittämään asioiden välisiä yhteyksiä tutkimusmenetelmin ammattilaisten toimesta. Eli vaikka perusajatus positiivisessa psykologiassa on helposti ymmärrettävä, antaa sen syvempi tarkastelu paljon näkökulmia, määritelmiä ja tietoa, jotka tehostavat ja kehittävät sen systemaattista tavoitteellista käyttöä.

Positiivisen psykologian eräs perustoteamus on, että ihmismielelle on tyypillistä prosessoida pidempään negatiivisia kuin positiivisia ajatuksia. Näin tarvitaan useita positiivisia asioita kompensoimaan yhtä negatiivista. Ihmiselle on lajityypillistä hieman passiivisesti välttää heikkoa minäkäsitystä kuin aktiivisesti rakentaa hyvää minäkäsitystä. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 18–19.) Positiivinen psykologia pohjaa *“Saat sen, mihin keskityt”* -toteaman paikkansa pitävyyden tutkimiseen ja havaintoon, että kun ihmismieli on herkistynyt jollekin tietylle asialle, alkaa nähdä kyseistä asiaa tai siihen liittyviä asioita eri muodoissa ympäristössään niin valveilla kuin unessa (Fredrickson 2013).

1950-luvulla syntyneen humanistisen psykologian edustajia Abraham Maslowia sekä Carl Rogersia voidaan pitää positiivisen psykologian syntymisen mahdollistajina ja innoittajina. He loivat tietä uudenlaiselle ihmismielen tutkimukselle. Humanistipsykologien lähtökohta oli ihmisen positiivisen potentiaalin sekä itsensä toteuttamisen tarpeen havaitseminen ja sen vaikutusten huomioiminen. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 20–21.) Positiivisen psykologian käsite sai alkunsa 1990-luvulla USA:ssa. Sen loivat psykologian professori Martin Seligman yhdessä psykologian professori Mihaly Csíkszentmihályin kanssa. Puutteisiin ja heikkouksiin fokuosoinnin sijaan huomio suunnataan (piileviin) vahvuuksiin, *“joiden varassa ihmiset suuntaavat psyykkisiä voimavarojaan merkittävien henkilökohtaisten ja yhteisöllisten tavoitteiden saavuttamiseen”*. Psykkinen kasvu ja itsensä ylittäminen edellyttävät yksilöltä heikkouksiensa ja ongelmiansa sijaan omiin vahvuuksiinsa keskittymistä ja niiden määrätietoista kehittämistä. (Lonka 2015, 154.) Seligman on kyseenalaistanut freudilaisen näkemyksen siitä, että tuskasta vapautuminen olisi ihmisen

korkein päämäärä, sekä aristoteelisen katsantokannan ihmisen loputtomasta onnellisuuden tavoittelusta molemmat kapeina pelkistykseen pyrkivinä teorioina (Seligman 2011).

Positiivisen psykologian yksi moderni maailmanlaajuisesti tunnettu teoria on PERMA-teoria.

Tiettyjen klassisten teorioiden kyseenalaistajana Seligman on todennut, että hyvinvoinnin käsite on laajempi ja koostuu erillisistä mitattavista elementeistä. PERMA-teoria koostuu viidestä elementistä:

1. Myönteiset tunteet (*positive emotions*)
2. Sitoutuminen (*engagement*)
3. Sosiaaliset suhteet (*relationships*)
4. Merkityksellisyys (*meaning*)
5. Saavuttaminen (*accomplishments*).

Myönteisiä tunteita edustavat esimerkiksi mielihyvä ja mukavuuden tunne, jotka ovat niin sanotusti hedonistisia tuntemuksia (Kern, Waters, Adlers & White 2015; Seligman 2011, 16).

Sitoutumisella tarkoitetaan syvän uppoutumisen tai kiinnostuksen kokemusta johonkin spesifiin asiaan (Kern ym. 2015). Parhaimmillaan tällainen sitoutuminen edustaa Csikszentmihalyin 1970-luvulta saakka kehittämää motivaatiotutkimukseen liittyvää *flow-tilan* käsitettä. Flow-tila on äärimmäisen uppoutunut ja motivoitunut tila jonkin asian tekemiselle.

Se mahdollistuu, kun tilanteen haasteet ovat ideaalissa suhteessa yksilön taitoihin.

(Csikszentmihalyi 2000, 49.) *Sosiaalisilla suhteilla* tarkoitetaan lähtökohtaisesti ihmissuhteita sisältäen sosiaalisen tuen ja tarkemmin kokemuksen siitä, että on ja saa olla rakastettu, arvostettu ja huolehdittu (Forgeard, Jayawickreme, Kern & Seligman 2011, 86).

Merkityksellisyys tässä yhteydessä on ihmisen kokemus oman elämänsä arvosta sekä tunne johonkin itseään suurempaan kuulumisesta (Kern ym. 2015). Merkityksellisyyden kokemus mahdollistaa yksilölle suunnan ja vision omassa elämässään (Ryff & Keys 1995).

Saavuttaminen, teorian viides peruselementti, on Seligmanin (2011, 18–19) mukaan jotain, mitä ihmisyksilöt tavoittelevat muista teorian peruselementeistä riippumatta. Sillä viitataan menestykseen, hyviin suorituksiin ja onnistumisiin. Salmela ja Uusiautti (2013, 30) kirjoittavat, että saavuttamista tavoitellaan, vaikkei siitä syntyisi positiivisia muutoksia ihmissuhteissa, merkityksellisyyttä tai edes suoranaisesti myönteisiä tunteita.

PERMA-teorian synty perustuu *onnellisuus* -käsitteen hajottamiseen työstettävämmiksi osatekijöiksi, mutta ei vain onnellisuuden ja sen komponenttien tutkimiseen, vaan laajemmin käsitteen *hyvinvointi* tutkimiseen ja hahmottamiseen. Onnellisuuden mittaamisessa on usein käytetty mittarina *elämäntyytyväisyyttä*, eli tyytyväisyyttä omaan elämään. On kuitenkin tutkittu ja todettu sen vaihtelevan peräti 70 %:n volyyymilla yksilön mielentilojen mukaan. Täten se ei ole kovin vakaa ja luotettava mittari. Seligman esittää edellä mainituille PERMA-

teorian viidelle peruspilarille kolme yhdistävää piirrettä: tukevat hyvinvointia (1), ovat mitattavissa itsenäisesti muista elementeistä riippumatta (2), ja näitä tavoitellaan lähtökohtaisesti niiden itsensä vuoksi eikä välineenä hankkia jotain muuta hyvinvoinnin komponenttia (3). Vahvuuspedagogiikkaan sisältyvät luontevahvuudet ovat peräisin PERMA-teoriasta, jossa luontevahvuuksia on nimetty 24. (Seligman 2011, 9, 14.)

PERMA-teoria ei ole ainoa positiiviseen psykologiaan linkitetty teoria. Esimerkiksi Carol Ryff teki jo vuonna 1989 oman listansa psykologisen hyvinvoinnin avaintekijöistä. Listaus on osin samanlainen PERMA-teorian kanssa. Nämä molemmat puolestaan linkittyvät Decin & Ryanin (1985) itsemääräämisteoriaan (suomennettu myös: *itseohjautuvuusteoria*), jonka keskiössä ovat ihmisen kolme psykologista perustarvetta: *autonomia, kompetenssi ja yhteenkuuluvuus*. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 23–24.) Koska tämän tutkimuksen kysely ja haastattelu sisälsivät tarkoituksenmukaisesti kysymyksiä liittyen itsemääräämisteorian kolmeen peruselementtiin, on tuosta teoriasta kirjoitettu omassa alaluvussa.

2000- ja etenkin 2010-luvun suomalaisessa pedagogiakeskustelussa ja -tutkimuksessa nousi vahvasti esiin positiivinen pedagogiikka sekä oppilaan kohtaaminen. Positiivinen pedagogiikka ja positiivisen psykologian traditio ovat aikaansaaneet hyvinvoinnin käsitteen päivittymistä. (Uusitalo-Malmivaara 2014, 24; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 20–21.) Positiivisella pedagogiikalla pyritään osallisuuden ja myönteisten tunteiden keinoin näkemään hyvä, tukemaan oppilasta tavoittelemaan omaa täyttä potentiaaliaan sekä tunnistamaan, tunnustamaan ja tukemaan yksilön vahvuuksia oppilaan ollessa merkitysten rakentaja sekä aktiivinen toimija (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 10; Kumpulainen Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2015, 224–225). Positiivinen pedagogiikka toimii hyvinvoinnin mahdollistajana, kun oppilaan minäkuva ja mieli evästetään ennaltaehkäisevästi kestävämmäksi elämän kriisien varalta (Leskisenoja 2016, 7–8).

Positiivinen pedagogiikka tuo sekä tutkimuksen että toiminnan keskiöön lapsen osallisuuden, vahvuudet ja myönteiset tunteet. Asiat, jotka kannattelevat lasta, tekevät oppimisesta mielekäästä ja saavat lapsen kokemaan oppimisen iloa, ovat kasvatustoiminnan lähtökohtana. Positiivinen pedagogiikka perustuu ajatukseen, että oppiminen ja hyvinvointi muodostuvat eri toimintaympäristöjen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa.

Vastoinkäymisiä ja vaikeuksia ei jätetä huomiotta, vaan niitä lähestytään positiivisesta näkökulmasta. Positiivisen pedagogiikan ajattelussa korostuu myös seuraavat asiat:

1. Lapsen osallisuutta, oppimista ja hyvinvointia tukee yhteisöllinen, myönteinen toimintakulttuuri ja siinä rakentuvat sosiaaliset suhteet.

2. Lapsen toimijuus ja osallisuus ovat kasvatustyön lähtökohtana. Lapsi, lapsen arki ja elämän kokonaisuus ovat kaiken toiminnan lähtökohta.

3. Kasvatuskumppanuus rakentuu luottamuksellisessa ja arvostavassa vuorovaikutuksessa. Positiivisen pedagogiikan näkökulmasta kasvatuskumppanuuden tavoitteena on avata vanhemmille ja lapselle itselleen hänen kehityksensä ulottuvuudet ja mahdollisuudet. (Kumpulainen ym. 2015, 228–231.)

2.3.1 Vahvuuspedagogiikka ja luontenvahvuudet

Vahvuuspedagogiikan voidaan katsoa sisältyvän positiiviseen pedagogiikkaan. Aina niitä ei erotella. Suomessa vahvuuspedagogiikan pioneereina ovat toimineet etenkin Lotta Uusitalo (ent. Uusitalo-Malmivaara) sekä Kaisa Vuorinen. He ovat tutkineet, soveltaneet ja kehittäneet sekä tietystä näkökulmasta myös brändänneet vahvuuspedagogiikkaa 2010-luvun puolivälistä lähtien. Pääsanomansa on ollut, että vahvuuspedagogiikka on tehokas ja luonteva keino edistää oppilaan tietoisuutta omista kyvyistään sekä vahvistaa luottamusta itseensä ja kykyihinsä. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016.)

Uusitalo ja Vuorinen (2016) käyttivät luontenvahvuuksien pohjana Petersonin ja Seligmanin (2004) VIA-vahvuusluokituksen (*Values in Action*, Liite 4), johon he lisäsivät vahvuudet sisukkuus ja myötätunto. Luontenvahvuuksista taulukko liitteissä (Liite 5). Uusitalo ja Vuorinen ryhmittelevät luontenvahvuudet kolmeen osaan: *kasvuvahvuudet*¹, *ydinvahvuudet*² ja *voimavahvuudet*³. Jako perustuu VIA-filosofiaan, Lea Watersin (2015) ajatteluun sekä etenkin Vuorisen omiin kokemuksiin vahvuusperustaisesta opettajan työstä. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 76–79.)

Luontenvahvuuksiin keskittyvässä opetuksessa on integroitu vahvuusopetusta eri oppiaineisiin. Leskisenoja (2016) kuvaa positiivista pedagogiikkaa tunnetilojen rakentamisena, lämpimien ihmissuhteiden luomisena sekä lapsen osallisuuden ja

¹ *Kasvuvahvuudet* ovat jotain, mitkä eivät vielä ole aktiivisessa käytössä yksilöllä. Niiden vahvistaminen ja esiin saaminen vaatii harjoittelua ja keskittymistä. Ne ovat mahdollisuuksia, vaikka niiden käyttäminen ei välttämättä tunnu aina helpolta.

² *Ydinvahvuudet* ovat kuin linssit, joilla maailman näemme. Ne vaikuttavat käyttäytymisemme lisäksi paljon arvoihimme, ajatteluun, tunteisiimme ja mielenkiinnonkohteisiimme. Ydinvahvuudet ilmenevät usein hyvin suoraan vuorovaikutuksessa toisen henkilön kanssa, yksilöllä on sisäistä motivaatiota näiden vahvuuksien käyttämiseen, nämä vahvuudet tukevat oppimista ja näiden käyttäminen ei kuluta energiaa vaan jopa päinvastoin lisää sitä.

³ *Voimavahvuuksia* ovat *myötätunto*, *itsesääätely* ja *sinnikkyys*. Nämä ovat mahdollistajia. Näitä voi käyttää, opettaa ja oppia päivittäin. Voimavahvuudet ovat tukena ydin- ja kasvuvahvuuksien alla.

onnistumisen kokemusten mahdollistamisena. Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2019) mukaan hyvinvointi on opittava asia ja luonteenkasvatuksella voidaan kehittää hyvinvointia.

Vahvuuskeskeisessä pedagogiikassa ruokitaan sisäisiä resursseja, luonteenvahvuuksia. Niiden esiin tuominen, sanallistaminen ja tietoisesti näkyväksi tekeminen rohkaisevat lasta. Luonteenvahvuussanoissa on positiivinen lataus ja ne antavat lapselle käsityksen omista kyvyistään ja pystyvyydestään (vrt. Deci & Ryanin itsemääräämisteorian *kompetenssin* käsite). Luonteenvahvuuskeskeinen lähestymistapa on näkökulman muutos perinteiseen heikkouksia ja puuttuvia taitoja alleviivaavaan tapaan. Kun lapselle tarjotaan mahdollisuudet löytää omia luonteenvahvuuksiaan ja kiinnostuksen kohteitaan, voi tämä päästä käyttämään erityistaitojaan parhaalla mahdollisella tavalla. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 17; 23.)

Jokaisella ihmisellä on luonteenvahvuuksia. Niitä voi kehittää käyttämällä niitä aktiivisesti. Luonteenvahvuuksien tietäminen ja aktiivinen käyttäminen kasvattaa lapsen henkistä resurssia sekä resilienssiä, eli kykyä toipua ja pysyä toimintakykyisenä vaikeuksien ja epäonnistumisten kohdatessa. Luonteenvahvuuksiin keskittymisessä on kyse ajattelun taitojen kehittymisestä ja ihmisenä kasvamisesta. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 22.) Kyse ei siis ole lapsen oppimisen ja kehityksen yltiöpositiivisesta tulkinnasta tai tuen tarpeiden ja huolen mitätöinnistä. Sen sijaan luonteenvahvuuksien tunnistaminen, tunnustaminen ja kehittäminen auttavat ymmärtämään, miten kunkin lapsen kasvua ja oppimista olisi hyvä tukea parhaan mahdollisen lopputuloksen saavuttamiseksi. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 23.)

2.3.2 Itsemääräämisteoria

Itsemääräämisteoria liittyy vahvasti yksilön hyvinvointiin sekä ihmiseen psykologisena olentona. Se on kulkenut useissa positiivisen psykologian ja positiivisen pedagogiikan tutkimuksissa mukana niin Suomessa kuin muualla maailmassa. Tutkijakaksikon Deci & Ryan (1985) itsemääräämisteoria luokittelee ihmisen kolmeksi psykologiseksi perustarpeeksi autonomian, kompetenssin, ja (sosiaalisen) yhteenkuuluvuuden kokemukset. Nämä vaikuttavat motivaatioon, mikä nähdään jatkumona toisessa päässään *amotivaatio* eli ei motivaatiota sekä toisessa päässä *sisäinen / luontainen motivaatio*, ja näiden välissä ulkoisen motivaation ilmentymiä. (Lehtinen, Vauras & Lerkanen 2016, 149.)

Autonomialla tarkoitetaan omaehtoisuutta, yksilön kokemusta siitä, että hän hallitsee itse omaa elämäänsä ja voi vaikuttaa siihen sekä säädellä omaa olemistaan ja toimintaansa siinä. Kompetenssista puhutaan usein kyvykkyytenä. Se on käytännössä kokemus siitä, että osaa jotain, on hyvä tai riittävän hyvä jossakin. (Deci & Ryan 1985; Ryan & Deci 2007; Liukkonen & Jaakkola 2017.) Yhteenkuuluvuudella tarkoitetaan sosiaalista yhteenkuulumista, ja tarkemmin siis tarvetta kuulua ryhmään sekä kokea yhteyttä toisiin ryhmän jäseniin (Deci & Ryan 1985; Ryan & Deci 2007; Baumeister & Leary 1995). Lähtökohtaisesti tämän teorian valossa kyse on ihmissuhteista (vrt. PERMA-teoria). Kuitenkin yhteenkuuluvuus on yksilön kokemus, joten kaksi määrällisesti suunnilleen saman verran ja laadullisesti kovin samankaltaista sosiaalista elämää viettävää ihmistä voivat kokea yhteenkuuluvuutta toisiinsa nähden hyvin eri tavoin. Ryanin ja Decin (2007) sanoin on kovin tapauskohtaista, mikä ja minkälaiset ihmissuhteet saavat yksilön kokemaan yhteenkuuluvuuden kokemusta ja miten siihen vaikuttaa vaikkapa henkisyys, yhteiskunnan normit ja vallitseva kulttuuri. Muutkin tämän teorian peruselementit määrittyvät ja rajautuvat yksilökohtaisesti.

Itsemääräämisteoriaa on yleensä pidetty kokonaisvaltaisena makroteorianana ihmisen hyvinvoinnista, psykologisesta kasvusta sekä motivaatiosta. Se on kehittynyt tarkentuen ja laajentuen yli 30 vuotta. Teoria perustuu empiirisiin tutkimuksiin ja sen keskiössä on dialektinen ymmärrys ihmisen käyttäytymisestä ja psykologisesta kehityksestä. Siinä painottuu näkemys yksilöstä proaktiivisena, optimaaliseen kasvuun pyrkivänä sisäisiä taipumuksia omaavana olentona, joka jopa etsii haasteita kehittääkseen itseään. Toisaalta teoria korostaa sitäkin, ettei ihminen elä tyhjiöissä, joten aina ei voi toimia haluamallaan tavalla ja kehittyä ideaaleissa olosuhteissa. Ympäristö, etenkin sosiaalinen ympäristö, vaikuttaa vahvasti välillä tukien ja toisaalta haastaen psykologisia tarpeitamme. (Deci & Ryan 1985; Ryan & Deci 2007.)

2.3.3 Aiempi tutkimus luontevahvuuksien vaikutuksesta

Vahvuuspedagogiikkaa sekä positiivista pedagogiikkaa ja positiivista psykologiaa on tutkittu Suomessa viime vuosina paljon. Lotta Uusitalo ja Kaisa Vuorinen ovat toteuttaneet asiasta kattavasti tutkimusta kohta vuosikymmenen ajan. Uusimpina muun muassa seuraavat: *“Students’ usage of strengths and general happiness are connected via school-related factors”* (Vuorinen, Hietajärvi & Uusitalo 2020), *“Nourishing Compassion in Finnish Kindergarten Head Teachers: How Character Strength Training Influences Teachers’ Other-Oriented Behavior”* (Vuorinen, Pessi & Uusitalo 2020), sekä *“A character strength intervention in 11 inclusive Finnish classrooms to promote social participation of students*

with special educational needs” (Vuorinen, Erikivi & Uusitalo-Malmivaara 2019). Nämä ovat kansainvälisissä tiedejulkaisuissa julkaistuja tutkimusartikkeleita.

Uusitalon ja Vuorisen yhdessä ja erikseen erinäisissä kokoonpanoissa tekemiä tutkimuksia ja tekstejä luontevahvuuksista ja positiivisesta pedagogiikasta löytyy tieteellisinä artikkeleina tai kirjojen osina ainakin toistakymmentä julkaisua. Tutkimustuloksensa puoltavat sitä, että positiivisella psykologialla, positiivisella pedagogiikalla ja luontevahvuuksien opetuskäytöllä on myönteisiä vaikutuksia muun muassa vuorovaikutukseen niin lasten kuin aikuisten osalta, inklusiivisen koulujärjestelmän tukemiseen, koululloon, erityisen tuen oppilaiden kouluviihtyvyyteen, lasten ja aikuisten hyvinvointiin ja itsetuntoon, sekä oppilaiden osallisuuteen (mm. Vuorinen, Hietajärvi & Uusitalo 2020; Vuorinen, Pessi & Uusitalo 2020; Vuorinen, Erikivi & Uusitalo-Malmivaara 2019; Uusitalo-Malmivaara 2014; Uusitalo-Vuorinen 2020; Sandberg & Vuorinen 2015).

Vuorinen, Erikivi ja Uusitalo (2018, 50–53) kirjoittavat myös, että tutkimuksessaan jotkut opettajat kokivat, ettei kaikilla erityisen tuen ryhmien oppilailla ollut havaittavissa edistymistä sosiaalisissa suhteissa tai oppimisen taidoissa. Kaikki määrälliset tulokset eivät myöskään tuoneet esiin parempia tuloksia jälkitestauksessa, vaikka opettajien laadullista dataa antavat haastattelut antoivat toisenlaista viestiä. Aina tutkimuksen volyymi ei riitä merkittävien vaikutusten havainnointiin. Tulosten yleistämistä on haastanut myös se, että osallistuneet erityisen tuen oppilaat ovat välillä otoksena kovin heterogeeninen ryhmä eikä kontrolliryhmästä puolestaan kyetä aina erottamaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. (Vuorinen, Erikivi & Uusitalo 2018, 54).

Vahvuuspedagogiikasta, luontevahvuuksista sekä positiivisesta psykologiasta on tehty kymmeniä AMK-opinnäytetöitä ja yliopiston pro gradu -tutkimuksia 2010-luvun puolivälistä lähtien. Niissä on tutkittu esimerkiksi 6-luokkalaisten käsityksiä, kokemuksia ja näkemyksiä luontevahvuuksista. Todella paljon luontevahvuuksia on tutkittu varhaiskasvatuksen puolella etenkin yksilön hyvinvoinnin sekä ryhmätoiminnan tai yhteisöllisyyden näkökulmista. Useampikin tutkimus on tehty luokanopettajien, aineopettajien sekä varhaiskasvatusopettajien asenteista, kokemuksista ja näkemyksistä liittyen positiiviseen pedagogiikkaan ja luontevahvuuksiin. Paljon on siis tutkittu, miten ja minkälaisena positiivinen pedagogiikka ja vahvuuspedagogiikka näyttäytyvät, miltä niiden käyttäminen opettajista ja oppilaista tuntuu, sekä mitä arvoa ja merkityksiä niille annetaan. Vaikutuksiakin on alettu tutkia ainakin 2010-luvun lopulta lähtien.

Kaisa Vuorinen on tehnyt väitöstyötä vahvuuskeskeisestä opetuksesta. Tutkimuksen opetusinterventiot olivat Espoon kaupungissa vuosina 2015–2016. Tutkimus pyrkii selvittämään, kuinka luontevahvuuksia voi opettaa ja miten vahvuusperustainen opetus koetaan. Tutkimuksen eri vaiheissa informantteina toimivat sadat peruskouluikäiset oppilaat, erikseen 10 erityisen tuen ryhmän oppilasta sekä kymmeniä opettajia ja lisäksi rehtoreita. Interventioissa opetettiin luontevahvuuksia sekä niiden tunnistamista ja kehittämistä.

Väitöskirjan positiivisesta psykologiasta ja osittain vahvuuspedagogiikasta on tehnyt myös Leskisenoja (2016). Tutkimuksen pääfokus ei ollut luontevahvuuksissa, vaan PERMA-teoriassa ja sen käytänteissä. Koska luontevahvuuksien juuret ovat PERMA-teoriaan vahvasti linkittyvässä VIA-vahvuusmittaristossa, esittelen tutkimusta lyhyesti. Kyseessä oli suomalaisen peruskoulun 6-luokalla tehty vuoden mittainen seurantatutkimus lukuvuonna 2013–2014. Lähtökohtana oli, että opettaja voi luoda oppimis- ja opetusilmapiiriin, joka kehittää opiskelumotivaatiota, kouluviihtyvyyttä sekä ihmissuhteita ja positiivisia tunteita, ja nämä yhdessä koulumenestystä. Nämä sisältävänä kattokäsitteenä oli *kouluilo*.

Teoreettisena viitekehyksenä oli PERMA-teoria. Tutkimuksen pyrkimys oli etsiä ja luoda opettajan työhön positiiviseen psykologiaan nojaavia konkreettisia pedagogisia toimintatapoja ja käytänteitä, joilla voitaisiin kehittää oppilaiden kouluiloa. Tutkimus dokumentoi, miten oppilaat kuvailevat kouluiloa sekä selvitti, minkälaiset pedagogiset menetelmät kehittävät oppilaiden kouluiloa. Myös yhteistyötä kodin kanssa tutkittiin, sekä pyrittiin selvittämään minkälainen yhteys kouluiloa kehittäville pedagogisilla toimilla ja menetelmillä on oppilaiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin lukuvuoden aikana. Kyseessä oli monimenetelmällinen toimintatutkimus. Aineistoa kerättiin haastatteluin ja mittaavin kyselyin, sekä tutkijan päiväkirjatyöskentelyllä. Keskiössä oli laadullinen tutkimus. (Leskisenoja 2016.)

Väitöskirjan tulosten perusteella kouluilo määrittyi oppilaiden näkökulmasta melko pysyväksi ilmiöksi, johon lukeutuu vahvasti suhteet luokkatovereihin ja opettajaan, luokan työskentelytavat, huoltajien tuki, koulun/luokan ilmapiiri ja toimintakulttuuri, koulussa koetut onnistumisen kokemukset, koulun ulkopuolinen yhteisöllinen aktiviteetti sekä myös luokkatilojen viihtyisyys ja esteettisyys. Tutkimuksen mukaan uusilla pedagogisilla toimintamalleilla oli huomattava yhteys kouluiloon, opettajan toiminta ja persoona omaavat todella suuren merkityksen, ja lisäksi huoltajien osallistuminen ja tuki ovat suuressa roolissa. Tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaa vahvasti siltä, että oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja -intoa sekä yleisemmin kouluun liittyviä positiivisia tunteita on mahdollista kehittää positiivisen psykologian keinoin. PERMA-teorian käytänteet vaikuttavat parantavan luokan vuorovaikutusta ja myönteistä ilmapiiriä. (Leskisenoja 2016.)

Esimerkiksi käsitteillä *character strengths*, *strengths of character* sekä *strengths-based pedagogy* on tehty tutkimusta kansainvälisesti etenkin Yhdysvalloissa suuret määrät 2010- ja jo 2000-luvun alussa. Tulokset ovat samansuuntaisia kuin Suomen vastaavat. (mm. Park, Peterson & Seligman 2004; Peterson & Seligman 2004; Peterson & Park 2006; Park & Peterson 2009; Niemiec 2013; McGrath 2015; Ruch, Weber & Park 2014).

2.4 Neuropsykiatrisesti poikkeava oppilas ja ADHD

Tämän pro gradun yhtenä teemana on *ADHD*. ADHD-oppilas lukeutuu *nepsy-oppilaisiin*, eli neuropsykiatrisesti poikkeaviin oppilaisiin. Nepsy-oireiden syy on useimmiten kehitykselliset, aivojen rakenteelliset tai toiminnalliset poikkeavuudet. Nämä vaikuttavat ihmisen tunteiden- ja stressin säätelyyn sekä mieleen, ajatteluun ja käyttäytymiseen. Nepsy-oireet usein ilmenevät melko selkeästi jo ennen kouluikää. Oireet ovat osittain vahvasti pysyviä, vaikkakin voivat myös muuttua voimistuen tai heikentyen elämän, ja jo lapsuuden, aikana. Perinnöllisyys on merkityksellinen vaikuttava tekijä. Oireiden voimakkuudessa ilmenee laajaa vaihtelua yksilöiden kesken ja ne saattavat vaihdella yksilöllä paljonkin erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä. Oireiden syy voi myös olla trauma, vamma tai fyysinen sairaus. Neuropsykiatrisiin oireyhtymiin lukeutuvat siis sellaiset neurologiset vammat, sairaudet ja kehityshäiriöt, mitkä ilmenevät yksilössä psykiatrisina oireina tämän käyttäytymisessä. Aina neuropsykiatrinen poikkeavuus ei ole selkeä ilmiö, vaan jopa tulkinnanvarainen riippuen muun muassa yhteisön ja yhteiskunnan vallitsevasta kulttuurista sekä yksilön luonteesta ja temperamentista. (Kiviruusu 2017; Laajasalo 2016; Isomäki 2017.)

Vuonna 2021 nepsy-diagnooseiksi määriteltiin ADHD (sisältäen ADD), autismikirjo (sisältäen asperger), tourette sekä kehityksellinen kielihäiriö (mm. Tampereen kaupunki 2021; MIELI ry 2021; Virta & Koponen 2019). Eräs suuresti käyttäytymiseen vaikuttava syy on neurologiset poikkeavuudet toiminnanohjauksessa, kuten ADHD ja ADD (Laajasalo 2016, 149). Nepsy-oppilaat hyötyvät suuresti selkeästi strukturoidusta koulupäivistä. Tämä edistää heidän toiminnanohjausta ja siten oppimista. Käyttäytymisessä ilmenee helposti haasteita, mikäli koulu ei tarjoa turvan tunnetta luovia struktuureja. (Isomäki 2017.) Nepsy-oppilas onkin herkkä oppimisvaikeuksille sekä käyttäytymisen haasteille. *Komborbiditeetti*, eli yhteisesiintyvyys, on nepsy-oppilaille kovin yleistä. Oppilaalla voi siis olla esimerkiksi ADD, lukemisen ja kirjoittamisen haasteita eikä juurikaan kaverisuhteita. Oppilaalla voi myös olla niin sanottuja oppimisaukkoja. Esimerkkinä 4-luokan oppilas, joka ei hallitse lainkaan tiettyjä 2–3-vuosiluokkien sisältöjä. Tällöin ilmenee hyvin mahdollisesti ongelmia myös akateemisen

itsetunnon ja yleisesti itsetunnon saralla. Nämä korreloivat käyttäytymisen haasteisiin. (Isomäki 2017; Kiviruusu 2017, 34.)

Useiden 2010-luvun arvioiden mukaan nepsy-piirteitä on peräti 10–20 % väestöstä. Hahmottamis- ja oppimishaasteet tai -häiriöt ovat tällä 10–20 %:lla yleinen liitännäinen. Etenkin nykyisessä inklusioon nojaavassa peruskoulussa nepsy-oppilaiden kohdalla erityispedagoginen osaaminen on äärimmäisen tärkeää. Opettajilta ja muultakin kouluhenkilöstöltä tulee löytyä valmiuksia tunnistaa näitä oppilaita sekä hyödyntää laajasti erilaisia menetelmiä, jotka myös huomioivat eri aistikanavia. Nepsy-oppilas tarvitsee usein paljon ohjausta ja tukea. Tämä ei automaattisesti tarkoita kolmiportaisen tuen mallissa erityistä tukea. (Kiviruusu 2017; Laajasalo 2016; Isomäki 2017.)

Moni nepsy-oppilas kuitenkin on kolmiportaisen tuen mallissamme tehostetun tai erityisen tuen oppilas. Etenkin erityisen tuen oppilaista moni tarvitsee opetusta enemmän kasvatusta. Toki tällä tähdätään myös oppimisen edistämiseen, sillä mikäli oppilaan energia kuluu pahanolon hallintaan, ei energiaa riitä oppimiseen. (Veivo-Lempinen 2009, 199.) Moni nepsy-oppilas, etenkin erityisen tuen oppilaista, ei välttämättä muista niin sanottuja normaaleja asioita. Heille voi olla todella vaikeaa huolehtia tavaroista, kantaa mukana vaadittuja koulutarvikkeita, muistaa ja ylipäänsä ymmärtää aikatauluja sekä noudattaa toivotunlaista käyttäytymistä. Siksi heille on erittäin tärkeää antaa positiivista palautetta näistä, kun siihen on vähääkään aihetta. (Veivo-Lempinen 2009, 208; 210.) Minkälaisia hyötyjä luonteenvahvuuksien opetuskäytöstä sekä laajemmin positiivisesta psykologiasta ja positiivisesta pedagogiikasta voi olla nepsy-oppilaille käyttäytymisen ja hyvinvoinnin näkökulmista?

Attention Deficit Hyperactivity Disorder eli aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö tunnetaan Suomessa laajasti koulumaailman ulkopuolellakin lyhenteellään ADHD. Kyseessä on oireyhtymä, jonka kantajalla on keskimääräistä isompia haasteita keskittymiskyvyssä ja tarkkaavaisuudessa, sekä on lisäksi kovin impulsiivinen ja yliaktiivinen. Nämä oireet ovat pysyviä, mutta niiden voimakkuus riippuu silti paljon yksilöllisistä ja ympäristöllisistä tekijöistä. ADHD-oireiden syy löytyy keskushermostosta: noradrenaliinin ja dopamiinin määrän ja tasapainon poikkeavuus. Tästä lääketieteellisestä yksityiskohdasta huolimatta ADHD:n diagnosointi on myös kulttuurisidonnaista: toisissa maissa diagnoosin saa helpommin kuin toisaalla. (Moilanen 2012, 35.) Dopamiinilla on merkittävä vaikutus ihmisen motivaatioon. Tämän vuoksi monilla ADHD-oppilailla on usein motivaatiohaasteita koulussa, joka näkyy oppimistulosten lisäksi myös toiminnassa ja käyttäytymisessä. (Isomäki 2017.)

Muun muassa Halonen-Malliarakis, Parikka ja Puustjärvi (2017, 34) jäsentävät ADHD:n ilmenevän yksilöllisesti, mutta karkeasti katsottuna kolmessa eri muodossa:

1. ADHD sisältäen tarkkaamattomuuden, keskittymisvaikeudet sekä yliaktiivis-impulsiivisuuden
2. ADHD sisältäen vain yliaktiivis-impulsiivisuuden
3. ADD sisältäen tarkkaamattomuuden ja keskittymisvaikeudet

Attention Deficit Disorder luetaan ADHD:n alla olevaksi neurologiseksi häiriöksi. Tiivistetysti ilmaistuna se on ADHD ilman ylivilkkautta. ADD on vähemmän tunnetumpi kuin ADHD. ADD-oppilas on usein toiminnaltaan hieman hidas. Toiminnanohjauspulmat ilmenevät siten, että toiminnan aloittaminen, ylläpitäminen ja itsenäinen ohjaaminen tuottavat haasteita. Ulospäin tämä voi näyttää epämääräiseltä ja poukkoilevalta työskentelyltä ilman suunnitelmallisuutta. ADD-oppilas usein myös niin sanotusti unohtuu omiin ajatuksiinsa, välillä pitkäksiin aikaa. Kuten monilla autismin kirjon oppilaille, niin myös ADD-oppilaille on yleistä, että he pystyvät keskittymään jopa uppoutuen asioihin, jos asia on heitä kiinnostava. Monilla ADD-oppilaille on haasteita luoda ja ylläpitää sosiaalisia suhteita, he alisuoriutuvat koulussa ja harrastustoiminnassa mukana oleminen jää kokeilun tasolle. Minäkuva ja itsetunto ovatkin heillä usein koetuksella, koska vertaiskaverisuhteita on usein vähän ja epäonnistumisia puolestaan paljon. Tämä voi hyvinkin altistaa ahdistuneisuushäiriölle ja jopa masennukselle. (Leppämäki 2012, 46–47.)

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoite oli tutkia luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä luonteenvahvuuksien tunnistamisen, tunnustamisen ja kehittämisen merkityksestä ja vaikutuksista oppilaisiin yleisesti. Lisäksi haastatteluaineiston kautta tutkittiin luonteenvahvuuksien merkitystä ja vaikutuksia ADHD-oppilaisiin. Alkujaan tämän tutkimuksen oli tarkoitus käsitellä 5–6-luokkalaisia ADHD-oppilaita. Koronatilanteen vuoksi oppilaiden saaminen haastateltavaksi olisi kuitenkin ollut sen verran haastavaa, että tuosta tulokulmasta suurimmaksi osaksi luovuttiin. Sekä haastattelujen että kyselyn loppuun jätettiin silti kysymykset koskien 5–6-luokkalaisten tietoisuutta luonteenvahvuuksistaan. Kyseinen teema haluttiin osaksi tutkimusta, koska luonteenvahvuuksien opetuskäytössä korostuu luokanopettajan kasvatustehtävä, ja 5–6-luokkalaiset luonteenvahvuustietoisuutensa ovat mielenkiintoista havaintoaineistoa arvioitaessa alakoulun päättävien lasten itsetuntemusta.

Tunnista-tunnusta-kehitä ikään kuin mallina voi hyvinkin tukea esimerkiksi POPS:n lukuun 2.2., *“Perusopetuksen arvoperusta”*, kirjattua jokaisen oppilaan ainutlaatuisuutta ja arvokkuutta koskevaa kohtaa, jossa todetaan, että *“Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä.”*

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

1. Mitä merkityksiä luokanopettajat antavat luontevahvuuksien tunnistamiselle, tunnustamiselle ja kehittämiseksi yleisesti sekä ADHD-oppilaiden osalta?
2. Mitä vaikutuksia luokanopettajat kokevat ja uskovat luontevahvuuksien tunnistamisella, tunnustamisella ja kehittämisellä olevan oppilaisiin yleisesti sekä ADHD-oppilaisiin?
3. Millaisia korrelaatioita havaintoaineistojen muuttujien välillä ilmenee?

4 Tutkimuksen toteutus

Tämä tutkimus oli monimenetelmällinen: yhdistetty haastattelu- ja kyselytutkimus mixed methods -lähestymistavan keinoin. Aineiston keruu, otantatekniikat, tutkimuskysymysten muodostaminen sekä muuttujien valinta ja operationalisointi ovat perustuneet monimenetelmällisiin keinoihin. Aineistoja on myös pyritty saamaan keskustelemaan keskenään. Laadullinen aineisto antoi määrällisen datan lukuarvoille selityksiä, ja toisaalta määrällinen data vahvisti sekä myös haastoi laadullisesta aineistosta nousevia käsityksiä ja uskomuksia. Tutkimuksen tutkimuskysymyksistä ensimmäistä ja toista lähestyttiin ensisijaisesti kvalitatiivisesti. Kolmatta tutkimuskysymystä puolestaan tutkittiin kvantitatiivisin keinoin. Seuraavat alaluvut kertovat tutkimuksen menetelmistä, aineistosta, analyysistä sekä luotettavuudesta.

4.1 Mixed methods

Määrällinen tutkimus mahdollistaa laajemman tiedon saannin kohderyhmästä ja laadullinen soveltuu erinomaisesti informaation taustatekijöiden selvittämiseen sekä ilmiöiden syvällisempään ja monipuolisempaan ymmärtämiseen. Niin sanottua täysin miksettua tutkimusta ei ollut tarkoituskaan tehdä. Kyselyaineiston ollessa vain 106 vastaajaa ja kuuden haastattelun ollessa ensin kerätty ja analysoitu aineisto, painottuu kokonaiskuvassa enemmän laadullinen aineisto.

Pitkäniemi (2015, 262) kirjoittaa, että mixed methods -lähestymistapa on melko uusi tapa. Sata vuotta sitten tutkimukset nojasivat miltei poikkeuksetta määrällisiin menetelmiin.

Konstruktivismi mahdollisti laadullisten menetelmien kehittymistä 1970–1980-luvuilla. Mixed methods alkoikin yleistyä vasta 1980-luvun lopulla. Toki sen kaltaisia tutkimuksia oli jo ollut, kuten monipuolinen operationaalistaminen sekä monimetodinen tutkimus. (Pitkäniemi 2015, 262.) Määrällisen ja laadullisen tutkimuksen välisen niin sanotun paradigmatilpailun seurauksena mixed methods monipuolisti tutkimuskentän näkökulmia (Pitkäniemi 2015).

Kuitenkaan vielä 2000-luvullakaan monimenetelmällinen tutkimus ei ole ollut paradigmatiltaan erityisen vahva, sillä yleensä tutkijat ovat kannattaneet kuitenkin joko kvalitatiivisen tai kvantitatiivisen tutkimuksen käyttöä. Samanaikaisesti on tutkijoita ja tutkijayhteisöjä, jotka uskovat eri tutkimusmenetelmien yhdistämiseen. Varsinkin kasvatustieteissä on paikoin jopa melko yleistä, että laadullisen ja määrällisen mustavalkoiselle erottelulle ei nähdä perusteita. (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 350; 352.)

Mixed methods on siis tutkimusta, joka sisältää sekä määrällistä että laadullista tutkimusmetodologiaa ja niiden integroiminen tuottaa tutkittavasta ilmiöstä samansuuntaista tietoa. Tällöin painottuu tutkittavan ilmiön monipuolinen tarkastelu sekä myös monipuolinen ratkaisujen etsiminen, eli kokonaisvaltaisuus. (Pitkäniemi 2015, 263.) Ideaalisti toteutuessaan mixed methods:ssa yhdistyy määrällisen ja laadullisen tutkimuksen elementtejä useissa tutkimuksen eri vaiheissa, eli esimerkiksi aineiston suunnittelussa ja keruussa eikä vain analyysissa. Pyrkimys on luoda syvällistä ja laaja-alaista tietoa. (Johnson, Onwuegbuzie & Turner 2007, 123.)

Monimetodisen tutkimuksen ja mixed methods'n eroavaisuus niiden lähtökohdissa on se, että mixed methods yhdistää kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tulokset toisiinsa, jolloin ne ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa. Mixed methods -tutkimus määritetään usein myös synergiseksi eli yhteisvaikutteiseksi tutkimukseksi. Tällöin ei vain laiteta kahta erillistä tutkimusta samaan tutkimusraporttiin, vaan yhdistellään kahden aineiston dataa. Aineistonkeruu voi tapahtua peräkkäin tai samanaikaisesti. Analyysivaiheessa puolestaan informaatiota voidaan yhdistellä vain osin tai läpi koko tutkimuksen. (Pitkäniemi 2015.)

Pitkäniemi (2015, 266–267) kirjoittaa, että tutkittavaa aihetta voi lähestyä integroivassa metodologiassa kolmella tarkastelutavalla, jotka ovat makroulottuvuuksien tai -kategorioiden miksaus, lähiulottuvuuksien tai -kategorioiden miksaus sekä päällekkäinen miksaus. Päällekkäinen miksaus on käytännössä sitä, että määrällinen ja laadullinen täydentävät toinen toistaan. Tämä voi olla esimerkiksi laadullisen tekstiaineiston niin sanottua kvantifioimista määrälliseksi dataksi. Lähiulottuvuuksien miksaaminen on sitä, että tuetaan esimerkiksi laadullista aineistoa tekemällä sille toinen analyysi toisella metodilla.

Makroulottuvuuden miksaaminen on kontekstin lähestymistä dialogisesti sekä sillä ymmärryksellä, että vaikkapa kasvatustieteen tutkimuskohteet ja -ilmiöt muuttuvat prosessimaisesti ajan kuluessa. Tällöin voi vaikkapa jatkaa kvalitatiivista tutkimista käsittelemällä tutkimusaihetta toisessa kontekstissa. (Pitkäniemi 2015, 266–267.) Mixed methods:ssa miksaaminen tehdään joko miksattavien aineistojen yhdistelyn (combine) keinoin tai integroimalla (integrate) metodit toisiinsa (Pitkäniemi 2015.)

Dawson (1997, 397–398) kirjoittaa, että mikäli aineistojen välillä tai miksatussa aineistossa on havaittavissa ristiriitoja tai poikkeavuuksia, eivät ne monimenetelmällisyydessä ole ongelma, sillä näin voi syntyä uusia tulkintoja, näkökulmia ja kysymyksiä tuloksiin. Tässä tutkimuksessa saatiin määrällistä dataa kyselyn ja haastattelun keinoin sekä lisäksi laadullista dataa haastattelun keinoin. Tutkimus painottuu laadullisen aineiston sisällönanalyysiin. Lisäksi analyysissa peilataan laadullisen datan antamia selityksiä määrälliseen dataan, kuten myös määrällisen datan suhdetta laadulliseen aineistoon.

4.2 Aineisto

Haastattelut ja kysely valmisteltiin, testattiin ja toteutettiin tammi-toukokuun 2021 aikana. Haastattelulla kerättiin luokanopettajien kokemuksia luonteenvahvuuksien tunnistamisen, tunnustamisen ja kehittämisen merkityksestä sekä vaikutuksista oppilaaseen. Kyselyllä saatiin kokemusten sijaan ja rinnalla myös käsityksiä ja uskomuksia samasta aiheesta. Haastatteluaineiston analyysi toteutui sisällönanalyysin keinoin. Kyselyaineiston määrällisen datan analyysissa käytettiin SPSS-ohjelmaa.

Sekä haastatteluissa että kyselyssä *perusjoukkona*, eli *populaationa*, oli luokanopettajat. He valikoituvat *harkinnanvaraisella otannalla* pääosin Etelä-Suomen alueelta. Kyselyn vastaajat olivat täysin anonyymejä, sillä kyselyyn vastattiin nimettömästi. Haastateltavien kanssa käytiin sähköpostikeskustelua, mutta tässä pro gradussa he ovat anonyymejä.

4.2.1 Haastattelututkimus

Haastattelu oli puolistrukturoitu. Strukturoitua se muistutti siinä, että kysymykset oli laadittu etukäteen harkittuun järjestykseen tarkoin sanamuodoin, ja kysymykset esitettiin kaikille samassa järjestyksessä. Vastausvaihtoehdot olivat myös monissa kysymyksissä osittain valmiit, koska lähes jokaisen kysymyksen muoto oli *“Asteikolla 4–10...”*. Puolistrukturoitua haastattelu edusti siinä, että *“Asteikolla 4–10...”* -kysymysten lisäksi se sisälsi avoimia

“Miksi?”-kysymyksiä, ja lisäksi Zoomin välityksellä käydyt haastattelut sisälsivät pienimuotoisesti tutkijan omia kommentteja ja kysymysten tarkennuksia.

Haastatellut luokanopettajat esiintyvät aineistossa luonteenvahvuuksien systemaattisen opetuskäytön asiantuntijoina. Kaksi heistä löytyi tutkijan kotikunnan työkentältä ja neljä Facebook-ryhmistä *Alakoulun aarreaitta* sekä *Luokanopettajien keskustelupalsta*. Vuoden 2021 tammi-maaliskuussa laadittiin haastattelukysymykset, hankittiin haastateltavat sekä testattiin kysymyspatteristo testivastaaajilla. Testauksen ja vertaispalautteiden perusteella kysymykset muokattiin lopulliseen muotoonsa. Helmi- ja maaliskuun 2021 aikana lähetettiin sähköpostia niille henkilöille, jotka olivat ilmaisseet halukkuutensa osallistua haastatteluun. Tuolla sähköpostilla kerrottiin kirjallisesti mahdollisimman tarkasti, mistä haastattelussa on kyse, ja annettiin haastattelukysymykset tutustuttavaksi, jotta haastateltavan olisi helpompi päättää, haluaako osallistua haastatteluun etäyhteydellä, puhelimitse vai sähköpostihaastatteluna. Kyseinen sähköposti löytyy liitteistä (Liite 1 ja Liite 2).

Ensimmäinen haastattelu tapahtui vuoden 2021 maaliskuussa, ja loput maaliskuussa. Kaksi haastattelua tapahtui Zoomin välityksellä. Kunkin haastattelun kesto oli noin yksi tunti. Haastattelutilanteet tallennettiin haastateltavan suostumuksella. Videotallenteen avulla haastattelut litteroitiin seuraavan kahden päivän sisällä, niistä otettiin varmuuskopiot ja sitten videotallenteet poistettiin. Neljä muuta haastattelua tapahtui sähköpostihaastatteluna. Huhtikuussa 2021 oli haastattelujen tekstitiedostot muokattu ulkoasultaan samannäköisiksi sekä yhtenäiseksi tiedostoksi että erillisiksi tiedostoiksi varmuuskopioineen.

Haastattelu sisälsi 9 taustakysymystä, joilla kartoitettiin, kuinka monta vuotta vastaaja on käyttänyt tai soveltanut vahvuuspedagogiikkaa opetustyössään, kuinka luontevaksi hän kokee tiettyjä vuorovaikutukseen liittyviä asioita, sekä pari kysymystä koskien työssä viihtymistä ja -jaksamista. Taustakysymysten jälkeen tuli luonteenvahvuuksien käyttöä koskevat kysymykset (9 kpl), luonteenvahvuuksien käytön merkitystä koskevat kysymykset (16 kpl) sekä lopuksi muutama kysymys koskien 5–6-luokkalaisia sekä ADHD-oppilaita (5 kpl). Koko haastattelu sisälsi 39 kysymystä.

Haastattelukysymykset pyrkivät selvittämään, mitä luokanopettaja tekee toteuttaessaan luonteenvahvuuksien opetuskäyttöä, mitä vaikutuksia tällä on oppilaaseen luokanopettajan kokemuksen mukaan, mikä merkitys luokanopettajalla itsellään on toiminnan kannalta oman kokemuksensa mukaan, sekä mitä näkemyksiä opettajalla on vahvuuspedagogiikan merkityksestä laajemmin.

4.2.2 Kyselytutkimus

Kysely tehtiin luokanopettajille, joiden ei tarvinnut haastateltavien tavoin olla kokeneita luontevahvuuksien systemaattisessa opetuskäytössä. Kyselytutkimukseen saikin vastata monen kysymyksen kohdalla kokemuksen sijaan käsityksen tai uskomuksen perusteella. Jotta kyselyn vastaukset aineistona olisi vertailtavissa haastattelun vastauksiin, ovat kyselyn kysymykset samat kuin haastattelun, mutta osa hieman muokattuina ja muutama kysymys poistettuna. Kysely löytyy liitteistä (Liite 3).

Kyselyjoukon saamiseksi otettiin yhteys muutaman kunnan opetuspäällikköön tai vastaavalla virkanimikkeellä kasvatuksen ja opetuksen virkatehtäviä johtavaan henkilöön. Neljä kuntaa antoi tutkimusluvan. Ensimmäiset luvat saatiin maaliskuun 2021 lopussa, viimeiset kuukausi myöhemmin. Niiden välissä kyselyn linkki jaettiin Facebookin *Luokanopettajien keskustelupalsta* -ryhmään. Senkin kautta tuli ilmeisesti vastauksia. Kyselylomakkeena *datan*, eli *havaintoaineiston*, keruuta varten käytettiin *Google Formsia*. Koska viimeiset luvat saatiin vasta huhtikuun 2021 lopussa annettiin kyselyn olla auki 10.5.2021 asti. Alkuperäinen tarkoitus oli sulkea se 30.4.2021. Kysely ei sisältänyt lainkaan henkilöön liittyviä taustatietokysymyksiä. Ei kysytty esimerkiksi ikää, sukupuolta, paikkakuntaa, koulun nimeä tai kuinka monta vuotta vastaaja on toiminut luokanopettajana.

Kyselyn sulkeuduttua data siirrettiin SPSS-laskentaohjelmaan. SPSS:llä selvitettiin datasta jokaisen muuttujan, eli jokaisen kysymyksen, osalta ainakin seuraavat: *moodi*, *mediaani*, *vaihteluväli*, *keskiarvo* sekä *keskihajonta*. Lisäksi selvitettiin muuttujien välisiä korrelaatioita. Kysely koostui "Asteikolla 4–10..." -kysymyksistä, joten saadut vastaukset olivat *numeerisia* välimatkalla 4–10. Mitta-asteikon valinnassa todella tiukalla ohjeistuksella olisi voitu päätyä *järjestysasteikkoon*. Tutkija kuitenkin konsultoi kahta Helsingin yliopiston kvantitatiivisen tutkimuksen asiantuntijaprofessoria. Konsultaatio puolsi kyselykysymysten määrittämistä likert-tasoisiksi kysymyksiksi, joita voi käyttää välimatka-asteikon tapaan. Kysely sisälsi 23 kysymystä, eli muuttujaa. Muutaman muuttujan kohdalla puuttui 1–2 vastausta.

4.3 Analyysit

Laadullinen aineisto valmistui ennen määrällistä. Haastatteluaineiston sisällönanalyysi alkoi toukokuun alussa 2021. Tutkijan oman päättelyn ja jo tehtyjen tutkimusten tuloksiin vertailun lisäksi käytettiin ATLAS-ohjelmistoa laadullisen aineiston määrällisen datan analyysissa. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 105) kirjoittavat, että sisällönanalyysi on tekstianalyysia, joka perustuu aineiston erittelevään tarkasteluun, jossa etsitään ja tiivistetään eroja sekä

yhtäläisyyksiä, ja pyritään lopulta muodostamaan tiivis kuvaus tutkittavasta aiheesta tai ilmiöstä kytkien tulokset edeltäviin tutkimustuloksiin ja laajempaan kontekstiin. Tutkimus mukaili tätä.

Sisällönanalyysin rinnalla saatetaan puhua välillä myös sisällön erittelystä. Sitä tässä tutkimuksessa edustaa kohta, jossa Atlas-ohjelman avulla laskettiin tiettyjen sanojen esiintymistiheyksiä. Sisällönanalyysia ilman sisällön erittelyä sen sijaan on haastattelujen sisällön tekstuaalinen kuvailu. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 107–108) toteavat, että määrällinen dokumenttianalyysi luo määrällistä dataa kyseisen dokumentin sisällöstä. Sisällönanalyysi voi tarkoittaa sekä määrällistä erittelyä että laadullista analyysia, ja molempia voidaan hyödyntää samassa tutkimuksessa. Sisällönanalyysia on mahdollista toteuttaa joko teoria- tai aineistolähtöisesti tai teoriaohjaavasti riippuen siitä, halutaanko analyysi ja luokittelu perustaa aineistoon vai jo olemassa olevaan teoreettiseen viitekehukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–116.)

Kvalitatiivinen analyysi on myös yleisesti ottaen induktiivisen päättelyn mukaista, jolloin tarkoitus on muodostaa päätelmiä ja yleistyksiä aineiston avulla. Tällöin on oleellista toteuttaa monipuolista ja spesifiä tarkastelua merkityksellisiä teemoja korostaen. (Tuomi & Sarajärvi 2009; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009)

Tutkimuksessa pyrittiin tarkastelemaan erilaisia yhteyksiä haastateltujen näkemysten ja kokemusten välillä sekä etsimään ristiriitoja ja poikkeavuuksia. Tämä tehtiin tutkimuskysymyksiä jatkuvasti silmällä pitäen. Kuitenkaan ei poissuljettu tuloksia, jotka vastasivat kokonaan tai osittain johonkin muuhun kuin tutkimuskysymyksiin. Kyseiset vastaukset saattavat kertoa siitä, että tutkimuskysymykset eivät olleet tarpeeksi yksiselitteisiä ja selkeitä, haastattelukysymykset ovat olleet tulkinnanvaraisia tai haastateltavat eivät välttämättä ole omanneet jostain asiasta paljoakaan kokemusta. On myös mahdollista, että haastateltavat ovat ilmaisseet itseään epäselvästi tai tutkija tulkinut ja ymmärtänyt heitä epätarkasti.

Kyselyaineiston analysointi alkoi toukokuussa 2021. Kyselyyn vastaaminen tapahtui numeraalisesti asteikolla 4–10. Tutkimuksen reliabiliteetin ja validiteetinkin osalta on huomioitava, että ei määritetty tarkasti, mitä jokainen numeroarvo eli vastausvaihtoehto tarkoittaa. Kyselyyn vastanneet saivat tiedon, että 4 tarkoittaa vastauksena *Ei lainkaan vaikutusta* ja 10 puolestaan *Erittäin merkittävä vaikutus*. Toki voidaan olettaa, että koulumaailmasta tuttu *nelosesta kymppiin* -asteikko on luokanopettajille vastausvaihtoehtona tuttu eivätkä he ole tulkinneet sitä kukin aivan erilailla. Tästä ei

kuitenkaan voida olla täysin varmoja, koska vain ääripäävastausten, 4 ja 10, merkitykset avattiin.

Koska melko yleinen ohjeistus kirjallisuudessa on, että alle 200 vastaajan otanta on heikko tai huono faktorianalyysia varten, ei faktorianalyysia tehty. Faktorianalyysin ja monen muunkin kvantitatiivisen SPSS:llä tehtävän analyysin kannalta kyselydatasta uupuu myös yleiset vastaajan ikä, vastaajan sukupuoli, vastaajan työkokemus vuosissa tai vaikkapa vastaajan paikkakunta. Silti valmiin kyselyaineiston kohdalla tehtiin ryhmittely jäsentämään tutkijan omaa ajattelua. Näin syntyi 6 ryhmää: *Oma suhde kehumiseen; Oma suhde työhön; Luonteenvahvuuksien tunnistamiseen, tunnustamiseen ja kehittämiseen vaikuttavat tekijät; Luonteenvahvuuksien tunnistamisen, tunnustamisen ja kehittämisen vaikutus asioihin; Luonteenvahvuuksien tunnistamisen, tunnustamisen ja kehittämisen merkitys; 5–6-luokkalaisten tietoisuus omista luonteenvahvuuksistaan.*

Monia SPSS:llä tehtäviä parametrisia testejä poissulki se, että kyselyaineistodata kokonaisuutena ei ole normaalijakautunutta. Normaalisuutta testattiin tutkimalla aineiston huipukkuutta (*kurtosis*) ja vinoutta (*skewness*) sekä tekemällä *Kolmogorov-Smirnovin* testin. Siinä p-arvon tulee olla suurempi kuin .05, jotta aineisto olisi normaalijakautunut. P-arvo oli jokaisen muuttujan kohdalla .00.

SPSS:ssä tehtiin summamuuttujat: KEHUMINEN (kysymykset 1–4)⁴, OPENTYÖ (kysymykset 5–8)⁵ sekä VAIKUTTAJAT (kysymykset 9–11)⁶. SPSS:llä suoritettiin niiden välisten korrelaatioiden laskeminen. Samoin tutkittiin, miten ne korreloivat summamuuttujien ulkopuolelle jääneisiin muuttujiin, eli kysymyksiin 12–23. Kysymyksessä 23 kysyttiin, kuinka tietoisia vastaaja uskoo tai kokee 5–6-luokkalaisten olevan omista luonteenvahvuuksistaan. 22. kysymys oli puolestaan kysymys luonteenvahvuuksien tunnistamisen, tunnustamisen ja kehittämisen tärkeydestä. Kysymykset 12–21 koskivat luonteenvahvuuksien tunnistamisen,

⁴ 1. Asteikolla 4–10, kuinka luontevaa sinulle omasta mielestäsi on kehua toista ihmistä?, 2. Asteikolla 4–10, kuinka luontevaa sinulle omasta mielestäsi on kehua oppilaitasi?, 3. Asteikolla 4–10, kuinka luontevaa sinulle omasta mielestäsi on ottaa kehuja vastaan toiselta ihmiseltä?, 4. Asteikolla 4–10, kuinka luontevaa sinulle omasta mielestäsi on ottaa kehuja vastaan oppilaitasi?

⁵ 5. Asteikolla 4–10, kuinka hyvin viihdyt tällä hetkellä työssäsi opettajana?, 6. Asteikolla 4–10, kuinka motivoituneeksi ja sitoutuneeksi koet itsesi tällä hetkellä työssäsi opettajana?, 7. Asteikolla 4–10, kuinka paljon koet ilon ja onnellisuuden tunteita tällä hetkellä työssäsi opettajana?, 8. Asteikolla 4–10, kuinka tietoinen olet omista luonteenvahvuuksistasi sekä niiden vaikutuksesta käyttäytymiseesi?

⁶ 9. Asteikolla 4–10, kuinka helposti toteutettavaksi koet oppilaan luonteenvahvuuksien tunnistamisen, tunnustamisen ja kehittämisen opettajan työssä?, 10. Asteikolla 4–10, kuinka paljon siinä alakoulussa, jossa sinä nyt työskentelet, käsittääksesi / mielestäsi panostetaan oppilaan luonteenvahvuuksien tunnistamiseen, tunnustamiseen ja kehittämiseen?, 11. Asteikolla 4–10, kuinka vahvasti koet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ohjaavan vahvuuspedagogiikan käyttöön tai soveltamiseen?

tunnustamisen ja kehittämisen vaikutusta yksittäisiin asioihin, kuten autonomia, kompetenssi, yhteenkuuluvuus, hyvinvointi, opiskelumotivaatio ja koulumenestys.

Korrelaatiokerroin .10 (selitysosuus 1 %) on yleisesti ajateltu tilastotieteissä pienimmäksi efektin suuruudeksi, jota on järkevää tutkimuksessa tavoitella. Riskitasosta voidaan puhua myös nimellä merkitsevyystaso. Kumpaa käsitettä käytämmekin, on kyseessä valinta, joka määrittää todennäköisyyden sille, että tutkija hylkää *nollahypoteesin*, vaikka se olisikin totta. Eli kyseessä on virheellisen valinnan riski. Tilastollisen päättelyn avulla ei koskaan voida 100 % varmuudella todeta *hypoteesia* todeksi tai epätodeksi. 5 % riskitaso tarkoittaa, että tulos on pätevä tutkimuksen perusjoukossa 95 % varmuudella, ja virheen todennäköisyys on 5 %. Tilastotieteissä puhutaan myös *luottamusväleistä*. Riskitasolla 5 % luottamusväli olisi 95 % ja riskitasolla 1 % vastaavasti 99 %. Rajat ovat sopimuksenvaraisia. Siksi on äärimmäisen tärkeää kiinnittää huomiota myös tulosten sisällölliseen merkityksellisyyteen. (Karma & Komulainen 2002, 80; 110.) Muuttujien välisistä korrelaatioista löytyy dataa tulosluvusta 5.2 sekä liitteenä (Liite 13).

Tutkimuksen lähtökohtana oli tutkijan käsitys mixed methods'sta siten, että analyysi, jossa sitä käytetään, on tulkitsevaa, integroivaa ja yhdistelevää. Laadullisen haastatteluaineiston ja määrällisen kyselyaineiston integrointi ja yhdistely ilmenevät siten, että tulosluvussa kirjoitetaan niiden tuloksista sekä tutkijan tulkinnoista dialogisesti sen sijaan, että pyrittäisiin esittelemään ne vain toisistaan erillisinä. Niille on siis pyritty antaa mahdollisuus kommentoida ja selittää toinen toistaan. Mixed methods valikoitui käyttöön, jotta saataisiin yhdistettyä eri keinoin kerätyt aineistot yhdeksi informaatiokokonaisuudeksi. Laadullisen aineiston kerääminen ja analysointi veivät enemmän aikaa. Laadullinen aineisto voidaan myös määrittää suuremmaksi, vaikkakaan haastatteludatan ja kyselydatan määrällinen vertailu ei ole täysin selkeää. Tavoitekaan ei ollut täydellinen balanssi aineistojen välillä. Alun perin tarkoitus oli tehdä vain laadullinen haastattelututkimus. Vähintään kronologisesti ja tutkimuskysymysten kautta tarkasteltuna laadullinen aineisto ja sen analyysi on isommassa roolissa, ja määrällinen täydentää sitä.

4.4 Luotettavuus

Tämä alaluku käsittelee tämän pro gradun luotettavuutta tutkimuksen toteutuksen, tutkimusmenetelmien, tutkijan oman tutkija-aseman sekä tulosten yleistettävyyden osalta. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 232) toteavat kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudessa oleelliseksi etenkin sen, kuinka tarkasti tutkimusprosessia, käytettyjä menetelmiä sekä tutkimusaineistoa kuvataan. Edellä on pyritty kuvaamaan näitä tarkasti.

Aineistonkeruu- ja analyysimenetelmien valintaa on perusteltu, niiden toteuttamiseen liittyviä työvaiheita on avattu sekä reflektoitu osin kriittisestikin onnistumista niiden äärellä työskentelyssä. Tutkimus myös sisältää kokonaiskuvan ymmärtämistä helpottavia liitteitä.

Yleinen käsitys tutkijana toimimisesta perustuu mahdollisimman objektiiviseen työskentelyyn. Tämänkään tutkimuksen kohdalla ei tutkijan omaa vaikutusta tutkimustuloksiin ja niiden tulkintoihin voi täysin rajata pois. Absoluuttinen objektiivisuus tuskin onkaan mahdollista. Haastattelumenetelmä perustuu vuorovaikutukseen. Tutkijan oma positiivinen sekä innokaskin suhtautuminen vahvuuspedagogiikkaan on haastateltaville vähintään epäsuorasti voinut välittyä, joten objektiivisuuden raja on ollut häilyvä. Objektiivisuutta kyseenalaistaa myös se, että aineiston kerääminen, tutkiminen ja tulkinta on tapahtunut vain yhden tutkijan toimesta. Tutkimuksessa pyrittiin kriittisyyteen, mutta varmasti tutkijan oma myönteinen suhtautuminen tutkittavaan aiheeseen vaikuttaa siihen, mitä aineistosta on havaittu ja esiin nostettu.

Jonkin verran haastattelukysymykset perustuvat aiempaan luonteenvahvuuksista tehtyyn tutkimukseen, joten täysin mielivaltaisesti ja subjektiivisesti niitä ei luotu ja käsitelty. Tutkimuksessa oltiin erittäin tietoisia koko tutkimusprosessin ajan tutkijan omasta vaikutuksesta, objektiivisuuden häilyvyydestä ja näiden sisältämistä riskeistä. Näin voitiin pyrkiä kohti objektiivisuutta ja näkökulmanottokyvyn suhteen laaja-alaiseen ajatteluun. Aineistot olivat vastaajien lukumäärien suhteen pienet. Siksi laajaa yleistämistä ei voida tehdä. Eskola ja Suoranta (2008, 65) kirjoittavat, että laadullisen tutkimuksen yleistettävyydessä tavoitellaan tulosten hyvää käsitteellistämistä. Tämä tutkimus pyrki rakentamaan aineiston tarjoaman kokemustiedon sekä näkemysten ja uskomusten kautta käsitteellistä ja kokemuksellista ymmärrystä aiheesta.

Haastateltavien osalta aineistossa oli osittain paljonkin samankaltaista ajattelua. Se selittynee suurelta osin sillä, että luonteenvahvuudet ja laajemmin positiivinen pedagogiikka opetuskäytössä oli haastateltaville heidän oma valinta. Heillä oli motivaatiota ja sitoutumista sekä uskoa ja henkilökohtaiseen kokemukseen perustuvaa positiivista kosketuspintaa aiheeseen. Heidän näkemyksensä ja käyttämänsä käsitteistö olivat suurimmaksi osaksi hyvin samansuuntaisia. Kuitenkin näkökulma- ja painotuseroja oli havaittavissa. Muun muassa Eskola ja Suoranta (2008, 9) sekä Hirsjärvi ym. (2009, 233) kirjoittavat *triangulaatiosta*. Sillä olisi voitu parantaa tämän tutkimuksen luotettavuutta vähentäen tutkijan omaa vaikutusta tutkimukseen sekä näin parantaa yleistettävyyttä. Olisi voitu konsultoida enemmän opiskelijakollegoita sekä yliopiston professoreja ja käydä tiiviimpää

dialogia ohjaavan opettajan kanssa. Pienimuotoisena etuna tuloksien luotettavuudelle ja yleistettävyydelle voidaan pitää monimenetelmällisyyttä.

Hirsjärvi ym. (2009, 24) kirjoittavat hyvistä tieteellisistä käytänteistä ja tutkimuksen eettisyydestä. Noihin kirjoituksiin peilaten tässä tutkimuksessa toteutui hyviä tieteellisiä käytänteitä, kun tutkimustyössä ja sen raportoinnissa tähdättiin tarkkuuteen ja läpinäkyvyyteen. Myös aiempien tutkijoiden työtä on kunnioitettu asianmukaisin viittauksin. Aineistona toimineiden henkilöiden ja tutkijan välisessä yhteydenpidossa korostui tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus ja anonymiteetti. Koska haastateltavat eivät edustaneet kouluun tai kotikuntaansa, vaan osallistuivat yksityishenkilöinä ja kysely toteutui täysin anonymisti sähköisesti, ei ole käytetty mitään suostumuslomakkeita tai vastaavia. Eskola ja Suoranta (2008, 56) kirjoittavat tutkijan ja kohdejoukon välisestä luottamuksesta sekä tutkijan vastuusta anonymiteetin säilyttämisessä. Näissä tämä tutkimus on onnistunut hyvin. Dialogia haastateltavien kanssa käytiin rauhassa, korostuneen selkeästi sekä erittäin avoimesti. Henkilötiedot on pidetty salassa.

Tutkimusta voidaan kuvailla Tuomen ja Sarajärven (2009, 31) mukaisesti ihmis- ja käyttäytymistieteellisenä tutkimuksenakin, sillä fokus on paljon ihmisen luomassa merkitystodellisuudessa. Tämän vuoksi haastatteluaineistoa analysoitiin sisällönanalyysin keinoin. Haastatteluita myös edelsi kaksi testihaastattelua, joiden pohjalta haastattelukysymykset muokattiin lopulliseen muotoonsa. Haastateltavat saivat myös itse valita, osallistuvatko sähköpostitse, puhelimitse vai Zoomin / Teamsin välityksellä.

Haastatteluaineiston analysointi alkoi aineiston litteroinnilla niiden vastaajien osalta, jotka osallistuivat Zoomin välityksellä. Sähköpostilla osallistuneiden vastaukset olivat huomattavasti nopeampaa liittää osaksi raporttia. Pelkät haastateltavien vastaukset sisältäen haastatteluaineiston tekstimassa on 30 sivua (fonttikoko 11 ja riviväli 1,5). Litteroinnin aikana poistettiin henkilöön, kouluun tai paikkakuntaan viittaavat nimet. Litterointi syvensi huomattavasti aineiston tuntemista Zoomin välityksellä tehtyjen haastattelujen kohdalla, kun tallenteen avulla kirjoitettiin sanasta sanaan, mitä haastateltavat kertoivat.

Tulosten luotettavuuden ja yleistettävyyden osalta olisi ollut järkevää kerätä kyselyaineistoksi *vahvuuspedagogiikan käytön osalta kokemattomien ryhmä*. Nyt kyselyyn vastattiin anonymisti eikä kysely sisältänyt haastattelun tavoin vahvuuspedagogiikan käyttökokemusta koskevaa kysymystä. Toki ei ole kovin todennäköistä, että kaikki kyselyvastaajat tai selkeä enemmistö heistä olisi vahvuuspedagogiikan kokeneita käyttäjiä.

Ei kuitenkaan myöskään ole todennäköistä, että 106 vastaajasta kaikki tai lähes kaikki olisi varmasti täysin kokemattomia asian suhteen.

5 Tutkimustulokset

Tämä luku sisältää omat alaluvut niin laadullisen kuin määrällisen aineiston tuloksille. Niiden tekstimassojen määrällinen vertailu kuvastaa hyvin sitä, että laadullinen aineisto on isommassa roolissa tässä tutkimuksessa. Toisaalta määrällisen aineiston tuloksia on melko paljon myös liitteinä. Lisäksi luvun lopussa on mixed method -menetelmällä molempien aineistojen keskinäistä vertailua. Alaluvun 5.1 alalukujen määrä perustuu haastattelukysymysten ryhmittelyyn. Tutkimustuloksia haluttiin esitellä selkeyden vuoksi ryhmittelyä mukailen teemoittain. Alaluvun alalukujen määrän minimoinnin vuoksi joitain teemoja on kuitenkin yhdistetty saman otsikon alle. Laadullisen aineiston "*Käytänteitä luonteenvahvuuksien tunnistamiseen, tunnustamiseen ja kehittämiseen*" -kokonaisuuden tarkempi listaus on laitettu liitteeksi (Liite 14), koska kyseinen data ei tutkimuskysymysten näkökulmasta ollut relevanteimpia kokonaisuuksia. Kyseinen liite tarjoaa pientä työkalupakkia luonteenvahvuuksien opetuskäytön toteuttamiseen.

5.1 Haastatteluaineiston tulokset

Haastatteluaineisto sisälsi sekä määrällistä että laadullista dataa. Olisi ollut mahdollista jättää esittelemättä haastateltavien numeraalisia vastauksia tässä tulosluvussa ja laittaa ne vain liitteeksi. Ne oltaisiin voitu myös esitellä kyselyaineiston yhteydessä muun määrällisen datan kanssa. Tulosten lukemisen kannalta voi kuitenkin olla selkeämpää, että haastateltavien numeraaliset vastaukset esiintyvät seuraavissa alaluvuissa laadullisen selittävän tekstin seassa. Kursivoidut lainausmerkkien sisällä olevat tekstit ovat haastateltujen suoria lainauksia.

Haastattelun 39 kysymystä oltiin jaettu haastatteluvaiheessa neljään ryhmään:

Taustakysymykset, Luonteenvahvuuksien käyttöä koskevat kysymykset,

Luonteenvahvuuksien käytön merkitystä koskevat kysymykset sekä Viimeiset eli kokoavat kysymykset. Valmiin haastatteluaineiston kohdalla tehtiin tarkempi ryhmittely. Näin syntyi 9

ryhmää: *Työkokemus luonteenvahvuuksien tunnistajana, tunnustajana ja kehittäjänä; Oma suhde kehumiseen; Oma suhde luokanopettajan työhön; Luonteenvahvuuksien tunnistamiseen, tunnustamiseen ja kehittämiseen vaikuttavat tekijät; Luonteenvahvuuksien tunnistamisen, tunnustamisen ja kehittämisen käytänteet; Luonteenvahvuuksien*

tunnistamisen, tunnustamisen ja kehittämisen vaikutus asioihin; Luontevahvuuksien tunnistamisen, tunnustamisen ja kehittämisen merkitys; 5–6-luokkalaisten tietoisuus omista luontevahvuuksistaan; Luokanopettajan näkemys ADHD-oppilaiden suhteesta luontevahvuuksiin.

5.1.1 Haastateltujen työkokemus luontevahvuuksien opetuskäytössä sekä oma suhde kehumiseen ja luokanopettajan työhön

Kysyttäessä, kuinka monta lukukautta haastateltava on käyttänyt tai soveltanut luontevahvuuksien tunnistamista, tunnustamista ja kehittämistä tietoisesti työssään luokanopettajana, olivat haastateltavien vastaukset 2, 3, 5, 6, 10 ja 10. Vasta 2–3 lukukautta luontevahvuuksia opetustyössään käyttäneet toivat kuitenkin esiin, että ovat pidemmänkin aikaa soveltaneet luontevahvuuksia opetuksessaan, mutta eivät vain niin tietoisesti ja systemaattisesti, ja että vahvuuspedagogiikkaa ja positiivista pedagogiikkaa tai positiivista psykologiaa ovat käyttäneet jo useita vuosia tai jopa pari vuosikymmentä. 2–3 lukukautta kokemusta on ajallisesti vähän. Tällöin on tulkinnanvaraista, kuinka merkityksellisiä johtopäätöksiä voidaan tehdä. Sen sijaan 10 lukukautta kokemusta asiasta on jo melko paljon. Luokanopettajan työ on niin intensiivistä, että käyttäytymisen ja sosiaalisten näkökulmien havainnointikyvyltään tarkka, sekä mahdollisesti myös utelias ja niistä kiinnostunut, luokanopettaja voi kuitenkin havaita muutoksia ja asioiden vaikutuksia oppilaissaan jo 2–3 lukukaudessa. Etenkin, jos kokemusta kyseisestä menetelmästä karttuu päivittäin. Täten aineiston vähiten kokeneitakin voidaan pitää kelvollisina informantteina.

Toisen ihmisen kehuminen sai numeraalisesti haastatteluaineistossa vaihteluvälin 7–10 ja keskiarvon 8,67. *Oppilaiden kehuminen* koettiin luontevammaksi. Siinä vaihteluväli oli 9–10 ja keskiarvo 9,67. Yksi haastateltava korosti tämän helppoutta lisäämällä, että haluaisi antaa arvon 10+. *Toiselta ihmiseltä kehujen vastaanottamisessa* vaihteluväli oli 7–9 ja keskiarvo 8. *Kehujen vastaanottaminen oppilailta* ilmeni vaihteluvälillä 7–10 ja sai keskiarvon 9.

Työssään viihtyminen sai haastatteluaineistossa arvoja väliltä 7–9 ja keskiarvon 8,33. Yksi arvon 7 antanut huomautti, että *koronatilanne* ja viimeaikaiset *resurssien heikkenemiset* vaikuttavat tähän paljon. Yksi arvon 8 antanut totesi, että *”päivästä riippuu tosi paljon”*. Oma koettu *motivaatio* ja *sitoutuminen* vaihtelivat välillä 8–10 keskiarvolla 8,83. Yksi arvon 8 antanut huomautti tämänkin vaihtelevan paljon. *Ilon ja onnellisuuden hetkiä* vastaajat kokivat vähemmän. Siinä vaihteluväli oli 7–9 ja keskiarvo 8,17. Haastateltujen *tietoisuus omista*

luonteenvahvuuksistaan sekä niiden vaikutuksesta heidän käyttäytymiseensä vaihteli välillä 7–10 ja keskiarvo oli 8,67.

5.1.2 Luonteenvahvuuksien opetuskäyttöön vaikuttavat tekijät

“Opettaja on merkityksellinen aikuinen lapsen elämässä ja opettajalla on sellaista valtaa, jonka käyttäminen viisaasti esimerkiksi lapsen positiivisen minäkuvan muodostamisessa on ensiarvoisen tärkeää.”

Oman hyvinvoinnin, työmotivaation ja työn koetun mielekkyyden vaikutusta omaan kykyyn toimia luonteenvahvuuksien tunnustajana, tunnustajana ja kehittäjänä kysyttiin avoimella kysymyksellä. Vastauksissa korostui etenkin *opettajan oman hyvinvoinnin* tärkeys sekä *oppilaista välittäminen* ja *aidon kiinnostuksen* merkitys. Haastateltavat painottivat vahvasti muun muassa sitä, kuinka opettajan hyvinvointi vaikuttaa vahvasti tai jopa suoraan oppilaiden hyvinvointiin. Osa viittasi tutkimustuloksiin. Oma jaksaminen ja hyvinvointi koettiin primääriksi vaikuttimeksi siihen, kuinka suurella volyymilla opettaja luonteenvahvuuksia jaksaa, ehtii tai osaa tunnistaa, tunnustaa ja kehittää. Kaksi haastateltavaa pohti, että oma kiinnostus ja perehtyneisyys luonteenvahvuuksiin ja vahvuuspedagogiikkaan tai positiiviseen pedagogiikkaan on tukenut heidän työmotivaatiotaan ja koettua työn mielekkyyttä. He myös totesivat, että kokemus oman työn merkityksellisyydestä on kohentunut vahvuuspedagogiikan käytön ja sen koettujen tulosten myötä. Useat haastateltavista vertasivat myös negaation kautta, eli esimerkiksi, että jos opettaja ei viihdy, jos hän ei tee työtään koko sydämeästään tai jos hän tekee sitä ”*Antti Tuiskun sanoin vain rahan takii*”, on sillä erittäin suuri merkitys työn koettuun mielekkyyteen, motivaatioon ja lopulta siihen, panostaako luokanopettaja luonteenvahvuuksien tunnistamiseen, tunnustamiseen ja kehittämiseen. Kaksi haastateltavista koki, että mikäli työmotivaatiota uupuu tai työ tuntuu liian raskaalta, jäävät luonteenvahvuuksiin ja vahvuuspedagogisiin asioihin panostaminen akateemisten asioiden opetuksen alle. Vastauksissa korostui myös opettajan henkilökohtaisen elämäntilanteen erittäin vahva merkitys sekä läsnäolon käsite.

Haastateltavat antoivat luonteenvahvuuksien helposti *toteutettavuudelle* vastauksia vaihteluvälillä 6–10 ja keskiarvolla 8,17. Eräs haastateltu totesi näin: *“Vahvuuksiin perustuva opetus ja oppiminen on vaikuttavaa ja vaikuttavuus motivoi opettajaa. Syntyy positiivinen kehä, jossa oppilaiden itsetunto ja itsetuntemus kasvaa omien vahvuuksien löytämisen ja kehittämisen myötä.”* Samankaltaisia ajatuksia jakoivat kaikki tai yhtä vaille kaikki haastatelluista. Kuitenkin merkityksellisenä haasteena yhtä vaille kaikki haastatellut

nostivat esiin kiireen, opetussuunnitelmien kirjavat vaatimukset ja aikuisresurssit. Haastatellut jakoivat siis hyvin kiinteästi kokemusta siitä, että vaikka olisivatkin erittäin motivoituneita vahvuuspedagogiikkaan ja jopa kokeneita sen toteuttajina, on heidän työssään usein kiire, liikaa käsiteltäviä asioita ja näin aika- sekä resurssipula. Yksi haastateltava tiivisti, että ehtii kyllä kehua ja olla positiivinen, mutta luontevahvuuksien syvällisempi opetus sen sijaan vaatii opettajalta oma-aloitteisuutta ja systemaattisuutta toteutuakseen. Muutama haastateltu korosti, että kokemus vahvuuspedagogiikan toteuttamisen helppoudesta vahvistuu ajan myötä, kun sitä toteuttaa. Eräs mielenkiintoinen pohdinta oli tämä: *“(vahvuuspedagogiikan) Taitojen opettamiselle ei useinkaan ole selkeää aikaa ja paikkaa. Katsomusaine olisi hyvä, mutta jos puolet porukasta on ET / ortodoksi / islamin tunnilla niin se ei toimi. Kun nipistää ympästä ja äikästä niin pian huomaa, että jää jotain muuta käsittelemättä.”* Haastatteluaineistossa korostui melko paljon myös se, että oppimis- ja toimintamateriaalia luontevahvuuksien opettamiseen on melko paljon, ja niiden löytäminen helpottaa työtä huomattavasti.

Peruskoulun alakoulu oli jokaisen haastatellun työpaikka. Asteikolla 4–10 he kokivat *työpaikallaan panostettavan* luontevahvuuksiin keskiarvolla 7 vaihteluvälin ollessa 6–9. Laajahko vaihteluväli näkyi myös laadullisessa kerronnassa. Osa korosti opettajakohtaisuutta, eli kuinka pedagogiikan toteuttaminen on paljon yksilön motivaatiosta ja kiinnostuksesta kiinni ja siten myös vaihtelee paljon työpaikan sisällä opettajien keskuudessa. Tähän osa liitti opettaja-kasvattaja-tyyppisen vertailun pohtimalla, että jotkut opettajat eivät ota mielellään uusia pedagogisia malleja ja käytänteitä vastaan, jos ne liittyvät vahvemmin ihmisenä kasvuun kuin oppiainekohtaiseen tiedollisen osaamisen karttumiseen. Toiset taas kokivat, etteivät oikein hahmota edustamansa koulun panostusta vahvuuspedagogiikkaan, koska koulun oppilasmäärä on niin suuri. Pari vastaajaa koki, että sitoutuminen vaihtelee paljon kouluittain ja koulujen sisällä, ja että kyseinen sitoutuminen on paljon myös työnjohdollinen seikka. Kaksi haastateltua huomautti koronapandemian sotkeneen kuvioita. Esimerkkikommentti tästä: *“Työyhteisömme on ollut mukana Yhteispeli-koulutuksessa. Hyvin alkaneen hankkeen korona kuitenkin jossain määrin katkaisi.”*

Haastateltavilta kysyttiin myös, kuinka vahvasti *POPS 2014 ohjaa vahvuuspedagogiikkaan ja positiiviseen psykologiaan*. Tässä vaihteluväli oli 8–9 sekä keskiarvo 8,17. Seuraava haastatellun miete tiivistää hyvin haastatteluaineiston tämän kysymyksen osalta: *“Kyllähän oppilaan hyvinvoinnin tukeminen, yksilöllisyyden huomioiminen, kannustava ja arvostava vuorovaikutus sekä sen osoittaminen, että jokainen on arvokas omana itsenään näkyvät opetussuunnitelman arvoissa.”* Eli haastatellut kokivat kaikki, että nykyisen POPS:n ja vahvuuspedagogiikan välillä joko on selkeä linkki tai sellainen voidaan siellä tulkitta olevan.

Osa myös koki, että opetussuunnitelmien arvot ja tavoitteet ovat sen verran yhtenevät positiivisen psykologian perusperiaatteiden kanssa, että esimerkiksi vahvuuspedagogiikka hyvin suurella todennäköisyydellä tukee kyseisten arvojen ja tavoitteiden toteutumista. *“Kyllähän sieltä nämä asiat on löydettävissä, joskaan ei ihan suoraan sanottuina”*, totesi yksi haastateltu, ja toinen: *“Kyllähän OPS:ssa puhutaan tästä asiasta paljon.”* Koettiin myös laaja-alaisen oppimisen tavoitteiston sopivan hyvin yhteen vahvuuspedagogiikan kanssa.

Haastateltavat kokivat panostavansa oppilaan luontevahvuuksien tunnustamiseen ja tunnustamiseen vaihteluvälillä 5–10 ja keskiarvolla 8. Sama kysymys koskien luontevahvuuksien kehittämistä sai vaihteluvälin 5–9 ja keskiarvon 7,5. Haastateltujen koettu oma merkitys sekä oppilaan luontevahvuuksien tunnustajana ja tunnustajana että kehittäjänä sai vastauksia vaihteluvälillä 8–10. Keskiarvot olivat 9 tunnustajana ja tunnustajana sekä 8,83 kehittäjänä. Oma panostus koettiin numeraalisesti ilmaistuna siis melko selkeästi pienemmäksi kuin oma koettu merkitys. Vaikkei kahden omaa koettua panostusta koskevan kysymyksen perässä ollut tarkentavaa *“Miksi koet näin?”* -kysymystä, halusi omaehtoisesti peräti neljä haastateltavista avata sanallisesti numeraalista vastaustaan. Noiden vastausten perusteella oman koetun panostuksen kohdalla korostui aidolta vaikuttava halu panostaa, eli tulkitsen näidenkin vastausten perusteella motivaatiota ja sitoutuneisuutta vastanneilla olleen. Useampi vastauksiaan täsmentäneistä kertoi, että työn kiire hankaloittaa sitä, kuinka paljon on mahdollista panostaa luontevahvuuksien tunnustamiseen, tunnustamiseen ja kehittämiseen. Etenkin kehittämiseen panostaminen koettiin asiaksi, joka kärsii aika- ja resurssisyistä.

“[...] välillä tuntuu, että juuri se kehittämisenäkökulma jää oman onnensa nojaan. Sen tietoinen kehittäminen saattaa jäädä syrjemmälle kuin tunnustaminen ja sanottaminen, mitkä on sellasta päivittäistä.”

Opettajan omaa merkitystä koskevien kysymysten vastauksissa korostui:

- opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen merkitys
- opettajan antaman esimerkin merkitys
- opettajan ja oppilaan yhdessä vietetyn ajan määrä
- kasvatustyön oleellisuus luokanopettajan työssä, ja että luontevahvuuksien äärellä ollaan nimenomaan kasvatuksen ja ihmisenä kasvun äärellä

“Tämä työ on kasvatustyötä. Myös luontevahvuuksien kasvatusta.”

Vastauksissa nousi esille myös esimerkiksi, että lapset tarvitsevat ohjausta, ja että lapset eivät päätyisi välttämättä luonteenvahvuuksien teemojen äärelle ilman luokanopettajan ohjausta. Lasten koettiin tarvitsevan tukea, opastusta ja mallioppimistakin siihen, että kehittyvät tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyen luonteenvahvuuksien havaitsemisessa ja sanoittamisessa. Luonteenvahvuuksien opetusta myös verrattiin muihin oppiaineisiin: *“ihan samalla tavalla ku mä koen, että mulla on suuri merkitys siihen, että lapset oppii lukemaan, kirjoittamaan ja matikkaa, ni samalla tavalla mulla on suuri merkitys, miten oppivat, mitä oppivat itsestään ja omista vahvuuksistaan, ja miten pystyvät niitä kehittämään... mun mielestä tää on suoraan verrannollinen opettajan rooliin koulussa ylipäätään, että opettaja on opastaja, tukija, ohjaaja, (ja) ihan samalla tavalla luonteenvahvuuksien kehittäjä.”*

Vastauksissa puhuttiin myös kohtaamisen tärkeydestä: *“mul on tapana yrittää kohdata jokainen oppilas päivän aikana ja jotenkin kysyä mitä kuuluu, koska se on must äärimmäisen tärkeää, että se oppilas tulee kuulluksi ja nähdyksi koulussa, vaikkakin se kiire on aina siinä se peikko. Haluan tutustua oppilaisiin ja mä haluan olla ihminen, joka kohtaa heitä.”*

Vahvasti varhaiseen ajoitukseen, oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen sekä opettajan esimerkkiin liittyy myös erään haastateltavan pohdinta, että *“on tärkeä, että pienten lasten kanssa opettaja on se, joka tuo nää asiat näkyviin ja niitä tunnustetaan ja tunnustetaan niille lapsille, kun ne on vielä hyvin vastaanottavassa iässä... sit kun he kasvavat, ja teini-ikä lähestyy ja varhaisaikuisuus, alkaa olla enemmän sellasta itsereflektiivistä se kehittyminen... (sitten) Palautteen määrä saattaa olla paljon pienempää, ja sitä ei välttämättä ole aina mahdollistakaan saada niin paljon, ni sen takia se (alkuopetus) on nii oiva kenttä toteuttaa tätä kaikkea.”* Toinen haastateltava puhui samankaltaisesti: *“Vielä alakoulussa oppilaisiin pystyy vaikuttamaan paljon. He ovat siinä iässä, että he ottavat vastaan opettajan antamaa palautetta ja se on heille tärkeää. Heidän itsetuntonsa ja itsetuntemuksensa on vasta kehittymässä.”*

Kiinnostava aihe oli kodin ja koulun välinen vastuunjako. Luonteenvahvuudet sekä etenkin niiden tunnistaminen, tunnustaminen ja kehittäminen ymmärretään mahdollisesti melko yksilöllisesti kodeissa verrattaessa kouluihin. Todennäköistä on myös, että osaaminen niiden tunnistamisen, tunnustamisen ja kehittämisen suhteen esiintyy kodeissa hyvin vaihtelevasti. Yksi haastateltava totesi, että *“Ehkä aika harvassa kodissa vielä osataan lapselle sanoittaa hänen vahvuuksiaan niiden oikeilla nimillä”*, ja toinen haastateltava kokikin luonteenvahvuuksien tunnistamisen ja tunnustamisen nimenomaan olevan *“ensisijaisesti [...] vanhempien tehtävä, mutta opettaja voi omalla toiminnallaan tukea vanhempien kasvatustehtävää”*. Samainen haastateltava uskoi myös, että *“luonteenvahvuuksien tunnistaminen ja tunnustaminen vaatii aktiivista sanoittamista ja toistoa, jotta ne jäävät*

osaksi yksilön minäkuvaa ja toimintaa.” Näiden muutamien harvojen aineistossa esiin nousseiden kodin ja koulun välistä luonteenvahvuuksien tunnistamisen, tunnustamisen ja kehittämisen vastuunjako koskevien kommenttien perusteella voidaan tulkita, että luokanopettajilla ei välttämättä ole aivan yhtenevät käsitykset tai näkemykset siitä, millainen tuon vastuunjaon tulisi olla.

Haastateltavat pohtivat, että opettaja pystyy vaikuttamaan lapsen ihmisenä kasvuun sekä luonteenvahvuuksien tunnistamiseen, tunnustamiseen ja kehittämiseen ainakin, jos koulussa on aikaa niille, jolloin asia tulee paremmin näkyväksi, ja että opettajan antamalla palautteella on erittäin suuri merkitys. Hieman tähän liittyen totesikin yksi haastateltava, että: *“Olen lasten kanssa tekemisissä monta tuntia päivässä, joten sillä on merkitystä heidän kasvunsa kannalta, millaisessa vuorovaikutuksessa olemme.”*

Yksi haastateltavista pohti, että opettajan hyvää itsetuntemusta ei korvaa *“[...] vaik sä kävisit kuinka monta koulutusta ja saisit kaikenlaisia metodeita.”* Hän tarkensi tätä näin: *“oon matkan varrella monta kertaa katsonu peiliin, että miten mä voisin tehdä tän asian toisin, että tää homma menis vähä paremmin. [...] että jos mä muutan yhden asian, ni miten muuttaa koko systeemiä täällä luokassa tai työyhteisössä. Se tulee matkan varrella semmone itsetuntemus. Ja se matka [...] on koko elämän matka... [...] aina tulee uusia juttuja, aina pitää niist selviytyä ja löytää ratkaisuja [...] ja minunkin pitää käydä niit tunnetaitoja ja niitä mun vahvuuksia läpi [...] Mut silti vaa se ilo ja riemu ja semmone ‘kyl tää tästä’...”*

Tiivistetysti voidaan todeta luonteenvahvuuksien tunnistamisen, tunnustamisen ja kehittämisen olevan haastatteluaineiston perusteella erittäin suositeltavaa ja tarpeellistakin. Samoin voidaan todeta sen olevan osittain melko vahvastikin riippuvainen tai vähintään vahvassa vuorovaikutuksessa useisiin opettajaan, kouluyksikköön, oppilaisiin sekä jopa lakisääteisiin ohjeistuksiin liittyviin yksittäisiin tekijöihin.

5.1.3 Käytänteitä luonteenvahvuuksien opetuskäyttöön

Käytänteitä kysyttiin tutkimusdatan rinnalla myös tutkijan henkilökohtaisen mielenkiinnon vuoksi. Koska käytänteet eivät analyysin suhteen tarjonneet erityisen syvällistä dataa kuvaillaan niitä pintapuolisesti. Osittain on häilyväistä, milloin kyse on tunnistamisesta ja milloin tunnustamisesta, tai milloin tunnistaminen ja tunnustaminen yhdessä ovat kehittämistä. Haastateltavien vastaukset myötäilivät tätä ajattelua.

Käytänteissä korostui luonteenvahvuuksien ääneen sanoittaminen opettajajohtoisesti pyrkien kuitenkin siihen, että oppilaat alkavat tehdä sitä oma-aloitteisesti itsekseen ja

keskenään. Tämä koski myös niin sanottuja piileviä kehittymässä olevia luontevahvuuksia. Ääneen sanoittamisen rinnalla korostui myös luontevahvuuksista keskusteleminen niin yksilöiden kuin myös ryhmien kanssa. Puolet haastateltavista painotti ajoituksen suhteen varhaista tekemistä kahdesta näkökulmasta: iältään pienille oppilaille, eli alakoulussa alkuopetus, sekä varhaisessa vaiheessa kouluvuotta eli syyskauden alussa. Lisäksi ajan järjestäminen kohtaamisille sekä oppilas- ja ryhmätuntemus korostuivat. Osa antoi oppilaille niin sanottuja henkilökohtaisia haasteita esimerkiksi itsesäätelyn suhteen.

Oppilaan niin verbaalinen kuin myös nonverbaalinen kehuminen ja kiittäminen välittömänä palautteena sosiaalisissa tilanteissa sekä käyttäytymiseen ja luontevahvuuksiin liittyvissä tilanteissa korostui sekin. Samoin spesifisti juuri luontevahvuussanojen tietoinen ja systemaattinen käyttö. Yksi haastateltava sovelsi tätä myös *Wilman* tuntimerkinnöissä ja ylipäänsä oppilasta koskevan positiivisen palautteen korostamisessa kodin suuntaan.

Käytössä oli myös kirjallisia ja kuvallisia oppimista näkyväksi tekeviä keinoja, kuten luontevahvuuksien tietokortit, julisteet, huoneentaulut, pienryhmien tai koko luokan yhteiset luokassa näkyvät työt (esimerkiksi kuvataidetta ja äidinkieltä yhdistäen), vahvuusstipendit, vahvuusdiplomit, kehukortit sekä kyselylomakkeet niin oppilaille kuin myös huoltajille. Näillä oli myös tavoite ohjata oppilaita itsereflektioon oman oppijuuden, persoonan, mielenkiinnonkohteiden ja taitojen suhteen. Osassa kirjallisia keinoja tehtiin yhteistyötä huoltajien kanssa. Myös sanallista vahvuuskeskeistä yhteistyötä kotijoukkojen kanssa suosittiin. Joissain kouluissa oli ollut luokkatason tai jopa koko koulun yhteisiä luontevahvuusviikkoja tai -projekteja. Positiivisuuden ja kehumisen mallia toteutettiin myös konflikti- ja selvittelytilanteissa.

Koska vahvuuspedagogiikka on Suomessa myös niin sanottu brändätty menetelmä, niin myös *Vahvuusvariskortit* eli *Huomaa hyvä!* -toimintakortit, ja niiden monipuolinen soveltavakin käyttäminen mainittiin useasti.

Useissa tai osin jopa kaikissa keinoissa oltiin enemmän tai vähemmän tunne- ja vuorovaikutustaitojen sekä ajattelun taitojen äärellä. Luontevahvuuksien opetuskäytänteissä korostuu siis huomattavan paljon kasvatus sekä ihmisenä kasvu sosiaalisine näkökulmineen. Samoin epäilemättä itsetunto, minäkuva, itsetuntemus, hyvinvointi, kaveri- ja empatiataidot, opiskelumotivaatio sekä kulttuurinenkin ajattelu.

5.1.4 Luonteenvahvuuksien opetuskäytön vaikutus oppilaaseen

Tämä osio koostuu kuuden haastateltavan kattavista vastauksista 13 kysymykseen. Siksi tiivistämiseen on tässä osiossa pyritty vahvemmin kuin muissa. Haastatellut vastasivat 13 kysymykseen, joista 10:ssä kysyttiin aina luonteenvahvuuksien merkitystä tiettyyn asiaan, kuten kaverisuhteet, hyvinvointi tai koulumenestys. Kysymyksen muoto oli *“Asteikolla 4–10, kuinka suuren merkityksen koet oppilaan luonteenvahvuuksien tunnistamisella, tunnustamisella ja kehittämällä olevan hänen...”*. Lisäksi jokaisen tällaisen kysymyksen perässä oli lisäkysymyksenä *“Miksi koet näin?”*. Koska osion käsitteet liittyvät vahvasti toisiinsa, osa haastatelluista ei vastannut jokaisessa kohdassa *“Miksi koet näin?”* -kysymykseen, tai totesi, että vastauksensa on löydettävissä edeltä.

Jokainen haastateltu koki luonteenvahvuuksien merkityksen *hyvinvoinnille* erittäin merkitykselliseksi. Esimerkiksi minäkuvasta ja itsetunnosta sekä sosiaalisista suhteista oli erilliset kysymykset, mutta ne korostuivat vastauksissa jo tässä hyvinvointia koskevassa kysymyksessä. Etenkin korostui näkökulma, että niiden vahvistuminen parantaa yksilön ja tämän ympärillä olevan yhteisön hyvinvointia. Vastauksissa hyvinvointinäkökulman osalta korostui myös, että luonteenvahvuudet ovat niin sanotusti hyviä luonteenpiirteitä, ja että yksilön oma tietoisuus niistä on erittäin toivottavaa. Yksi haastateltava nosti esiin ajatuksen, että läheskään kaikissa kodeissa ei välttämättä kasvateta lapsia positiivisen pedagogiikan ja luonteenvahvuuksien korostamisen keinoin, jolloin on tärkeää, että on joku *“taho, koulutustaho tai ihminen, joka tunnistaa lapsessa sen (luonteenvahvuudet)... Sillä voi olla vaikutusta loppuelämän asioihin.”* Useampi haastateltava yhdisti luonteenvahvuuksien merkitykseen hyvinvoinnille myös esimerkiksi myönteiset tunteet, empatian ja myötätunnon, joiden kaikkien koettiin voimistuvan positiivisen pedagogiikan keinoin. Seuraavat kaksi lainausta tiivistävät hyvin aineiston annin tämän kysymyksen kohdalla: *“Vahvuutensa tunteminen on lapselle voimaannuttavaa ja minäpystyvyyden tunnetta lisäävää. Tällä on merkitystä paitsi lapsen elämään ylipäätään, myös kokemukseen oppijana jne..”* sekä *“Vahvuuspedagogiikka on mielestäni tärkeä oppilaiden hyvinvointia edistävä tapa toimia.”*

Luonteenvahvuuksien merkitys *kaverisuhteille koulussa* jakoi hieman mielipiteitä haastatelluissa. Puolet koki sen erittäin merkitykselliseksi ja yksi antoi arvosanan 7. Merkityksellisyyttä korostaneet puhuivat oikeastaan vain hieman eri sanoin kaveritaidoista sekä tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Tarkemmin ilmaistuna kokivat siis, että vahvuuspedagogiikka kehittää edellä mainittuja taitoja, ja tällöin loogisesti luonteenvahvuuksien ja kaverisuhteiden välillä on selkeä yhteys. Arvosanan 7 antanut argumentoi näin: *“Sosiaaliset tyypit ovat hyviä kavereita, vaikka eivät omia vahvuuksiaan*

tunnistaisikaan.” Hän myös kirjoitti, että tämän vuoksi merkitys onkin suurempi niiden oppilaiden kohdalla, joilla on puutteita kaveritaidoissa. Jäi tulkinnanvaraiseksi, mitä haastateltu tarkoitti *”sosiaalisilla tyypeillä”*.

Kaverisuhteiden ja luontevahvuuksien välisen merkityksen lisäksi kysyttiin erikseen myös luontevahvuuksien merkityksestä oppilaan *ryhmäkäyttämiseen*. Vastaukset olivat melko identtiset kaverisuhteita käsittelevän kysymyksen kanssa. Yksi haastatelluista erotteli ryhmäkäyttämistä kaverisuhteista pohdinnalla, kuinka vielä 1960–1980-luvuilla erityispedagoginen ymmärrys ja osaaminen olivat kovin puutteellisia: ei ollut vielä esimerkiksi ADHD-diagnoseja tai puhuttu lukivaikeuksista, jolloin *”pidettii vaa tyhmänä, ja että ei susta mitää tuu, ja tällä tavalla sanottii monille. Ei mitää vahvuuksia sillo nähty.”* Toinen haastateltu puolestaan erotteli ryhmäkäyttämistä kaverisuhteista pohdinnallaan, kuinka oppilaat opiskelevat ryhmässä oppituntien aikana. Hänellä oli vahva kokemus siitä, kuinka vahvuuspedagogiikka on mahdollistanut muun muassa seuraavaa: *”kun oppilaat tiedostavat, että jollakin on johtamisen vahvuus tai ryhmätoiminnan vahvuus, niin sit he rupeekin näkemään sen positiivisena, että on ryhmässä joku, joka vie juttua eteepäin... että voi kuinka kiva, että mun ei tarvi nyt antaa itsestäni niin paljon effortia tähän, kun meillä on jo toi yks, joka ikään kuin määrää tai ohjaa.”* Olisiko useampikin haastateltava avannut vastaavanlaisia kokemuksiaan, jos *ryhmäkäyttämisen* sijaan oltaisiinkin kysytty tarkemmin vaikkapa *ryhmässä opiskelusta oppitunnilla?*

Luontevahvuuksien tunnistamisen, tunnustamisen ja kehittämisen merkitys *keskittymiselle ja tarkkaavuudelle* nosti toistuvasti esiin käsitteen itsesäätely. Itsesäätely yhdistyykin vahvasti keskittymiseen ja tarkkaavuuteen myös kasvatustieteiden ja etenkin neurotieteiden tutkimuksessa. Ensimmäinen haastateltu antoi asteikolla 4–10 arvosanan 10 perustellen näin: *”Itsesäätely vahvuutena on tutkitusti tärkein oppimiseen ja koulumenestykseen liittyvä vahvuus. Itsesäätelyä tarvitaan paljon koulupäivän eri tilanteissa.”* Tässäkin kysymyksessä puolet vastanneista antoi arvosanan 10. Kaksi antoi 8:n. Yksi antoi arvosanan 5. Kyseessä oli sama vastaaja, joka monessa muussakin kohdassa oli kriittinen ja nosti esiin, kuinka miltei jokainen kysytty asia on monesta eri tekijästä kiinni. Hän perusteli arvosanan 5 seuraavasti: *”Usein keskittymättömyyden takana voi olla paljon muutakin, kuten neurologisia ongelmia. Vaikka kuinka tunnistat omat luontevahvuudet, ei se yleensä auta keskittymiseen tai tarkkaavuuteen.”* Olisi mielenkiintoista saada tämä vastaaja ja arvosanan 10 antanut itsesäätelyn luontevahvuutta korostanut vastaaja keskustelemaan tästä. Eräs haastateltu otti molempia näkökulmia esiin pohtimalla: *”Eriolaiset toiminnanohjaukseen ja itsesäätelyyn liittyvät tarkkaavaisuuden ja keskittymisen haasteet helpottavat, kun oppilas tuntee itsensä mahdollisimman hyvin ja oppii paremmin säätelmään omaa toimintaansa.*

[...] *Kannattaa kuitenkin muistaa, että esimerkiksi neuropsykiatrisissa haasteissa tarve on vielä vahvemmalle tuelle.*” Korkeitakin arvosanoja tämän kysymyksen kohdalla antaneet huomauttivat yhtä vaille kaikki, että keskittyminen ja tarkkaavuus on monen asian summa.

Itsetunnon ja minäkuvan yhteys luonteenvahvuuksiin on todettu tutkimuskentällä. Tämän kohdan vastausten arvosanoista puolet olikin arvosanaa 10. Alin oli 8 ja se tuli vastaajalta, joka muissakin kohdissa oli selkeästi kriittinen. Seuraava vastaus kiteyttää melko hyvin vastaajien ajatuksia tästä kohdasta: *”Tosi suuri merkitys itsetuntoon. Ja kaikkeen elämässä, että opit luottamaan ittees, että minä pärjään, kun mul on just nämä ominaisuudet. Se on tosi tärkeä.”* Tässäkin kohdassa itsetuntemuksen käsite mainittiin useamman haastatellun toimesta. Lisäksi vahvuuspedagogiikan argumentoitiin tukevan itsetuntoa ja minäkuvaa esimerkiksi positiivisuuden kehän logiikalla, ja sillä, että oppilas oppii negatiivisten sijaan näkemään mahdollisuuksia. Tätä kuvastaa hyvin seuraava sitaatti: *”kyllä jokainen lapsi tietää, onko hyvä matikassa tai onko hyvä lukemaan, tai onko huono lukemaan tai huono matikassa... mutta kaikille lapsille, tai kaikille ihmisille, on valtavan suuri asia, kun joku tulee sanomaan, että vitsi mä ihailen sua kun sä oot niin rohkea, tai että vitsi mä ihailen sua kun sä oivallat asioita niin hienosti - sen sijaan että sanotaan, että sä oot hyvä matikassa tai hyvä tekemään kuperkeikan.”* Sama haastateltava mainitsi ihailun ja rakkaudellisuuden merkityksen parin muunkin kysymyksen vastauksessaan.

Opiskelumotivaation ja luonteenvahvuuksien välinen kysymys keräsi sekin numeraalisesti tutut lukemat: puolet arvosanaa 10 ja matalimpana 7. Seuraava vastaus tiivistää hyvin vastaajien ajatuksia: *”Myönteinen ilmapiiri vähentää stressiä ja edistää oppimista. Luottamus, kannustus ja kunnioitus sekä vahvuuksien päälle rakentaminen edistää halua yrittää parhaansa.”* Lisäksi huomautettiin asian monisyisyydestä. Todettiin myös riippuvan paljon oppilaasta, eli olevan yksilökohtaista.

Opiskelumotivaatiolle kovin läheisenä käsitteenä kysyttiin haastateltavien näkemystä luonteenvahvuuksien yhteydestä koulumenestykseen. Koulumenestyksellä tarkoitettiin oppiainekohtaisten tavoitteiden saavuttamista. Arvosanoina yksi 10 ja loput väliltä 7–9. Tämä haastatellun pohdinta kattaa melko laajasti muidenkin vastanneiden ajattelua: *”Toki lapsi voi vaan päättää pöntätä ja sit onnistua ilman mitään vahvuuksien tunnistamistakin. Mutta usein näiden luonteenvahvuuksien avulla koen, että löydetään erilaisia oppimisstrategioita, ja opiskelumotivaatiota, ja ne kaikki vaikuttaa siihen koulumenestykseen.”* Yksilökohtaisuus ja itsetuntemus mainittiin useamman kerran. Näkökulmana muistutettiin myös seuraavaa: *”Pitää muistaa olla yleistämättä: vaikka kaikki hyötyvät vahvuusperustaisesta pedagogiikasta, se ei tietenkään poista vaikkapa lukivaikkeuden tmv. neuropsykiatrisen haasteen olemassaoloa ja mahdollista vaikutusta*

koulumenestykseen.” Viimeistään tämän kysymyksen kohdalla jokainen haastateltu alkoi viitata jo sanomiinsa asioihin, koska haastattelukysymysten käsitteet kietoutuvat vahvasti toisiinsa.

Itsemääräämisteorian kolmesta ydinkäsitteestä selkeimmin yhteydessä luonteenvahvuuksiin koettiin olevan kompetenssi, seuraavaksi eniten autonomia ja vähiten yhteenkuuluvuus.

Autonomian kohdalla nousivat etenkin asian monisyisyys ja itsetuntemus, mutta myös minäpystyvyys. Seuraava sitaatti kiteyttää hyvin, miten luonteenvahvuuksien merkitystä autonomialle korostettiin: *“Arviointikyky, itsesäätely, päämäärätietoisuus vahvuuksina lisäävät omaa vastuuta ja vaikuttamisen kokemuksia omaan elämään. Kun oppilas oppii tuntemaan itseään ja omaa toimintaansa hän voi opetella halutessaan toimimaan toisin.”* Samoin tämä negatiivimuodossa oleva ajatus: *“Aina ei elämässä voi päättää ja valita mitä tekee ja milloin tekee, mutta toki se että jäsentää sitä omaa elämää ja miten tekee asioita, ja miten toimii, niin jos on täysin kykenemätön tunnistamaan omia taitojaan tai vahvuuksiaan, voi joutuu menee muiden pillin mukaan.”* Haastatelluista myös alimman arvosanan, eli 7:n, antanut kriittinen ajattelija totesi, että *“Jos oppilas oivaltaa, missä hän on hyvä, ehkä hän tätä kautta saa myös vahvistusta siihen, että hän pystyy vaikuttamaan asioihinsa.”*

Kompetenssikysymys keräsi vastauksia vaihteluvälillä 8–10. Seuraava, osin kriittinenkin, pohdinta vastaa melko tarkasti koko aineistoa tämän kysymyksen kohdalla: *“Koen, että mikäli lapsi on tietoinen näistä luonteenvahvuuksista, hänelle on varmasti vain hyötyä niistä oman osaamisen, tai kompetenssin kokemisessa. Mutta toki ne eivät ole nii välttämättömiä, että jos nyt näitä (luonteenvahvuuksia) ei opeteta ja säännöllisesti käytetä koulussa, ni en usko, että se täysin nujertaa oppilaan... Ei ne välttämättä ole ainoa tapa kokea hyväksi se oma kompetenssi.”* Yhtä vaille kaikki vastanneet kokivat, että kehuminen ja positiivinen kasvatus tukevat itsetuntoa ja minäkuvaa, sekä siten hyvinvointia kokonaisuutena, ja näin ollen kompetenssin kokemustakin. Edellä mainitut käsitteet toki liittyvät varsin monisyisesti toisiinsa. Seuraava ajatus avaa hyvin, miten vahvuuspedagogiikka voi tukea kompetenssin kokemusta: *“Oppilas pystyy poimimaan asioita, joissa onnistui vaikka itse oppiaine olisi hänelle haastavaa. Tyyliin: olen sinnikäs ja minulla on hyvät ryhmätyötaidot, vaikka nyt itsenäisesti en tässä onnistunutkaan. Osaaminen ei enää ole vain koearvosana vaan myös prosessi tulee mukaan.”* Vahvuuspedagogiikan koettiin vahvistavan myös muun muassa sinnikkyyttä sekä yksilön uskoa omaan itseensä.

Luonteenvahvuuksien merkitys yhteenkuuluvuudelle sai laajaa jakaumaa. Ylin arvosana oli 10 ja alin 6. Alimman arvosanan antanut argumentoi näin: *“Voi olla hyvin tietoinen omista vahvuuksistaan, mutta ei silti tunne kuuluvansa osaksi yhteisöä.”* Myös toisen ääripään

edustajan, eli arvosanan 10 antaneen, pohdinta vaikuttaa varsin loogiselta ja mahdolliselta: *“Kun vahvistetaan ryhmätyötaitoja, myötätuntoa, ystävällisyyttä ja kiitollisuutta ryhmässä ja annetaan koko ryhmälle positiivista palautetta hyvistä asioista, jokainen lapsi saa onnistumisen kokemuksen ryhmän mukana, vaikka ei vielä kovin hyvin itse olisikaan onnistunut. Ryhmän yhteiset tavoitteet ohjaavat kaikkia oikeaan suuntaan.”* Seuraava pohdinta toimii hieman diplomaattina edellä olevien välillä: *“Ei välttämättä ole täysin ehdoton juttu (vahvuuspedagogiikka yhteenkuuluvuudelle) [...] ei välttämättä täysin poissulje yhteenkuuluvuuden tunnetta mikäli näitä ei oo käsitelty, mutta koen, että ne (luonteenvahvuudet) lisää valtavasti yhteenkuuluvuuden tunnetta sen takia, että varsinkin jos ollaan tunnustettu ja tiedostettu vaikka viisi ydinvahvuutta, ja ne on näkyvillä, niin lapsille tulee konkreettinen esimerkki siitä, että me olemme kaikki erilaisia, ja meillä kaikilla on erilaisia ja tärkeitä vahvuuksia... ja koska tässä pedagogiikassa ei arvoteta näitä luonteenvahvuuksia, ni koen, että siin tulee se ajatus, että kaikilla meillä on ne ydinvahvuudet, ja koska niitä voidaan hyödyntää monessa asiassa, niin me yhdessä hyödytään näistä omista ja toistemme vahvuuksista.”* Vastauksissa mainittiin muutamaankin otteeseen myös itsetuntemus, sosiaaliset taidot sekä hyväksyvä ja kannustava ilmapiiri. Vahvuuspedagogiikan koettiin siis vahvistavan näitä.

Tiivistetysti tuloksena todetaan, että kaikki haastatellut kokivat luonteenvahvuuksien tunnistamisen, tunnustamisen ja kehittämisen olevan merkityksellisesti yhteydessä kaikkiin tai liiki kaikkiin haastattelukysymysten käsitteisiin. Lisäksi muutaman kysymyksen kohdalla ilmeni suurta hajontaa sekä muutamia selkeästi tai vähintään osittain keskenään ristiriitaisia ja erineviä kokemuksia. Paikoin aineistossa on tutkijan tulkinnan mukaan myös keskeneräistä pohdintaa ja argumentointia, joka voi kertoa siitä, että vahvuuspedagogiikka ei ole vaikutusmahdollisuuksiltaan täysin selkeä.

“Mikä merkitys luonteenvahvuuksilla on asialle x” -kysymysten lisäksi haastateltavilta kysyttiin kolme kysymystä, jotka koskivat heidän kokemuksiaan luonteenvahvuuksien selkeimmistä vaikutuksista oppilaaseen yleisesti sekä oppimisen ja ihmisenä kasvun näkökulmista.

Oppimisen näkökulmassa korostui itselle luontaisten tapojen löytäminen, itsesäätely, hyvinvointi, itsetuntemus sekä positiivisuuden kehä: *“What you focus on will grow”*. Taito- ja toisaalta mielekkyyšnäkökulmana todettiin muun muassa näin: *“Näillä (luonteenvahvuuksilla) pystytään oppilaasta näkemään, missä hän on taitava ja missä hänellä on vielä parantamisen varaa ja sitä kautta myös opiskelu voi tulla mielekkäämmäksi, hän pystyy ehkä keskittymään paremmin opiskeluun jne..”* Seuraava ajatus kiteyttää hyvin vahvuuspedagogiikan potentiaalisen hyödyn: *“Koska koulussa ollaa sitä varten, että me*

kehitytään, kasvetaan, opitaan, niin luonteenvahvuudet on tärkeä osa sitä prosessia, jolloinka ne on tietenkin yhteydessä siihen oppimiseen.”

“Kokemukseni mukaan koulussa toteutettu vahvuusperustainen pedagogiikka on loistava alku ihmisenä kasvamisen tiellä, koska se on vahvan itsetunnon rakennusta ja itsetuntemuksen kehittymistä”, totesi haastateltava. *Ihmisenä kasvun* näkökulmassa korostuivat itsereflektio, itsetuntemus sekä myös toisen asemaan asettuminen. Koettiin, että vahvuuspedagogiikka vahvistaa niitä, jolloin kehittyvät monet ihmisenä kasvuun liittyvät ominaisuudet, kuten tunne-, kaveri-, ryhmätyö- ja sosiaaliset taidot. Tämä sitaatti tiivistää vahvuuspedagogiikan ytimen ideaalia: *“Kaikki luonteenvahvuudet ovat hyvän ihmisen ominaisuuksia. Meissä kaikissa on ne kaikki, mutta osa vahvuuksista on vasta kehittymässä. Kun oppilas tiedostaa nämä kehittyvät vahvuutensa hän voi tietoisesti alkaa harjoitella niitä ja kasvaa ihmisenä näiden vahvuuksien myötä.”* Eräs haastateltava pohti, että positiivisen psykologian keinoin yksilö voi kääntää kateuden ihailuksi, tai keskinäisen kilpailun ja vertailun *“yhteen hiileen puhaltamiseksi”* sekä jatkuvaksi elinikäiseksi oppimiseksi.

Yleisesti *luonteenvahvuuksien yleisimmistä vaikutuksista* aineistossa korostui sen positiivinen vaikutus koulumyönteisyyteen, kouluviihtyvyyteen, luokan ilmapiiriin ja yksilöiden mielialaan, oppimisen innokkuuteen sekä yhteisöllisyyteen. Näiden tukipilareiksi koettiin positiivisuuden kehä ja empatia, jotka mahdollistavat itsetuntemuksen kehittymisen kautta etenkin itsetunnon ja minäkuvan vahvistumisen.

5.1.5 Luonteenvahvuuksien opetuskäytön merkitys

Haastateltavat kokivat pyrkimyksen luonteenvahvuuksien tunnistamiseen ja tunnustamiseen äärimmäisen tärkeäksi. Haastateltavat ovat omasta tahdostaan valinneet luonteenvahvuuksien käytön opetuksessaan, ovat siihen ja ylipäänsä luokanopettajan työhön vastaustensa perusteella sitoutuneita ja motivoituneita. Siten ei ollut yllättävää, kun vaihteluväli tässä kysymyksessä oli 9–10 ja keskiarvo 9,83. Samoin toisessa kysymyksessä (luonteenvahvuuksien kehittäminen) ennako-odotuksia myötäillen vaihteluväli 9–10 ja keskiarvo 9,5.

Tässäkin osiossa kerättiin numeraalisen datan lisäksi laajempaa laadullista dataa. Määrällistä dataa mukaillen haastateltavat painottivat muun muassa, että *“Kaikkia vahvuuksia voidaan opettaa, harjoitella ja oppia. Mitä aikaisemmin näitä asioita lapsille opetetaan, sitä paremmin he voivat ja pärjäävät oppimisessa ja elämässä.”* sekä *“Meillä kaikilla on oman ydinvahvuutemme, mutta muitakin voi harjoitella, vahvistaa ja oppia.”*

Suuri osa haastateltavista myös selkeästi toivoi vahvuuspedagogiikan aseman vankistuvan suomalaisessa peruskoulujärjestelmässä: *“Toivoisin, että tulis yhä enenevässä määrin [...] tätä pedagogiikkaa kouluihin [...] kun lapset on raakileita ja tosi vastaanottavaisia ja jotenki avoimia niin, [...] ja se koulutyö hirveen konkreettista. [...] nää luonteenvahvuudet liittyy omaan itseyteen ja siihen itsetunnon rakentamiseen, mut myöskin ne vaikuttaa oppimiseen ja oppimisprosessiin ja siihen, että oppii tiedostamaan itsensä tietynlaisena oppijana ja löytämään ne omat vahvuudet oppia oppijana, niin... Ihan valtavan tärkeä, tärkeä juttu.”*

Haastateltava antoi tällaisen esimerkin: *“joku oppilas saattaa vaikka ekalla luokalla olla hyvinkin esimerkiksi: heikko itsesäätelykyky, sinnikkyys, ryhmätyötaidot, ystävällisyys, empaattisuustaidot [...] aika usein pienten kanssa nää luonteenvahvuudet, tai ne taidot, on hyvin vielä kehittämättömiä, ja ollaa alkutekijöissä monen asian kanssa, mut kuitenkin lapsilla löytyy ne tietyt luonteenvahvuuksien piirteet. Jollakin saattaa olla esim tietynlaista halua oppia ja [...] tosi vahvaa tavoitteellisuutta ajatuksissa, mut se ei välttämättä näy teoissa, eli hyörii ja pyörii, ja peppu pyörii... Silloin jos tuodaan esiin nää luonteenvahvuudet ja pyritään kehittämään (niitä)... Tuodaan esiin, että hei mä huomaan, että sul on tällasta oppimisen iloa, innokkuutta ja uteliaisuutta, mutta sun peppu ei meinaa pysyy penkissä, eli sulta puuttuu nyt vähä tällaista sinnikkyttä ja itsesäätelykykyä, että nyt ruvetaas näitä harjoittelemaan. Eli ei myöskään poissuljeta haasteita [...] vaan ajatellaan, että näissäki sä voit kehittyä.”*

Osa haastateltavista koki aikuisten kesken olevan usein itsestään selvää, että itsetuntemus on erittäin tärkeää, ja *“jos sä et vieläkkää (aikuisena) tunnista niitä, ni sit on kyl jotai tosi pahasti pielessä...”* Samainen haastateltava myös pohti, että luonteenvahvuuksien ja vahvuuspedagogiikan käytön sekä yleisesti opetuksen korkean laadun vuoksi *“varmasti itsetuntemus paranee ja sitä kautta elämänlaatu ja kaikki. On niillä yhteys.”*

Muutama haastateltavista koki, että luonteenvahvuuksien tunnistaminen ja tunnustaminen on helpompaa toteuttaa kuin niiden kehittäminen. He myös painottivat, että luonteenvahvuuksien tunnistaminen ja tunnustaminen on jo itseisarvollisen merkityksellistä, vaikka kehittämiseen ei kyettäisikään panostamaan niin paljoa kuin itse toivoisi. *“Alakoulun puolella se on jo suuri askel, että [...] jokainen oppii tunnistamaan, mutta [...] kehitystyö vaatii pitkäjänteisyyttä ja enemmän sitä resurssia [...] jos ois enemmän resurssia, ois enemmän vaikutusta.”*

Haastateltavat vetoavat myös yleisinhimillisinä ilmiöinä pitämiinsä näkökulmiin, kuten: *“Kukapa ei haluaisi kuulla missä on hyvä ja toisaalta huomata miten ympärillä olevat*

kanssaihmiset sen huomaavat ja näkevät”, jolloin ollaan mitä todennäköisemmin näiden äärellä: “Itsetunto, minäkuva, käsitys itsestä ihmisenä ja oppijana...”

Haastatteluaineistossa korostui paljon, että vahvuuspedagogiikan ja luontevahvuuksien merkitys ja vaikutukset ovat vahvassa yhteydessä ihmisen hyvinvointiin ja käyttäytymiseen etenkin ennaltaehkäisevästi tukea antaen: *“Vahvuusperustainen pedagogiikka pitäisi nähdä kokonaisvaltaista hyvinvointia tukevana ennaltaehkäisevänä pedagogisena mallina, mikä mahdollistaa [...] oppimiselle optimaaliset olosuhteet”* sekä *“Jos ajatellaan, että opettajan tehtävä on saattaa kasvamaan ja opettaa oppimisen taitoja, niin kehittymistä kyllä tapahtuu yksilötasolla väistämättä, kun vahvuuksia ensin on tunnistettu ja tunnustettu.”* Eräs haastateltava koki, että ilman omien luontevahvuuksien tunnistamista ja tunnustamista oma oppiminen ja kehittyminen eivät pääse kukoistamaan.

“Puhutaan koko ajan siitä, että koulumyönteisyys laskee, ei olla kiinnostuneita ja on riittämättömyyden tunnetta, ja ei oo jaksamista, nii mä uskon, että nää (luontevahvuudet) on sellasia asioita, jotka paljon tuo elämään semmosta ulottuvuutta, tai kaikkeen tekemiseen ulottuvuuksia ja jaksamista”

5.1.6 Muita laadullisen aineiston tuloksia

Tässä alaluvun alaluvussa on kerrottu tuloksista liittyen 5–6-luokkalaisten tietoisuuteen omista luontevahvuuksistaan ja ADHD-oppilaiden suhteesta luontevahvuuksiin haastateltujen kertomana. Lopussa on myös laadullisen aineiston määrällistä dataa, eli sanojen ja ilmaisujuen esiintymismääriä.

Haastattelun lopussa kysyttiin luokanopettajien kokemusta siitä, kuinka tietoisia 5–6-luokkalaiset ovat omista luontevahvuuksistaan sekä omana erillisenä kysymyksenään, miten tietoisia 5–6-luokkalaiset oppilaat ovat luontevahvuuksiensa vaikutuksesta omaan käyttäytymiseensä. Ensin mainitun kysymyksen vastausten vaihteluväli oli 5–7 ja keskiarvo 6,33. Jälkimmäisessä kysymyksessä vaihteluväli oli 5–7 ja keskiarvo 6,5. Aineiston mukaan oppilaat siis olisivat tietoisempia luontevahvuuksiensa vaikutuksesta käyttäytymiseensä (6,5) kuin luontevahvuuksistaan ylipäänsä (6,33). Voisi kuvitella, että ei voi olla kovinkaan tietoinen luontevahvuuksiensa vaikutuksesta omaan käyttäytymiseensä, jos ei ole kovinkaan tietoinen ylipäänsä luontevahvuuksistaan. Vastauskeskiarvot ovat kuitenkin niin lähellä toisiaan, ettei tätä yksityiskohtaa analysoitu tämän enempää.

“Riippuen todella paljon siitä, ovatko he tutustuneet omiin luontevahvuuksiinsa jo alkuopetuksessa.” Edeltävä sitaatti jossain määrin kiteyttää, mitä moni haastateltavista pohti. Myös erään toisen haastateltavan vastaus *“Sanoisin, että itsetuntemus vielä aika heikkoa”* kuvastaa hyvin haastateltavien vastauksia tähän kysymykseen. Kauttaaltaan haastateltavat kokivat, että 5–6-luokkalaiset oppilaat eivät ole kovin tietoisia omista luontevahvuuksistaan tai myöskään niiden vaikutuksesta käyttäytymiseensä. Aineistossa toistui kokemus tai ajatus, että nämä alakoulun *“isotkin oppilaat”* ovat vielä pieniä lapsia, jotka tarvitsevat paljon aikuisen ja koulussa etenkin luokanopettajan ohjausta ja suoranaista opetustakin asiasta. Aineistonkin perusteella 5–6-luokkalaisten tietoisuus omista luontevahvuuksistaan on parempi, jos he ovat saaneet vahvuuspedagogista tai sitä soveltavaa opetusta alkuopetuksesta lähtien. Eräs haastateltava mainitsi, että uskoo ja toivoo omien nykyisten oppilaidensa olevan muutaman vuoden päästä 5–6-luokkalaisina tietoisempia omista luontevahvuuksistaan kuin 5–6-luokkalaiset keskimäärin nyt.

Yli 30 vuotta luokanopettajana ollut haastateltava puhui puolestaan, että parempaan suuntaan on menty. Hän koki nykyisten 5–6-luokkalaisten olevan tietoisempia luontevahvuuksista kuin mitä oppilaat olivat 30 vuotta sitten. Tätä hän tarkensi todeten, että *“maailma on laveampi, internetit ja muut on tullu”,* mutta huomautti, että *“en usko, että ovat ihan kauheen tietosia monikaan, koska olen huomannut, että siinä ollaa semmoses jännäs vaihees [...] ne yrittää olla kauheen isoja, varsinkin kutoset, mut sit ne on loppupelis ihan pieniä vielä ja varsinki tossa vaiheessa ne ikään ku taantuu osa vielä pienemmiksi, koska jotenkin alkaa pelottaa hyppäys sinne tuntemattomalle seiskaluokalle... [...] Media ja kaikki [...] meille tyrkytetään kaikkii tarpeita sun muita, ni sieltä voi muodostua sellane epärealistinen käsitys omista vahvuuksista ja osaamisesta... [...] Sama haastateltava huomautti, että koska vahvuuspedagogiikka on “vasta lanseerattu”, niin “Tätä ei oo johdonmukaisesti tehty kuin ihan vähä aikaa”. Siksi 5–6-luokkalaiset oppilaat “ehkä ei oo päässy siitä vielä nauttimaan...” Tätä puoltaa toisen haastateltavan kommentti. Hän kertoo itse tehneensä asiasta tutkimusta, jossa *“vahvistettiin muitakin taitoja kuin luontevahvuuksien tunnistamista, tunnustamista ja kehittämistä”,* jonka seurauksena *“5-luokkalaisten tietoisuus luontevahvuuksiensa vaikutuksesta käyttäytymiseensä lisääntyi huomattavasti.”**

Yksi haastateltava totesi, että *“Osaavat kyllä jonkun vahvuuden itsestään nimetä.”* Toisaalta toinen haastateltu koki, että: *“Kyllähän ne keskenään tosi paljon keskustelee, mut ne ei ehkä ole realistisia näkemyksiä itsestä, ja [...] onks ne oikeesti niitä luontevahvuuksia vai onks ne semmosia, jotka esim kaveripaine aiheuttaa, että sun täytyy käyttäytyä tietyllä tavalla, ja sit sä pidät sitä jonkunlaisena luontevahvuutena, vaikkei se ehkä olekaan.”*

Tulkintatavasta riippuen tämän tutkimuksen aineistosta ainakin puolen mukaan oppilaiden tietoisuus omista luonteenvahvuuksistaan ja ylipäänsä itsereflektioidot saattavat olla paranemaan päin. Tämän ilmeneminen vaihtelee kuitenkin paljon yksilöiden välillä, riippuu paljon opettajasta ja koulun toimintakulttuurista sekä lisäksi on vasta kehittymässä, koska vahvuuspedagogiikka on uudehko ilmiö. Kaksi haastateltavista huomautti, ettei omaa suoraa kokemusta luonteenvahvuuksien opettamisesta ja soveltamisesta juuri 5–6-luokkalaisille. Molemmat silti puolsivat ajatusta, että tuskin kovin moni on tietoisia luonteenvahvuuksistaan, jos ei niitä ole *“jollain tavalla käsitelty, koska kyllähän nää on omia sanojaan.”*

Kaksi haastateltavaa pohti vertaisten keskinäisen ryhmäpaineen ja sosiaalisten tekijöiden vaikutusta. Toinen heistä sanoitti tämän siten, että läheskään kaikki oppilaat eivät *“oikee vielä hahmota niitä niiden luonteenvahvuuksia”* tai *“ne kuvittelee, että jotenkin heiltä vaaditaan jotain tiettyjä luonteenpiirteitä, oli ne sitte vahvuuksia tai jotakin.”* Lisäksi pohdittiin, että osalle oppilaista *“on heti selvää, mitä ne osaa, tai että niistä tulee lääkäreitä tai ne on suuria taiteilijoita... Ja osalle vaa ei ole vielä [...] eivät ole vielä tiedostaneet, mikä on... Koska se kaveripiiri on tosi tärkeä vaikuttaja ton ikäisillä, alkaa olla enimmäksä määrin ja [...] voi hämärtyä siel, mä luulen, että näin käy aika usein. Ei uskalleta - vaik tiedostettaiski, tiedettäiski jotain niistä vahvuuksista. [...] Me eletään semmoses yhteiskunnas, että kaikki erilaisuus ei ole vielä sallittua jollain lailla. Pitää olla tarkka siitä, ettei menetä kasvojaan.”*

ADHD-oppilaiden suhdetta luonteenvahvuuksiin kysyttiin kahdella erillisellä kysymyksellä. Ensin oli haastattelun toiseksi viimeisenä kysymyksenä *“Mikäli sinulla on vahvuuspedagogiikkaa ja luonteenvahvuuksia opetuksessasi käyttäessäsi ollut oppilaita, joilla on diagnosoitu ADHD / ADD tai ollut havaittavissa merkittäviä keskittymisen ja / tai tarkkaavuuden haasteita, niin mitä luonteenvahvuuksia mielestäsi näillä oppilailla on ollut?”*

Yhtä vaille kaikki haastateltavat korostivat, että mainitsevat muutaman luonteenvahvuuden, mutta kirjo on ollut huomattavan laaja. Eniten mainintoja sai luovuus. Sen mainitsi neljä kuudesta. Sinnikkyys ja myötätunto puolestaan mainittiin molemmat kolme kertaa. Liitteenä taulukko mainituista luonteenvahvuuksista mainintamäärineen (Liite 10). Kaksi haastateltavaa totesi mainitsemiensa luonteenvahvuuksien ilmenneen erityisesti monella ADHD-lapsella. Pelkkiä adjektiiveja ja luonteenvahvuuksia sisältävien listojen lisäksi puolet haastateltavista omatoimisesti myös kertoi tarkempia esimerkkikuvauksia. Yksi haastateltavista kertoi, että hänellä oli 1-luokkalainen oppilas, joka sai vuosiluokan lopussa kevätkaudella ADHD-diagnoosin ja -lääkityksen. Oppilaalla todettiin lukukauden alussa heikot ryhmätyötaidot ja itsesäätelykyky. Näitä sitten innokkuuden ja empatian luonteenvahvuuksien avulla lähdettiin kehittämään tuloksekkaasti. Kaksi haastateltavista viittasi siihen, että ainakin osalla ADHD-oppilaista valmiudet joihinkin taitoihin tai

luontevahvuuksiin ovat olleet heikommat kuin oppilailla yleisesti: *“ehkä resurssit ei kaikkein parhaat.”* Kaksi haastateltavista pohti, että välillä osalla näistä oppilaista sosiaalisuus tai myötätunto on mennyt niin sanotusti yli.

Ei haluttu, että haastateltavan olisi 39 kysymykseen vastattuaan pitänyt vastata vielä 10–20 kysymykseen koskien ADHD-oppilaiden suhdetta luontevahvuuksiin. Sen sijaan kysyttiin kokoavasti haastattelun viimeisenä kysymyksenä *“Kuvittele, että tämän haastattelun kaikissa kysymyksissä jokaisen ‘oppilas’ -sanan kohdalla olisi lukenut ‘5–6-luokkalainen ADHD-/ADD oppilas’. Olisiko tämä muuttanut vastauksiasi, ja miksi olisi tai ei olisi muuttanut?”* Yksikään haastateltava ei kokenut, että olisi muuttanut tai muuttaisi. Puolet haastatelluista väitti, uskoi tai koki, että luontevahvuuksien tunnistaminen, tunnustaminen ja kehittäminen päinvastoin ovat ADHD-oppilaiden parissa suuremmassa arvossa kuin yleisesti oppilaiden keskuudessa. Tästä esimerkkikommenttina: *“Kaikki hyötyvät vahvuuksista ja voivat niitä oppia ja harjoitella. Erityisesti erityisoppilaat hyötyvät vahvuuspedagogiikasta tosi paljon.”*

Kaksi haastateltavista huomautti, ettei omaa luokanopettajana kokemusta 5–6-luokkalaisten opetuksesta, eli vastauksensa perustuivat uskomukseen tai käsitykseen. Toinen heistäkin silti totesi, että *“luulen, että ois korostunu vielä se, miten paljon koen, että näillä asioilla on merkitystä lapselle ja miten tärkeitä ne on. [...] jos olis jollain tavalla (muuttunut) [...] niin varmaankin positiivisesti vahvempaan ja vielä korostavampaan sävyyn olisin puhunu niistä vaikutuksista ja merkityksistä hyvällä tavalla.”* Aineistossa korostui myös, että luontevahvuuksien tunnistamisen, tunnustamisen ja kehittämisen vaikutus minäkuvaan, itsetuntemukseen ja itsetuntoon koettiin merkittävän suuriksi, ja kaksi haastateltavista mainitsi, että ADHD-oppilaiden kohdalla näiden kehittäminen korostuu.

Muutama haastateltavista painotti, että tunne- ja vuorovaikutustaidoista sekä luontevahvuuksien opettamisesta hyötyvät kaikki, niin lapset kuin aikuiset. Kaksi haastateltavista kuitenkin totesi, että oppilaan tuen tarpeista riippuen tarvitaan myös muunlaisia tukitoimia kuin vain luontevahvuuksien hyödyntämistä.

ATLAS-ohjelmiston avulla tutkittiin ensin, mitä sanoja haastateltavat käyttivät eniten. Tätä varten tehtiin haastatteluaineistosta yksi tekstitiedosto, jossa oli ainoastaan haastateltujen vastaukset muokkaamattomina. ATLAS-ohjelmistolla koodattiin, mitä adjektiiveja, verbejä sekä substantiiveja aineistossa ilmenee eniten. Esiintyvyyden minimimääräksi otettiin 10. Haastatteluaineiston kokonaissivumäärä oli 30 ja sanojen määrä 10 487. Tähän suhteutettuna mikään tietty sana ei esiinny aineistossa merkittävän paljoa. Tästä taulukko liitteenä (Liite 8).

Sana *vahvuuksia* ilmeni aineistossa yhteensä 31 kertaa. Kun lasketaan myös sanat *vahvuudet*, *vahvuuksien*, *vahvuuksista*, *vahvuus* sekä *luonteenvahvuuksien*, on esiintyvyytluku 108. Eli noin joka sadas sana koski luonteenvahvuuksia tai vahvuuksia. Haastateltavat vaikuttavat siis olleen informanteina pääteeman eli luonteenvahvuuksien äärellä. Eli on pysytty hyvin aiheessa. Tämä puoltaa haastatteluiden reliabiliteettia. Esiintyvyytluku 108 olisi vieläkin korkeampi, jos laskettaisiin mukaan myös sellaiset *luonteenvahvuus*- ja *vahvuus*-sanojen taivutetut sanamuodot, joiden esiintyvyys oli alle 10 koko aineistossa. Sana *koen* ilmeni aineistossa 33 kertaa. *Haastateltava2* käytti sitä kuitenkin 28 kertaa, eli ilmaisu ei esiintynyt aineistossa tasaisesti kauttaaltaan.

Seuraavaksi kiinnitettiin huomio kokemuksiin, näkemyksiin, käsityksiin tai mielipiteisiin viittaaviin ilmauksiin ja niiden esiintyvyyteen haastatteluaineistossa. Sanoja *käsitys*, *näkemyks* ja *mielipide* tai niiden taivutettuja muotoja ei aineistossa esiinny. Sana *kokemusta* ilmeni aineistossa kaksi kertaa, *kokemukseni* yhden kerran ja sana *kokemus* nolla kertaa. *Henkilökohtaisesti* ei ilmennyt kertaakaan. *M(in)un mielestä* ja *mielestäni* ilmenivät yhteensä vain 16 kertaa eikä puolet haastateltavista käyttänyt kyseistä ilmaisua lainkaan. *Haastateltava2* painotti, että hän pohjaa kertomansa omaan kokemukseensa, eli käytti paljon ilmaisua "*(mä) koen, että...*". Muuten haastatteluaineistossa ei haastateltavien ilmaisussa korostu, että he painottaisivat kertomansa pohjaavan heidän henkilökohtaisiin kokemuksiin, näkemyksiin, käsityksiin tai mielipiteisiin. Suurelta osin tämä voi johtua siitä, että ne haastattelukysymykset, joissa kysytään mielipidettä tai kokemusta, sisältävät ilmaisun "*sinun mielestäsi*" tai "*koet*". Eli kysymyksenasettelu sisältää jo ilmaisun koskien sitä, että vastaaja kertoo oman mielipiteensä tai kokemuksensa.

5.2 Kvantitatiivisen kyselyaineiston tulokset

Laskentaohjelma SPSS:llä tehtiin summamuuttujat KEHUMINEN, OPENTYÖ sekä VAIKUTTAJAT, ja laskettiin niiden väliset korrelaatiot. Luvussa 4.3 on listattu, mistä muuttujista kukin summamuuttuja koostuu. Kunkin summamuuttujan eli mittarin sisäinen reliabiliteetti on oleellinen asia datan luotettavuuden kannalta. Siksi selvitettiin niiden muuttujien väliset yhtenevyydet, joista kukin summamuuttuja koostuu. Tämä tehtiin selvittämällä *Cronbachin alfa* -kerroin. Lisäksi tutkittiin, minkälaista korrelaatiota summamuuttujilla on muihin muuttujiin. SPSS:n avulla selvitettiin myös muuttujien tunnusluvut: keskiarvo, keskihajonta, moodi ja mediaani. Näistä lopussa liite (Liite 11).

Oma suhde kehumiseen -osiossa oppilaan kehuminen koettiin melko selkeästi luontevimmaksi ja melko yhteneväisestikin. Sen keskiarvo oli 9,37 ja keskihajonta ,721. Kehujen vastaanottaminen toiselta ihmiseltä koettiin selkeästi vähiten luontevaksi tässä osiossa. Sen keskiarvo oli 7,25, keskihajonta 1,130. Osiossa oli neljä kysymystä. Toiselta ihmiseltä kehujen vastaanottamista lukuun ottamatta kehumisosion kysymykset saivat suurimmaksi osaksi vastauksissa arvoja 8 ja 9.

Oma suhde luokanopettajan työhön -osiossa vastaukset eivät poikenneet toisistaan paljoakaan. Osio sisälsi neljä kysymystä. Keskiarvot vaihtelivat välillä 8,16–8,58, ja keskihajonnat välillä ,911–1,034. Kyselyn perusteella työssä viihtyminen, motivaatio ja sitoutuminen sekä koetun ilon ja onnellisuuden hetket ovat melko korkeat. Moodi ja mediaanikin olivat tässä osiossa 8 tai 9.

Kolme kysymystä sisältäneessä osiossa *Luontevahvuuksien tunnistamiseen, tunnustamiseen ja kehittämiseen vaikuttavat tekijät* luontevahvuuksien opetuskäytön koettu helppous sai keskiarvon 7,70 keskihajonnan ollessa ,950. Käsitys tai mielipide oman koulun panostuksesta luontevahvuuksien opetuskäyttöön sekä POPS:n koettu ohjaus positiiviseen pedagogiikkaan saivat hyvin samansuuntaiset vastaukset, suurimmaksi osaksi arvoja 7 ja 8.

Eniten kysymyksiä sisältänyt osio oli *Luontevahvuuksien tunnistamisen, tunnustamisen ja kehittämisen vaikutus oppilaaseen*. Se sisälsi 10 kysymystä. Keskiarvotarkasteluna vähiten merkitystä luontevahvuuksilla uskottiin olevan koulumenestykselle (8,03), autonomian kokemukselle (8,09) sekä keskittymiselle ja tarkkaavuudelle (8,18). Eniten puolestaan hyvinvoinnille (9,16) sekä itsetunnon ja minäkuvulle (9,46). Keskihajonnat olivat suurimmaksi osaksi välillä ,840–1,050, eli ei erityisen suurta hajontaa. Poikkeuksellisen yhdenmukaisia vastaajat olivat itsetunnon ja minäkuvan kohdalla. Siinä keskihajonta oli ,589.

Kyselyn toiseksi viimeinen kysymys linkittyi edellä oleviin luontevahvuuksien vaikutusta koskeviin kysymyksiin. Se on kuitenkin määritetty koskevan vaikutuksen sijaan merkitystä. Siksi se on ryhmitelty omaksi ryhmäkseen. Luontevahvuuksien opetuskäytön tärkeys sai korkean keskiarvon: 9,20. Keskihajonta oli ,867.

Viimeinen kysymys oli melko selkeästi erillinen muista. Se koski 5–6-luokkalaisten oppilaiden tietoisuutta omista luontevahvuuksistaan. Vastaajat uskoivat 5–6-luokkalaisten olevan tietoisia omista luontevahvuuksistaan keskiarvolla 7,15 ja keskihajonnalla 1,068.

Summamuuttujien *Cronbachin alfa* -kertoimet selvitettiin. Summamuuttujalla KEHUMINEN se oli .751, summamuuttujalla OPENTYÖ luku oli .735, sekä summamuuttujalla VAIKUTTAJAT luku oli .639. Yleisesti raja-arvoksi sille, että reliabiliteetin voidaan sanoa toteutuneen, on määritelty noin .700. Mitä vähemmän muuttujia sitä haastavampaa on saada suurta arvoa. Koska summamuuttujat koostuvat vain 3–4 muuttujasta, voidaan alintakin (.639) arvoa pitää erittäin korkeana. *Cronbachin alfa* -kertoimien mukaan summamuuttujat olivat mittareina sisäisesti koherentteja, eli reliabiliteetti toteutui tältä osin.

Suurimmaksi osaksi kyseessä ei ole normaalijakautunut aineisto. Siksi korrelaatioita laskettiin SPSS:llä hyödyntäen sekä Pearsonin tulomomenttikerrointa että Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa. Lopullisissa valinnoissa käytettiin Spearmanin korrelaatiokerrointa, koska sitä on tapana käyttää ei-normaalijakautuneen aineiston kanssa. Aineisto sisältää 23 muuttujaa. Ensimmäiset 11 muuttujaa kolmeksi summamuuttujaksi muutettaessa aineisto on 12 muuttujaa sekä 3 summamuuttujaa. Pro gradu ei sisälläkään taulukkoa kaikkien muuttujien välisistä korrelaatioista, koska se olisi raskaslukuinen. Liitteistä löytyy taulukko summamuuttujien ja luontevahvuuksien opetuskäytön koetun tärkeyden välisistä korrelaatioista (Liite 12). Sen oleellisin data on, että *Luontevahvuuksien opetuskäytön koettu tärkeys* ja summamuuttuja VAIKUTTAJAT korreloivat keskenään erittäin merkityksellisesti arvolla .421. Seuraavaksi avataan sanallisesti summamuuttujien korrelaatioita toisiinsa sekä muihin muuttujiin.

Tässä tutkimuksessa oli kyselyvastaajia 106. Karmaa ja Komulaista (2002, 118) mukaillen korrelaatiokertoimet ovat tällöin tutkimuksessa seuraavat:

- 5 % riskitason (tai merkitsevyystason) korrelaatiokerroin .194
- 1 %:n .254
- 0.1 %:n .321

Summamuuttuja KEHUMINEN muodostui muuttujista *Kehua toista ihmistä*, *Kehua oppilaita*, *Kehuja vastaan toiselta ihmiseltä* sekä *Kehuja vastaan oppilailta*. Se ei korreloinut merkityksellisesti kahden muun summamuuttujan kanssa. Sen korrelaatiokerroin alitti 0,1 % merkitsevyysrajan *Tietoisuus omista luontevahvuuksista* -muuttujan kanssa arvolla .402.

Summamuuttuja OPENTYÖ muodostui muuttujista *Työssä viihtyminen*, *Motivaatio ja sitoutuminen*, *Ilo ja onnellisuus* sekä *Tietoisuus omista luontevahvuuksista*. Sen korrelaatiokerroin alitti 0,1 % merkitsevyysrajan summamuuttuja VAIKUTTAJAT (.401) kanssa sekä seuraavien neljän muuttujan kanssa: *Luontevahvuuksien toteuttamisen*

helppous (.358), *Merkitys kaverisuhteille koulussa* (.349), *Merkitys yhteenkuuluvuudelle* (.343) sekä *POPS* (.331).

Lisäksi sen korrelaatiokerroimet alittivat 1 % merkitsevyysrajan seuraavien viiden muuttujan kanssa: *Merkitys ryhmäkäyttäytymiselle* (.317), *Merkitys hyvinvoinnille* (.300), *Merkitys kompetenssille* (.289), *Koulun panostus* (.258) sekä *Kehua toista ihmistä* (.255).

Summamuuttuja VAIKUTTAJAT muodostui muuttujista *Luonteenvahvuuksien toteuttamisen helppous*, *Koulun panostus* sekä *POPS*. Sen korrelaatiokerroin alitti 0,1 % merkitsevyysrajan summamuuttuja *OPENTYÖ* (.401) kanssa sekä seuraavien kahdeksan muuttujan kanssa: *5–6-luokkalaisten tietoisuus omista luonteenvahvuuksistaan* (.541), *Luonteenvahvuuksien tärkeys* (.421), *Merkitys kaverisuhteille koulussa* (.413), *Merkitys opiskelumotivaatiolle* (.411), *Ilo ja onnellisuus* (.404), *Merkitys yhteenkuuluvuudelle* (.394), *Merkitys hyvinvoinnille* (.366) sekä *Merkitys ryhmäkäyttäytymiselle* (.335).

Lisäksi sen korrelaatiokerroimet alittivat 1 % merkitsevyysrajan seuraavien neljän muuttujan kanssa: *Tietoisuus omista luonteenvahvuuksista* (.287), *Merkitys keskittymiselle ja tarkkaavuudelle* (.274), *Motivaatio ja sitoutuminen* (.270) sekä *Merkitys autonomialle* (.269).

23 muuttujasta summamuuttujalla VAIKUTTAJAT oli erittäin merkityksellinen tai merkityksellinen yhteys peräti 12 muuttujaan. Vastaavasti summamuuttuja *OPENTYÖ* korreloi erittäin merkityksellisesti tai merkityksellisesti yhdeksään muuttujaan. VAIKUTTAJAT ja *OPENTYÖ* korreloivat erittäin merkityksellisesti myös keskenään. Seuraavaksi yleisiä kokoavia havaintoja muuttujien välisistä korrelaatioista.

Ensiksikin jokaisella muuttujalla oli 0,1 % merkitsevyysrajan alittavia yhteyksiä vähintään kahden muun muuttujan kanssa. Ainoastaan kolmella muuttujalla oli erittäin merkityksellinen korrelaatio vain kahteen muuttujaan. Nuo kolme olivat *Työssä viihtyminen*, *Motivaatio ja sitoutuminen* sekä *5–6-luokkalaisten tietoisuus omista luonteenvahvuuksistaan*. *Merkitys hyvinvoinnille* edusti toista ääripäätä. Se korreloi erittäin merkityksellisesti 15 muuttujan kanssa. 9–14 muuttujan kanssa korreloivat puolestaan kaikki ne 10 muuttujaa, jotka olivat kysymysmuotoa *“Kuinka suuren merkityksen koet luonteenvahvuuksien tunnistamisella, tunnustamisella ja kehittämisellä olevan...?”*. Eli kaikki oppilaiden ominaisuuksia ja sosiaalisuutta koskevat muuttujat sekä luonteenvahvuuksien koettu toteuttamisen helppous ja koettu tärkeys korreloivat vahvasti keskenään sekä vaihtelevasti muihinkin muuttujiin. Liitteistä löytyy listaus kunkin muuttujan korrelaatioista toisiin muuttujiin, kun korrelaatiokerroin alitti 0,1 % merkitsevyysrajan ja sig-arvo oli alle ,005 (Liite 13).

5.3 Miksattu analyysi

Edellä on analysoitu haastatteluaineistoa sekä sen määrällisen että laadullisen datan perusteella ja kyselyaineistoa määrällisenä datana. Tässä luvussa on haastatteluaineiston ja kyselyaineiston määrällisen datan keskinäistä vertailua sekä laadullisen haastatteluaineiston suhdetta näihin.

5.3.1 Vertailu taustakysymysten osalta

Kyselyaineistoon verrattaessa haastatteluaineiston numeraaliset vastaukset niin sanottujen taustakysymysten osalta, eli oma suhde kehumiseen ja oma suhde luokanopettajan työhön, eivät kauttaaltaan eroa merkityksellisen paljoo. Taulukko tästä löytyy liitteistä (Liite 6).

Haastateltavat kokivat toisen ihmisen kehumisen hieman vähemmän luontevammaksi kuin kyselyyn vastanneet. Toisaalta oppilaiden kehuminen oli heille hieman kyselyyn vastanneita luontevampaa. Tämä kuulostaa loogiselta, kun haastateltavat olivat erityisen sitoutuneita luontevahvuuksien tunnistamiseen, tunnustamiseen ja kehittämiseen, eli käytännön tasolla paljon oppilaan kehumiseen. Kehujen vastaanottamista koskevien kysymysten kohdalla oli haastatteluaineiston ja kyselyaineiston välillä selkeämpi ero. Haastateltavien vastausten keskiarvo oli liki yhden arvon eli yhden numeron kyselyyn vastanneita suurempi molempien kysymysten kohdalla. Aineistot olivat kuitenkin niin pienet, että yleistyksiä ei tässä voida tehdä.

Työssä viihtymisen, motivaation ja sitoutumisen sekä koettujen ilon ja onnellisuuden hetkien kohdalla ei ollut merkityksellisiä eroja aineistojen välillä. Koetun ilon ja onnellisuuden kohdalla oltiin liki täysin samassa arvossa. Haastateltujen tietoisuus omista luontevahvuuksistaan sekä niiden vaikutuksesta käyttäytymiseensä oli vastausten perusteella hieman korkeampaa kuin kyselyyn vastanneiden. Ero ei ollut merkityksellinen. Haastateltavatkin vastasivat tämän osion kysymyksiin vain numeraalisesti, joten ei siis laadullisen ja määrällisen vertailua tässä kohtaa.

5.3.2 Vertailu luontevahvuuksien käytön osalta

Tässä osuudessa kyselyyn vastanneilla on ollut kolme samaa kysymystä kuin haastatelluilla. Ryhmänä kyseessä on *luontevahvuuksien tunnistamiseen, tunnustamiseen ja kehittämiseen vaikuttavat tekijät*. Tästäkin taulukko liitteissä (Taulukko 7).

Haastateltavat antoivat luonteenvahvuuksien helposti *toteutettavuudelle* vastauksia keskiarvolla 8,17 ja kyselyyn vastanneet 7,7. Ero on siis havaittavissa, mutta ei erityisen suuri. *Työpaikan koettu panostus luonteenvahvuuksiin* oli aineistojen välillä käytännössä sama. Kyselyyn vastanneet vastasivat “*Kuinka koet...?*” -kysymyksen sijaan kysymykseen “*Kuinka koet tai uskot...?*”. Niin haastatteluissa kuin kyselyssä kysyttiin myös, kuinka vahvasti *POPS 2014 ohjaa vahvuuspedagogiikkaan ja positiiviseen psykologiaan*. Tässä haastatteluaineiston vastausten keskiarvo oli 8,17 ja kyselyssä 7,26.

Haastatellut kokivat luonteenvahvuuksien opetuskäytön toteutuvan siis helpommin kuin kyselyyn vastanneet. Tätä saattaa selittää jossain määrin se, mitä osa haastatelluista kertoi: oma kiinnostus ja perehtyneisyys vahvuuspedagogiikkaan ja positiiviseen psykologiaan voi tukea opettajan omaa työmotivaatiota ja työn mielekkyyden kokemusta esimerkiksi oman työn merkityksellisyyden kohentuessa ja positiivisten käyttökokemusten eli oppimis- ja hyvinvointitulosten myötä. Osa haastatelluista myös pohti, että jos työmotivaatiota uupuu tai työ tuntuu liian raskaalta, jää vahvuuspedagogiikkaan panostaminen akateemisten asioiden opetuksen alle. Opetustyön kuormittavuus on melko yleisesti tunnettu ilmiö. On mahdollista, että kyselyyn vastanneet kokivat vahvuuspedagogiikan vähemmän helposti toteutettavaksi kuin haastatellut siksi, että kokevat työnsä kuormittavaksi. Tutkimustuloksena tätä ei voida pitää, koska työn kuormittavuudesta ei ollut selkeästi omaa kysymystä.

Haastatteluaineistossa nousi myös kokemus siitä, että vahvuuspedagogiikka on niin sanotusti melko maanläheinen toimintamalli, mutta sen kokemuksen saadakseen opettajan on ensin otettava kyseinen pedagogiikka ja sen käytänteet osaksi opetuksensa rutiineja. On melko yleistä, että ihminen kokee itselleen vieraan, tuntemattoman tai uuden työskentelytavan haastavammaksi kuin mitä se on, mikäli hän alkaakin sitä systemaattisesti käyttää.

Työpaikan koettu panostus vahvuuspedagogiikkaan sai numeraalisesti erittäin samansuuntaiset vastaukset sekä kysely- että haastatteluaineistossa: asteikolla 4–10 noin 7. Vaihteluvälit olivat melko suuria. Laadullinen kerronnallinen aineisto selittää tätä ainakin siten, että työpaikan panostus kulkee usein käsi kädessä muun muassa yksilökohtaisuuden ja työnjohdon kanssa. Yksilökohtaisuudella tarkoitetaan tässä sitä, että riippuu vahvasti opettajan omista arvoista, tavoista, taidoista ja kiinnostuksenkohteista, millainen hänen suhteensa vahvuuspedagogiikkaan on. Samoin työnjohdon, niin kuntatason kuin koulukohtaisen, arvot ja tottumukset vaikuttavat paljon koulun panostukseen. Laadullinen

aineisto toi esiin myös sen, että etenkin isoissa työyhteisöissä yksilön on vaikea tietää, miten työyhteisö panostaa johonkin tiettyyn teemaan, arvoon tai pedagogiikkaan.

Haastateltavat kokivat POPS 2014 -dokumentin ja vahvuuspedagogiikan välisen linkin melko selkeästi vahvemmaksi kuin kyselyyn vastanneet. Haastateltujen vastausten perusteella voidaan tulkita tämän selittyvän sillä, että vahvuuspedagogiikkaan perehtyneemmät ovat omaavat paremmin ymmärrystä siitä, mitä vahvuuspedagogiikka käytännössä tarkoittaa, jolloin he kykenevät näkemään sen yhteyksiä esimerkiksi opetussuunnitelmiin. Toki on mahdollista, että he näkevät yhteyksiä helpommin, koska ikään kuin haluavat niitä nähdä.

5.3.3 Vertailu luonteenvahvuuksien käytön merkityksen osalta

Haastatteluaineiston luonteenvahvuuksien käytön merkitystä koskevista kysymyksistä kysymykset 3–12 kysyttiin myös kyselyssä. Seuraava vertailu perustuu niihin. Ryhminä kyseessä ovat *luonteenvahvuuksien tunnistamisen, tunnustamisen ja kehittämisen vaikutus asioihin* sekä *luonteenvahvuuksien tunnistamisen, tunnustamisen ja kehittämisen merkitys*. Kaikista 10 kysymyksestä taulukko liitteenä (Liite 9). Seuraavassa on kirjoitettu vain niistä muuttujista, joiden kohdalla joko suurimmat tai pienimmät eroavaisuudet.

Huomattavimmat eroavaisuudet kyselyaineiston ja haastatteluaineiston välillä oli kysymyksissä koskien luonteenvahvuuksien merkitystä oppilaan *autonomialle* ja *koulumenestykselle*. Haastateltavat kokivat luonteenvahvuuksien tunnistamisen, tunnustamisen ja kehittämisen omaavan merkitystä oppilaan autonomiaan keskiarvolla 8,67, ja kyselyyn vastanneet keskiarvolla 8,09. Vastaavat luvut koulumenestystä koskien olivat haastatteluaineistossa 8,83 ja kyselyaineistossa 8,03. Sekä koulumenestyksen että autonomian kohdalla yksi selittävä tekijä saattaa olla se, että vahvuuspedagogiikkaa enemmän käyttäneet opettajat omaavat positiivisia käyttäjäkokemuksia, jonka vuoksi he kokevat merkityksen suuremmaksi. Tähän liittyen yksi haastateltu totesi koulumenestyksen osalta näin: *“usein näiden luonteenvahvuuksien avulla koen, että löydetään erilaisia oppimisstrategioita, ja opiskelumotivaatiota, ja ne kaikki vaikuttaa siihen koulumenestykseen.”*

Vähemmän käyttäjäkokemuksia vahvuuspedagogiikasta omaavilla saattaa puolestaan korostua koulumenestyksen kohdalla seuraava haastatellun näkemys: *“vaikka kaikki hyötyvät vahvuusperustaisesta pedagogiikasta, se ei tietenkään poista vaikkapa lukivaikeuden tmv. neuropsykiatrisen haasteen olemassaoloa ja mahdollista vaikutusta*

koulumenestykseen.” Autonomian kohdalla puolestaan esimerkiksi seuraavat näkökulmat saattavat selittää, miksi haastatellut antoivat korkeampia arvoja tässä kohdassa kuin kyselyyn vastanneet: *”Arviointikyky, itsesäätely, päämäärätietoisuus vahvuuksina lisäävät omaa vastuuta ja vaikuttamisen kokemuksia omaan elämään. Kun oppilas oppii tuntemaan itseään ja omaa toimintaansa hän voi opetella halutessaan toimimaan toisin.”* sekä *”jos on täysin kykenemätön tunnistamaan omia taitojaan tai vahvuuksiaan, voi joutuu menee muiden pillin mukaan.”* On mahdollista, että vahvuuspedagogiikan käyttäjinä kokemattomammat luokanopettajat eivät näe edellä mainittuja syy-seuraussuhteita.

Keskenään hyvin samankaltaiset keskiarvot puolestaan olivat kysymyksissä koskien luonteenvahvuuksien merkitystä oppilaan *yhteenkuuluvuuden kokemukselle* sekä *itsetunnolle ja minäkuvalle*. Yhteenkuuluvuuden kokemuksen kohdalla luvut olivat haastatteluaineistossa 8,33 ja kyselyaineistossa 8,26. Itsetunnon ja minäkuvan luvut puolestaan olivat haastatteluaineistossa 9,33 ja kyselyaineistossa 9,46. Yhteisöllisyys voidaan ajatella kaikista kysytyistä käsitteistä vähiten yksilökeskeiseksi käsitteeksi. Itsetunto ja minäkuva puolestaan nimenomaan yksilökeskeisimmiksi. Mielenkiintoista, että juuri nämä käsitteet ovat aineistojen välisessä vertailussa ne yhtenäisimmät vastauskeskiarvot saaneet.

Kauttaaltaan numeroiden valossa haastatteluaineistossa koetaan siis luonteenvahvuuksien merkitys esiin nostettuihin asioihin merkityksellisemmin kuin kyselyaineistossa. Erot ovat kuitenkin pääsääntöisesti melko pieniä, osittain vastaukset ovat lähestulkoon samat aineistojen välillä ja suurimmatkin erot aineistojen välillä ovat kokoluokkaa 0.5–0.8.

Lisäksi tehtiin vertailua siitä, kuinka tärkeäksi luonteenvahvuuksien *tunnistaminen*, *tunnustaminen* ja *kehittäminen* koetaan. Haastateltavat vastasivat ensin tunnistamisen ja tunnustamisen tärkeyteen ja erikseen kehittämiseen tärkeyteen. Kyselyssä nämä olivat yksi kysymys. Kullekin haastateltavalle laskettiin omien vastaustensa keskiarvot, jotta vastauksensa olisivat vertailukelpoisemmat. Eli kun esimerkiksi *Haastateltava3* antoi luonteenvahvuuksien tunnistamisen ja tunnustamisen tärkeydelle arvon 10 ja kehittämiselle arvon 9, oli hänen vastauksensa kysymykseen koskien luonteenvahvuuksien tunnistamisen, tunnustamisen ja kehittämisen tärkeyttä 9,5. Kyselyyn vastanneiden keskiarvo tässä kysymyksessä oli 9,2. Haastateltujen puolestaan 9,67. Osa haastatelluista toi vahvasti esiin, kuinka luonteenvahvuuksien tunnistaminen, tunnustaminen ja kehittäminen on heille sydämen asia, eli äärimmäisen tärkeää ja myös ominaislaatuista. Haastateltujen koettu oma motivaatio ja sitoutuminen työhön oli myös melko korkea (8,83). Mikäli haastatellut omasivat enemmän positiivisia käyttäjäkokemuksia sekä syvempää ymmärrystä positiivisen

pedagogiikan vaikutusmahdollisuuksista ja merkityksistä, on loogista, että he korostivat luonteenvahvuuksien käytön merkitystä korkeammalle kuin kyselyyn vastanneet.

5.3.4 Vertailu koskien 5–6-luokkalaisten tietoisuutta luonteenvahvuuksistaan

Haastateltavilta kysyttiin kaksi kysymystä tähän liittyen. Ensin kysyttiin, kuinka tietoisia 5–6-luokkalaiset ovat haastateltavien kokemuksen mukaan omista luonteenvahvuuksistaan. Lisäksi kysyttiin, kuinka tietoisia he kokevat kyseisten luokkatasojen oppilaiden olevan omien luonteenvahvuksiensa vaikutuksesta käyttäytymiseensä. Kyselyyn vastanneet saivat vastatakseen edeltävistä ainoastaan ensimmäisen kysymyksen. Vertailu pohjaa vain kyseiseen kysymykseen. Kyselyaineistossa kysymys sai vastauskeskiarvon 7,15 ja haastatteluaineistossa 6,33. Tämän voi tulkita niin, että opettajat, jotka eivät kovin systemaattisesti luonteenvahvuuksia opeta, omaavat hieman jopa positiivisesti vääristyneen kuvan siitä, kuinka tietoisia oppilaat ovat omista luonteenvahvuuksistaan. Yleistyksiä ei toki tässäkään kohdassa tutkimustuloksena esitetä aineiston pienuuden vuoksi.

Eräs haastateltu pohti, että 5–6-luokkalaisten oppilaan tietoisuus omista luonteenvahvuuksistaan riippuu paljon siitä, onko hän tutustunut omiin luonteenvahvuuksiinsa alkuopetuksessa. Tämä selittänee osittain aineistojen melko selkeää eroavaisuutta tämän osion numeraalisissa vastauksissa. Haastatellut nimittäin saattavat suhtautua kriittisemmin oppilaiden luonteenvahvuuksiin ja täten oppilaiden tietoisuuteen omista luonteenvahvuuksistaan kuin opettaja, joka ei ole erityisen tai lainkaan perehtynyt vahvuuspedagogiikkaan. On mahdollista ja jopa todennäköistä, että kyselyvastaaja ja haastateltu jopa ymmärtävät itse käsitteen *luonteenvahvuus* hieman eri tavoin. Haastatteluaineistossa nousi myös muutama otteeseen esiin ajatus siitä, että alakouluoppilaiden itsetuntemus on vielä melko heikkoa. Haastatteluaineiston perusteella on tulkittavissa, että vahvuuspedagogiikkaan perehtynyt luokanopettaja on hyvin tietoinen ja kriittinen esimerkiksi itsetunnon, minäkuvan, itsetuntemuksen ja siten yksilön omien luonteenvahvuksiensa tiedostamiskyvyn suhteen.

6 Johtopäätökset

Tulosluvussa oli tavoitteena esitellä tuloksia ilman tutkijan omia tulkintoja ja päätelmiä. Paremmiin siinä todennäköisesti onnistuttiin määrällisten kuin laadullisten tulosten osalta. Lisäksi koska käytettiin mixed methods -lähestymistapaa ja sen avulla esimerkiksi tulkittiin

kvantitatiivista dataa kvalitatiivisen aineiston perusteella, ei varmastikaan ole kyetty toimimaan siten, etteikö tutkijan omat tulkinnat olisi lainkaan vaikuttanut tulosten esittelyyn. Päinvastoin laadullisella aineistolla määrällisen aineiston analysointi nimenomaan on tulkintojen ja johtopäätösten tekemistä. Tämän vuoksi luku 5.3 alalukuineen sisältää osin jo samankaltaista ajattelua kuin tämä johtopäätösluku. Laadullisen aineiston parissa ja vieläpä sisällönanalyysin keinoin tutkijan omat tulkinnat näkyvät tulosten esittämisessä aina. Erona 5-lukuun tämä luku sisältää ajatuksia, jotka ovat niin selkeästi tutkijan omien tulkintojen varassa, ettei niitä ole järkevää esittää tutkimustuloksina.

Haastatteluaineisto puoltaa vahvasti vahvuuspedagogiikan systemaattisempaa käyttöä peruskoulusysteemissämme ja myös kyselyaineiston perusteella se näyttäytyy potentiaalisena vaihtoehtona. Monissa suomalaisissa peruskouluissa tämä toteutuukin jo. Samoin tulosten, etenkin laadullisten, perusteella voi päätellä, että koska vahvuuspedagogiikka koetaan olevan vahvasti yhteydessä moniin opettajaan, oppilaisiin, kouluun sekä lain määrittämiin ohjeistuksiinkin liittyviin tekijöihin, vaatii sen laadukas toteuttaminen muutakin kuin vain opettajakohtaista intoa ja mielenkiintoa. Kvantitatiivisen analyysin yksi tuloshan oli, että vahvuuspedagogiikan toteuttamisen helppous, koulun panostus vahvuuspedagogiikkaan sekä koettu POPS:n ohjaus vahvuuspedagogiikkaan, eli summamuuttuja VAIKUTTAJAT, korreloi erittäin merkityksellisesti sen kanssa, kuinka tärkeäksi luontevahvuuksien opetuskäyttö koetaan.

Hyvinvoiva oppilas oppii paremmin kuin pahoinvoiva. Siksi etenkin monien nepsy-oppilaiden, epävakaat kotiolot omaavien oppilaiden sekä käytöshaasteisten oppilaiden kohdalla korostuu kasvatuksen ja ihmisenä kasvun tärkeys. Se ei poissulje oppiainesisältöjen oppimisen ja oppimaan oppimisen taitojen merkitystä, vaan enemmänkin vaikuttaa siihen, miten ja milloin niiden opettamiseen kannattaa panostaa. Tutkimus vahvistaa muiden vahvuuspedagogiikkaa tai positiivista psykologiaa tutkineiden tutkimustuloksia siitä, että niiden äärellä ollaan erittäin vahvasti tunne- ja vuorovaikutustaitojen sekä ajattelun taitojen äärellä. Niin kauan, kun niiden oppimiselle ei ole omaa oppiainetta, tarvitaan luotettaviin tutkimustuloksiin nojaavia menetelmiä ja pedagogiikkaa niiden opettamiseen. Vahvuusperustainen opetus vaikuttaa palvelevan tätä tarvetta. Samoin se mitä ilmeisimmin kehittää POPS:kin mainittujen tärkeiden asioiden kehittymistä, kuten minäkuva, itsetuntemus, hyvinvointi, kaveri- ja empatiataidot, opiskelumotivaatio sekä kulttuurinen ajattelu.

Ilmiönä ja menetelmänä vahvuuspedagogiikka ei vaikuta olevan vaikutusmahdollisuuksiltaan täysin selkeä edes opettajille. Voidaan vain kuvitella, miten erinevää käsitystä siitä onkaan

oppilaiden kodeissa. Nimittäin vaikka haastatellut opettajat olivat suurimmaksi osaksi melko yksimielisiä vahvuuspedagogiikan merkityksestä ja vaikutuksista, ilmeni joidenkin kysymysten kohdalla hyvin erineviä näkemyksiä ja kokemuksia. Mikäli oppilaiden kodeissa ymmärretään vahvuuspedagogiikka kovin eri tavoin kuin koulussa, tai omataan vahvoja negatiivissävytteisiä kriittisiä asenteita sitä kohtaan, voi se haastaa vahvuuspedagogiikalla koulussa saavutettavia tuloksia. Jos koulussa ihaillaan oppilaan luonteenvahvuutena tämän uteliaisuutta, ja kotona hän leimautuukin jatkuvasti liian uteliaaksi, luo tämä varmasti oppilaalle ristiriitaisia tuntemuksia ja ajatuksia.

Koska luonteenvahvuuksien yleisimpinä vaikutuksina aineistoissa korostui sen myönteinen vaikutus esimerkiksi koulumyönteisyyteen, luokan ilmapiiriin ja oppimisen innokkuuteen, saattaa vahvuuspedagogiikka vaikuttaa positiivisesti laajemminkin ihmisten väliseen vuorovaikutukseen sekä vahvistaa yksilön minäkuvaa ja itsetuntoa. Koska peruskoulu on yhteisö, jossa kasvetaan kohti niin itsenäisyyttä kuin yhteisöllisyyttäkin, voi koko peruskoulu ajatella ennaltaehkäisevänä systeeminä. Haastatteluaineistossa korostuikin paljon nimenomaan vahvuuspedagogiikan ennaltaehkäisevä merkitys ja vaikutukset.

Oppilaiden itsereflektiotaitoihin, ajattelun taitoihin ja oppimaan oppimisen taitoihin on alettu POPS:n ohjaamana panostaa enenevässä määrin etenkin 2000-luvulla. Tämänkin tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että oppilaiden itsetuntemus saattaa olla kehittymään päin, eli oppilaat ovat tietoisempia itsestään ja kyvyistään kuin useita vuosikymmeniä sitten. Tuloksena tätä ei julisteta. Kuitenkin vahvuuspedagogiikkaa koskevaan tutkimukseen ja tämän pro gradun tuloksiin nojaten voidaan päätellä, että vahvuusperustainen opetus tukee esimerkiksi oppilaan itsetuntemusta ja ajattelun taitoja sekä mahdollisesti oppimaan oppimisenkin taitoja.

Aineistossa pohdittiin myös esimerkiksi ADHD-oppilaan valmiuksia tai resursseja joihinkin taitoihin ja luonteenvahvuuksiin. Osa haastateltavista koki, että vahvuuspedagogiikka onkin auttanut myös ADHD-oppilaita esimerkiksi itsesäätelykyvyn tarkkailun ja kehittämisen osalta. Toisaalta kaksi haastateltavaa suhtautui, toinen pohdiskelevasti ja toinen hyvinkin kriittisesti, siihen, että vahvuuspedagogiikalla voitaisiin tukea oppilasta keskittymisen ja tarkkaavuuden haasteissa. Tulosten perusteella voidaan päätellä, että keskittymisen ja tarkkaavuuden haasteita omaava oppilas voi hyötyä vahvuusperustaisesta opetuksesta, mutta sen efekti riippuu useista muistakin tekijöistä. Näitä tekijöitä ovat esimerkiksi opetuksen laatu, oppimisympäristöt, oppilaan ja opettajan välinen suhde, oppilaan asema suhteessa muihin oppilaisiin luokassa sekä oppilaan kotiolot, temperamentti ja kouluinto.

Haastateltavilta kysyttiin, olisiko heidän vastauksiaan muuttanut se, jos jokaisen *oppilas* - sanan kohdalla olisi lukenut *5–6-luokkalainen ADHD-/ADD oppilas*. Yksikään haastateltava ei kokenut, että olisi muuttanut. Puolet sen sijaan kertoi, että vahvuuspedagogiikalla voi olla kyseisten oppilaiden parissa jopa korostuneen suuri merkitys. Tämä puoltaa sitä, että vahvuuspedagogiikalla voi olla annettavaa laajemminkin juuri nepsy-oppilaille, joiden kohdalla kasvatukselliset tavoitteet korostuvat usein opetusta korkeammalle.

Muutama haastateltavista painotti, että tunne- ja vuorovaikutustaidoista sekä luontevahvuuksien opettamisesta hyötyy niin lapset kuin aikuiset. Kaksi haastateltavaa huomautti myös, että oppilaan tuen tarpeista riippuen tarvitaan monia erilaisia tukitoimia eli vahvuuspedagogiikka ei yksin riitä. Tästä voidaankin päätellä, että niin positiivinen psykologia laajemmin kuin vahvuusperustainen opetus sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetus saattavat kaikki olla erittäin potentiaalisia keinoja kehittää ja tukea niin oppilaiden moraalista ja sosiaalista kasvua kuin myös oppiaineosaamista, mutta usein tarvitaan muitakin tukitoimia. Työkentällä onkin resurssi-, aikataulu- ja logistiikkasyistä järkevää välillä toimia niin, että hetkittäin oppilas tekee vain systemaattista mekaanista toistoa jonkin taidon opettelussa. Se ei toki poista positiivisen palautteen antamisen sekä ilon ja myönteisyyden läsnäolon mahdollisuuksia.

Kvantitatiivisissa tuloksissa muuttujien välisissä korrelaatioissa korostui, että hyvinvointi muuttujana korreloi erittäin merkityksellisesti liki kaikkiin muuttujiin. Tästä voidaan päätellä, että yleisesti koulussa on melko vähän asioita, joiden ei lainkaan koettaisi vaikuttavan oppilaan hyvinvointiin. Summamuuttujien osalta aineisto kertoi, että luokanopettajan suhde omaan työhönsä ja luontevahvuuksien opetuskäyttöön vaikuttavat tekijät korreloivat erittäin merkityksellisesti keskenään. Esimerkiksi oma innostus, sitoutuneisuus, motivaatio ja työhyvinvointi saattavat hyvinkin vaikuttaa yksilön kokemukseen siitä, miten paljon hän kokee rakenteiden vaikuttavan kykynsä toteuttaa jotain tiettyä pedagogiikkaa. Tämä voi ilmetä niin positiivisesti kuin negatiivisesti: luokanopettaja kykenee näkemään niin rakenteellisten tekijöiden luomat mahdollisuudet kuin myös niiden luomat haasteet. Myös luontevahvuuksien opetuskäytön koettu tärkeys korreloi erittäin merkityksellisesti luontevahvuuksien opetuskäyttöön vaikuttavien tekijöiden kanssa. Tästä voidaan puolestaan päätellä, että peruskoulurakenteet vaikuttavat siihen, miten tärkeäksi jokin yksittäinen pedagoginen suuntaus voi määrittyä.

Yksittäisten muuttujien välisissä korrelaatioissa muuttujat *5–6-luokkalaisten tietoisuus omista luontevahvuuksistaan*, *Työssä viihtyminen* sekä *Koettu motivaatio ja sitoutuminen* korreloivat erittäin merkityksellisesti vain kahteen muuttujaan. Muuttujan *5–6-luokkalaisten tietoisuus omista luontevahvuuksistaan* vähäisen korreloitumisen voidaan päätellä

selittyvän sillä, että se koettiin melko irralliseksi muuttujaksi toisiin muuttujiin nähden. Kaksi muuta äsken mainittua puolestaan ovat vaikeammin pääteltäviä, etenkin kun niistä ja kahdesta toisesta muuttujasta koostuva summamuuttuja OPENTYÖ kuitenkin korreloi erittäin merkityksellisesti (.401) summamuuttujan VAIKUTTAJAT kanssa. Koska *Työssä viihtyminen* sekä *Koettu motivaatio ja sitoutuminen* ovat temaattisesti yhteneviä rohkeneen päätellä, että molempien vähäinen korrelointi perustuu samankaltaiseen selitykseen. Tämän tutkimuksen tietojen varassa niitä on haastava nimetä.

5–6-luokkalaisten tietoisuus omista luonteenvahvuuksistaan muuttujana oli siis yksi kolmesta muuttujasta, jotka korreloivat erittäin merkityksellisesti vain kahteen toiseen muuttujaan. Kuitenkin se oli korkeimman korrelaatioluvun summamuuttujan kanssa saanut yksittäinen muuttuja. Se nimittäin korreloi arvolla .541 erittäin merkityksellisesti summamuuttujan OPENTYÖ kanssa, eli sen kanssa, millainen suhde vastaajalla oli omaan työhönsä. Miksi sitten luokanopettajan työssään viihtyminen, tietoisuus omista luonteenvahvuuksistaan, kokemansa motivaatio sekä kokemansa ilon ja onnellisuuden hetket, vaikuttavat siihen, kuinka tietoisena hän kokee 5–6-luokkalaisten oppilaat omista luonteenvahvuuksistaan? Aineiston ja aiemman tutkimusdatan perusteella tästä voidaan tehdä ainakin yksi epävarma päätelmä. Tuo päätelmä pohjaa edellä mainittuun ajatukseen siitä, voiko kyseessä olla jonkinlainen positiivinen vääristymä. Eli myönteisesti työhönsä kiinnittynyt luokanopettaja saattaa määrittää oppilaan tietoisuuden omista luonteenvahvuuksistaan paremmaksi kuin mitä se on. Kyselyyn vastanneethan antoivat omaa suhdettaan luokanopettajan työhön koskeviin kysymyksiin vastauksia melko korkealla keskiarvolla: 8,5.

Numeeristen vastausten kohdalla ei ollut kovinkaan monen kysymyksen kohdalla merkityksellisiä aineistojen välisiä eroavaisuuksia. Seuraavaksi kuitenkin esiin nostettu muutama kohta. Ensinnäkin voidaan päätellä, että haastatteluaineiston vastaajien keskiarvo (8,67) koskien kysymystä heidän tietoisuuttaan omista luonteenvahvuuksistaan oli korkeampi kuin kyselyyn vastanneiden (8,5) ehkä siksi, että haastatteluun vastanneet yksinkertaisesti ovat tietoisempia siitä, mitä luonteenvahvuudet ylipäänsä ovat ja tarkoittavat. Samoin voidaan päätellä luonteenvahvuuksien ja positiivisuuden äärellä olemisen selittävän vähintään osittain sitä, miksi haastatelluille oli luontevampaa ottaa kehuja vastaan oppilailtaan (9,0) ja toisilta ihmisiltä (8,0) kuin kyselyvastaajille, joiden vastaavat luvut olivat 8,21 ja 7,25. Tässä on toki huomioitava vastaajajoukkojen määrällinen pienuus sekä se, että ylipäänsä luokanopettajan suhde kehumiseen ei varmastikaan selity vain sillä, mitä tai minkälaista pedagogiikkaa hän työssään käyttää ja soveltaa.

Johtopäätöksenä voidaan esittää myös, että haastatellut kokivat luonteenvahvuuksien opetuskäytön helpommin toteutettavaksi (8,17) kuin kyselyyn vastanneet (7,7) siksi, että

heillä oli keskimääräisesti enemmän kokemusta asiasta. Kokemus luo selkeyttä ja varmuutta, ja näin asia tuntuu helpommalta toteuttaa. Kokemus todennäköisesti myös antaa selityksen sille, miksi haastateltujen vastauskeskiarvo POPS:n ja vahvuuspedagogiikan välistä yhteyttä koskevassa kysymyksessä oli huomattavasti suurempi (8,17) kuin kyselyyn vastanneiden (7,26). Miksi haastateltavat kauttaaltaan kokivat luontevahvuuksien tunnistamisen, tunnustamisen ja kehittämisen vaikutuksen erinäisiin tekijöihin merkityksellisemmin kuin kyselyyn vastanneet? Senkin voidaan ajatella selittyvän sillä, että haastateltavilla oli kyselyvastaajia enemmän käyttäjäkokemusta vahvuuspedagogiikasta. Näin ollen heille oli myös mahdollistunut sen vaikutusten näkeminen ja kokeminen. Uuteen pedagogiikkaan vähemmän perehtynyt kokee usein sen potentiaaliset vaikutukset hieman varauksellisemmin.

Laadullisessa aineistossa korostui myös, että työpaikan panostus johonkin menetelmään on usein suhteessa työnjohtoon sekä yksilön arvoihin, tapoihin, taitoihin ja mielenkiinnonkohteisiin. Lisäksi laadullinen aineisto kertoi, että varsinkaan suurissa työyhteisöissä ei aina olla kovin tietoisia siitä, miten muu henkilöstö panostaa johonkin tiettyyn menetelmään. Näiden kokemusten sekä positiivista psykologiaa käsittelevän kirjallisuuden kautta voidaan päätellä, että vahvuuspedagogiikka voi toimia tiettyjen opettajien tai koulujen toimesta varsin intensiivisesti ja laadukkaasti. Kunta- ja usein myös koulukohtaisesti sen käytön intensiteetti ja laatu kuitenkin vaihtelevat paljon edellä mainituista syistä johtuen.

Ikään kuin ääripäitä edustaen yhteenkuuluvuus sekä itsetunto ja minäkuva olivat aineistojen välisen vertailun yhtenäisimmät vastauskeskiarvot saaneet. Mitä selityksiä laadullinen haastatteluaineisto antaa tälle? Asia voidaan tulkita siten, että yhteenkuuluvuus assosioituu yleensä yhteisöllisyyden käsitteeseen. Niitä jopa käytetään alan kirjallisuudessa samaa tarkoittaen. Sekä yhteisöllisyys että yhteenkuuluvuus ovat käsitteinä positiivisesti sävyttyneempiä kuin vaikkapa itsemääräämisteorian kaksi muuta ydinkäsitettä autonomia ja kompetenssi. Autonomiaan ja kompetenssiin liitetään myös hieman enemmän yksilöllisyyttä, yksilökohtaisuutta ja taitokeskeisyyttä kuin yhteisöllisyyteen tai yhteenkuuluvuuteen. Yhteenkuuluvuus vaikuttaa tämänkin tutkimuksen laadullisen aineiston valossa hiukan pehmeämmältä arvolta kuin autonomia ja kompetenssi. Niin sanotut pehmeät arvot taas mielletään helposti liittyvän positiiviseen psykologiaan. Ehkä tämän vuoksi vahvuuspedagogiikkaan vähemmän perehtyneetkin kokevat yhteyden luontevahvuuksien opetuskäytön ja yhteenkuuluvuuden kokemuksen välillä. Samoin itsetunto ja minäkuva voidaan mieltää niin sanotusti pehmeämmiksi arvoiksi sekä siten vahvuuspedagogiikkaan

liittyviksi kuin vaikkapa opiskelumotivaatio ja koulumenestys, jotka liittyvät koululaisuuteen eli kapeampaan ilmiöön kuin ihmismieli, johon itsetunto ja minäkuva sisältyvät.

Vahvuuspedagogiikkaan perehtynyt luokanopettaja voi olla tietoisempi ja siten kriittisempi joidenkin käsitteiden suhteen kuin vähemmän paneutunut. Mitenköhän kyselyvastaajat suhtautuisivat haastatteluaineistosta nousevaan näkemykseen, että tuskin monikaan oppilas voi olla tietoinen omista luontevahvuuksistaan ilman, että niitä on opetettu?

7 Pohdinta

Kuten johdantoluvun, niin myös tämän pohdintaluvun olen kirjoittanut minämuodossa, koska tässä luvussa korostuu vahvasti omat henkilökohtaiset ajatukseni ja pohdintani. Verrattaessa 6-lukuun tämä luku sisältää vähemmän toteamuksia ja enemmän kysymyksiä sekä otsikon mukaisesti pohtivia ajatuksia.

Yksi haastateltavista pohti, että positiivisen psykologian keinoin yksilö voi kääntää kateuden ihailuksi. Samoin kuin keskinäisen kilpailun ja vertailun voi kääntää myös *“yhteen hiileen puhaltamiseksi”* ja jatkuvaksi elinikäiseksi oppimiseksi. Tämä assosioituu mielessäni *tavoiteorientaatioteoriaan*, josta etenkin Dweck (1992) on kirjoittanut. Siinä yksilö on oppimistilanteissa oppimis-, suoritus- tai välttämisorientoitunut. Jos vahvuuspedagogiikka tukee oppimisorientaatiota, on täysin mahdollista kääntää kateus ihailuksi.

Kaverisuhteiden ja luontevahvuuksien yhteyttä pohdittaessa eräs haastateltu totesi, että *“Sosiaaliset tyypit ovat hyviä kavereita, vaikka eivät omia vahvuuksiaan tunnistaisikaan.”* Jäi tulkinnanvaraiseksi, mitä haastateltu tarkoitti *“sosiaalisilla tyypeillä”*. Toki usein niin sanottu sosiaalinen tyyppi, ulospäin suuntautunut ja sosiaalisen kontaktiin hakeutuva, saattaa päätyä solmimaan paljon kaverisuhteita. Onko kuitenkaan itsestään selvää, että sosiaalinen ihminen on myös esimerkiksi empatiakykyinen, näkökulmanottokykyinen tai huumorintajuinen? Näillähän on usein suuri merkitys kaverisuhteissa.

Kriittisin haastateltavistani pohti muun muassa, että *“Usein keskittymättömyyden takana voi olla paljon muutakin, kuten neurologisia ongelmia. Vaikka kuinka tunnistat omat luontevahvuudet, ei se yleensä auta keskittymiseen tai tarkkaavuuteen.”* Pohdin, että olisi mielenkiintoista saada tämä vastaaja ja samaan kysymykseen arvosanan 10 antanut itsesäätelyn luontevahvuutta korostanut vastaaja dialogiin tästä. Vahvuuspedagogiikkankin potentiaalisilla saavutuksilla on rajansa. Esimerkiksi ADHD-oppilaan kohdalla oppimisen tai käyttäytymisen haasteita luovat vaikeasti muokattavissa olevat yksilön aivojen toimintaan ja

rakenteeseen liittyvät tekijät. Kuitenkin itsesäätelyä on mahdollista harjoitella, jolloin vahvuuspedagogiikan keinoin voidaan kehittää myös keskittymistä ja tarkkaavuutta.

Kaksi haastateltavista pohti, että joillakin ADHD-oppilaista sosiaalisuus tai myötätunto menee niin sanotusti yli. Luontevahvuudet eivät ole mustavalkoinen asia. Nekin ovat, kuten taidot ja vahvuudet yleensäkin, aina yhteydessä muihin taitoihin ja vahvuuksiin sekä esimerkiksi yksilön persoonaan, temperamenttiin, mielenkiinnonkohteisiin sekä vallitsevaan kulttuuriin ja yhteisöön arvoineen ja normeineen. Myötätunto ja sosiaalisuus ovat lähtökohtaisesti hyvä asia, mutta etenkin yksilön itsensä kannalta voivat olla myös haaste, jos saavat ylikorostuneen merkityksen. Tällöin yksilö voi asettaa helposti ja toistuvasti toisten tarpeet omiensa edelle. Jatkuva proaktiivinen sosiaalisuus on myös kuluttavaa. Ylikorostunut myötätunto tai sosiaalisuus voi myös houkuttaa yksilön mieltä liaksi kohti yhteyttä ja ykseyttä. Tällöin yksilölle voi olla vaikeaa ymmärtää toiseutta ja omaa erillisyyttään. Sopiva määrä sosiaalisuutta ja myötätuntoa toisaalta nimenomaan tukee toiseuden havainnointia ja ymmärtämistä. Rajat näissä ovat häilyviä.

Haastatteluaineiston mukaan vahvuuspedagogiikka alkaa toimia paremmin käyttäjän kokemuksen kasvaessa. Tätä ymmärrystä on tärkeää saada niin opettajien keskuuteen kuin myös julkiseen koulukeskusteluun. Välillä nimittäin vaikuttaa siltä, että kriittisissä näkemyksissä ei oteta tätä huomioon, jolloin positiivisen pedagogiikan menetelmät mielletään keinoiksi, jotka mustavalkoisesti joko toimivat tai eivät.

Onko totta, että vahvuuspedagogiikkaa systemaattisesti käyttävät luokanopettajat kokevat kehujen vastaanottamisen luontevammaksi kuin luokanopettajat, jotka eivät vahvuuspedagogiikan tai positiivisen pedagogiikan menetelmin työskentele? Jos on, niin siinä yksi potentiaalinen syy panostaa kyseiseen pedagogiikkaan, sillä mikäli POPS:aa mukaillen haluamme oppilaiden saavan mahdollisimman paljon yksilökohtaista positiivista palautetta, on merkityksellistä, millainen suhde meillä opettajilla itsellämme on kehumiseen.

Haastateltavat kokivat POPS:n ja vahvuuspedagogiikan yhteyden melko selkeästi vahvemaksi kuin kyselyyn vastanneet. Tulkitsin tämän selittyvän sillä, että vahvuuspedagogiikkaan perehtyneempi ymmärtää tarkemmin, mitä vahvuuspedagogiikka käytännössä tarkoittaa, jolloin hän kykenee näkemään sen yhteyksiä esimerkiksi opetussuunnitelmiin. Tiettyyn ilmiöön vahvasti perehtynyt kykenee yleensä kyseisen ilmiön syvälliseen pohdintaan paremmin kuin vähemmän perehtynyt. Hieman dilemmaisesti jostain ilmiöstä suuresti kiinnostunut voi toisaalta nimenomaan henkilökohtaisten kokemustensa sekä kiinnostuksensa vuoksi omata haasteita kyseisen ilmiön objektiiviseen tarkasteluun.

Kyselyvastaajat kokivat tai uskoivat 5–6-luokkalaisten olevan tietoisia omista luontevahvuuksistaan keskiarvolla 7,15. Haastatteluaineiston vastaava luku oli 6,33. Voiko olla, että luokanopettajat, jotka eivät niin systemaattisesti luontevahvuuksia opeta, saattavat omata hieman jopa positiivisesti vääristyneen kuvan siitä, kuinka tietoisia oppilaat ovat omista luontevahvuuksistaan? *“Asteikolla 4–10”* -kysymysten vastauksissa haastatellut kokivat luontevahvuuksien merkityksen suuremmaksi kuin kyselyyn vastanneet. Kokevatkohan kyselyyn vastanneet luontevahvuuksien opetuskäytön vähemmän merkitykselliseksi kuin haastatellut osin siksi, että kyselyyn vastanneet kokevat oppilaiden olevan tietoisempia luontevahvuuksistaan kuin mitä haastatellut kokevat näiden olevan? Entä onko tuo kyselyvastaajien näkemys positiivisesti vääristynyt? Tutkimukseni ei anna suoraa dataa siitä, kuinka tietoisia 5–6-luokkalaiset luontevahvuuksistaan todellisuudessa ovat.

Systemaattisesti toteutettavana menetelmänä vahvuuspedagogiikka on uusi ilmiö peruskouluissa. Se tuskin toteutuu kovinkaan yhteneväisesti peruskoululasten perheissä. Voisikin olla syytä selvittää, koetaanko luontevahvuuksien ensisijaiseksi tunnustajaksi, tunnustajaksi ja kehittäjäksi koti vai koulu, ja mitä näkemyksiä vastuunjakoon liittyy? Ymmärretäänkö kyseinen toiminta samoin käsittein ja tavoittein koulussa sekä kodeissa? Ehkä olisi syytä jopa rakentaa ymmärrystä asiasta yhdessä kotijoukkojen kanssa.

Mikäli opetussuunnitelmat alkavat ohjata entistä selkeämmin vahvuusperustaiseen opetukseen, on myös merkityksellistä, minkä verran ja millä keinoin opettajan ammattiin opiskeleville opetetaan positiivista psykologiaa ja vahvuuspedagogiikkaa.

POPS ohjeistaa, että opettajan antaman palautteen ydintehtävä on kannustaa sekä tukea oppimista oppilaan myönteisen ja eheän minäkuvan kehitystä tukien (Opetushallitus 2014, 47). Kuitenkin esimerkiksi Hattie ja Timperley (2007) alleviivaavat, että palautteen tulisi aina kohdistua oppimisprosessiin eikä oppilaan persoonaan, koska positiivinenkin henkilöön kohdistuva palaute on oppimiselle haitaksi. Luontevahvuuksien äärellähän ollaan nimenomaan persoonan äärellä. Deci, Koestner & Ryan (1999) puolestaan esittävät, että positiivinen palaute on senkin vuoksi merkittävää, että varsinkin odottamaton positiivinen huomio on selkeästi yhteydessä motivaatioon. Melko tuoreen aivotutkimuksen (Puttonen 2019) mukaan taas hyvänä pidetyn käyttäytymisen huomiointi myönteisen palautteen kautta muovaa lapsen ja nuoren aivoja väkivaltaista käyttäytymistä vähentäen. Muun muassa Luostarinen ja Peltomaa (2016) taas jäsentävät opetussuunnitelmien korostavan esimerkiksi oppilaan kannustamista, vahvuuksien huomiointia sekä saavutettujen tavoitteiden näkyväksi tekemistä ja sanoittamista. Vahvuuksilla he toki tarkoittavat vahvuuksia laajempänä käsitteenä kuin luontevahvuudet.

Luonteenvahvuuksilla vaikuttaisi olevan positiivista vaikutusta itsesääteelyyn, toiminnanohjaukseen, resilienssiin, stressinsääteelyyn, kohtaamisiin ja vuorovaikutukseen. Nämä hyödyt voivat hyvinkin korostua esimerkiksi ADHD-oppilaan kohdalla. Itsesääteelyä tarvitaan, jotta kykenemme olemaan toimimatta jatkuvasti vaistonvaraisesti ja voimme näin vähentää itselle ja ympäristölle haasteellista tai jopa haitallista käyttäytymistä.

Toiminnanohjaus on oleellinen osa koululaisuutta, jotta kykenee toimimaan suunnitelmallisesti tavoitteiden mukaan ja myös arvioimaan omaa työskentelyään.

Resilienssi on erittäin vahvasti keskiössä koululaisuudessa, kuten myös yleisemmin ihmiselämässä – etenkin nykyisessä modernissa informaatiotulvassa. Resilienssi, kuten myös itsesääteely ja toiminnanohjaus, on vahvasti yhteydessä stressinsääteelyyn ja tunteiden sääteelyyn. Nämä taas korostuvat usein vahvasti nepsy-oppilaiden parissa. ADHD-lapsi ei neuropsykiatrisista syistä kykene yleensä säätelemään stressiään kovin hyvin. Moni lapsi kuormittuu aistien suhteen sekä psykososiaalisesti koulupäivien aikana suuresti. Näin voi kehittyä jatkuva stressitila. Se on vaara hyvinvoinnille, ja vähintään altistaa haastavalle käyttäytymiselle. Kasvatuksen ydintä edustava kohtaaminen tapahtuu vuorovaikutuksessa, jota puolestaan pidetään oppimisen edellytyksenä. Ajattelen, että luokanopettajan mahdollisesti tärkein taito on luoda oppilaaseen vuorovaikutuksellinen yhteys, jossa hän kehittää ja tukee oppilaan itsetuntoa ja minäkuva. Vahvuuspedagogiikka vaikuttaa tukevan kaikkia näitä tässä kappaleessa mainittuja asioita.

Näin inklusiivisen koulun ja erityispedagogisen näkökulman korostumisen aikana toivon, että tutkimukset pyrkivät pitkäaikaisseurannan keinoin selvittämään, mitä vaikutuksia vahvuuspedagogiikalla on esimerkiksi nepsy-oppilaiden akateemisiin taitoihin ja valmiuksiin. Erityisesti esimerkiksi niiden oppilaiden asenteisiin ja tuntemuksiin, joilla on selkeitä kielellisiä tai matemaattisia haasteita ja jopa matematiikka-ahdistusta.

Ymmärtääkseni ei ole vielä tutkimuskentällä tai peruskouluissakaan selkeää konsensusta siitä, onko tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä oikeasti kasvanut viime vuosikymmeninä vai tunnustetaanko ja tunnustetaanko heidät vain herkemmin kuin ennen. Mikäli diagnostiikka sekä tuen tarpeiden tunnistaminen ja tunnustaminen ovat tarkempaa kuin ennen, on mahdollista, että tukea tarvitsevien ja erinäisten tukimuotojen määrät jatkavat kasvuaan tilastoissamme. Kuitenkin tätä kirjoittaessani syksyllä 2021 on monissa Suomen kunnissa tiukka rahatilanne, useita kuntia jopa *kriisikunnan* määritelmän rajoilla, ja byrokraattisesti olemme valtavan *maakuntauudistuksen* äärellä. Moni kunta tekee huomattavia rahallisia leikkauksia opetuksen ja kasvatuksen palvelualueelle. Mikäli tuen ja tukimuotojen tarpeet jatkavat kasvuaan peruskouluissa, mutta samalla koulujen resurssit ovat koetuksella, mitä tästä seuraa? Uhkakuvia riittää. Siksi toivon, että panostamme

varhaiskasvatuksessa sekä peruskoulussa jokaisen lapsen ja nuoren luontevahvuuksien tunnistamiseen, tunnustamiseen ja kehittämiseen.

“Hyvinvoiva, omiin kykyihinsä luottava, toisia arvostava ja itsesäätelykykyinen oppilas, joka haluaa oppia ja on valmis tekemään sinnikkäästi töitä yksin ja yhdessä toisten kanssa oppimisensa eteen, pärjää koulussa ja elämässä varmasti.” Edeltävä haastateltavan ajatus kuvaa mielestäni hyvin potentiaalia, joka positiivisessa psykologiassa ja luontevahvuuksien tunnistamisessa, tunnustamisessa ja kehittämisessä on.

Lähteet

- Autio, T., & Ropo, E. (2004). Katkelmia opetussuunnitelma-ajattelun historiasta nykypäivään. *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta*.
- Berggren, K. & Hämäläinen, J. (2018). ADHD-käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Cacciatore, R. (2007). *Aggression portaat: opetusmateriaali kouluille Raisa Cacciatore*. Opetushallitus.
- Cahkraborti-Gosh, S. & Mofield, E. & Orellana, K. (2010). Cross-cultural comparisons and implications for students with EBD: A decade of understanding. *International Journal of special Education* 25 (2), 162 -170.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety. Experiencing flow in work and play*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dawson, P. (1997). In at the deep end: Conducting processual research on organisational change. *Scandinavian Journal of Management*, 13(4), 389–405.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological bulletin*, 125(6), 627.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dweck, C. S. (1992). The study of goals in psychology. *Psychological Science*, 3, 165–167.
- Ellison, S. & Tod, J. (2009). *Behaviour for learning. Proactive approaches to behavior management*. Routledge.
- Elo, H. (2016). *Lapsen temperamentin pysyvyys ja yhteys kiintymyssuhteen turvallisuuteen päivähoitossa*. Helsingin Yliopisto.
- Eskola, S. (2008). Jari Eskola, Juha Suoranta. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*, 8.
- Fredrickson, B. (2013). *Love 2.0: How Our Supreme Emotion Affects Everything We Think, Do, Feel, and Become*. USA: Hudson Street Press.
- Forgeard, M. J. C., Jayawickreme, E., Kern, M. L. & Seligman, M. E. P. (2011). Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *International Journal of Wellbeing* 1 (1), 79–106.
- Gore, N. J., McGill, P., Toogood, S., Allen, D., Hughes, J. C., Baker, P., ... & Denne, L. D. (2013). Definition and scope for positive behavioural support. *International Journal of Positive Behavioural Support*, 3(2), 14-23.

Greene, R. W. (2009). *Lost at school: Why our kids with behavioral challenges are falling through the cracks and how we can help them*. Simon and Schuster.

Halonen-Malliarakis, N., Parikka, J., & Puustjärvi, A. (2017). *Vaikeudesta voimaksi*. Helsinki: Otava.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.

Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354. Haettu 10.5.2021 osoitteesta: <http://www.cs.tlu.ee/~katrin/wp/wp-content/uploads/2013/11/Kartta-kasvatustieteenmaastosta.pdf>

Heiman, T. (2017). The Internet Forums as Tool for Coping and Consultation of Mothers' with Their Child with ADHD. *Psychology Research*.

Helin, L. (2016). Psykkisesti oireilevien lasten ja nuorten kohtaaminen ammattilaisten näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto.

Hintikka, J. (2016). Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat interventtiosta. Turun yliopisto.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Ikonen, R., & Helakorpi, S. (2019). *Lasten ja nuorten hyvinvointi: Kouluterveyskysely 2019*.

Isomäki, H. (2011). Kun hahmottaminen ja keskittyminen on vaikeaa ja käytös häiriöksi, mikä avuksi. Haettu 2.5.2021 osoitteesta: <https://docplayer.fi/61643-Kun-hahmottaminen-ja-keskittyminen-on-vaikeaa-ja-kaytos-hairioksi-mika-avuksi.html>

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 112-133.

Kaltiala-Heino, R., Ranta, K., & Fröjd, S. (2010). *Nuorten mielenterveys koulumaailmassa*.

Karma, K. & Komulainen, E. (2002). *Käyttäytymistieteiden tilastomenetelmien jatkokurssi*. Helsingin yliopisto.

Karvonen, R. (2009). *Nuoret ja stressi*. Teoksessa: Lämsä, A-L. (toim.) 2009. *Mun on paha olla*. PS-kustannus.

Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. (2013). *Characteristics of emotional and behavioral Disorders and behavioral Disorders of children and youth*. Pearson.

Keltikangas-Järvinen, L. (2016) Temperamentin arvioinnista osaamisen tunnistamiseen. Teoksessa: Ahtola, A. (toim.) Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. PS-kustannus.

Keltikangas-Järvinen, L. (2010). Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. WSOY.

Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A. & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology* 10 (3), 262–271.

Kiviniemi, L. (2009). Nuorten omat kokemukset psyykkisestä pahoinvoinnista ja paranemisesta. Teoksessa: Lämsä, A-L. (toim.) 2009. Mun on paha olla. PS-kustannus.

Kivirauma, J. (2008). Poikkeavat oppilaat kansakoulun marginaalissa ennen oppivelvollisuuskoulua. Teoksessa: Kivirauma, J. 2008. Muuttuvat Marginaalit: näkökulmia vammaistutkimukseen. Kehitysvammaliiton tutkimuksia.

Kiviruusu, O. (2017). Itsetunnon kehitys nuoruudesta aikuisuuteen ja siihen vaikuttavat tekijät. 26 vuoden seurantatutkimus. Helsingin Yliopisto.

Kong, D. T., & Ho, V. T. (2016). A self-determination perspective of strengths use at work: Examining its determinant and performance implications. *The Journal of Positive Psychology*, 11(1), 15-25.

Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2010). Opettaja ja vuorovaikutus. Teoksessa: Takala, M. (toim.) 2010. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Gaudeamus.

Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2015). *Positiivisen pedagogiikan jäljillä*. Teoksessa L, Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima*. (s. 224-242). Jyväskylä: PS-kustannus.

Laajasalo, T. (2016). Hiljennä häirikkö hyvällä - tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa: Ahtola, A. (toim.) 2016. Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. PS-kustannus.

Laakko, E. (2016). Korvaavat koulukokemukset vastaamassa käyttäytymiseen liittyviin haasteisiin. Oulun yliopisto

Lampinen, K. (2016). Peruskoulun 9-luokkalaisten arjen voimavarat. Jyväskylän yliopisto.

Lanas, M., Syrjälä, L. & Karjalainen, T. (2011). Smashing potatoes – challenging student agency as utterances. University of Oulu.

Lehtinen, E., Vauras, M., & Lerkkanen, M-K. (2016). Kasvatuspsykologia. Juva: PS-kustannus.

Leppämäki, S. (2012). ADHD:n alatyypit ADD. Teoksessa: Dufva, V. & Koivunen, M. (2012). ADHD diagnosointi, hoito ja hyvä arki. PS-kustannus.

Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa*. Väitöskirja, Lapin yliopisto.

- Peterson, C., & Park, N. (2006). Character strengths in organizations. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 27(8), 1149-1154.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Pitkäniemi, H. (2015). Mixed methods -lähestymistapa kasvatustieteessä: argumentaatiosta kehittämiseen. Teoksessa *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 40 (4), 328–340.
- Puttonen (2019): Hyvästi, vapaa tahto. *Tiede*. 2019:7, 37-43.
- Raymond, I. J., & Raymond, C. M. (2019). Positive psychology perspectives on social values and their application to intentionally delivered sustainability interventions. *Sustainability Science*, 14(5), 1381-1393.
- Rimpelä, M., Rigoff, A-M., Kuusela, J. & Peltonen, H. (2007). Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa. Opetushallitus.
- Ruch, W., Weber, M., & Park, N. (2014). Character strengths in children and adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2007). Active human nature: self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise and health. Teoksessa M. Hagger & N. Chatzisarantis (toim.) *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. 1. painos. Champaign, IL: Human Kinetics, 1–19.
- Ryff, C. & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology* 69 (4), 719–727.
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M., & Mäkelä, J. E. (2015). Stressin säätely. *Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sandberg, E. (2018). *ADHD ja oppimisentuki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sandberg, E., & Vuorinen, K. (2015). Kohti vahvuusperustaista opetusta positiivisen pedagogiikan keinoin. *ADHD-liiton jäsenlehti* 2015:1, 12-14.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish. A visionary understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35 (3), 293-311.
- Stella, S.C. Chong & Kitty K.W. (2011). *Preception of what works for teachers of students with EBD in mainstream and special schools in Hong Kong*. Routledge.

Sullivan, G. S. (2019). SDT, PERMA and autonomy supportive behaviors. In *Servant Leadership in Sport* (pp. 247-259). Palgrave Macmillan, Cham.

Takala, M., & Kontu, E. (2010). Oppimisvaikeuksien ulottuvuuksia: lukemisen, käyttäytymisen ja kuulemisen haasteet. In *Eriyispedagogiikka ja kouluikä* (pp. 72-89). Gaudeamus.

Tampere.fi. Mitä nepsy-vaikeudet tarkoittavat? Haettu 31.5.2021 osoitteesta:
<https://www.tampere.fi/sosiaali-ja-terveyspalvelut/lapsiperheiden-palvelut/nepsy/vaikeudet.html>

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). VIA-vahvuusmittari lasten ja nuorten luontevahvuuksien kartoitukseen. [VIA character strengths measure for children and adolescents]. *NMI-Bulletin*, 42-50.

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

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2017). *Huomaa hyvä! Vahvuusvariksen bongausopas*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Uusitalo, L., & Vuorinen, K. (2020). Positiivinen kasvatustuena inklusion tukena. Teoksessa Cantell, H. & Kallioniemi, A. (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-kustannus, 127-149.

Veivo-Lempinen, L. (2009). Nuoren aito kohtaaminen. Teoksessa: Lämsä, A-L. (toim.) 2009. *Mun on paha olla*. PS-kustannus. 197-211.

Virta, M. & Koponen, V. (2019). Kehitykselliset neuropsykiatriset häiriöt. Teoksessa M. Jehkonen, T. Saunamäki. & L. Hokkanen (toim.) *Kliininen neuropsykologia*. Kolmas uudistettu painos. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 362–378.

Vuorinen, K., Erikivi, A., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2019). A character strength intervention in 11 inclusive Finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 19(1), 45-57.

Vuorinen, K., Hietajärvi, L., & Uusitalo, L. (2020). Students' usage of strengths and general happiness are connected via school-related factors. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-13.

Vuorinen, K., Pessi, A. B., & Uusitalo, L. (2020). Nourishing Compassion in Finnish Kindergarten Head Teachers: How Character Strength Training Influences Teachers' Other-Oriented Behavior. *Early Childhood Education Journal*, 1-14.

Waters, L. (2015). Positive Psychology goes to School: Lessons from science & practise. Melbourne Graduate School of Education. IPPA Workshop. The Fourth World Congress on Positive Psychology.

Wihersaari, J. (2011). Kohtaaminen- opettajuuden ydin? Tampereen Yliopisto.

Wood, P. & Evans, D. & Spandagou, I. (2014). Attitudes of Principals Towards Students With Disruptive behavior: An Australian Perspective. The Australasian Journal of Special Education 38 (1).

Liitteet

Liite 1

Sähköpostitiedustelu luokanopettajille:

Moi, ope! Tässä Mustosen Ville. Olen gradua vaille valmis luokanopettaja Helsingin yliopistosta. Toivon sinusta haastateltavaa pro gradu -työhöni. Sen otsikko on tällä hetkellä "*Mitä luontevahvuuksien tunnistaminen, tunnustaminen ja kehittäminen saavat aikaan?*".

Tämän viestin liitetiedostona on haastattelukysymykset. Pyydän, että luet kuitenkin ensin tämän sähköpostin, jotta olemme samalla kartalla siitä, mistä tässä tutkimuksessani on kyse.

Luettuasi tämän sähköpostin toivon, että **vastaat 22.3.2021 mennessä** minulle, **haluatko olla haastateltavanani**.

Jos et halua olla haastateltavanani, niin ei se mitään, kiitos ja kaikkea hyvää.

Jos taas haluat olla haastateltavanani, niin:

1. **Saat vastata liitetiedoston kysymyksiini, palauttaa vastauksesi tähän sähköpostiini (ville.mustonen@helsinki.fi) 9.4.2021 mennessä, ja näin kanssasi on tehty sähköpostihaastattelu.**
TAI
2. **Jos haluatkin olla haastateltavana puhelimitse tai etäyhteydellä, niin aletaan sopia aikaa sille ASAP, jotta saamme haastattelun tehtyä 11.4.2021 mennessä.**

MISTÄ TUTKIMUKSESSANI ON KYSE?

Olen kiinnostunut siitä, miten sinä toimit **tunnistaaksesi, tunnustaaksesi** ja **kehittääksesi** oppilaan käyttäytymiseen liittyviä sosiaalisia vahvuuksia, eli **luontevahvuuksia**. Lisäksi minua kiinnostaa mm. se, mitä merkityksiä koet luontevahvuuksien systemaattisella käytöllä opetuksessa olevan oppilaaseen.

Tämä tutkimus ei etsi oppiainekohtaisia vahvuuksia - tietoja, taitoja tai valmiuksia - kuten matemaattista lahjakkuutta, avaruudellista hahmotuskykyä, motorisia taitoja, musikaalisuutta, tmv..

Tämä haastattelu on siis suunnattu opettajille, jotka kokevat, että ovat jokseenkin systemaattisesti ja tietoisesti käyttäneet *vahvuuspedagogiikkaa* ja siihen kuuluen *luontevahvuuksien tunnistamista, tunnustamista* ja *kehittämistä* osana opettajan työtään. Luontevahvuuksien *tunnistamisella* tarkoitan pyrkimystä havaita ja nimetä oppilaan luontevahvuuksia. *Tunnustamisella* puolestaan pyrkimystä sanoittaa havaintoja ääneen sekä käsitellä ja jakaa niitä yhdessä vähintään oppilaan

itsensä kanssa. *Kehittäminen* tarkoittaa tässä yhteydessä pyrkimystä tehdä näkyväksi ja edistää, eli vahvistaa, näitä yhdessä tunnistettuja ja tunnustettuja oppilaan luontevahvuuksia.

Vahvuuspedagogiikalla (sis. luontevahvuudet) tarkoitan sitä etenkin Kaisa Vuorisen ja Lotta Uusitalo-Malmivaaran 2010-luvulla Suomeen “brändäämää” pedagogiikkaa, jossa **TIETOISESTI** panostetaan oppilaiden **luontevahvuuksiin**. Tällöin opettaja on tehnyt itselleen selväksi ja tekee oppilailleen **mahdollisimman** selväksi, mitä ylipäänsä tarkoittaa *luontevahvuudet*, mitä ne ovat, mitä merkitystä niillä on, jne..

Luontevahvuuksilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa ensisijaisesti vahvuuspedagogiikasta tuttuja vahvuuksia: *uteliaisuus, ystävällisyys, luovuus, arviointikyky, rakkaus, sosiaalinen älykyys, johtajuus, itsesääätely, rehellisyys, sinnikkyys, ryhmätyötaidot, myötätunto, urheus, oppimisen ilo, kiitollisuus, harkitsevuus, näkökulmanottokyky, anteeksiantavuus, kauneuden ja erinomaisuuden arvostus, henkisyys, vaatimattomuus, huumorintaju, innokkuus, toiveikkuus ja reiluus.*

Ei haittaa, jos nimeät luontevahvuuksia edellä olevan vahvuuspedagogiikan listan ulkopuolelta tai käytät synonyymeja kyseisen listan vahvuussanoille.

Nyt pyydän, että palaat sähköpostin alkuun, ja vastaat minulle ryhdytkö haastateltavakseni, ja jos ryhdyt, niin toteutammeko haastattelun kohdallasi sähköpostitse, puhelimitse vai etäyhteydellä Zoomin tai Teamsin välityksellä.

Kiitos.

Liite 2

Haastattelukysymykset:

Kiitos, kun olet mukana.

Harjoittelin tämän haastattelun tekemistä kolmella ns. koehaastattelulla. Noiden kokemusten perusteella **haastattelu vie vastaajalta aikaa noin 20–30 minuuttia**.

“Asteikolla 4–10...” -kysymyksissä “4” on täysin kielteinen vastaus. Eli jos kysyn *“Kuinka paljon tykkäät suklaajäätelöstä?”*, tarkoittaa **“4”** vastauksenasi, että et tykkää siitä lainkaan. Asteikon toinen ääripää **“10”** puolestaan on täysin myönteinen vastaus, jolloin äskeisen kysymyksen kohdalla **“10”** tarkoittaa, että tykkäät siitä (suklaajäätelöstä) erittäin paljon.

HUOMIO! Osa kysymyksistä on kaksiosaisia, eli kysymyksen alkuosan jälkeen on erillisenä kysymyksenä “Miksi koet näin?”. Koska tämä on ensisijaisesti laadullinen tutkimus, on tutkimuksen kannalta äärimmäisen tärkeää saada opettajien selityksiä / perusteluja vastauksilleen. On siis erittäin tärkeää, että vastaat myös *“Miksi koet näin?”* -kysymyksiin, kiitos!

Aiheena tässä pro gradu -työssäni on *vahvuuspedagogiikkaan sisältyvien luontevahvuuksien käyttö opetuksessa*, ja tarkemmin: *opettajan kokemukset ja havainnot luontevahvuuksien tunnistamisen, tunnustamisen ja kehittämisen vaikutuksista oppilaaseen*.

Tunnista-tunnusta-kehitä -malli pyrkii siihen, että oppilas ymmärtäisi mitä vahvuuksia hänellä on (tunnistaminen), hyväksyisi ja omaksuisi ne osaksi itseään (tunnustaminen) sekä aktiivisesti ja tietoisesti vahvistaisi niitä (kehittäminen). Lopullinen tavoite on, että oppilas pystyisi käyttämään omia vahvuuksiaan itseään ja muita hyödyttäen. Tämä tukee esim. uusimman POPS:n lukuun 2.2., *“Perusopetuksen arvoperusta”*, kirjattua jokaisen oppilaan ainutlaatuisuutta ja arvokkuutta koskevaa kohtaa, jossa todetaan, että *“Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä.”*

Minä olen ainoa, joka tietää juuri sinun antaneen tiettyihin kysymyksiin tietyt vastaukset. Julkiseksi aikanaan jäävässä pro gradu -työssäni kaikki haastateltavat ovat anonyymeja, ja yliopiston ohjaavan opettajanikin kanssa käsittelen aineistoa anonyymiteettisi turvattuna.

Taustakysymykset

1.

Kuinka monta lukukautta olet käyttänyt / soveltanut *vahvuuspedagogiikkaa ja luontevahvuuksien tunnistamista, tunnustamista ja kehittämistä* tietoisesti työssäsi opettajana?

2.

Asteikolla 4–10, kuinka luontevaa sinulle omasta mielestäsi on kehua toista ihmistä?

3.

Asteikolla 4–10, kuinka luontevaa sinulle omasta mielestäsi on kehua oppilaitasi?

4.

Asteikolla 4–10, kuinka luontevaa sinulle omasta mielestäsi on ottaa kehuja vastaan toiselta ihmiseltä?

5.

Asteikolla 4–10, kuinka luontevaa sinulle omasta mielestäsi on ottaa kehuja vastaan oppilaitasi?

6.

Asteikolla 4–10, kuinka hyvin viihdyt tällä hetkellä työssäsi opettajana?

7.

Asteikolla 4–10, kuinka *motivoituneeksi ja sitoutuneeksi* koet itsesi tällä hetkellä työssäsi opettajana?

8.

Asteikolla 4–10, kuinka paljon koet *ilon ja onnellisuuden tunteita* tällä hetkellä työssäsi opettajana?

9.

Asteikolla 4–10, kuinka tietoinen olet omista *luonteenvahvuuksistasi* sekä niiden vaikutuksesta *käyttäytymiseesi*?

Luonteenvahvuuksien **käyttöä** koskevat kysymykset

1.

Millä tavoin koet oman *hyvinvointisi, työmotivaatiosi ja kokemuksesi työsi mielekkyydestä* vaikuttavan siihen, kuinka toteutat oppilaan *luonteenvahvuuksien tunnistamista, tunnustamista ja kehittämistä*?

2.

Mitä ovat ne teot, joita tietoisesti teet *tunnistaaksesi* (eli havaitaksesi ja nimetäksesi) oppilaan *luonteenvahvuuksia*?

3.

Mitä ovat ne teot, joita tietoisesti teet *tunnustaaksesi* (eli jakaaksesi ja nostaaksesi yhteiseen tietoisuuteen) oppilaan *luonteenvahvuuksia*?

4.

Kerro esimerkkejä teoista, joita tietoisesti teet *kehittääksesi* (eli vahvistaaksesi ja tukeaksesi) oppilaan *luonteenvahvuuksia*.

5.

Asteikolla 4–10, kuinka helposti toteutettavaksi koet oppilaan *luontevahvuuksien tunnistamisen, tunnustamisen ja kehittämisen* työssäsi opettajana? **Miksi koet näin?**

6.

Asteikolla 4–10, kuinka paljon koet panostavasi jokaisen oppilaasi *luontevahvuuksien tunnistamiseen ja tunnustamiseen* työssäsi opettajana?

7.

Asteikolla 4–10, kuinka paljon koet panostavasi jokaisen oppilaasi *luontevahvuuksien kehittämiseen* työssäsi opettajana?

8.

Asteikolla 4–10, kuinka paljon siinä alakoulussa, jossa sinä nyt työskentelet, mielestäsi panostetaan oppilaan *luontevahvuuksien tunnistamiseen, tunnustamiseen ja kehittämiseen*? **Miksi koet näin?**

9.

Asteikolla 4–10, kuinka vahvasti koet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ohjaavan *vahvuuspedagogiikkaan ja / tai positiiviseen psykologiaan*? **Miksi koet näin?**

Luontevahvuuksien käytön merkitystä koskevat kysymykset

1.

Asteikolla 4–10, kuinka suureksi koet oman merkityksesi oppilaan *luontevahvuuksien tunnistajana ja tunnustajana*? **Miksi koet näin?**

2.

Asteikolla 4–10, kuinka suureksi koet oman merkityksesi oppilaan *luontevahvuuksien kehittäjänä*? **Miksi koet näin?**

3.

Asteikolla 4–10, kuinka suuren merkityksen koet oppilaan *luontevahvuuksien tunnistamisella, tunnustamisella ja kehittämisellä* olevan hänen *hyvinvoinnilleen*? **Miksi koet näin?**

4.

Asteikolla 4–10, kuinka suuren merkityksen koet oppilaan *luontevahvuuksien tunnistamisella, tunnustamisella ja kehittämisellä* olevan hänen *kaverisuhteilleen koulussa*? **Miksi koet näin?**

5.

Asteikolla 4–10, kuinka suuren merkityksen koet oppilaan *luontevahvuuksien tunnistamisella, tunnustamisella ja kehittämisellä* olevan siihen, kuinka hän käyttäytyy ryhmässä? **Miksi koet näin?**

6.

Asteikolla 4–10, kuinka suuren merkityksen koet oppilaan *luontevahvuuksien tunnistamisella, tunnustamisella ja kehittämisellä* olevan hänen *keskittymiselle ja tarkkaavuudelleen*? **Miksi koet näin?**

7.

Asteikolla 4–10, kuinka suuren merkityksen koet oppilaan *luontevahvuuksien tunnistamisella, tunnustamisella ja kehittämisellä* olevan hänen *itsetunnon ja minäkuvalleen*? **Miksi koet näin?**

8.

Asteikolla 4–10, kuinka suuren merkityksen koet oppilaan *luontevahvuuksien tunnistamisella, tunnustamisella ja kehittämisellä* olevan hänen *opiskelumotivaatiolle*? **Miksi koet näin?**

9.

Asteikolla 4–10, kuinka suuren merkityksen koet oppilaan *luontevahvuuksien tunnistamisella, tunnustamisella ja kehittämisellä* olevan hänen *koulumenestykselleen*?

Koulumenestys tarkoittaa tässä yhteydessä oppiainekohtaisten tavoitteiden saavuttamista.

Miksi koet näin?

10.

Asteikolla 4–10, kuinka suuren merkityksen koet oppilaan *luontevahvuuksien tunnistamisella, tunnustamisella ja kehittämisellä* olevan hänen *autonomian kokemukselleen*?

Autonomian kokemuksella tarkoitan yksilön kokemusta siitä, kuinka vapaa hän on itse päättämään tekemisistään omassa elämässään.

Miksi koet näin?

11.

Asteikolla 4–10, kuinka suuren merkityksen koet oppilaan *luontevahvuuksien tunnistamisella, tunnustamisella ja kehittämisellä* olevan hänen *kompetenssin kokemukselleen*?

Kompetenssin kokemuksella tarkoitan yksilön kokemusta siitä, kuinka kyvykäs ja osaava hän on.

Miksi koet näin?

12.

Asteikolla 4–10, kuinka suuren merkityksen koet oppilaan *luontevahvuuksien tunnistamisella, tunnustamisella ja kehittämisellä* olevan hänen *yhteenkuuluvuuden kokemukselleen*?

Yhteenkuuluvuuden kokemuksella tarkoitan yksilön kokemusta siitä, kuinka syvää yhteyttä hän tuntee toisiin ihmisiin ja kuinka vahvasti kokee olevansa osa yhteisöä.

Miksi koet näin?

13.

Asteikolla 4–10, kuinka tärkeää sinun mielestäsi on se, että oppilaan *luontevahvuuksia* pyritään *tunnistamaan ja tunnustamaan* peruskoulun alakoulussa tapahtuvassa opetustyössä? **Miksi koet näin?**

14.

Asteikolla 4–10, kuinka tärkeää sinun mielestäsi on se, että oppilaan *luontevahvuuksia* pyritään *kehittämään* peruskoulun alakoulussa tapahtuvassa opetustyössä? **Miksi koet näin?**

15.

Mitkä ovat sinun kokemuksesi mukaan oppilaan *luontevahvuuksien tunnistamisen, tunnustamisen ja kehittämisen* selkeimmät vaikutukset oppilaaseen *oppimisen näkökulmasta*?

16.

Mitkä ovat sinun kokemuksesi mukaan oppilaan *luontevahvuuksien tunnistamisen, tunnustamisen ja kehittämisen* selkeimmät vaikutukset oppilaaseen *ihmisenä kasvun näkökulmasta*?

Ihmisenä kasvu tarkoittaa tässä yhteydessä yksilön omaan potentiaaliinsa kasvamista sekä kehittymistä hyväksi ihmiseksi niin yksilönä kuin suhteessa muihin.

Viimeiset kysymykset

1.

Asteikolla 4–10, kuinka tietoisia *5–6-luokkalaiset oppilaat* kokemuksesi mukaan keskimäärin ovat omista *luontevahvuuksistaan*?

2.

Asteikolla 4–10, kuinka tietoisia *5–6-luokkalaiset oppilaat* kokemuksesi mukaan keskimäärin ovat omien *luontevahvuuksiensa vaikutuksesta heidän käyttäytymiseensä*?

3.

Mikäli sinulla on *vahvuuspedagogiikkaa ja luontevahvuuksia* opetuksessasi käyttäessäsi / soveltaessasi ollut oppilaita, joilla on diagnosoitu *ADHD / ADD* tai ollut havaittavissa merkittäviä *keskittymisen ja / tai tarkkaavuuden haasteita*, niin mitä *luontevahvuuksia* mielestäsi näillä oppilailla on ollut?

4.

Kuvittele, että tämän haastattelun kaikissa kysymyksissä jokaisen “*oppilas*” -sanalla olisi lukenut “*5–6-luokkainen ADHD-/ADD oppilas*”. Olisiko tämä muuttanut vastauksiasi, ja miksi olisi tai ei olisi muuttanut?

Liite 3

Google Forms -kyselylomake luokanopettajille:

Mitä luontevahvuuksien tunnistaminen, tunnustaminen ja kehittäminen saavat aikaan?

Hei, luokanopettaja!

Tämä kysely on osa Helsingin yliopistolle tekemääni pro gradu -työtä.

Testivastaajien perusteella vastaaminen vie 5–7 minuuttia.

Toivon vastauksia 10.5.2021 mennessä.

En kerää sähköpostiosoitteitanne tai muitakaan henkilötietojanne. Pro gradu -työssäni sekä tämän kyselyn että haastattelujen kaikki aineisto, eli vastaajat vastauksineen, pysyy anonyyminä.

Tutkin opettajien käsityksiä, näkemyksiä ja uskomuksia vahvuuspedagogiikkaan liittyvien luontevahvuuksien tunnistamisen, tunnustamisen ja kehittämisen vaikutuksista oppilaaseen.

Tämä kysely on myös teille, jotka ette koe käyttävänne vahvuuspedagogiikkaa tietoisesti ja aktiivisesti työssänne luokanopettajana. Kyselyn tarkoitus on kartoittaa nimenomaan laajempaa yleistä kuvaa. Vahvuuspedagogiikkaan tarkemmin perehtyneitä olen haastatellut erikseen.

Tämä tutkimus ei etsi oppiainekohtaisia vahvuuksia - tietoja, taitoja tai valmiuksia - kuten matemaattista lahjakkuutta, avaruudellista hahmotuskykyä, motorisia taitoja, musikaalisuutta, tmv..

Luontevahvuudet ovat käyttäytymiseemme ja luonteeseemme sidoksissa olevia vahvuuksia, kuten huumorintaju, urheus, kiitollisuus, uteliaisuus, ystävällisyys, luovuus, innokkuus, toiveikkuus ja reiluus.

Luontevahvuuksien tunnistamisella tarkoitan pyrkimystä havaita ja nimetä oppilaan luontevahvuuksia. Tunnustamisella puolestaan pyrkimystä sanoittaa havaintoja ääneen sekä käsitellä ja jakaa niitä yhdessä vähintään oppilaan itsensä kanssa. Kehittäminen tarkoittaa tässä yhteydessä pyrkimystä tehdä näkyväksi ja edistää, eli vahvistaa, näitä yhdessä tunnistettuja ja tunnustettuja oppilaan luontevahvuuksia.

Vahvuuspedagogiikalla (sis. luontevahvuudet) tarkoitan pedagogiikkaa, jossa tietoisesti ja aktiivisesti panostetaan oppilaiden luontevahvuuksien tunnistamiseen, tunnustamiseen ja kehittämiseen. Tällöin luokanopettaja on tehnyt itselleen selväksi ja tekee oppilailleen

mahdollisimman selväksi, mitä ylipäänsä tarkoittaa luontevahvuudet, mitä ne ovat, mitä merkitystä niillä on, jne..

“Asteikolla 4–10...” -kysymyksissä “4” on täysin kielteinen vastaus. Eli jos kysyn “Kuinka paljon tykkäät suklaajäätelöstä?”, tarkoittaa “4” vastauksenasi, että et tykkää siitä lainkaan. Asteikon toinen ääripää “10” puolestaan on täysin myönteinen vastaus, jolloin äskeisen kysymyksen kohdalla “10” tarkoittaa, että tykkäät siitä (suklaajäätelöstä) erittäin paljon.

T. Ville Mustonen

KYSYMYKSET:

Asteikolla 4–10, kuinka luontevaa sinulle omasta mielestäsi on kehua toista ihmistä?

Asteikolla 4–10, kuinka luontevaa sinulle omasta mielestäsi on kehua oppilaitasi?

Asteikolla 4–10, kuinka luontevaa sinulle omasta mielestäsi on ottaa kehuja vastaan toiselta ihmiseltä?

Asteikolla 4–10, kuinka luontevaa sinulle omasta mielestäsi on ottaa kehuja vastaan oppilailtasi?

Asteikolla 4–10, kuinka hyvin viihdyt tällä hetkellä työssäsi opettajana?

Asteikolla 4–10, kuinka motivoituneeksi ja sitoutuneeksi koet itsesi tällä hetkellä työssäsi opettajana?

Asteikolla 4–10, kuinka paljon koet ilon ja onnellisuuden tunteita tällä hetkellä työssäsi opettajana?

Asteikolla 4–10, kuinka tietoinen olet omista luontevahvuuksistasi sekä niiden vaikutuksesta käyttäytymiseesi?

Asteikolla 4–10, kuinka helposti toteutettavaksi koet oppilaan luontevahvuuksien tunnistamisen, tunnustamisen ja kehittämisen opettajan työssä?

Asteikolla 4–10, kuinka paljon siinä alakoulussa, jossa sinä nyt työskentelet, käsittääksesi / mielestäsi panostetaan oppilaan luontevahvuuksien tunnistamiseen, tunnustamiseen ja kehittämiseen?

Asteikolla 4–10, kuinka vahvasti koet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ohjaavan vahvuuspedagogiikan käyttöön tai soveltamiseen?

Asteikolla 4–10, kuinka suuren merkityksen koet / uskot oppilaan luontevahvuuksien tunnistamisella, tunnustamisella ja kehittämällä olevan hänen hyvinvoinnilleen?

Asteikolla 4–10, kuinka suuren merkityksen koet / uskot oppilaan luontevahvuuksien tunnistamisella, tunnustamisella ja kehittämällä olevan hänen kaverisuhteilleen koulussa?

Asteikolla 4–10, kuinka suuren merkityksen koet / uskot oppilaan luontevahvuuksien tunnistamisella, tunnustamisella ja kehittämällä olevan siihen, kuinka hän käyttäytyy ryhmässä?

Asteikolla 4–10, kuinka suuren merkityksen koet / uskot oppilaan luontevahvuuksien tunnistamisella, tunnustamisella ja kehittämällä olevan hänen keskittymiselle ja tarkkaavuudelleen?

Asteikolla 4–10, kuinka suuren merkityksen koet / uskot oppilaan luontevahvuuksien tunnistamisella, tunnustamisella ja kehittämällä olevan hänen itsetunnon ja minäkuvallensa?

Asteikolla 4–10, kuinka suuren merkityksen koet / uskot oppilaan luontevahvuuksien tunnistamisella, tunnustamisella ja kehittämällä olevan hänen opiskelumotivaatiolleen?

Asteikolla 4–10, kuinka suuren merkityksen koet / uskot oppilaan luontevahvuuksien tunnistamisella, tunnustamisella ja kehittämällä olevan hänen koulumenestykselleen?
(koulumenestys tarkoittaa tässä yhteydessä oppiainekohtaisten tavoitteiden saavuttamista)

Asteikolla 4–10, kuinka suuren merkityksen koet / uskot oppilaan luontevahvuuksien tunnistamisella, tunnustamisella ja kehittämällä olevan hänen autonomian kokemukselleen?
(autonomian kokemuksella tarkoitan yksilön kokemusta siitä, kuinka vapaa hän on itse päättämään tekemisistään omassa elämässään)

Asteikolla 4–10, kuinka suuren merkityksen koet / uskot oppilaan luontevahvuuksien tunnistamisella, tunnustamisella ja kehittämällä olevan hänen kompetenssin kokemukselleen?
(kompetenssin kokemuksella tarkoitan yksilön kokemusta siitä, kuinka kyvykäs ja osaava hän on)

Asteikolla 4–10, kuinka suuren merkityksen koet / uskot oppilaan luontevahvuuksien tunnistamisella, tunnustamisella ja kehittämällä olevan hänen yhteenkuuluvuuden kokemukselleen?
(yhteenkuuluvuuden kokemuksella tarkoitan yksilön kokemusta siitä, kuinka syvää yhteyttä hän tuntee toisiin ihmisiin ja kuinka vahvasti kokee olevansa osa yhteisöä)

Asteikolla 4–10, kuinka tärkeää sinun mielestäsi on se, että oppilaan luontevahvuuksia pyritään tunnistamaan, tunnustamaan ja kehittämään peruskoulun alakoulussa tapahtuvassa opetustyössä?

Asteikolla 4–10, kuinka tietoisia 5–6-luokkalaiset oppilaat kokemuksesi mukaan keskimäärin ovat omista luontevahvuuksistaan?

Liite 4

Taulukko 1. VIA-vahvuusluokitus (Peterson & Seligman 2004)

Viisaus ja tieto	arviointikyky, luovuus, näkökulmanotto, oppimisen ilo, uteliaisuus
Rohkeus	innostus, rehellisyys, rohkeus (urheus), sinnikkyys
Inhimillisuus	rakkaus, sosiaalinen älykkyys, ystävällisyys
Oikeudenmukaisuus	johtajuus, reiluus, ryhmätyötaitot
Kohtuullisuus	anteeksiantavuus, harkitsevaisuus, itsesäätely, vaativuus
Henkisyys	hengellisyys, huumorintaju, kauneuden arvostus, kiitollisuus, toiveikkuus

Liite 5

Taulukko 2. Luontevahvuudet (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016)

Voimavahvuudet	itsesääätely, myötätunto, sinnikkyys
Ydinvahvuudet	huumorintaju, innostus, kiitollisuus, luovuus, oppimisen ilo
Kasvuvahvuudet	rakkaus, reiluus, rohkeus, ryhmätyötaidot, sosiaalinen älykkyys, toiveikkuus, uteliaisuus, ystävällisyys

Liite 6

Taulukko 3. Taustakysymysten vastausten keskiarvot haastatteluaineistossa ja kyselyaineistossa.

KYSYMYS: Asteikolla 4–10, kuinka...	Haastatteluaineiston ka.	Kyselyaineiston ka.
<i>...luontevaa sinulle omasta mielestäsi on kehua toista ihmistä?</i>	8,67	8,8
<i>...luontevaa sinulle omasta mielestäsi on kehua oppilaitasi?</i>	9,67	9,37
<i>...luontevaa sinulle omasta mielestäsi on ottaa kehuja vastaan toiselta ihmiseltä?</i>	8	7,25
<i>...luontevaa sinulle omasta mielestäsi on ottaa kehuja vastaan oppilailtasi?</i>	9	8,21
<i>...hyvin viihdyt tällä hetkellä työssäsi opettajana?</i>	8,33	8,51
<i>...motivoituneeksi ja sitoutuneeksi koet itsesi tällä hetkellä työssäsi opettajana?</i>	8,83	8,58
<i>...paljon koet ilon ja onnellisuuden tunteita tällä hetkellä työssäsi opettajana?</i>	8,17	8,16
<i>...tietoinen olet omista luonteenvahvuuksistasi sekä niiden vaikutuksesta käyttäytymiseesi?</i>	8,67	8,5

Liite 7

Taulukko 4. Luonteenvahvuuksien käyttöä koskevien kysymysten vastausten keskiarvot haastatteluaineistossa ja kyselyaineistossa.

KYSYMYS: Asteikolla 4–10 kuinka...	Haastatteluaineiston ka.	Kyselyaineiston ka.
<i>...helposti toteutettavaksi koet oppilaan luonteenvahvuuksien tunnistamisen, tunnustamisen ja kehittämisen opettajan työssä?</i>	8,17	7,7
<i>...paljon siinä alakoulussa, jossa sinä nyt työskentelet, käsittääksesi / mielestäsi panostetaan oppilaan luonteenvahvuuksien tunnistamiseen, tunnustamiseen ja kehittämiseen?</i>	7	7,02
<i>...vahvasti koet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ohjaavan vahvuuspedagogiikan käyttöön tai soveltamiseen?</i>	8,17	7,26

Liite 8

Taulukko 5. Sanojen esiintymismäärät haastatteluaineistossa.

Esiintyvyys <i>(eli kuinka monta kertaa* sana esiintyy haastatteluaineistossa)</i>	Sana
10	elämässä, oman, oppii, oppimisen, pystyy, ryhmässä, tärkeitä
11	merkitystä, omia, oppilaan
12	eteenpäin, itsetuntemus, luontevahvuuksien, merkitys, oma, oppia, tunnistamaan, vahvuuksien, vaikuttaa
13	koulussa, vahvuuksista
14	lapsi, lapsille, omaa
15	paremmin
17	itse, vahvuus
23	vahvuudet
30	oppilas
31	vahvuuksia
33	koen

Liite 9

Taulukko 6. Luontevahvuuksien käytön merkitystä koskevien kysymysten vastausten keskiarvot haastatteluaineistossa ja kyselyaineistossa.

KYSYMYS: Asteikolla 4–10, kuinka suuren merkityksen koet / uskot* oppilaan luontevahvuuksien tunnistamisella, tunnustamisella ja kehittämisellä olevan...	Haastatteluaineiston ka.	Kyselyaineiston ka.
...hänen hyvinvoinnilleen?	9,5	9,16
...hänen kaverisuhteilleen koulussa?	9	8,67
...siihen, kuinka hän käyttäytyy ryhmässä?	9	8,81
...hänen keskittymiselle ja tarkkaavuudelleen?	8,5	8,18
...hänen itsetuntonneen ja minäkuvalleen?	9,33	9,46
...hänen opiskelumotivaatiolleen?	8,83	8,46
...hänen koulumenestykselleen? (koulumenestys tarkoittaa tässä yhteydessä oppiainekohtaisten tavoitteiden saavuttamista)	8,83	8,03
...hänen autonomian kokemukselleen? (autonomian kokemuksella tarkoitan yksilön kokemusta siitä, kuinka vapaa hän on itse päättämään tekemisistään omassa elämässään)	8,67	8,09
...hänen kompetenssin kokemukselleen? (kompetenssin kokemuksella tarkoitan yksilön kokemusta siitä, kuinka kyvykäs ja osaava hän on)	9,17	9
...hänen yhteenkuuluvuuden kokemukselleen? (yhteenkuuluvuuden kokemuksella tarkoitan yksilön kokemusta siitä, kuinka syvää yhteyttä hän tuntee toisiin ihmisiin ja kuinka vahvasti kokee olevansa osa yhteisöä)	8,33	8,26

*Haastateltavilta kysyin "Kuinka suuren merkityksen koet...?", kun taas kyselyssä kysymys alkoi sanoin "Kuinka suuren merkityksen koet / uskot...?". Tämä siksi, että kyselyyn on vastannut lähtökohtaisesti sellaisia luokanopettajia, jotka eivät ole käyttäneet systemaattisesti luontevahvuuksien tunnistamista, tunnustamista ja kehittämistä työssään opettajana, jolloin he saattavat kokea vastauksensa perustuvan uskomukseen eikä kokemukseen.

Liite 10

TAULUKKO 7. Haastateltavien mainitsemat luontevahvuudet ADHD-oppilailla.

Kuinka moni haastateltava mainitsi?	Mikä luontevahvuus⁷?
4	luovuus
3	sinnikkyys, myötätunto
2	anteeksiantavuus, avuliaisuus, empaattisuus, innokkuus, oppimisen ilo, reiluus, sosiaalisuus, toiveikkuus, uteliaisuus, ystävällisyys
1	herkkyys, joustavuus, leikkisyys, luottamus, mielikuvitus, näkökulmanottokyky, rehellisyys, rohkeus, ryhmätyötaidot

⁷ En muokannut tai yhdistellyt haastateltavien määrittämiä luontevahvuuksia tässä taulukossa. Mielikuvitus ja luovuus voitaisiin mieltää samaksi asiaksi. Samoin empatia ja myötätunto. Annan niiden esiintyä kuitenkin ominaan.

Liite 11

TAULUKKO 8. “Luokanopettajien näkemyksiä ja käsityksiä luontevahvuuksista” -kyselyn tunnuslukuja.

	Keski-arvo	Keskihajonta	Moodi	Mediaani	Vastausten määrä	Puuttuvien vastausten määrä
Oma suhde kehumiseen						
Toisen kehuminen	8,8	,888	9	9	106	0
Oppilaan kehuminen	9,37	,721	10	9	106	0
Kehuja vastaan toiselta	7,25	1,130	8	7	104	2
Kehuja vastaan oppilailta	8,21	1,124	9	8	105	1
Oma suhde luokanopettajan työhön						
Työssä viihtyminen	8,51	,928	9	9	106	0
Motivaatio ja sitoutuminen	8,58	,984	9	9	106	0
Ilon ja onnen hetket	8,16	1,034	8	8	104	2
Tietoisuus omista luontevahvuuksista	8,50	,911	9	9	105	1
Luontevahvuuksien tunnistamiseen, tunnustamiseen ja kehittämiseen vaikuttavat tekijät						
Toteuttamisen helppous	7,70	,950	8	8	105	1
Koulun panos	7,02	1,287	8	7	106	0
POPS:n ohjaus	7,26	1,052	7	7	104	2
Luontevahvuuksien tunnistamisen, tunnustamisen ja kehittämisen vaikutus oppilaan...						
...hyvinvointiin	9,16	,841	10	9	106	0

...kaverisuhteisiin	8,67	1,049	9	9	106	0
...ryhmäkäyttämiseen	8,81	,794	9	9	106	0
... keskittymiseen ja tarkkaavuuteen	8,18	1,012	8	8	106	0
...itsetuntoon ja minäkuvaan	9,46	,589	10	10	105	1
...opiskelumotivaatioon	8,46	,917	9	9	106	0
...koulumenestykseen	8,03	,951	8	8	106	0
...autonomiaan	8,09	1,001	8	8	105	1
...kompetenssiin	8,99	,750	9	9	106	0
...yhteenkuuluvuuteen	8,26	1,036	9	8	106	0
Luonteenvahvuuksien tunnistamisen, tunnistamisen ja kehittämisen merkitys						
Luonteenvahvuuksien opetuksen tärkeys	9,20	,867	10	9	106	0
5-6 lk. oppilaiden tietoisuus omista luonteenvahvuuksistaan						
5-6 lk. tietoisuus omista luonteenvahvuuksistaan	7,15	1,068	7	7	104	2

Liite 12

Taulukko 9. Summamuuttujien sekä luontevahvuuksien opetuskäytön tärkeyden väliset korrelaatiot.

	KEHUMINEN	OPENTYÖ	VAIKUTTAJAT	Luontevahvuuksien opetuskäytön tärkeys
KEHUMINEN	1			
OPENTYÖ	,232*	1		
VAIKUTTAJAT	,152	,401**	1	
Luontevahvuuksien opetuskäytön tärkeys	,251*	,167	,421**	1

* Korrelaatiokertoimen merkitsevyys alittaa rajan 1 %.

** Korrelaatiokertoimen merkitsevyys alittaa rajan 0.1 %.

Liite 13

Muuttujien väliset korrelaatiot siten, että korrelaatiokerroin alitti 0,1 % merkitsevyysrajan ja sig-arvo alle ,005.

Kehua toista ihmistä -muuttuja seuraavien muuttujien kanssa: kehua oppilaita; kehuja vastaan toiselta ihmiseltä; kehuja vastaan oppilailta; tietoisuus omista luontevahvuuksista; merkitys hyvinvoinnille.

Kehua oppilaita -muuttuja seuraavien muuttujien kanssa: kehua toista ihmistä; kehuja vastaan oppilailta; tietoisuus omista luontevahvuuksista; luontevahvuuksien tärkeys.

Kehuja vastaan toiselta ihmiseltä -muuttuja seuraavien muuttujien kanssa: kehua toista ihmistä; kehuja vastaan oppilailta; tietoisuus omista luontevahvuuksista.

Kehuja vastaan oppilailta -muuttuja seuraavien muuttujien kanssa: kehua toista ihmistä; kehua oppilaita; kehuja vastaan toiselta ihmiseltä.

Työssä viihtyminen -muuttuja seuraavien muuttujien kanssa: motivaatio ja sitoutuminen; koettu ilo ja onnellisuus.

Motivaatio ja sitoutuminen -muuttuja seuraavien muuttujien kanssa: työssä viihtyminen; koettu ilo ja onnellisuus.

Ilo ja onnellisuus -muuttuja seuraavien muuttujien kanssa: työssä viihtyminen; motivaatio ja sitoutuminen; luontevahvuuksien toteuttamisen helppous; POPS; merkitys kaverisuhteille koulussa; merkitys keskittymiselle ja tarkkaavuudelle; merkitys kompetenssille; merkitys yhteenkuuluvuudelle.

Tietoisuus omista luontevahvuuksista -muuttuja seuraavien muuttujien kanssa: kehua toista ihmistä; kehua oppilaita; kehuja vastaan toiselta ihmiseltä; luontevahvuuksien toteuttamisen helppous; merkitys hyvinvoinnille; merkitys itsetunnolle ja minäkuvalle.

Luontevahvuuksien toteuttamisen helppous -muuttuja seuraavien muuttujien kanssa: koettu ilo ja onnellisuus; tietoisuus omista luontevahvuuksista; koulun panos; POPS; merkitys hyvinvoinnille; merkitys kaverisuhteille koulussa; merkitys ryhmäkäyttäytymiselle; merkitys keskittymiselle ja tarkkaavuudelle; merkitys opiskelumotivaatiolle; merkitys koulumenestykselle; merkitys autonomialle; merkitys yhteenkuuluvuudelle; luontevahvuuksien tärkeys; 5-6 -luokkalaisten tietoisuus omista luontevahvuuksistaan.

Koulun panostus -muuttuja seuraavien muuttujien kanssa: toteuttamisen helppous; POPS; merkitys hyvinvoinnille; luontevahvuuksien tärkeys; 5-6 -luokkalaisten tietoisuus omista luontevahvuuksistaan.

POPS -muuttuja seuraavien muuttujien kanssa: koettu ilo ja onnellisuus; luontevahvuuksien toteuttamisen helppous; koettu koulun panostus; merkitys hyvinvoinnille; merkitys kaverisuhteille koulussa; merkitys yhteenkuuluvuudelle; luontevahvuuksien tärkeys.

Merkitys hyvinvoinnille -muuttuja seuraavien muuttujien kanssa: kehua toista ihmistä; tietoisuus omista luontevahvuuksista; luontevahvuuksien toteuttamisen helppous; koettu koulun panostus; POPS; merkitys kaverisuhteille; merkitys ryhmäkäyttäjytymiselle; merkitys keskittymiselle ja tarkkaavuudelle; merkitys itsetunnolle ja minäkuvalle; merkitys opiskelumotivaatiolle; merkitys koulumenestykselle; merkitys autonomialle; merkitys kompetenssille; merkitys yhteenkuuluvuudelle; luontevahvuuksien tärkeys.

Merkitys kaverisuhteille -muuttuja seuraavien muuttujien kanssa: koettu ilo ja onnellisuus; luontevahvuuksien toteuttamisen helppous; POPS; merkitys hyvinvoinnille; merkitys ryhmäkäyttäjytymiselle; merkitys keskittymiselle ja tarkkaavuudelle; merkitys itsetunnolle ja minäkuvalle; merkitys opiskelumotivaatiolle; merkitys koulumenestykselle; merkitys autonomialle; merkitys kompetenssille; merkitys yhteenkuuluvuudelle; luontevahvuuksien tärkeys.

Merkitys ryhmäkäyttäjytymiselle -muuttuja seuraavien muuttujien kanssa: luontevahvuuksien toteuttamisen helppous; merkitys hyvinvoinnille; merkitys kaverisuhteille; merkitys keskittymiselle ja tarkkaavuudelle; merkitys itsetunnolle ja minäkuvalle; merkitys opiskelumotivaatiolle; merkitys koulumenestykselle; merkitys autonomialle; merkitys kompetenssille; merkitys yhteenkuuluvuudelle; luontevahvuuksien tärkeys.

Merkitys keskittymiselle ja tarkkaavuudelle -muuttuja seuraavien muuttujien kanssa: koettu ilo ja onnellisuus; toteuttamisen helppous; merkitys hyvinvoinnille; merkitys kaverisuhteille; merkitys ryhmäkäyttäjytymiselle; merkitys itsetunnolle ja minäkuvalle; merkitys opiskelumotivaatiolle; merkitys koulumenestykselle; merkitys autonomialle; merkitys kompetenssille; merkitys yhteenkuuluvuudelle.

Merkitys itsetunnolle ja minäkuvalle -muuttuja seuraavien muuttujien kanssa: tietoisuus omista luontevahvuuksista; merkitys hyvinvoinnille; merkitys kaverisuhteille; merkitys ryhmäkäyttäjytymiselle; merkitys keskittymiselle ja tarkkaavuudelle; merkitys opiskelumotivaatiolle; merkitys kompetenssille; merkitys yhteenkuuluvuudelle; luontevahvuuksien tärkeys.

Merkitys opiskelumotivaatiolle -muuttuja seuraavien muuttujien kanssa: toteuttamisen helppous; merkitys hyvinvoinnille; merkitys kaverisuhteille; merkitys ryhmäkäyttäjytymiselle; merkitys keskittymiselle ja tarkkaavuudelle; merkitys itsetunnolle ja minäkuvalle; merkitys koulumenestykselle;

merkitys autonomialle; merkitys kompetenssille; merkitys yhteenkuuluvuudelle; luontevahvuuksien tärkeys.

Merkitys koulumenestykselle -muuttuja seuraavien muuttujien kanssa: toteuttamisen helppous; merkitys hyvinvoinnille; merkitys kaverisuhteille; merkitys ryhmäkäyttäytymiselle; merkitys keskittymiselle ja tarkkaavuudelle; merkitys opiskelumotivaatiolle; merkitys autonomialle; merkitys kompetenssille; merkitys yhteenkuuluvuudelle; luontevahvuuksien tärkeys.

Merkitys autonomialle -muuttuja seuraavien muuttujien kanssa: luontevahvuuksien toteuttamisen helppous; merkitys hyvinvoinnille; merkitys kaverisuhteille; merkitys ryhmäkäyttäytymiselle; merkitys keskittymiselle ja tarkkaavuudelle; merkitys opiskelumotivaatiolle; merkitys koulumenestykselle; merkitys kompetenssille; merkitys yhteenkuuluvuudelle; luontevahvuuksien tärkeys.

Merkitys kompetenssille -muuttuja seuraavien muuttujien kanssa: koettu ilo ja onnellisuus; merkitys hyvinvoinnille; merkitys kaverisuhteille; merkitys ryhmäkäyttäytymiselle; merkitys keskittymiselle ja tarkkaavuudelle; merkitys itsetunnolle ja minäkuvalle; merkitys opiskelumotivaatiolle; merkitys koulumenestykselle; merkitys autonomialle; merkitys yhteenkuuluvuudelle; luontevahvuuksien tärkeys.

Merkitys yhteenkuuluvuudelle -muuttuja seuraavien muuttujien kanssa: koettu ilo ja onnellisuus; luontevahvuuksien toteuttamisen helppous; POPS; merkitys hyvinvoinnille; merkitys kaverisuhteille; merkitys ryhmäkäyttäytymiselle; merkitys keskittymiselle ja tarkkaavuudelle; merkitys itsetunnolle ja minäkuvalle; merkitys opiskelumotivaatiolle; merkitys koulumenestykselle; merkitys autonomialle; merkitys kompetenssille; luontevahvuuksien tärkeys.

Luontevahvuuksien tärkeys -muuttuja seuraavien muuttujien kanssa: kehua oppilaita; luontevahvuuksien toteuttamisen helppous; koettu koulun panostus; POPS; merkitys hyvinvoinnille; merkitys kaverisuhteille; merkitys ryhmäkäyttäytymiselle; merkitys itsetunnolle; merkitys opiskelumotivaatiolle; merkitys koulumenestykselle; merkitys autonomialle; merkitys kompetenssille; merkitys yhteenkuuluvuudelle.

5-6 -luokkalaisten tietoisuus omista luontevahvuuksistaan -muuttuja seuraavien muuttujien kanssa: luontevahvuuksien toteuttamisen helppous; koettu koulun panostus.

Liite 14

Haastateltujen käytänteitä luontevahvuuksien tunnistamiseen, tunnustamiseen ja kehittämiseen.

Käytänteitä luontevahvuuksien tunnistamiseen:

Havaitun luontevahvuuden äänen sanoittaminen. Koskee myös niin sanottuja piileviä tai vasta aluillaan olevia kehittyviä luontevahvuuksia. Aikuinen pohtii ääneen, kuinka harjoitella jotain tiettyä luontevahvuutta - jolla pyritään motivoimaan oppilasta ottamaan kyseistä luontevahvuutta käyttöön.

Luontevahvuuksista keskusteleminen oppilasyksilöiden sekä -ryhmien kanssa sekä *kyselylomakkeet*⁸. Näissä molemmissa ajoituksen suhteen varhaisessa vaiheessa sekä iältään pienille oppilaille (alakoulukontekstissa: alkuopetus) että lukuvuosinäkökulmasta varhain eli syyskauden alussa. Näillä molemmilla (keskusteleminen ja kyselylomakkeet) oppilaiden ohjaaminen itsereflektioon oman oppijuuden, persoonan, mielenkiinnonkohteiden ja taitojen suhteen.

*Kirjallinen ja sanallinen yhteistyö oppilaan huoltajien kanssa*⁹. Tätä voi edustaa muun muassa "Vahvuusdiplomi"¹⁰.

Ajan järjestäminen yksilöiden kohtaamisille. Ajan järjestäminen yksilöiden ja ryhmien havainnoinnille. Kaksi edeltävää kehittävät oppilas- ja ryhmätuntemusta.

Oppilaan niin verbaalinen kuin myös nonverbaalinen kehuminen ja kiittäminen välittömänä palautteena sosiaalisissa tilanteissa sekä käyttäytymiseen ja luontevahvuuksiin liittyvissä tilanteissa. Esimerkiksi peukuttaminen: "*Mulla tää peukuttamisen tapa* (näyttää peukut pystyssä ruudulla klassista 'ok'-merkkiä), *että paljon peukkuja välittömästi, kun oppilas on onnistunut, ja varsinkin kun oppilas itsekin tiedostaa niitä vahvuuksiaan ja huomaa* (onnistumisensa).

"*Vahvuusvariskortit*" eli *Huomaa hyvä!* -toimintakortit, ja niiden monipuolinen soveltavakin käyttäminen. Esimerkiksi: "*oppilaat valitsevat vahvuuskortin/-kortteja itselleen ja kertovat pienryhmälle/luokalle/parille, miksi valitsivat juuri sen kortin, miten vahvuus näkyy hänessä tai missä tilanteessa on vahvuuden huomannut. Samalla idealla voi kortteja valita myös parilleen, vieressä*

⁸ "Kyselylomakkeet [...] mulla sellasia, jossa vaikka väritetään hymynaamoja tai puun oksilta omenoita, näistä omista vahvuuksista."

⁹ "aina kun tutustun uusiin lapsiin, mä kerään vanhemmilta tällasen **viiden vahvuuden voiman**, ja usein [...] ensin pyydän sen suljetussa kirjekuoressa, ja kun olen tutustunut lapsiin, kirjaan ylös mitkä mul tulee mieleen ensimmäisenä kustakin lapsesta."

¹⁰ "joulukuussa antanu [...] nää mun kirjoittamat vahvuudet ja sit kotoa kirjoitetut vahvuudet. [...] ja näitä me ollaa alettu työstämään ydinvahvuuksina [...] keskustellen ja kysellen myös lapsilta itseltään. [...] yleensä todistusten jaon yhteydessä ja olen avannut vahvuutta ääneen siinä luokan ja huoltajien kuullen."

istuvalla jne.” tai “[...] opettaja tai esimerkiksi vanhemmat ovat vanhempainillassa valinneet lapselle enpulpettiin vahvuuskortin/-kortteja perustelujen ja kehujen kera.

Vanhempainyhdistyksen keväisin jakamat *vahvuus-stipendit*¹¹.

Haastateltujen käytänteitä luontevahvuuksien tunnustamiseen:

Yhden luontevahvuuden esitteleminen per aamu opettajajohtoisesti. Tästä eräs haastateltava totesi, että “Paras opetushetki on aamun ensimmäisen tunnin alku.”

Luontevahvuuksien tietokortit. Yksi haastateltavista kommentoi tästä, että ovat “luokan seinällä nähtävissä ja muistuttamassa lapsia ja minua itseänikin.”

*Wilman tuntimerkintöjen käyttäminen soveltaen*¹², eli itse kirjoittaen ja luontevahvuussanoja paljon käyttäen.

Spesifisti juuri luontevahvuussanojen tietoinen ja systemaattinen käyttö. Esimerkiksi: *“en sano hyvin menee tai että hyvää käsialaa, vaan jos mä vaik käsialasta sanon, ni sanon että onpa huolellista ja ootpa tehny kaunista käsialaa.”*

Mahdollisimman nopeasti (lukukauden aikana) ydinvahvuuksien tunnistaminen ja tunnustaminen oppilaan kanssa sekä näiden näkyväksi tekeminen jonkinlaisella konkreettisella työllä. Esimerkiksi: *“konkreettinen työ luokan seinälle, josta jokaisen vahvuudet näkyy. [...] meil on esimerkiksi sellaiset pyrstötähdet. [...] jokaisen lapsen oma kuva ja sit pyrstötähdessä on viisi sakaraa, joissa lukee ne lasten itse kirjoittamat voimavahvuudet”*

Lasten ohjaaminen havaitsemaan luontevahvuuksia itsen lisäksi myös toisissa oppilaissa.

“Peukuttaa”, eli kehua ja kiittää nonverbaalisti välittömänä palautteena.

“Ilmiannan ehdokkaiksi koulun kehujuhliin”.

Positiivinen viestintä koteihin.

Arkistaminen eli luontevahvuuksien ja vahvuuspedagogiikan arkisemmaksi ja yleisemmäksi tekeminen.

¹¹ *“joka luokka-asteelle valittu jokin keskeinen vahvuus, minkä perusteella joku sen sitten saa.”*

¹² *“En oo oikeestaa koskaan tuntimerkintöihin kirjannut, että ‘osallistui tunnilla’, eli en käytä niitä valmiita, vaan laitan tuntimerkintöihin päivittäin usealle oppilaalle vaikka että sinnikästä kirjoittamista, oivaltavaa osallistumista musiikin tunnilla tai matikan tunnilla teit rohkeasti kaverin kanssa töitä, onnistuit ryhmätyössä jne...”*

Kehukortit. Esimerkiksi: "Hyvästä matikan tunnilla työskentelystä saa sen koulupäivän ajaksi pöydälleen 'matikkamestari' -kortin."

Kehuva / positiivinen sanallinen palaute oppilaalle kahden kesken.

Oppilaan tai oppilaiden kehuminen luokan kuullen.

Haastateltujen käytänteitä luontevahvuuksien kehittämiseen:

Kehuva / positiivinen sanallinen palaute oppilaalle kahden kesken.

Oppilaan tai oppilaiden kehuminen luokan kuullen.

.Havaitun luontevahvuuden äänen sanoittaminen. Koskee myös niin sanottuja piileviä tai vasta aluillaan olevia kehittyviä luontevahvuuksia. Aikuinen pohtii ääneen, mitä vahvuutta tai vahvuuksia missäkin tilanteissa tarvitaan, ja kuinka harjoitella jotain tiettyä luontevahvuutta - jolla pyritään motivoimaan oppilasta ottamaan kyseistä luontevahvuutta käyttöön.

Henkilökohtaisia haasteita yksilöille. Esimerkiksi: "itsesääteilykykyhaaste tai sinnikkyysaaste ja ilmoittanu siitä kotiin ja [...] lähtökohta on ollu vaikka että ei meinaa jaksaa tehdä hommia loppuun ja meinaa tavarat lentää, kun joku ei onnistu... [...] olen sanonu, että joko voisin laittaa (kotiin) jokaisesta hermostumisesta negatiivisen merkinnän, mut [...] mä annan sulle haasteen, ja jokaisel kerralla kun sä teet sinnikkäästi, laitan sulle merkinnän siitä. [...] koti on aina saanu päättää, antaako he siitä jonkun palkinnon... [...] Yleensä lapsille on mun mielestä täysin riittänyt se, että opettaja on halunnut keskittyä häneen, ja huomioida hänen kehittämisalueen ja positiivisen kautta... en oo kokenu, että koskaan tarvis mitään varsinaista konkreettista palkintoa lapselle."

Muistuttajana toimivat julisteet, listat ja yhteiset työt oppimisympäristöissä. Esimerkiksi: "meil on sellane Onnistunut ryhmätyö -juliste, ja sit mä aina kertaan siinä, mitä olis hyvä ryhmässä tapahtua. Eli kertaan niitä tavoitteita." tai "[...] kun oli ihan normaalit (eli vanhemman malliset kannelliset) pulpetit, ni siellä sisäkannessa oli vahvuusluettelo ja sit piti itse tunnistaa, että minkähän mä oon näistä täl viikol tehnyt, tai joskus ihan [...] päivittäin [...] jonkun toisen vahvuuksia bongata, kun kaveri oli tehny hienon työn."

Ohjattu fokuksen siirto haasteista luontevahvuuksiin. Yksi haastateltava avasi tätä näin: "jos joku asia ei mee vielä kauheen hyvin tai tulee pulmia, niin mä oon yrittänyt kääntää sen niin, että jos vaikka kotitehtävät unohtuu jatkuvasti [...] niin oon yrittänyt, että hei kun sulla on niin valtava toi oppimisen ilo, ja sä innokkaasti opiskelet, osallistut ja oivallat asioita, niin [...] ajattele, että joka kerta kun sä teet ne läksyt, sä voit oivaltaa ja oppia jotain uutta... eli yritän vahvistaa myös sillä tavalla itsetuntoa niillä jo olemassa olevilla vahvuuksilla ja ehkä muitakin asioita."

Luontevahvuuksien läpikäynti eli asiasisällön opettaminen oppilaiden ajattelun taitoja harjoittaen.
“Ollaa käyty niitä vahvuuksia läpi. Jokainen on sit bongannu itselleen, mitkähän ne ois ne omat vahvuudet.”

Luokan, luokkatason, luokkien tai jopa koko koulun yhteisiä *Vahvuusviikkoja ja -projekteja*.
Esimerkiksi: “Meillä oli koulussa niin, että me kerättiin sellasia langanpätkiä ja me tehtiin sellasia sydämiä, että joka luokka teki näitä ja siit tuli sellaista sydänriijyä... Oli erilaisia vahvuusviikkoja, vahvuusteemoja, projekteja... Monia... Tämmösiä moksuviikkoja (monialaiset oppimiskokonaisuudet)...”

Positiivisuuden ja kehumisen mallin toteuttaminen myös konflikti- ja selvittelytilanteissa. Esimerkiksi:
“Pyritään löytämään positiivinen puoli (oppilaan käyttäytymisestä). ‘Mahtavaa, nyt maltat kuunnella. Hienoa, pystyt ottamaan vastuuta ja myönnät... Katse eteenpäin, miten jatkossa, mitä vahvuutta voisit käyttää...’ jne..”

“Vahvuusvariskortit” eli *Huomaa hyvä!* -toimintakortit. Käytännön harjoituksia ja reflektiota niiden avulla .