

**Vahvuusperustainen opetus positiivisen pedagogiikan
keinoin alakoulussa**

Anne Tikkanen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2017

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tikkanen, Anne. 2016. Vahvuusperustainen opetus positiivisen pedagogiikan keinoin alakoulussa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 92 sivua.

Tässä erityispedagogiikan pro gradu -tutkielmassa tarkasteltiin vahvuusperustaista opetusta alakoulussa. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää miten opettajat jäsentävät ja kuvaavat vahvuusperustaista opetusta. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita menetelmistä, jotka edesauttavat vahvuusperustaisen opetuksen onnistumista sekä siitä, millaiset arviointikeinot tukevat oppilaan vahvuuksien dokumentointia.

Tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla kuutta alakoulun opettajaa, kolmessa eri kunnassa. Haastateltaviksi valikoitui henkilöitä, joilla oli aiempaa kokemusta ratkaisukeskeisestä työskentelymallista sekä motivaatio vahvuusperustaisen opetuksen käyttöönottoon. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimuksessa mukana olleiden opettajien näkemysten mukaan kiinnittämällä huomio oppilaan vahvuuksiin ja niiden järjestelmälliseen opettamiseen koulutyössä vahvistetaan oppilaan uskoa itseensä oppijana. Näin edesautetaan sinnikkyyttä ja yrittämistä. Sisäisen puheen harjoittelulla vahvistetaan itsesäätelykykyä. Vahvuusperustaisen opetuksen onnistumiselle tarvitaan koko koulun henkilökunnan yhteinen tahtotila. Konkreettisina käytännön keinoina mainittiin koulun toimintakulttuurin muutos, oppilaan itsensä asettamat tavoitteet vahvuudet huomioiden, ryhmän vuorovaikutuksen toimivuus sekä sanojen merkitys rakentavassa palautteessa. Muutosta hidastavina tekijöinä mainittiin jatkuvat uudistukset, resurssien karsiminen ja opettajien erilaiset arvomaailmat.

Avainsanat: positiivinen pedagogiikka, vahvuusperustainen opetus, luonteenvahvuudet, rakentava palaute

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	5
2	TAUSTALLA POSITIIVINEN PSYKOLOGIA.....	8
2.1	Ihmisen subjektiivinen hyvinvointi	8
2.2	Positiivinen pedagogiikka	11
3	VAHVUUSPERUSTAINEN NÄKÖKULMA OPETUKSEEN	14
3.1	Hyveet ja luontevahvuudet.....	14
3.2	Kokeiluja vahvuusperustaisesta opetuksesta positiivisen pedagogiikan keinoin	17
4	VAHVUUSPERUSTAINEN OPETUS KOULUKONTEKSTISSA	19
4.1	Oppilaan vahvuuksien tunnistaminen ja opettaminen.....	19
4.2	Vahvuuksien merkitys tukea tarvitsevan oppilaan kannalta.....	23
4.3	Yhteisöllinen ja turvallinen koulun toimintakulttuuri.....	24
4.3.1	Opettajan ja oppilaan välinen suhde	26
4.3.2	Ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus	27
4.4	Arvioinnin merkitys opetuksessa.....	28
5	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	31
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	32
6.1	Tutkimukseen osallistujat.....	32
6.2	Tutkimuksen toteutus ja aineistonkeruu.....	33
6.3	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	35
7	TULOKSIA.....	43
7.1	Vahvuusperustainen opetus opettajien jäsentämänä	43
7.1.1	Lähivahvuuksien vyöhykkeellä työskentely	44
7.1.2	Myönteinen ja kannustava oppimisympäristö.....	46

7.1.3	Oppilaiden vuorovaikutustaidot ryhmässä	47
7.1.4	Kasvun asenne	50
7.2	Vahvuusperustaiseen opetukseen tarvittavia keinoja ja menetelmiä ...	51
7.2.1	Opettajajohtoisesta opetuksesta luopuminen.....	52
7.2.2	Ei-kognitiivisten taitojen harjoittelu	53
7.2.3	Opettajan käytössä olevat monipuoliset työskentelymallit	57
7.2.4	Koulun toimintakulttuurin muutos	59
7.3	Arvioinnin merkitys vahvuusperustaisessa opetuksessa	60
7.3.1	Vahvuuskieli positiivisen palautteen ytimenä.....	61
7.3.2	Arviointi on yhteistyötä.....	65
7.3.3	Arvioinnin tavoitteena on antaa oppilaalle realistinen kuva oppimisestaan	68
8	POHDINTA.....	70
8.1	Vahvuusperustaisen opetuksen lähtökohtia	70
8.2	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua	74
8.3	Tulosten merkitys ja jatkotutkimushaasteet	77
	LÄHTEET	82
	LIITTEET.....	90

1 JOHDANTO

Viime vuosina niin Suomessa kuin ulkomaillakin on ollut valtava tarve ja kiinnostus löytää keinoja, miten lapset saadaan innostumaan ja motivoitumaan koulunkäynnistä. Mistä löydetään keinoja, jotka edistävät oppilaan sitoutumista kouluun, auttavat ongelmanratkaisukyvyyn kehittämisessä ja sinnikkyudessa ponnistella vaikeiden tilanteiden yli? (Anderson, Christenson, Sinclair & Lehr 2004, 95–96). Erilaisten hankkeiden myötä on yritetty etsiä ratkaisuja siihen, miten löydetään toimivat menetelmät, joilla vahvistetaan oppilaan onnistumisen kokemuksia, motivaation löytymistä ja kiinnittymistä kouluun. Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama vuonna 2013 alkanut nelivuotinen interventiotutkimus ProKoulu (positiivisesti ryhmässä oppien, ks. www.prokoulu.fi) on yksi malli, jonka avulla pyritään löytämään yhteinen tapa opettaa ja vahvistaa positiivista käyttäytymistä, vahvistaa hyvän huomaamista. Yksi johdonmukainen, dokumentoitu voimavara arjen työskentelyssä on aikuisen positiivinen palaute. Kannustava vuorovaikutus on erittäin merkittävä ja lasta kannatteleva asia. (Anderson ym. 2004, 96.)

Oppilaat, joilla on heikot oppimistulokset, hyötyvät erityisesti opettajan positiivisen palautteen voimasta. Yksi kannatteleva tekijä koulun käynnissä näyttäisi olevan kompetenssi, tunne siitä, että minä osaan ja kykenen. Tämän tunteen myötä oppilas kykenee ponnistelemaan haastavienkin tilanteiden yli. (Freiberger, Steinmayr & Spinath 2012.)

Martin (2008) tuo omassa tutkimuksessaan esille vahvuuksien harjoittelun merkityksen yhdessä opettajan ja muiden ryhmän jäsenten kanssa. Vahvuuksien löytämisen myötä kasvatetaan oppilaan motivaatiota ja kiinnittymistä kouluun. Luokassa keskitytään onnistumisen hetkiin ja näin kasvatetaan samalla oppilaan kompetenssia. Näillä on suuri merkitys oppilaiden mielenkiinnolle koulunkäyntiä kohtaan, opiskelu- ja koulutyytyväisyydelle, ilolle sekä nautinnolle ja sitä kautta myös oppimistuloksille. (Martin 2008, 239–240.)

Omassa työssäni, varhaiskasvatuksen erityisopettajana olen havainnut, että opettajat tiedostavat positiivisen palautteen merkityksen. Kaikki tietävät, että

opetuksessa täytyy löytää jokaisen oppilaan vahvuudet. Tämä tiedostetaan, mutta käytännön toteuttamisen tasolla tarvitaan konkreettisia välineitä ja keinoja. Oman tutkimukseni tarkoituksena on tutkia, auttaako vahvuusperustainen opetus oppilaita ja opettajia huomaamaan itsessään ja toisessa ihmisessä olevan hyvän. Vahvuusperustaisen opetuksen tavoitteena olisi auttaa jokaista oppilasta löytämään omat luontevahvuutensa ja omat intohimon kohteensa oppimiseen. Koulutusasiantuntija Sahlbergin (2013) mukaan tulevaisuuden koulun tärkein tehtävä on auttaa jokaista oppilasta löytämään omat intohimonsa, vahvuutensa ja luovuutensa. Inspiroiva koulu ei luo kilpailua vaan onnellisuutta. Kouluun hyvin kiinnittynyt oppilas on koulutyössään aktiivinen, yrittää parhaansa, on sinnikäs, näkee koulunkäynnin merkityksellisenä oman elämänsä kannalta ja on valmis toimimaan yhdessä sovittujen sääntöjen mukaan. (Martin 2008, 260.)

Voitaisiinko luontevahvuuksia tunnistamalla ja niitä vahvistamalla kasvattaa oppilaan itsesäätelykykyä, sosiaalista älykkyyttä sekä toiveikkuutta ja näin vähentää masennusta, stressiä ja koulunkäynnin keskeytyksiä? Voisiko luontevahvuuksien opettaminen olla keino auttaa syrjäytymisvaarassa olevia oppilaita? Näitä kysymyksiä herää, kun tutustuu muun muassa Alexanderin ja kumppaneiden tutkimustietoon, jossa oli havaittu, että jo ensimmäisellä luokalla kerätyillä tiedoilla liittyen kouluun kiinnittymiseen, läsnäoloon, vahvuuksiin sekä asenteisiin koulua kohtaan, oli vaikutusta koulunkäynnin keskeyttämiseen myöhemmällä iällä. (Anderson ym. 2004.)

Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 18) mukaan koulun tehtävänä on auttaa oppilaita löytämään omat vahvuutensa sekä mahdollistaa jokaisen vahvuuksien käyttäminen koulutyössä. Luontevahvuuksien kautta voidaan avata oppilaalle tie kohti onnistumisen kokemuksia (Uusitalo- Malmivaara & Vuorinen 2016, 36).

Tutkimukseni käynnistyi tammikuussa 2016. Kiinnostus aiheen hahmottelemiseen tuli oman ratkaisukeskeisen neuropsykiatrisen valmentajakoulutuksen myötä. Lopullinen päätös aiheen valintaan syntyi Huomaa hyvä -kirjan (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016) ilmestymisen myötä. Tässä tutkimuk-

sessä keskityn selvittämään opettajien ajatuksia vahvuusperustaisesta opetuksesta sekä millaisia keinoja heillä on käytössään oppilaiden vahvuuksien tunnistamiseen ja käyttämiseen. Olen myös kiinnostunut siitä millaiset arviointikeinot tukevat oppilaan vahvuuksien dokumentointia.

Tutkimus on laadullinen tutkimus. Tutkimukseen osallistui kuusi luokanopettajaa kolmen eri kunnan alueelta. Haastateltavat valikoituivat mukaan harkinnanvaraisesti. Tutkimuksen analyysimenetelmänä on aineistolähtöinen sisällönanalyysi.

Tutkimus on jäsennelty niin, että ensin esittelen vahvuusperustaisen opetuksen taustalla olevan positiivisen psykologian keskeisimmät sisällöt. Tämän jälkeen avaan käsitteitä hyve ja luontevahvuus sekä avaan vahvuusperustaista opetusta koulukontekstissa. Tutkimuksen tulokset esittelen tutkimuskysymyksittäin luvussa seitsemän. Lopuksi pohdin tutkimuksen keskeisiä tuloksia, tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä sekä esittelen jatkotutkimushaasteet.

2 TAUSTALLA POSITIIVINEN PSYKOLOGIA

Tässä luvussa määrittelen, mikä on positiivisen psykologian keskeisin tutkimuksen kohde. Luvussa esittelen lyhyesti psykologian tutkimuksen kehittymisen vauriokeskeisestä ajattelusta kohti ihmisen hyvinvoinnin tutkimista. Lisäksi tarkastelen, kuinka positiivisessa pedagogiikassa toteutetaan positiivisen psykologian kasvatus- ja opetusmetodeja sekä esittelen positiivisen pedagogiikan peruseräatteen.

2.1 Ihmisen subjektiivinen hyvinvointi

Positiivisen psykologian uranuurtaja Maria Jahodan lause vuodelta 1958 on edelleen ajankohtainen: *”Hyvinvoinnin saavuttaminen vaatii muutakin kuin pahoinvoinnin poistamisen.”* Se, että ihminen ei koe itseään masentuneeksi, ei automaattisesti tee ihmistä onnelliseksi. Jahodan osasi tiivistää positiivisen psykologian keskeisen ajatuksen jo vuosikymmeniä ennen varsinaisen tieteen suuntauksen syntyä. (Uusitalo-Malmivaara 2014, 65.) Viimeisten vuosikymmenten aikana psykologian tutkimus on keskittynyt muun muassa masennuksen, ahdistuksen, stressin ja pelkojen tutkimiseen. Vauriokeskeiseen tutkimukseen keskittyminen on jättänyt taka-alalle tutkimukset ihmisen onnellisuudesta, kiitollisuudesta, toivosta, uskosta, hyveistä ja vahvuuksista sekä siitä miten niitä voitaisiin edistää. (Ojanen 2014, 10–11.) Psykologian satavuotisen historian aikana oli alun perin tarkoitus tutkia ihmisen mahdollisuuksia myönteiseen elämään, älykkyyttä sekä mielenterveyttä. Toinen maailmasota, traumatisoituneiden sotilaiden hoito muutti tilannetta. Psykologia ikään kuin juuttui tähän sairausmalliin, sairauksien tutkimiseen. (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5–6.) Seligman ja Csikszentmihalyin kehittivät 2000-luvun alussa liikkeen, jonka tehtävänä oli hyvinvoinnin tieteellinen tutkimus. Voidaan ajatella, että jos aikaisemmin perinteinen psykologia keskittyi tutkimaan sairauksia, mielen ja käyttäytymisen poikkeavuuksia, uuden psykologisen liikkeen myötä keskitytään tutkimaan ihmisen vahvuuksia ja voimavaroja. (Uusitalo-Malmivaara 2014, 18–

19.) Positiivinen psykologia nostaa esille ajatuksen, miten hyvinvoinnissa päästään negatiiviselta puolelta ensin nolla-asteelle ja sitä kautta pienin askelin eteenpäin. Mielenkiintoista on pohtia, mikä vaikuttaa siihen, että toinen selviytyy ja toinen romahtaa. Mikä tekee ihmisen elämästä elämisen arvoista? (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 21–22.)

Positiivinen psykologia, joka on tämän vuosituhannen puolella laajentunut monihaaraiseksi tieteenalaksi, pyrkii diagnosoimaan hyvän ja jokaisen ihmisen vahvuudet. Keskeisenä ajatuksena on löytää subjektiivinen hyvinvointi eli onnellisuus. Ihmisen hyvinvointia ja onnellisuutta on toki tutkittu jo antiikin Kreikassa, mutta tarkempaa tutkimusta on tehty vasta parin viimeisen vuosikymmenen aikana. (Ojanen 2009, 80.)

Positiivisen elämänasenteen tutkiminen liittyy vahvasti positiiviseen psykologiaan. Professori Barbara Fredrickson (2001) työtovereineen nostavat omista tutkimuksissaan esille positiivisten tunteiden merkityksen ihmisen hyvinvoinnille broaden-and-build -teorian myötä. Tässä teoriassa myönteisten tunteiden avulla ihmiset saavat vahvuuksia ajatteluun, toimintaan, onnistumisten saavuttamiseen, oppimiseen, muistamiseen, yleiseen hyvinvointiin ja terveyteen. Positiivisten tunnetilojen myötä ihmisen tarkkaavaisuus parantuu ja näiden myönteisten ”rakennuspuiden avulla” luodaan helpommin sosiaalisia kontakteja. (Conway, Tugade, Catalino & Fredrickson 2013, 21–22.) Jokaisen elämässä tulee vastaan vastoinkäymisiä ja pettymyksiä. Positiivisen psykologian ydinajatuksena on kuitenkin miettiä, miten ihminen selviää omien vahvuuksien avulla takaisin niin sanotusti oikeille raiteille. Selviytyäkseen takaisin raiteille ihminen tarvitsee sinnikkyyttä (grit), periksiantamattomuutta (perseverance) ja resilienssiä eli toipumiskykyä (resilience). Meillä suomalaisilla on tälle myös aivan oma nimitys, suomalainen sisu. (Lahti 2014, 328–330.) Suomessa positiivisen psykologian vaikuttajiin kuuluu vahvasti Esa Saarisen elämänfilosofia ja kukoistuksen pedagogiikka (Uusitalo-Malmivaara 2014, 24), eikä sovi unohtaa Erik Allartin johdolla tehtyä pohjoismaista onnellisuustutkimusta 1970-luvun taitteessa (Ojanen 2009, 80).

Positiivisen psykologian hyvän elämän eläminen yhdistyy Aristoteleen kreikkalaiseen käsitteeseen eudaimonia, jossa ihminen voimaantuu voidessaan käyttää omia kykyjään ja vahvuuksiaan (Huta 2013, 207). Tutkimuksessani tulee esille myös Seligmanin PERMA -teorian keskeisempiä ajatuksia. PERMA on muodostettu englanninkielen sanojen alkukirjaimista: nautintojen ja tuskien välinen tasapaino (positive emotions), tekemiseen uppoutuminen tai asiaan kiinnittyminen (engagement), hyvät ihmissuhteet (relationships), merkityksellisyys (meaning) sekä aikaansaaminen (accomplishment). Tässä mallissa tuodaan esille, että yhdessä etsitään sopivat työkalut ja menetelmät. Niitä käyttämällä on jokaisella mahdollisuus tyytyväisempään ja onnellisempaan elämään. Miellyttävä, sitoutunut ja merkityksellinen elämä löytyy tunnistamalla omat vahvuudet, joita muokataan niin, että niitä päästään käyttämään parhaalla mahdollisella tavalla. (Kern, Waters, Adler & White 2015, 262–263.) Leskisenoja (2016, 33–34) tuo väitöskirjassaan tiivistetysti esille Seligmanin päätelmän, jossa sekä yksilö- että yhteisötasolla pyritään kukoistuksen (flourishing) tilaan. Näin voidaan saavuttaa onnellisuuden ja hyvinvoinnin huipentuma, johon tiivistyy koko positiivisen psykologian merkitys.

Paradoksaalista on huomata, että materiaalisen hyvinvoinnin kasvusta huolimatta, verrattuna esimerkiksi 50 vuotta taaksepäin, ihmisten tyytyväisyys elämää kohtaan on laskenut. Suomalaisen koulun tila PISA -tutkimusten (The Programme for International Student Assessment) mukaan näyttää oppimistulosten ja kouluviihtyvyyden kannalta huolestuttavalta. Vuosia jatkunut maailmanmenestys on hiipumassa. Vuoden 2012 PISA -tutkimuksen mukaan Suomi sijoittuu kouluviihtyvyyden osalta viiden viimeisen joukkoon. (Kupari ym. 2013.) Erityisen suurta huolta näyttää olevan nuorten aikuisten ryhmässä. Tilastokeskuksen (2016) mukaan 20–24-vuotiaiden nuorten - erityisesti nuorten miesten - osuus työn ja koulutuksen ulkopuolella on noussut viimeisen kymmenen vuoden aikana. Oppilaat eivät koe koulunkäyntiä enää merkityksellisenä (Kupari ym. 2013). Lerkkanen (2014) kirjoittaa passiivisesta koulun keskeyttämisestä. Oppilaat tulevat kouluun, mutta eivät juuri osallistu mihinkään. Harinen ja Halme (2012) tuovat kouluviihtyvyyttä käsittelevässä loppuraportis-

saan esille suositukset esimerkiksi opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen kehittämistä sekä huomion kiinnittämisen myönteisiä ja positiivisia kouluasenteita kohtaan.

2.2 Positiivinen pedagogiikka

Positiivista pedagogiikka pidetään melko uutena pedagogisena suuntauksena, jossa toteutetaan positiivisen psykologian kasvatus- ja opetusmetodeja. Tavoitteena on, että lapsi on aktiivinen toimija. Jokaisen lapsen vahvuudet nostetaan tietoisesti esille sekä korostetaan myönteisiä tunteita. Positiivisen pedagogiikan ydin on auttaa lasta voimaan hyvin, löytää oppimiseen iloa ja tukea oppimista koulussa yhdessä toimien, yhteisöllisesti. (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2014, 224–225.)

Sosiokulttuurinen näkökulma näyttäytyy positiivisessa pedagogiikassa niin, että opetuksessa korostuu ihmisten väliset sosiaaliset suhteet sekä kulttuurinen merkitys. Oppimista tapahtuu ihmisten välisen vuorovaikutuksen seurauksena. (Säljö 2001, 10; Allart 1976, 43.) Positiivisessa pedagogiikassa painotuu, millaiseen sosiaaliseen yhteisöön ihminen kuuluu ja millä tavoin hän näissä yhteisöissä kykenee toimimaan (Kumpulainen & Renshaw 2007, 112). Akateemisia taitoja kehitetään positiivisessa oppimisympäristössä, hyvässä vuorovaikutuksessa opettajan ja muiden vertaisten kanssa oppilaan vahvuudet huomioiden. Akateemisten taitojen kehittymiseen tarvitaan myös ei-kognitiivisia taitoja kuten sinnikkyyttä, itsesäätelykykyä, motivaatiota ja intoa uuden oppimiseen. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 9.) Duckworth ja Seligman (2005, 941) toivat omassa tutkimuksessaan esille, että erityisesti sinnikkyys ja itsesäätelykyky ennustivat koulussa menestymistä jopa paremmin kuin älykkyysosamäärä.

Syksyllä 2016 voimaan tullut perusopetuksen opetussuunnitelmauudistus velvoittaa nostamaan oppilaan hyvinvoinnin ja oppimisen merkityksellisyyden tunteen keskiöön (POPS 2014, 15). Tämä nostaa opettajat uuden haasteen eteen. On kiinnostavaa pohtia, minkä verran kouluissa on tilaa akateemisten taitojen

lisäksi ottaa opetukseen mukaan ei-kognitiivisten taitojen opettaminen ja niiden vahvistaminen. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, 9) kirjoittavat vahvuuksiin perustuvan, positiivisen pedagogiikan keinoin etenevän opetuksen auttavan ihmistä selviytymään paremmin myös muilla elämän alueilla.

Voidaan ajatella, että nykyinen koulukulttuuri on vähitellen kääntymässä ongelmakeskeisestä puheesta kohti vahvuuksien löytämistä sekä ymmärryseen positiivisen palautteen voimaasta. Vahvuuksien löytämistä ja hyvään elämään (well-being) johtavia taitoja tulee järjestelmällisesti opettaa koulussa, saaden oppilas kokemaan itsensä yksilönä arvokkaaksi ja toimintansa merkitykselliseksi. Omien vahvuuksien opettaminen ennaltaehkäisee masennusta, saa oppilaan tuntemaan tyytyväisyyttä, löytämään merkityksellisyyttä elämälle sekä auttaa luovempaan, kokonaisvaltaisempaan ajatteluun. Ihmisen hyvinvoinnilla ja tyytyväisyydellä elämään on myös selvä vaikutus parempiin oppimistuloksiin. (Seligman, Ernst, Gillman, Reivich & Linkins 2009, 294.) Toisin sanoen, kun ihminen kokee onnistuvansa, hänen hyvinvointinsa lisääntyy. Onnistumisen kokemukset lisäävät tutkitusti hyvinvointia yksilötasolla. Froh, Bono ja Emmons (2010, 152) toivat omassa tutkimuksessaan esille, että yksilön onnistumisella on vahvistava vaikutus, ei vaan yksilöön itseensä vaan koko yhteisöön. Hyvän olon tunne, positiivinen elämänasenne johtaa siihen, että ihmisellä on halu antaa ja opettaa jotain ryhmän muille jäsenille (feeling good, doing good). Kun ihminen kokee, että hänellä on jotain annettava ryhmälle, korostaa se hänen kuulumista yhteisöön ja nostaa merkityksellisyyden tunnetta muiden ihmisten joukossa.

Positiivinen pedagogiikka kytkeytyy ratkaisukeskeiseen pedagogiikkaan. Molemmissa keskitytään asioihin, jotka tuottavat lapselle hyvää oloa, sulkematta kuitenkaan pois haasteellisia ja negatiivisia tunteita herättäviä tilanteita. Ongelmista puhuminen on sallittua, mutta ongelmia ei jäädä vatvomaan loputtomiin, vaan edetään kohti ratkaisupuhetta ja positiivista näkökulmaa. (Hirvihuh-ta & Litovaara 2009, 97; Kumpulainen ym. 2014, 228–229.) Positiivinen pedagogiikka ja ratkaisukeskeinen lähestymistapa antavat ymmärtää, että jokaisella on taitoja ja kykyjä. Jokainen oppija täytyy vaan saada tietoiseksi omista kyvyis-

tään löytämällä voimavarat, jolla päästään ponnistamaan hankaluuksista eteenpäin kohti tyytyväisempää elämää. Vahva luonne auttaa yrittämään ja ponnistelemaan eteenpäin. Jokaisella on mahdollisuus tehdä omaan elämäänsä pieniä muutoksia matkalla kohti onnellisempaa elämää. (Hirvihuhta & Litovaara 2009, 62–63; Uusitalo-Malmivaara 2016, 10.)

Tiivistetysti positiivisessa pedagogiikassa on seuraavat peruseriaatteet. Ensimmäisen periaatteen mukaan ihminen voi hyvin joukossa (Sajaniemi & Mäkelä 2014, 136). Ryhmään, sosiaalisten suhteiden verkostoon kuulumisen on yksi ihmisen perustarpeista (Allart 1976, 43). Yhteisöllinen ja luottamuksellinen koulun toimintakulttuuri vahvistavat yhteisön vuorovaikutusta luoden hyvät edellytykset myös oppimiselle. Toisen periaatteen mukaan jokaisen oppilaan vahvuuksien etsiminen ja tunnistaminen auttaa lasta luomaan hyvän elämän rakennuspalikoita. Vahvuuksien kautta luodaan uskoa luottaa omiin kykyihin ja selviytyä erilaisista tilanteista. (Kumpulainen ym. 2014, 230.) Kumpulainen ym. (2014, 229) esittävät kolmannen periaatteen, jonka mukaan opettajan tulee luoda kouluun opetusmenetelmät, jotka auttavat löytämään oppilaan oman oppimispolun. Omalla oppimispolulla työskennellään lähikehityksen vyöhykkeellä yksilönä, mutta osana yhteisöä. Vygotskyn (1978) luomalla lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan lapsen niitä taitoja, jotka hänellä on jo olemassa, mutta joista hän ei vielä itsenäisesti suoriudu. Näihin tehtäviin hän tarvitsee aikuisen vierelleen auttamaan ja kannustamaan. (Kanninen & Sigfrids 2012, 106.) Koulun aikuisen tulee osata pysähtyä oppilaan äärelle, auttaa häntä luomaan omat tavoitteet oppimiselle ja olla niiden saavuttamisessa tukena.

Uusi opetussuunnitelma (2014, 47–48) nostaa oppilaan omien tavoitteiden asettamisen sekä oman työskentelyn arvioinnin suhteessa asetettuihin tavoitteisiin uuteen valoon. Uudet arviointimenetelmät korostavat sanallisen arvioinnin merkitystä numeerisen arvioinnin sijaan. Näin kielen ja sanojen merkitys korostuu jokaisessa kohtaamisessa oppilaan kanssa. Vahvuuskieleen tulee kiinnittää tietoisesti huomiota koulutyöskentelyssä. (Sandberg & Vuorinen 2015, 12.)

3 VAHVUUSPERUSTAINEN NÄKÖKULMA OPE- TUKSEEN

Tässä luvussa kuvaan mitä tarkoitetaan hyveillä ja luontenvahvuuksilla sekä kerron, mikä merkitys näiden huomioimisella on koulutyöskentelyssä. Lisäksi esittelen muutamia vahvuusperustaiseen opetukseen liittyviä interventioita ulkomailta ja Suomesta.

3.1 Hyveet ja luontenvahvuudet

Hyveet ovat läheistä sukua arvoille, asioille joita pidämme tärkeinä ja joita arvostamme. Arvot ja hyveet ovat kulttuurisidonnaisia. Kaikissa kulttuureissa ei arvosteta samoja asioita, mutta hyveitä arvostetaan yleensä kaikissa kulttuureissa. (Popov 2010, 13-14.) Hyveajattelu juontaa juurensa antiikin pohjalta, Antiikin moraalifilosofiasta, erityisesti Aristoteleen opeista. Ajan saatossa hyveajatteluun on tullut uusia piirteitä, mutta edelleen pohjalta löytyy sama ajatus: ihminen voi hyvin kehittäessään hyvää luonnetta, tehdessään arvokkaita asioita eli harjoittaessaan hyveitä. (Uusitalo-Malmivaara 2014, 64.) Seligman ja Csikszentmihalyi (2000) ovat osoittaneet tutkimuksessaan hyvän luonteen kiinteän yhteyden tyydyttävään elämään - ihmisen hyvinvointiin. Hyveiden mukaan toimiminen tuottaa tekijälleen mielihyvän tunnetta.

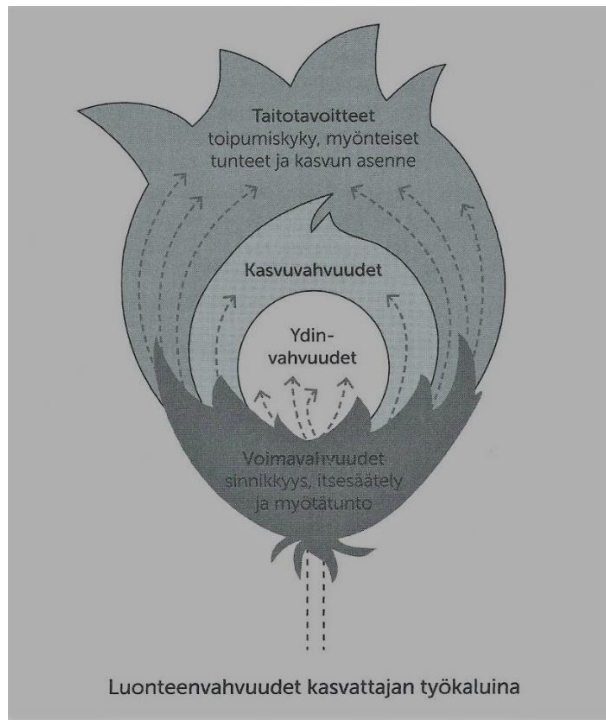
Vaikka hyveajattelun juuret juontavat jo antiikin Kreikasta, on hyveiden opettaminen jäänyt vuosien saatossa melko kaukaiseksi ja etäiseksi. Opetuksessa hyveet on koettu liian abstrakteiksi – niistä on ollut niin sanotusti vaikea saada otetta. (Ojanen 2014, 113-114.) Kuten jo luvussa kaksi kirjoitin, niin vasta viime vuosikymmeninä ihmisen hyveistä ja vahvuuksista on tullut yksi psykologian keskeisimmistä tutkimuskohteista. Hyveitä huomioivaan kasvatukseen on luotu kouluissakin uusia toimintamalleja, joiden avulla oppilas kykenee toimimaan omien parhaiden vahvuuksiensa mukaan. Hyveitä painottavien toimintamallien taustalla on ajatus, että hyveet elävät pienissä lapsissa luonnos-

taan, mutta näitäkin taitoja täytyy ylläpitää ja vaalia. Hyvää käytöstä vahvistavia taitoja täytyy opettaa. Mitä varhaisemmin hyvekasvatus saadaan aloitettua, sen parempi. Varhaiskasvatuksella ja kouluilla on ihanteellinen mahdollisuus ja velvollisuuskin vahvuuksien tunnistamisessa ja tukemisessa. Näin luodaan pohjaa käsityksestä itsestään oppijana. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 28–29; Popov 2010, 14.)

Luontenvahvuuksien voidaan kuvailla olevan hyveiden työrukkasia (Uusitalo-Malmivaara 2014, 64–66; Popov 2010, 14). Tähän tutkimukseen sopii parhaiten määritelmä luontenvahvuuksista, jossa vahvuudet ajatellaan ihmisen ominaisuuksiksi, jotka hän kokee itselle luontevimmiksi. Vahvuuksien käyttäminen on luontevaa ja sisäisesti motivoivaa, mikä antaa ihmiselle energiaa toimia (Brdar & Kshdan, 2010; Linley, 2007; Peterson & Seligman 2004). Linleyn (2008) arvion mukaan noin joka kolmannella ihmisellä ei kuitenkaan ole selvää kuvaa omista luontenvahvuuksistaan ja kuinka niitä voisi parhaiten hyödyntää arjen tilanteissa (Uusitalo-Malmivaara 2014, 81). Ajan saatossa ihminen oppii tunnistamaan omia luontenvahvuuksia. Vahvuuksiin tunnistamiseen on kehitetty myös strukturoituja mittareita.

Vuorinen (2016, 76–79) on yhdistänyt VIA -filosofian ja Watersin (2015) ajatuksia jaotteleamalla luontenvahvuudet ydinvahvuuksiin, kasvuvahvuuksiin sekä voimavahvuuksiin. VIA -mittarin (Values in Action) avulla tunnistetaan ihmisen 24 luontenvahvuutta, jossa ydinvahvuudet näyttäytyvät listan alkupäässä. (VIA -mittarista tarkemmin kappaleessa 4.1). Ydinvahvuuksien käyttäminen tuntuu luonnolliselta ja helpolta – ne ovat osa jokaisen persoonaa. Listan loppupäähän sijoittuvia vahvuuksia voidaan kutsua kasvuvahvuuksiksi. Näiden vahvuuksien käyttäminen ei välttämättä tunnu niin helpolta kuin ydinvahvuuksien käyttäminen ja niiden vahvistaminen tarvitsevat hieman ponnisteluja. Vuorisen (2016, 77) mukaan voimavahvuuksiin kuuluvat sinnikkyys, itsesäätely ja myötätunto. Voimavahvuuksien avulla on mahdollista ylittää itsensä.

Ydinvahvuuksia, kasvuvahvuuksia sekä voimavahvuuksia on havainnollistettu kuviossa 1. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 76).



KUVIO 1. Havainnollistava kuvio erilaisista luonteenvahvuuksista

Perusopetuslain muutosten ja uudistuksen myötä (2011) tukea tarvitsevia oppilaita integroidaan yhä enemmän yleisopetuksen luokkiin. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010.) Näin ollen yhä suurempaan arvoon nousevat oppilaan käsitykset itsestä oppijana, omien vahvuuksien tunnistaminen ja sitä kautta hyvän itsetunnon löytäminen. Tähän tarvitaan taito-opetusta, opettajan ja oppilaan luottamuksellista vuorovaikutussuhdetta sekä positiivista ryhmässä oppimista. Vahvuusperustainen opetus perustuu ennen kaikkea oppilaan vahvuuksien esille nostamiseen, niiden opettamiseen sekä arviointiin. (Sandberg & Vuorinen 2015, 10.) Tässä tutkimuksessa on keskitytty juuri vahvuuksien tutkimiseen koulukontekstissa.

3.2 Kokeiluja vahvuusperustaisesta opetuksesta positiivisen pedagogiikan keinoin

Oppilaan hyvinvointiin ja vahvuuksien löytämiseen on 2000-luvulla luotu erilaisia malleja, joiden tarkoituksena on tukea oppilaan, opettajan ja koko koulu-yhteisön hyvinvointia. Kokonaisvaltainen hyvinvointi luo pohjan kouluviihtyvyydelle, motivaatiolle, opiskeluun kiinnittymiselle ja sitä kautta vaikuttaa myös tulevaisuuden suunnitelmiin ja valintoihin. Opettajan ja oppilaan välinen välittävä ja aito suhde korostuu monissa tutkimuksissa (Goldstein 1999; Ylidiirim 2012). Goldstein ajatukset ovat lähellä Vygotskyn (1978) luomaa lähikehityksen mallia. Aidolla välittämällä, oppilaan yksilöllisiä vahvuuksia tunnistamalla kyetään yhdessä luomaan oppilaalle oma oppimispolku. Omat tavoitteet ja tehtävät muokataan niin, että jokaiselle oppilaalle syntyy tunne omasta pystyvyydestä ja onnistumisen tunteesta. Goldsteinin ja Vygotskyn ajatukset ovat läheisiä Decin ja Ryan (2000, 227) näkemukseen kompetenssista. Kompetenssilla tarkoitetaan tunnetta siitä, että minä osaan ja kykenen. Decin ja Ryan itseohjautuvuusteoriassa (self-determination theory) autonomia, kyvykkyys ja yhteenkuuluvuuden tunne muiden ihmisten kanssa ovat yhteydessä ihmisen onnellisuuden tunteeseen. (Deci & Ryan 2000, 227–228; Järvillehto 2014, 27–33.) Ylidiirim (2012) mukaan opettajan tulee käyttää opetuksessaan mahdollisimman monenlaisia opetustyyliä, jotta jokaiselle oppilaalle löytyy oma oppimistyyli. Vahvuusperustaisella opetuksella pyritään niin ikään etsimään erilaisia malleja ja metodeja koulutyöskentelyyn. Proyer, Ruch ja Buschor (2012) mukaan yhteinen piirre kaikelle vahvuusperustaiselle opetustyyliä on positiivinen vaikutus oppilaan hyvinvointiin.

Vahvuusperustaiseen opetustyyliin perustuvista interventioista mainittakoon Australiassa tehty kolmivuotinen kokeilu sisäoppilaitokseen. Henkilökunnan sitoutuminen ja yhteinen tahtotila vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamiseen, nosti niin oppilaiden kuin opettajienkin hyvinvointia. Kokeilun myötä vahvuusperustainen ajattelumalli sisällytettiin koulun opetussuunnitelmaan. (White & Waters 2014.) Australiassa toimii positiiviseen pedagogiikkaan perustuva koulu Geelong Grammar School (GGS), jonka kanssa Pennsylvania

yliopistossa toimiva positiivisen psykologian keskus on tehnyt yhteistyötä. Koko koulun toiminta perustuu Seligmanin PERMA -teorian ympärille (kt. s. 10), sisältäen kaikki teorian viisi komponenttia (Kern ym. 2015, 262–263). Koulun toiminta-ajatuksena on saada koko kouluyhteisö kukoistamaan. (Leskisenoja 2016, 36.) Seligman ja kumppanit (2009) tuovat esille vahvuusperustaisen opetuksen monet hyvinvointiin vaikuttavat tekijät ja esittävät puhuttelevat väittämän: *”Hyvinvointia pitäisi opettaa kouluissa, mutta onko se mahdollista?”*

Positiivisesti ryhmässä oppien (www.prokoulu.fi) malli on ollut 2000-luvulta lähtien käytössä muun muassa Australiassa, Yhdysvalloissa, Norjassa ja Alankomaissa. Suomessa ProKoulu malli aloitettiin syksyllä 2013 opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamalla tutkimushankkeella. Keskeistä tässä mallissa on oppilaan hyvinvoinnin lisääminen sekä käyttäytymisongelmien ehkäiseminen positiivisen palautejärjestelmän avulla ratkaisukeskeisiä malleja soveltaen.

Suomessa tohtorikoulutettava Kaisa Vuorinen tekee omaa väitöstutkimustaan siitä, miten vahvuusperustaisen opetuksen malli luontevahvuuksia vahvistamalla saataisiin suomalaiseen peruskouluun. Vuorisen tutkimukseen liittyvät interventiot on toteutettu Espoon kaupungissa vuosina 2015–2016. Kolme interventioista eli vahvuuksilla vahvaksi, vahvuuksilla voimaa sekä vahvuusperustaisen opetuksen kehittäminen vaativan erityisen tuen ryhmässä on toteutettu kouluissa. Näissä interventioissa on keskitytty luontevahvuuksien opettamiseen sekä oppilaiden, opettajien ja vanhempien näkemyksiin vahvuusperustaisesta opetuksesta. Lisäksi Vuorinen on mukana Myötätunnon mullistava voima (CoPassion) -tutkimushankkeessa. Tässä tutkimushankkeessa keskitytään luontevahvuusinterventioiden suunnitteluun sekä päiväkotien johtajien, asiantuntijoiden ja esimiehien kouluttamiseen. Vahvuuksiin perustuva, positiiviseen psykologiaan keskittyvä ohjelma on ensimmäinen laatuaan Suomessa. (ks. www.kaisavuorinen.com)

4 VAHVUUSPERUSTAINEN OPETUS KOULUKONTEKSTISSA

Oppilaan vahvuuksien tunnistaminen ja niiden käyttöönottoaminen ei ole itsessään selvä asia. Tässä luvussa esittelen muutamia keinoja, joiden avulla vahvuuksia voidaan mitata ja tunnistaa. Lisäksi tuon esille mikä merkitys koulun toimintakulttuurilla, opettajan ja oppilaan välisellä suhteella sekä ryhmän jäsenten välisellä vuorovaikutuksella on vahvuusperustaisen opetuksen onnistumiselle. Luvun lopussa pohdin uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tuomia muutoksia arviointiin ja miten rakentava palaute edesauttaa oppilaan hyvinvoinnin lisäämistä.

4.1 Oppilaan vahvuuksien tunnistaminen ja opettaminen

Koulussa vahvuuden määrittely ei välttämättä ole helppo tehtävä. Vahvuuden käsite vaihtelee suuresti kulttuurista toiseen ja toisaalta myös kulttuurin sisällä. Ihmisen ympärillä oleva yhteisö ei välttämättä pidä vahvuutena sitä, mitä yksilö itse pitää itselleen hyvänä. (Baltes & Freund 2006, 34–35.) Voidaan ajatella, että kun ihmisellä on mahdollisuus käyttää omia luontaisia vahvuuksiaan, lähestytään flow-tilaa. Tämä tarkoittaa tilaa, jossa tekeminen sujuu vaivattomasti ja täydellä keskittymisellä. (Järvillehto 2014, 40.) Kuinka opettajalla on mahdollisuus auttaa oppilaita tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja edesauttaa flow-tilan syntymistä?

Lappalainen ja Sointu (2013, 6) kirjoittavat jokaisen oppilaan kyvystä, taidosta tai osaamisalueesta, joka muuttuu vahvuudeksi vasta kun joku oppilaalle merkityksellinen ihminen tunnistaa tuon taidon ja antaa siitä positiivista tunnistusta. Saamansa positiivisen palautteen ja kannustuksen myötä oppilas oppii tunnistamaan omat vahvuutensa. Käyttämällä vahvuuksia hyväkseen oppilas selviytyy paremmin niissä tilanteissa, joissa tarvitaan sinnikkyyttä ja ponnisteluja. Palautteen merkitys tuodaan esille myös uudessa opetussuunnitelmassa

pohdittaessa arvioinnin monipuolisuuden lisäämistä. Arvioinnissa painotetaan vahvuusnäkökulman esille tuomista ongelmanäkökulman sijaan. (POPS 2014, 47–48.)

Dweck (2006) on luonut teorian kahdenlaisista oppijoista. Oppijoista, joilla on muuttumattomuuden asenne (fixed mindset) ja oppijoista, joilla on kasvun asenne (growth mindset). Muuttumattomuuden asenteen omaavat oppilaat ajattelevat, että älykkyys on pysyvä ominaisuus. Näin ollen he välttelevät haasteita virheiden pelossa, koska ajattelevat kovan yrittämisen kertovan tyhmyydestä. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 55.) Kasvun asenne tarkoittaa yrittämistä, sitkeyttä ja erilaisten strategioiden kokeilemistä sekä yhdessä toisten kanssa oppimista. Vaikeat tilanteet ja vastoinkäymiset eivät lannista, vaan oman vahvan luonteen avulla ihmisillä on toipumiskykyä. Kasvun asenteen omaavat oppilaat palautuvat hankalista tilanteista nopeammin ja oppivat kokeilemaan seuraavalla kerralla jotain toista strategiaa. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 56–57; Järvillehto 2014, 54.) Vahvuusperustaisessa opetuksessa opettajan tulisi liittää opetukseen tehtäviä, jotka kehittävät kasvun asennetta ja auttavat selviytymään eteen tulevista haasteista (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 57). Dweckin (2006) mukaan määrittävin tekijä kasvun asenteen syntymisessä on se, kehutaanko meitä lapsena yrittämisestä ja sinnikkyydestä vai onnistumisesta lahjakkuuden ja älyn avulla.

Heckman ja Rubistein (2001) korostavat opetettavuuden näkökulmaa. Kyseessä ei ole perityt ominaisuudet, vaan luonnetaidot, joita voidaan opettaa kaikille. Vahvuuksia opettamalla saadaan luotua oppilaille voimatyökaluja. Kun oppilaalla on käsitys omista kyvyistään, saa hän kokemuksen siitä, että hänellä on mahdollisuus ohjata omaa elämäänsä kohti asettamia tavoitteita. Oppilaan kokemus osaamisen ja onnistumisen tunteesta (kompetenssi) yhdessä muiden kanssa antaa elämälle merkityksellisyyden tunteen (Järvillehto 2014, 29). McKnightiin ja Kashdaniniin (2009) viitaten Leskisenoja (2016) on todennut tärkeän yhteyden merkityksellisyyden ja resilienssin välillä. Kun ihminen kokee, että elämällä on jotain merkitystä, antaa se hänelle voimaa selviytyä hankalistakin tilanteista.

Edellä mainitut ajatukset ovat lähellä Deci ja Ryan (2000, 227) sisäisen motivaation lähdettä. Heidän mukaansa ihmisen kolme psykologista perustarvetta ovat: vapaaehtoisuus, kyvykkyys ja yhteenkuuluvuus. Nämä tekijät ovat merkittäviä ihmisen hyvinvoinnin ja kestävä oppimisen kannalta. Decin ja Ryanin (2000, 227) esittelemä sisäinen motivaatio-teoria ja Seligmanin PERMA -teoria (Kern ym. 2015, 262–263) ovat yhteneväisiä monelta osin. Muun muassa ihmis-suhteet ja yhteenkuuluvuus ovat positiivisen psykologian keskeisiä asioita. Jokaisella ihmisellä on tarve luoda merkityksellisiä yhteyksiä muiden ihmisten kanssa. Jokainen haluaa kokea tunteen siitä, että merkitsee jotain toiselle ihmiselle ja että oma toiminta edesauttaa toisen hyvinvointia. (Järvilehto 2014, 33.) Seligman ym. (2009, 307) tuovat tutkimuksissaan esille, että paras tapa nostaa omaa hyvinvoinnin tasoa on huomioida toinen ja tehdä hyvä teko toiselle.

Miksi koulujen sitten pitäisi opettaa jokaiselle vahvuuksia? Eikö koulun tehtävä ole keskittyä opettamiseen, onnellisuuden ja vahvuuksien etsimisen sijaan? Nämä eivät ole kuitenkaan toisiaan poissulkevia asioita. Noddingsiin (2003) viitaten Leskisenoja (2016) on todennut, että onnellisuus ja kasvatus ovat yhteydessä toisiinsa. Tämän vuoksi kouluissakin hyvän luonteen ja vahvuuksien opettaminen nousee merkittävään asemaan oppilaan myönteisen kasvun kannalta. Luonteenvahvuuksia vahvistamalla voidaan vähentää käyttäytymisen ongelmia, päihteiden väärinkäyttöä ja estää masennusta (Park 2004, 36). Luonteenvahvuudella on yhteyttä myös koulussa menestymiseen, toisten auttamiseen, suvaitsevaisuuteen ja johtajuuteen (Scales, Benson, Leffert & Blyth 2000, 28). *”Paha pitää huolen itsestään, hyvää pitää helliä”*. Positiivisen psykologian keskeisen sanoman mukaan oppilaan vahvuudet pitää tietoisesti nostaa esille ja hyvää pitää vaalia. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 19.)

Yksi mahdollisuus, jota opettajat voivat käyttää vahvuuksien tunnistamiseen on Petersonin ja Seligmanin (2004) VIA -mittari (Values in Action), joka kehitettiin heidän 2000-luvulla aloittamansa VIA -projektin pohjalta. Tämä Petersonin ja Seligmanin (2004) kehittämä mittari jakautuu kuuteen hyvealueeseen (viisaus, rohkeus, inhimillisuus, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus, hen-

kisyys) ja jokaisessa hyvealueessa on tietty määrä luontevahvuuksia (ks. Uusitalo-Malmivaara 2014, 70).

Petersonin ja Seligmanin (2004) ajatuksena oli löytää keino, mitä vahvuuksilla tarkoitetaan ja miten niitä mitataan. VIA -mittarista on olemassa aikuisten sekä lasten ja nuorten mittari (ks. www.viacharacter.org). Mittari nojautuu erityin laajaan kirjalliseen aineistoon, jonka kehittämisessä on käytetty monia tunnetuimpia persoonallisuuspsykologian teorioita. Muun muassa Eriksonin (1968) kehitysteoriasta ja Maslow'n (1970) teoriasta on koottu ne osat, jotka parhaiten kuvaavat luontevahvuuksia. (Uusitalo-Malmivaara 2014, 72.) VIA -mittarin ajatuksena on antaa yleispätevää tietoa oppilaan keskeisistä vahvuuksista, niin sanotusti ydinvahvuuksista ja olla hyvänä pohjana kouluissa käytäville keskusteluille. Mittari ei välttämättä sovellu aivan pienille, alkuopetusikäisille lapsille. Sitä on suositeltu käytettäväksi viidesluokkalaisista eteenpäin. (Uusitalo-Malmivaara 2014, 74.) Täytyy kuitenkin muistaa ja ottaa huomioon, että kenenkään luonnetta ei voi mitata yhden mittarin avulla, sillä luontevahvuudet näyttäytyvät niin ajatuksissa, tunteissa, toiminnassa kuin käytöksessäkin (Niemiec 2013, 13).

Toinen arviointiväline, joka on ollut käytössä kouluissa, on arviointiväline käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiin (KTA). Tämä arviointiväline on suomennettu versio yhdysvaltalaisesta Behavioral and emotional rating scale-2-mittarista (BERS-2) (Hotulainen, Lappalainen & Sointu 2014, 264).

Keväällä 2016 ilmestyneet luontevahvuuskortit (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016) voivat olla myös apuna tutustuttaessa vahvuuksiin ja vahvuuskieleen. Korttien avulla on mahdollista tunnistaa erilaisia vahvuuksia ja harjoitella niiden käyttämistä. Korttien avulla voidaan luontevasti tutustua erilaisiin luontevahvuuksiin ja ohjata näin oppilaita löytämään omat luontevahvuudet. Sanoittamalla ja käyttämällä omia vahvuuksia oppilaan varmuus ja rohkeus vahvistuvat, mikä kasvattaa samalla itseluottamusta. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016.)

Kun oppilaalla on mahdollisuus käyttää oppimisessaan omia vahvuuksiaan ja tavoitella itselleen tärkeitä asioita, auttavat ne häntä ponnistelemaan koh-

ti päämäärää. Toisin sanoen koulun tehtävänä olisi antaa oppilaille mahdollisuus käyttää heidän omia vahvuuksiaan ja auttaa oppilaita näiden vahvuuksien avulla etenemään kohti asioita, jotka ovat heille merkityksellisiä. Merkityksellisyydestä kumpuaa oppimisen edellytykset. (Rantala 2006, 81.) Merkityksellisyyden kokemus on yksi tärkeä väylä kohti ihmisen kukoistusta (Leskisenoja 2016, Seligmanin 2011 mukaan).

4.2 Vahvuuksien merkitys tukea tarvitsevan oppilaan kannalta

Jokainen oppii ja hahmottaa asioita eri tavalla. Jokaisella on omat vahvuudet, jokainen osaa hyvin jotain. (Pollari & Koppinen 2010, 69.) Koulujärjestelmä on elänyt pitkään numeerisen arvioinnin varassa. Lehto (2015) tuo esille Hakkaraisen (2015) ajatuksen siitä, että numerot eivät anna todellista kuvaa oppilaan oppimiskyvystä. Oppiaineiden tiedollinen osaaminen ja hallinta ovat vain yksi osa oppilaiden vahvuuksista. Yhtä lailla sosiaalinen lahjakkuus, vuorovaikutustaidot, tunnetaidot ja itsetuntemus ovat huomioon otettavia vahvuuksia. (Salovaara & Honkonen 2011, 112.) Toisin sanoen ei-kognitiiviset taidot ovat yhtä lailla tärkeitä osa-alueita ennustettaessa koulussa suoriutumissa (Linkins, Niemiec, Gillham & Mayerson 2015, 65–66). Vahvuuksiin keskittyvä opetus hyödyttää eniten juuri oppilaita, joilla akateeminen osaaminen ei ole päävahvuutena (Uusitalo & Malmivaara 2016, 63). Onatsu-Arvilommi ja Nurmi (2000, 478) tuovat tutkimuksessaan esille, että oppilas luo itsestään oppijaminäkuvan jo alkuopetuksen aikana. Kaikki aikaisemmat kokemukset, olivat ne sitten kielteisiä tai myönteisiä antavat suuntaa koulussa työskentelyyn.

Perusopetuslain muutokset ja uudistukset (2011) toivat kouluihin uuden tuen kolmiportaisuuden mallin (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki). Muutosten myötä edetään kohti inklusiivista perusopetusta. Perusopetuslain (POL 30§) mukaan jokaisella on oikeus saada riittävä tuki oppimisensa tueksi. Oppilaan tuen tarve tulee huomioida mahdollisimman varhain ja edetä oppilaan vahvuudet huomioiden (Halinen & Jääskeläinen 2015, 29). Uusitalo-Malmivaara ja

Vuorinen (2016, 65–66) tuovat esille varteenotettavan vaihtoehdon oppilaalle laadittavasta tuen kolmiportaisuuden asiakirjasta. Suunnitelma etenisi oppilaan lähivahvuuksien vyöhykkeellä. Lähivahvuudet ovat jokaisen oppilaan ydinvahvuuksia eli niitä tärkeimpiä, joiden suuntaan kannattaa nojata ja ohjata. Toisin sanoen keskityttäisiin tunnistamaan jokaisen oppilaan ydinvahvuudet ja kirjattaisiin jokaiselle oma henkilökohtainen vahvuussuunnitelma. Kun oppilaalla on mahdollisuus käyttää omia ydinvahvuuksiaan, ne vahvistuvat käytettäessä ja näiden vahvuuksien avulla on helpompi kohdata myös haastavimpia tilanteita tai tehtäviä. Samalla voimistuvat kasvuvahvuudet eli ne taidot, jotka eivät ole vielä kovin hyvin hallussa. Näitä kasvuvahvuuksia voidaan kehittää tietoisien työn ja harjoittelun kautta. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 78–79.) Leskisenoja (2016) nostaa väitöstutkimuksessaan esille saman ajatuksen eli opetuksessa tulisi yhä enemmän edetä oppilaan vahvuuksien, tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden mukaan. Vahvuuksien kautta tapahtuvalla opetuksella on yhteys myös kouluun liittyviin myönteisiin tunteisiin. Weberin (2016) mukaan myönteiset tunteet lisäävät oppilaan tunnetta onnistumisista ja vahvistavat samalla positiivisen oppijaminäkuvan syntymistä. Jokaisella oppilaalla ja erityisesti tuen tarpeen oppilaalla tulisi olla vahva luottamus siihen, että erilaisia vahvuuksia arvostetaan ja tuetaan (Salovaara & Honkonen 2011, 112–113).

4.3 Yhteisöllinen ja turvallinen koulun toimintakulttuuri

Koulun toimintakulttuuri muotoutuu historiallisista ja kulttuurisista tekijöistä. Toimintakulttuuri on kokonaisuus, johon vaikuttaa tiedostetut ja tiedostamattomat tekijät. Aikuisen antama malli vuorovaikutukseen ja kielenkäyttöön välittyy oppilaille, jotka muodostavat opitun mallin kautta kouluyhteisön arvoja ja asenteita. Koulun toimintakulttuurin vaikutukset näkyvät johtamisessa, koulun pedagogiikassa, vuorovaikutuksessa, koulun yleisessä ilmapiirissä sekä arvioinnissa. Vuorovaikutus monipuolisia työskentelytapoja käyttäen heijastuvat oppilaan oppimiseen sekä yleiseen hyvinvointiin. (POPS 2014, 26–27.) Koulu ja koulun toimintakulttuuri nousevat tärkeään rooliin oppilaan kasvuympäristöä

ajatellen. Koulut ovat avainasemassa muun muassa vuorovaikutukseen ja itse-tuntemukseen liittyvien taitojen opettamisessa, jotka antavat pohjan onnistuneeseen kasvuun ja kehitykseen. (Norrish, Williams, O'Connor & Robinson 2013, 147–148.)

Koko koulun ilmapiiriin tai luokan ilmapiiriin kuvaamiseen löytyy tuskin yksiselitteisiä vastauksia. Janhunen (2013) tuo omassa väitöstutkimuksessaan esille tuloksen, jossa oppilaiden kokemuksen mukaan turvallinen ja kannustava kouluilmapiiri edesauttoivat koulussa viihtymistä ja opiskeluun motivoitumista. Piispanen (2008) toteaa niin ikään omien tutkimusten perusteella turvallisen olotilan olevan hyvän oppimisympäristön perusta. Kannustava ja hyväksyvä sekä yhteisöllinen ilmapiiri auttavat opiskeluun sitoutumisessa ja koulutytytyväisyydessä (Leskisenoja 2016). Tutkimukset ovat osoittaneet kannustavalla luokan ilmapiirillä olevan yhteys sosiaalisiin ja akateemisiin taitoihin. Kannustavassa ja turvallisessa luokkailmapiirissä oppilaat valitsivat itselleen haastavampia tehtäviä sekä kokivat enemmän iloa ja sitoutumista koulutyöskentelyyn. (Curby ym. 2009.) Yhteistoiminnallinen työskentely sekä opettajan merkitys vaikuttavat oppilaiden sitoutumiseen ja sitä kautta flow-tunteen syntymiseen. Yhdessä tekeminen ja toimiminen edesauttavat flow-tunteen syntymisessä enemmän kuin esimerkiksi oppilaan passiivinen kuuntelu opettajan luennoissa. (Nakamura & Csikszentmihalyi 2009, 200.)

Ihminen on vahvasti sosiaalinen laji. Yhteistoiminnallisuus, yhdessä tekeminen ja yhteisen merkityksen luominen tulisi nostaa vahvasti esille opetustyössä. Koulun toimintakulttuuria suunniteltaessa tulisi kiinnittää huomio sosiaalisiin suhteisiin ja monipuolisiin yhdessä toimimisen menetelmiin. Näillä menetelmillä tiedetään olevan yhteys oppilaan hyvinvointiin ja resilienssiin. (Sajaniemi & Mäkelä 2014, 141–142.) Uusimmassa opetussuunnitelmassa (2014) sanotaan, että toimintakulttuuria voidaan tarpeen vaatiessa muuttaa ja kehittää. Ajatuksena on luoda ennen kaikkea toisia arvostava, avoin, vuorovaikutuksellinen, yhteisön jäseniä osallistava sekä turvallinen oppimisympäristö. (POPS 2014, 26.) Peterson, yksi positiivisen psykologian uranuurtajista Seligmanin ohella, toteaaakin osuvasti: *”Toisilla ihmisillä on väliä.”*

4.3.1 Opettajan ja oppilaan välinen suhde

Oppilaan turvallisuuden tunteen muodostumiseen tarvitaan opettajan aitoa läsnäoloa ja välittämistä (Nurmi, Sillanpää & Hannukkala 2015, 34). Lerkkasen (2014, 367) mukaan viimeaikaisissa tutkimuksissa on osoitettu opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen vaikuttavan sekä oppimiseen että oppilaan motivaatioon. Toimivalla vuorovaikutuksella on myös lasta suojaava vaikutus. Näin ollen hyvällä ja myönteisellä vuorovaikutuksella voidaan kompensoida muita lapsen ympärillä olevia riskitekijöitä. Opettajan antamalla emotionaalisella tuella on vahva yhteys oppilaan hyvinvointiin ja elämäntyytyväisyyteen. Lisäksi opettajan antama emotionaalinen tuki edistää oppilaan myönteistä käsitystä omasta oppimisestaan. (Suldo, McMahan, Chappel & Bateman 2014, 4.) Lerkkanen (2014, 368–369) kirjoittaa samasta asiasta eli oppilaan saamasta tunnetuesta. Tunnetuki muodostuu luokassa olevasta ilmapiiristä, opettajan sensitiivisyydestä oppilaitaan kohtaan sekä siitä, miten joustavasti opettaja huomioi oppilaiden kiinnostuksen kohteet, niille tilaa antaen. Lerkkanen osallistui myös Alkuportaattitutkimukseen (2006), jonka tutkimustuloksissa todettiin, että luokassa vallitsevan vahvan tunnetuen ansioista myös tuen tarpeessa olevat oppilaat voivat saavuttaa parempia oppimistuloksia. Äärelän (2012) väitöstutkimuksen otsikko: *“Aika palijon vaikuttaa minkälainen ilime opettajalla on naamalla”*, kertoo hauskaasti tunneilmapiirin vaikutuksesta. Äärelän väitöskirjassa käydään läpi nuorten vankien kertomuksia peruskouluajoista.

Opettajan ja oppilaan sekä luokan laadukkaalla vuorovaikutuksella on väliä, koska ne vaikuttavat voimakkaasti oppilaan asenteisiin koulua ja koulu-työtä kohtaan. Uusi perusopetuksen opetussuunnitelmakin (2014) korostaa osallisuutta vahvistavaa toimintakulttuuria sekä innostavan oppimisympäristön rakentamista (Lerkkanen 2014, 370–371). Leskisenojan (2016, 60) esille nostamassa määritelmässä (Loreman 2011) välittävä opettaja työskentelee vahvasti rakentaakseen luokkaan myönteisen ilmapiirin. Välittävä opettaja pystyy vaikuttamaan siihen, millaiseksi luokan oppilaiden vuorovaikutus ja keskinäiset suhteet muodostuvat (Wentzel, Battle, Russell & Looney 2010).

4.3.2 Ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus

Jokainen meistä tarvitsee tunteen johonkin vertaisryhmään kuulumisesta. Vertaisryhmään kuulumisen vahvistaa yhteenkuuluvuuden sekä joukkoon kuulumisen tunnetta, ennaltaehkäisten näin sosiaalista syrjäytymistä. (Sajaniemi & Mäkelä 2014, 136–137; Sajaniemi, Suhonen, Nislin & Mäkelä 2015, 143.) Ihmisen tarve kuulua joukkoon on niin suuri, että ulkopuolelle jättämisen tunne ryhmässä aiheuttaa samanlaisen tunteen aivoissa kuin fyysinen kipu (Sajaniemi & Mäkelä 2014, 137; Järvilehto 2014, 34).

Koululuokassa muiden oppilaiden vertaistuella on suuri merkitys. Hyväksyvällä ilmapiirillä ja vertaisten aidolla välittämällä on merkitystä oppilaan hyvinvointiin, opiskelumotivaatioon ja koulunkäyntiin sitoutumiseen. (Salovaara & Honkonen 2011, 53.) Ryhmän yhtenä jäsenenä toimiminen vahvistaa itsetuntemusta. Omien tunteiden tunnistaminen auttaa muiden mielialojen tunnistamisessa, harjoittaen näin empatiakykyä. Empatiakykyä tarvitaan taas ryhmässä toimimiseen ja sosiaalisten suhteiden onnistumiseen. (Sajaniemi ym. 2015, 148; Salovaara & Honkonen 2011, 86.)

Ryhmän yhteisöllisyys kasvaa keskinäisissä vuorovaikutussuhteissa. Salovaara ja Honkonen (2011, 87) esittävät, että aivan liian usein vuorovaikutustaitoja pidetään itsestään selvänä asiana. Ajatellaan, että kouluun siirtyessään oppilaat osaavat jo koulussa tarvittavat vuorovaikutustaidot. Kauppila (2011, 13) korostaa, että vuorovaikutustaitoja on opetettava ja opeteltava koulussa järjestelmällisesti. Hyvät vuorovaikutussuhteet nostavat oppilaan myönteistä asennetta koulunkäyntiä kohtaan auttaen näin koulusuorituksissa. Niin ikään vuorovaikutustaitojen oppiminen luo ystävyyssuhteita, vahvistaa persoonallisuutta ja lisää ryhmän yhteisöllisyyden tunnetta. (Kauppila 2011, 13; Sajaniemi ym. 2015, 148.)

Wentzel ym. (2010) nostavat esille neljä eri tekijää tutkiessaan koulukaverilta saadun tuen merkitystä. Ensimmäisenä oli keskusteleminen arvoista ja koulunkäyntiin liittyvistä odotuksista. Koulukaverin positiivisen suhtautuminen tehtävään näytti luovan muille samansuuntaisia mielipiteitä tehtävään kohtaan. Toisena tekijänä oli avun tarjoaminen, neuvojen ja ohjeiden antaminen.

Vertaisten tuella ja auttamisella voi olla vaikutusta suoraan sosiaalisiin ja akateemisiin kykyihin. Kahtena viimeisenä tekijänä Wentzel ym. (2010, 194–195) tuovat esille turvallisen oppimisympäristön ja emotionaalisen tuen merkityksen. Toisten tuki ja välittäminen auttoivat yrittämään vaikeampienkin tehtävien kohdalla. Näiden kaikkien neljän tekijän uskottiin vaikuttavan myönteisesti niin koulunkäyntiin kuin prososiaaliseen käyttäytymiseen. (Wentzel ym. 2010.)

4.4 Arvioinnin merkitys opetuksessa

Arvioinnissa puhaltavat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) myötä uudet tuulet. Ulkoisen, toisen tekemän arvioinnin sijaan uudessa opetussuunnitelmassa korostetaan osallistavaa, voimaannuttavaa ja kehittävää arviointia. (POPS 2014, 47; Atjonen 2007, 23–24.) Oppimisen arvioinnissa nostetaan esille arvioinnin monipuolisuus. Itsearviointi ja sanallinen arviointi tulevat numeerisen arvioinnin rinnalle. (POPS 2014, 47–48.) Arviointi on opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta, jossa yhteisellä keskustelulla asetetaan seuraavat tavoitteet ja kehittämisen kohteet (Lonka ym. 2015, 66).

Opettajan antamalla palautteella on opiskelun kannalta suuri merkitys. Bask ja Salmela-Aron (2012) mukaan opiskelijat luovat itsestään oppijaminäkuva sen mukaan, millaisen arvosanan opettaja on heidän osaamiselleen antanut. Heikot arvosanat synnyttävät negatiivisia ajatuksia itsestä oppijana. Numeerinen arviointi koetaan opettajan työssä vaikeana. Green ja Emersonin (2007) mukaan jotkut opettajat kokevat numeroiden antamisen jopa vastenmielisenä. Tähän vaikuttaa muun muassa opettajan oma tietoisuus vallankäytöstä ja arvioinnin suhteellisuudesta (Stenberg 2011, 111). Samat haasteet voivat näyttäytyä myös sanallisessa arvioinnissa. Atjonen (2007, 63) sivuaa Mäensivun (1999) väitöskirjaa, jossa todettiin sanallisen arvioinnin voivan olla yhtä lailla oppilasta leimaavaa. Stenberg (2011, 111) kirjoittaa samasta asiasta. Pahimmassa tapauksessa arviointi voi vahingoittaa oppilaan käsitystä itsestä oppijana ja ihmisenä.

Arvioinnin tulisi olla osa oppimista, luonteeltaan formatiivista, oppimista kehittävä ja motivoiva (POPS 2014, 48). Parhaimmillaan arviointi on motivoi-

vaa, auttaen oppilasta innostumaan ja löytämään merkityksen opittavalle asialle (Järvilehto 2014, 63). Hyvällä, rakentavalla palautteella on suuri merkitys oppilaan luodessa mielikuvaa omasta suoriutumisestaan ja itsestään oppijana. Eettisesti ajatellen arvioinnin tulisi olla ennen kaikkea reilua ja oikeudenmukaista. (Ouakrim-Soivio 2015, 5–6.)

Evoluution myötä ihmisen aivot ovat eloonjäämisen kannalta ohjelmoitu niin, että on parempi varautua pahimpaan. Hyvän vastaanottaminen vaatii hieman enemmän ponnisteluja eli hyvää pitää helliä. (Hanson 2016, 95; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 19.) Kouluilla on arvioinnin kautta mahdollisuus keskittyä hyvän hellimiseen ja huomioida oppilaan vahvuudet niin työskentelyn aikana kuin lopputuloksessakin. Voidaan ajatella, että se mihin kiinnitämme huomion, tulee lisääntymään. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 59.) Lehto (2015) kirjoittaa Hakkaraisen (2015) ajatuksista. Hakkaraisen mukaan kouluissa pitäisi numeroiden antamisen ja yksin työskentelyn sijaan keskittyä huomaamaan ja auttamaan toisia positiivisen palautteen avulla. Hakkaraisen mukaan jokainen meistä osaa paljon enemmän kuin ajattelemmekaan.

Itsearvioinnin yhteydessä on hyvä opettaa oppilaita tarkastelemaan omia asenteitaan ja ajattelumallejaan. Ilman syvällisempää pysähtymistä ja aitoa pohdimista arvioinnista voi muodostua vain irrallinen osa työskentelyä. (Stenberg 2011, 108.) Ohjaamalla oppilaat arvioimaan omia asenteitaan voidaan vahvistaa kasvun asennetta (Järvilehto 2014, 54; Uusitalo-Malmivaara 2016, 58). Pysähtymällä tietoisesti hyvän palautteen antamiseen, myönteisen kokemuksen äärelle, vahvistetaan samalla oppilaan sisäistä puhetta. Sisäinen, kannustava puhe edesauttaa kasvun asennetta ja sinnikkyyttä selviytyä eteenpäin. (Järvilehto 2014, 54; Hanson 2016, 23; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 49.) Myönteinen sisäinen puhe kasvaa rakentavassa ja positiivisessa ilmapiirissä. Kasvaakseen sisäisesti vahvaksi ja luottavaiseksi oppilas tarvitsee aikuisen jatkuvaa ja oikea-aikaista vahvistavaa puhetta (Hotulainen ym. 2014, 277). Arjessa tarvitaan pientenkin asioiden huomaamista ja niiden sanoittamista.

Arvioinnista suuri osa muodostuu opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Gordon (2006, 88) korostaa vuorovaikutuksessa puheen ja kuun-

telun merkitystä. Sanoilla on valtavan suuri merkitys siinä, auttavatko ne eteenpäin vai ovatko ne haitaksi. Aktiivinen kuuntelu luo ilmapiirin, jossa voi vapaasti kysellä ja ihmetellä. (Gordon 2006, 126.) Tällaisessa oppimisympäristössä on jokaisen oppilaan helpompi löytää intohimo oppimiseen.

Arvioinnin osalta opettaja ei ole tekemisissä vain oppilaiden kanssa. Hyvään arviointikulttuuriin kuuluu vahvasti uuden opetussuunnitelman mukaan vanhempien kanssa käytävät keskustelut. Yhteiset keskustelut opettajan, oppilaan ja huoltajien välillä mahdollistavat yhteisten tavoitteiden asettamisen ja niiden arvioinnin. (POPS 2014, 47.)

Yhdeksi erittäin tärkeäksi asiaksi arvioinnin eettisiä periaatteita ajatellen nousee haitan ja vahingon välttäminen (Atjonen 2007, 169, 240; Stenberg 2011, 109). Rakentavaan palautteeseen kuuluu ennen kaikkea oppilaan hyvinvoinnin lisääminen. Arvioinnissa edetään vahvuusnäkökulmasta käsin kohti oppilaan kehitystarpeita (Mattila 2011, 101). Hyvän huomaamiselle ja onnistumisen kokemuksille täytyy varata aikaa. Opetellaan ja opitaan vastaanottamaan hyvä ja iloitaan siitä yhdessä. (Hanson 2016, 95; Atjonen 2007, 240.) Aktiivinen, rakentava palaute näyttäytyy opettajan sanoissa, eleissä, ilmeissä, kuuntelussa ja kiinnostuksessa oppilaan erilaisia näkökulmia kohtaan (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 60).

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUS- KYSYMYKSET

Tämä tutkimus nojautuu positiiviseen pedagogiikkaan, jossa toteutetaan positiivisen psykologian kasvatus- ja opetusmetodeja. Positiivisen pedagogiikan ajatuksena on auttaa lasta löytämään omat vahvuudet. Vahvuuksien kautta autetaan lasta voimaan hyvin ja edesautetaan oppimisen iloa. (Kumpulainen ym. 2014, 224–225.) Nykyinen koulukulttuuri Suomessa on vähitellen kääntymässä ongelmakeskeisestä puheesta kohti vahvuuskeskeistä ajattelua. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet velvoittaa nostamaan niin merkityksellisen kuin oppilaan hyvinvoinnin tarkastelun keskiöön (POPS 2014, 15). Oppilaiden vahvuuksiin keskittyvällä opetuksella on myönteisiä yhtymäkohtia hyvinvointiin ja oppimistuloksiin (Seligman ym. 2009, 294). Näin ollen kouluissa tulisi entistä enemmän panostaa vahvuusperustaiseen opetukseen ja luontevahvuuksien löytämiseen.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää miten ne opettajat, joilla on jo jonkin verran kokemusta vahvuusperustaisesta opetuksesta, jäsentävät ja kuvaavat vahvuusperustaista opetusta. Tavoitteena on selvittää millaisia keinoja ja menetelmiä opettajilla on käytössään, jotka tukevat oppilaan vahvuuksien tunnistamista ja niiden käyttämistä. Tutkimuksessa ollaan myös kiinnostuneita siitä millaiset arviointikeinot tukevat rakentavan palautteen ja oppilaan vahvuuksien kirjaamista.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten opettajat jäsentävät ja kuvaavat vahvuusperustaista opetusta?
2. Millaisia menetelmiä kouluissa tarvitaan vahvuusperustaisen opetuksen onnistumiselle?
3. Millaiset arviointikeinot tukevat oppilaan vahvuuksien dokumentointia?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä kappaleessa esittelen tutkimukseen osallistuvat henkilöt sekä tutkimuksen kulun. Ensin kerron tarkemmin, miten haastateltavat valikoituivat mukaan tutkimukseen, millainen työ- ja koulutustausta heillä on ja perustelen heidän valintaa tutkimusjoukoksi. Tämän jälkeen esittelen aineiston keruuvaiheen sekä aineiston käsittelyn aineistolähtöisen sisällön analyysin avulla.

6.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui kuusi opettajaa kolmen eri kunnan alueelta. Viidellä haastateltavista oli pohjakoulutuksena kasvatustieteiden maisterin ja luokanopettajan koulutus. Yhdellä haastateltavista oli niin sanotusti kolmoispätevyys eli luokanopettajan, erityisluokanopettajan ja erityisopettajan pätevyys. Haastateltaviksi valikoitui henkilöitä, joilla oli aiempaa kokemusta ratkaisukeskeisestä työskentelymallista sekä motivaatio vahvuusperustaisen opetuksen käyttöönottoon. Haastateltavat löytyivät Jyväskylän yliopistossa opiskelevalta tutuilta saadun suullisen tiedon perusteella. Haastateltavat valittiin harkinnanvaraisesti mukaan tähän tutkimukseen (Patton 2002, 243). Harkinnanvaraisuuden kautta pyrin saamaan syvällisemmin tietoa vahvuusperustaisesta opetuksesta, jonka suuntaan opettajat olivat omaa opetustaan lähteneet kehittämään. Kaksi haastateltavista oli mukana ProKoulu -ohjaajakoulutuksessa ja viisi haastateltavaa oli käynyt ratkaisukeskeisen neuropsykiatrisen valmentajakoulutuksen. ProKoulu toimintamallissa kehitetään opettajien kasvatustieteiden osaamista ja ohjataan oppilaiden käyttäytymistä ensisijaisesti positiivisella ohjauksen avulla (ks. www.prokoulu.fi). Ratkaisukeskeisen neuropsykiatrisen valmentajakoulutuksen peruseriaatteisiin kuuluu arvostava vuorovaikutus sekä ihmisen omien voimavarojen käyttö myönteisen elämänpolun löytymisessä (ks. www.ratkes.fi). Haastateltavat olivat työskennelleet opettajina 10–24 vuotta.

6.2 Tutkimuksen toteutus ja aineistonkeruu

Kun aineistokeruun välineenä on tutkija itse, näkökulmat, tulkinnat ja tutkimusongelma kehittyvät ja täsmentyvät tutkimuksen aikana. Laadullinen tutkimus on prosessi, johon kuuluu jatkuva päätöksentekotilanne ja ongelmanratkaisusarja. Näistä syntyy tutkijan oppimisprosessi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 63–64). Olennaista on kuitenkin löytää tutkimuksen edetessä ne keskeiset ajatukset, joihin perustuen tutkimuksellisia ratkaisuja tehdään. Aloittelulle tutkijalle on usein vaikeaa löytää nämä johtavat ideat ja ymmärtää rajaimisen välttämättömyys. (Kiviniemi 2015, 74–77.) Tutkimussuunnitelma on auttanut hahmottamaan tutkimuksen kulkua ja pysymään aikataulussa. Aineiston hankinnan ja tutkimuksen toteutumisen aikataulua on havainnollistettu liitteessä 1.

Tutkimuksen haastattelut toteutettiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, jossa aihepiirit on etukäteen määriteltä. Haastattelun teemoittelu on yksi tutkimuksen tärkeimpiä vaiheita, joka helpottaa huomattavasti aineiston analyysi vaiheessa. Haastattelurunkoa tehtäessä ei laadita yksityiskohtaista kysymysluettelo, vaan tehdään teema-alueuettelo. Varsinaisessa haastattelutilanteessa haastattelija tekee tarkentavia kysymyksiä eri teemoihin liittyen sekä varmistaa että kaikki etukäteen suunnitellut teemat käydään läpi. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 48, 66.) Haastattelija ei välttämättä tarvitse valmiita kysymyksiä, mutta jonkinlainen tukilista käsiteltävistä asioista on tarpeen (Eskola & Suoranta 2008, 86). Tässä tutkimuksessa teemoina olivat vahvuusperustainen opetus, positiivisen pedagogiikan mikrohetket, kasvun asenne sekä rakentava palaute arvioinnissa (liite 3).

Haastattelut toteutettiin kesä- ja heinäkuussa 2016. Haastateltavat työskentelivät kolmen eri kunnan alueella, jolloin tutkimuslupa haettiin kunkin kunnan tutkimuslupamenettelyiden mukaisesti. Yhdelle kunnalle laadittiin vapaamuotoinen tutkimuslupahakemus, kahdelle muulle kunnalle täytettiin valmis tutkimuslupahakemus. Tutkimuslupien myöntämisen jälkeen haastateltaville lähetettiin saatekirje (liite 2), jossa kerrottiin tutkimuksen etenemisestä.

Kaikki kuusi haastateltavaa, joihin olin ollut aiemmin yhteydessä puhelimitse, varmistivat osallistumisensa. Jokaisesta kunnasta osallistui kaksi haastateltavaa. Haastattelut sovittiin haastateltavien aikataulujen mukaan. Neljä haastatteluista toteutettiin haastateltavan kotona, joita haastateltavat itse tarjosivat vaihtoehdoksi, yksi tutkijan työpaikalla sekä yksi haastateltavan työpaikalla.

Tutkimushaastattelut saatiin toteutettua yhtä lukuun ottamatta sovittuina ajankohtina. Yhden haastateltavan kohdalla tehtiin muutos haastattelun ajan kohtaan haastateltavalle tulleen päällekkäisen menon vuoksi. Käytännön järjestyksen suunnittelussa tutkijalta vaaditaan joustoa ja kärsivällisyyttä (Hirsjärvi & Hurme 2009, 73).

Ennen varsinaista haastattelupäivää haastateltaville lähetettiin sähköpostin liitteenä teemahaastattelun runko. Näin haastateltavilla oli mahdollisuus herätellä aiheeseen liittyviä ajatuksia. Sähköpostin saatetekstissä olin kuitenkin korostanut etukäteisvalmistelujen vapaaehtoisuutta. Kaikki haastateltavat olivat ainakin silmälle haastattelurungon, yksi haastateltavista oli tehnyt omia muistiinpanoja ranskalaisin viivoin. Tutkimushaastattelut etenivät teemahaastattelun rungon mukaan. Kysymysten tarkka muoto ja järjestys saattoivat vaihdella (Hirsjärvi ym. 2013, 208). Haastatteluissa pyrin asettamaan kysymykset välttämättä suljettuja kysymyksiä, joihin voisi vastata vain kyllä tai ei. Toisin sanoen haastatteluissa pyrin käyttämään avoimia kysymyksiä, joissa haastateltavalla oli mahdollisuus kertoa vapaasti omista kokemuksistaan, mielipiteistään ja tunteistaan. (Hirvihuhka & Litovaara 2009, 102–103; Patton 2002, 353–354.) Tutkimushaastattelut olivat tunnelmaltaan rentoja, avoimia ja vuorovaikutuksellisia. Haastateltaville oli annettu ennakkotieto haastattelun kestosta, noin yksi tunti. Haastattelut kestivät noin yhden tunnin, vähintään 54 minuuttia ja enintään yhden tunnin ja 23 minuuttia.

Haastattelut nauhoitettiin ja tallennettiin litterointia sekä myöhemmin tapahtuvaa analysointia varten. Keskustelujen nauhoittaminen mahdollisti sen, että niihin oli helppo palata uudelleen tarkastelua ja tarkempaa analysointia varten. Onnistuneen nauhoituksen varmistamiseksi olin etukäteen tiedustellut

haastattelutilan rauhallisuuden ja varautunut haastatteluun kahdella äänityslaitteella. (Ruusu vuori & Tiittula 2005, 14–15.)

Teemahaastattelulla saatu tutkimusaineisto on litteroitu eli puhtaaksi kirjoitettu tarkasti sanasta sanaan. Litteraatteja muodostui kaiken kaikkiaan 75 sivua, fontilla 11, rivivälillä 1,5 kirjoitettuna. Litteroinnissa käytin apuna Ruusu vuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010, 460–461) Haastattelun analyysikirjassa kuvattuja litterointimerkkejä. Tässä tutkimuksessa nostin esille merkittävät tauot sekä litteroijan lisäselitykset.

(.) mikrotauko:	0,2 sekuntia tai vähemmän
(())	kaksoissulkeiden sisällä litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta

6.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Aineistoon tutustumisen ja litteroidun aineiston useaan kertaan lukemisen jälkeen aineistolähtöinen sisällönanalyysi varmistui tutkimuksen analyysimenetelmäksi. Sisällönanalyysi sopii tämän tutkimuksen analyysimenetelmäksi, koska saadusta aineistosta pyritään löytämään merkityksiä sekä samalla ymmärtämään, mitä haastateltavat ovat tarkoittaneet vastauksillaan vahvuusperustaisesta opetuksesta kertoessaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 105.) Tuomi ja Sarajärvi (2009) antavat ymmärtää, että tutkijan täytyy luottaa omaan loogiseen päättelyynsä etsiessään erilaisia teemoja aineistostaan. Lisäksi tutkijan on määriteltävä analyysiyksikkö, joka voi olla yksittäinen sana, lause tai kokonainen ajatuskokonaisuus. Tässä tutkimuksessa analyysiyksiköksi muodostui ajatuskokonaisuus, joka kertoo haastateltavan ajatuksista enemmän kuin pelkästään yksi sana. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.)

Sisällönanalyysia on yksi laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, jossa analyysimuodot voidaan jakaa aineistolähtöiseen analyysiin, teoriaohjaavaan analyysiin sekä teorialähtöiseen analyysiin. Sisällön analyysi voi olla induktiivista (yksittäisestä yleiseen) tai deduktiivista (yleisestä yksittäiseen).

(Tuomi & Sarajärvi 2009, 95, 99.) Sisällönanalyysi voidaan luokitella kolmivaiheiseksi prosessiksi, jossa pyritään saamaan tieto tiivistettyyn ja yhtenäiseen muotoon. Tässä tutkimuksessa etenin tämän luokittelun mukaisesti. Ensin redusoin eli pelkistin aineiston, toisessa vaiheessa tapahtui aineiston klusterointi eli ryhmittely ja viimeisessä vaiheessa abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.) Käytännössä lähdin liikkeelle erottamalla haastatteluaineistosta kaikki tutkimuskysymyksiini liittyvät ilmaisut ja kommentit eli alkuperäisilmaisut. Haastattelurungon teemat auttoivat aineiston järjestämisessä. Saaduista vastauksista lähdin muodostamaan alakäsitteitä sekä alustavia teemoja. Lopussa pyrin erottamaan olennaisen tiedon ja tekemään johtopäätökset tutkimuskysymyksiin nojautuen.

Taulukoiden avulla tuon esille kustakin vaiheesta yhden esimerkin. Taulukossa 1 on esimerkki, kuinka tutkimusaineistosta löytyneet alkuperäisilmaisut pelkistettiin eli redusoitiin ja näistä muodostettiin pelkistettyjä ilmauksia.

TAULUKKO 1. Esimerkki alkuperäisilmausten redusoinnista koskien ensimmäistä tutkimuskysymystä eli miten opettajat jäsentävät ja kuvaavat vahvuusperustaista opetusta?

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
<i>"ku mun mielest se ryhmähenki on niinku se kaikkein tärkein juttu, että kaikilla ois hyvä olla siellä" (H4)</i>	esimerkki ryhmähengen tärkeydestä koulutyössä
<i>"et pitäähän sen lapsen perusasiat olla kunnos, ennenku hän voi keskittyä siihen koulunkäyntiin" (H3)</i>	perusasioiden täytyy olla kunnossa
<i>"vahvuudet vois tuoda luontevasti osaksi sitä kouluarkea" (H3)</i>	vahvuudet voisivat olla luontainen osa koulutyötä
<i>"mut toivottavasti nyt uuden opsin myötä alkaa se kulttuuri pikku hiljaa muuttuu" (H5)</i>	koulun kulttuurin täytyy muuttua
<i>"nostetaan kasvatus koulun tärkeimmäksi tehtäväksi ja rakennetaan yhtenäiset käytännöt" (H1)</i>	kasvatus osaksi koulutyötä
<i>"ku on saannu sinne luokkaan hyvän hengen, ni se sama pitäis olla koko koulussa" (H5)</i>	viihtyisän koulun luominen

Aineistosta etsittyjen pelkistettyjen ilmausten jälkeen aineistosta pyritään löytämään samankaltaisia tai toisistaan poikkeavia käsitteitä. Tässä tutkimuksessa kokosin samankaltaiset ajatuskokonaisuudet, jonka avulla tein aineiston klusteroinnin eli yhdistin ne sisältöä kuvaaviksi alaluokiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110–111.) Aineiston klusterointia on kuvattu taulukossa 2. Esimerkiksi pelkistetty ilmaus esimerkki ryhmähengen tärkeydestä koulutyössä ja oppilaan perusasioiden täytyy olla kunnossa, muodostavat yhdessä alaluokan hyvän olon tunne.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston klusteroinnista ensimmäiseen tutkimuskysymykseen pohjautuen

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Esimerkki ryhmähengen tärkeydestä koulutyössä Perusasioiden täytyy olla kunnossa	Hyvän olon tunne
Vahvuudet voisivat olla luontainen osa koulutyötä Koulun kulttuurin täytyy muuttua Kasvatus osaksi koulutyötä Viihtyisän koulun luominen	Kasvatus ja vahvuudet osaksi koulutyötä
Lapsi asettaa omat tavoitteet oppimiselle Oppimisstrategian löytäminen Lapsen/oppilaan oma suunnittelu	Omien tavoitteiden asettaminen
Vahvuuksien etsiminen Tehdään asioita näkyväksi Etsitään yhdessä taito mitä harjoitellaan Vahvuuspiirteiden löytäminen Piilossa olevien taitojen kasvattaminen Omien taitojen tiedostaminen Opitaan tuntemaan omat taidot	Vahvuuksien etsiminen yhdessä

Aineiston alaluokkien muodostaminen jälkeen etenin tutkimuksen kannalta olennaisen tiedon käsitteellistämiseen eli aineiston abstrahointiin. Alaluokista

pyrin etsimään yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia edeten näin kohti yläluokkien muodostamista. Aineiston abstrahointia voidaan jatkaa yhdistelemällä luokituksia niin pitkälle kuin se aineiston sisällön tarkastelun kannalta on mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111.) Abstrahoinnin tarkoituksena on muodostaa aineistosta yleisempiä käsitteitä edeten teoreettisiin johtopäätöksiin (Metsämuuronen 2001, 51). Esimerkki aineiston abstrahoinnista taulukossa 3 (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112.)

TAULUKKO 3. Esimerkki yhden pääluokan eli lähivahvuuksien vyöhykkeellä työskentelyn muodostamisesta

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Hyvän olon tunne Kasvatus ja vahvuudet osaksi koulutyötä	Vahvuuksille perustuvan suunnitelman laatiminen	Lähivahvuuksien vyöhykkeellä työskentely
Omien tavoitteiden asettaminen Vahvuuksien etsiminen yhdessä	Oman oppimispolun löytäminen oppilaan vahvuuksia hyödyntäen	

Ensimmäisestä tutkimuskysymyksestä muodostui yhteensä kahdeksan yläluokkaa sekä neljä pääluokkaa. Pääluokiksi muodostui: 1) lähivahvuuksien vyöhykkeellä työskentely 2) myönteinen ja kannustava oppimisympäristö 3) oppilaiden vuorovaikutustaidot ryhmässä 4) kasvun asenne. Pääluokista kokosin yhdistävän luokan, joka on tutkimuskysymys. Aineiston sisällönanalyysin kautta saadaan vastaus tutkimuskysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112.) Taulukossa 4 on yhteenveto aineiston abstrahoinnissa muodostetusta yhdistävästä luokasta (miten opettajat jäsentävät ja kuvaavat vahvuusperusteista opetusta).

TAULUKKO 4. Opettajien jäsenyyksiä ja kuvauksia vahvuusperustaisesta opetuksesta

Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Vahvuuksille perustuvan suunnitelman laatiminen Oman oppimispolun löytäminen oppilaan vahvuuksia hyödyntäen	Lähivahvuuksien vyöhykkeellä työskentely	Miten opettajat jäsentävät ja kuvaavat vahvuusperustaista opetusta?
Luottamuksellisen suhteen luominen Kannustava oppimisympäristö	Myönteinen ja kannustava oppimisympäristö	
Empatiakyvyn oppiminen Toimiva ryhmän jäsen	Oppilaiden vuorovaikutustaidot ryhmässä	
Vahvuuksien opettaminen on taito-opetusta Toipumiskyky eli resilienssi	Kasvun asenne	

Toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen analysointi eteni samoin kuin ensimmäinen tutkimuskysymys eli kolmivaiheisen prosessin kautta. Aineiston pelkistämisen ja ryhmittelyn jälkeen kohti teoreettisten käsitteiden muodostamista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.) Toisen tutkimuskysymyksen (millaisia menetelmiä kouluissa tarvitaan vahvuusperustaisen opetuksen onnistumiselle) myötä muodostui neljä pääluokkaa: 1) opettajajohtoisesta opetuksesta luopuminen 2) ei-kognitiivisten taitojen merkitys 3) monipuoliset työskentelymallit sekä 4) koulun toimintakulttuurin muutos. Taulukossa 5 on esitetty yhteenvetona toisen tutkimuskysymyksen myötä muodostuneet luokat.

TAULUKKO 5. Vahvuusperustaiseen opetukseen tarvittavia menetelmiä

Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka	Yhdistävä luokka
Yhdessä opettajan kanssa asetetaan oikean kokoiset tavoitteet Pienin askelin eteenpäin	Opettajan antama yksilöllinen aika kullekin oppilaalle	Opettajajohtoisesta opetuksesta luopuminen	Millaisia menetelmiä kouluissa tarvitaan vahvuusperustaisen opetuksen onnistumiselle?
Oppilaat auttavat toinen toisiaan Ryhmässä oppiminen	Vertaisoppiminen		
Opittujen taitojen siltaaminen koulutyön ulkopuolelle Sisäisen puheen merkitys toimintakyvyn säilyttämisessä	Sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen harjoittelu akateemisten taitojen rinnalle	Ei-kognitiivisten taitojen harjoittelu	
Opettajien täydennyskoulutus Opettajan oma malli ja rooli	Ei-kognitiivisten taitojen opettamisen merkitys opettajien täydennyskoulutuksissa		
VIA (Values in action) -mittarin tai VAK-analyysin käyttäminen luontevahvuuksien tunnistamisessa	Erilaisten menetelmien käyttäminen vahvuuksien tunnistamisessa	Monipuoliset työkentelymallit	
Asioiden konkreettisoiminen monipuolisesti Pelien ja leikkien merkitys koulutyössä	Uuden opetussuunnitelman tuomat muutokset oppimiseen		
Yhteistyö kaikkien työntekijöiden kesken Rehtorin tuki	Koko koulun työntekijöiden yhteinen tahtotila	Koulun toimintakulttuurin muutos	
Resurssien puute, lähinnä huono tilanne Erilaiset arvot	Koulun toimintakulttuurin muutosta hidastavat tekijät		

Kolmannen tutkimuskysymyksen kautta halusin saada tietoa, millaiset arviointikeinot tukevat oppilaan vahvuuksien dokumentointia. Tästä muodostin kolme pääluokkaa: 1) vahvuuskieli positiivisen palautteen ytimenä 2) arviointi on yhteistyötä sekä 3) arvioinnin tavoitteena on antaa oppilaalle realistinen kuva oppimisestaan. Taulukossa 6 on esitetty yhteenveto kolmannen tutkimuskysymyksen myötä muodostuneista luokista.

TAULUKKO 6. Vahvuusperustaista opetusta tukevia arviointikeinoja

Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka	Yhdistävä luokka
Sanojen merkitys oppilaalle annettavassa palautteessa	Vahvuuskielen käyttäminen kaikessa palautteen annossa	Vahvuuskieli positiivisen palautteen ytimenä	Millaiset arviointikeinot tukevat oppilaan vahvuuksien dokumentointia?
Vahvuuskieleen tutustuminen			
Huomion kiinnittäminen positiiviseen käyttäytymiseen Kannustaminen ja palkitseminen hyvästä käyttäytymisestä	Tavoitepalkkiojärjestelmän käyttöönotto		
Arvioinnin erilaiset mallit Laaja-alainen arviointi	Arvioinnissa käytettävät monipuoliset menetelmät	Arviointi on yhteistyötä	
Numeroarvioinnin rinnalle muita vaihtoehtoja Uusien todistus- pohjien luominen	Uuden opetussuunnitelman tuomat muutokset arviointiin		
Arvioinnin säännöllisyys Päivittäinen pikaarviointi	Säännöllinen, rakentava palaute motivoivana tekijänä oppimisessa Pientenkin asioiden huomioiminen	Arvioinnin tavoitteena on antaa oppilaalle realistinen kuva oppimisestaan	
Itsearviointi Vertaisarviointi Palautteen aitous	Tavoitteet arvioinnin perustana		

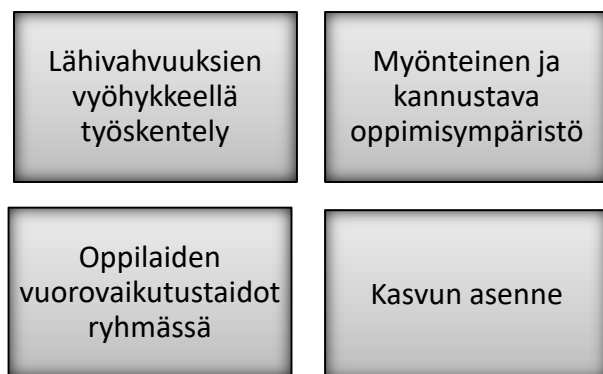
7 TULOKSIA

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, kuinka vahvuusperustainen opetus positiivisen pedagogiikan keinoin näyttäytyy peruskoulun alaluokilla (1.-5. lk.) luokanopettajien kuvaamana. Tulosluvun alaluvussa 7.1 tuon esille vastauksia siihen, miten haastatteleman opettajat jäsentävät ja kuvaavat vahvuusperustaista opetusta. Alaluvussa 7.2 kerron, mitä kouluissa tarvitaan vahvuusperustaisen opetuksen onnistumiselle. Tässä luvussa esittelen muutamia menetelmiä, joita haastatteleman opettajat nostivat esille vahvuusperustaista opetusta käyttäessään. Tulosluvun alaluvussa 7.3 vastaan kysymykseen, millainen arviointi tukee parhaiten oppilaan vahvuuksien tukemista.

7.1 Vahvuusperustainen opetus opettajien jäsentämänä

Tulosten mukaan vahvuusperustainen opetus haastattelemieni opettajien jäsentämänä ja kuvaamana näyttäytyi neljällä eri ulottuvuudella: lähivahvuuksien vyöhykkeellä työskentelyssä, myönteisenä ja kannustavana oppimisympäristönä, oppilaiden vuorovaikutustaitoina ryhmässä sekä kasvun asenteena. Opettajat kuvasivat vahvuusperustaista opetusta omien kokemusten ja havaintojen pohjalta. Vastauksissaan he toivat esille omia kokemuksiaan ja samalla pohtivat tulevaisuutta sekä sitä ideaalia tilannetta, jossa vahvuusperustainen opetus parhaiten toteutuu.

Vahvuusperustaisen opetusta kuvaavat luokat opettajien jäsentämänä olen esittänyt kuviossa 2. Kuviossa esiintyvät luokat ovat tasavertaisia keskenään, enkä esitä niitä millään tavoin tärkeysjärjestyksessä.



KUVIO 2. Vahvuusperustaisen opetuksen ulottuvuudet opettajien jäsentämänä

7.1.1 Lähivahvuuksien vyöhykkeellä työskentely

Tutkimuksen mukaan lähivahvuuksien vyöhykkeellä työskentely muodostui yhdeksi vahvuusperustaisen opetuksen pääluokaksi. Opettajat eivät näissä haastatteluissa puhuneet sanasta sanaan lähivahvuuksien vyöhykkeellä työskentelystä. Kuitenkin heidän ajatuksensa kuvasivat juuri näitä asioita, joita lähivahvuuksien vyöhykkeellä työskentelyssä tarvitaan. Ensin täytyy tunnistaa jokaisen oppilaan ydinvahvuudet ja kasvuvahvuudet. Lähivahvuudet ovat oppilaan ydinvahvuuksia eli niitä tärkeimpiä, joiden avulla oppilas jaksaa ponnistella kohti seuraavaa tasoa. Opettajalta ja toisilta oppilailta saadun palautteen myötä vahvistetaan myös kasvuvahvuuksia, jotka ovat oppilaan apuna uusien tilanteiden kohdatessa. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 78–79.) Kasvuvahvuudetkin ovat oppilaalla jo olemassa olevia vahvuuksia. Niiden löytämiseen tarvitaan vaan hieman enemmän ponnisteluja – ne ovat lähellä ja saavutettavissa.

Opettajat toivat haastattelussa esille oppilaan oman suunnitelman löytämisen tärkeyden hänen omia vahvuuksiaan hyödyntäen. Vahvuuksien tunnistamisen kautta oppilas etenee opinnoissaan hänelle luodun henkilökohtaisen suunnitelman mukaan. Vahvuuksien etsimisen ja niiden vahvistamisen myötä oppilaan ajateltiin työskentelevän sitoutuneemmin myös haasteellisempien tilanteiden edessä. Opettajat kokivat, että koulussa oppilaan tulee asettaa itse oppimiselleen selkeät tavoitteet, joita kohti edetä. Vastauksista kävi ilmi, että omien tavoitteiden asettamista harjoiteltiin yhdessä opettajan kanssa. Jokaiselle sopivan oppimisstrategian löytäminen ja sen opettamista pidettiin merkittävänä tekijänä. Merkittävänä sen vuoksi, että kun oppilasta autetaan tunnistamaan omat vahvuudet ja oma oppimistyyli, hän saa voimaa yrittää seuraavan tavoitteen saavuttamista. Tässä on esimerkki sopivan tavoitteen asettamisen tärkeydestä, jotta seuraava lähivahvuuden vyöhyke on helpompi saavuttaa:

H1: Tää lähtee niinku siitä, että niinku lapsi niinku yleisopetussuunnitelmassa sanotaankin, että lapsen pitäis mahdollisimman pitkälle ikäkaudelleen sopivasti asettaa itse omalle oppimiselleen tavoitteita. Opettaja opettaa, edetään yksilöllisesti, tehdään näkyväksi sitä, että nyt sinä osasit tämän ja tätä täytyy vielä harjoitella (.), ni kyllä se aika piankin ne lapset oppii sen missä on ne vahvuudet ja mitä pitää kehittää. Tavoitteen asettelu on siinä oppimisessa aika avaintekijä, avainasemassa.

Kaikkien haastateltavien vastauksista kävi ilmi, että vahvuuksien hyödyntäminen opetuksessa on *nostanut opettajien tuntosarvet pystyyn* (H3). Tällä kuvauksella tarkoitettiin tilannetta, jossa opettajat tiedostavat vahvuuksien tunnistamisen tärkeyden, mutta selkeä toimintamalli oli vielä löytämättä. Haastateltavien ajatuksia kuvasi myös mielikuva siitä, että *joku hyökyaalto uudelle on tulossa* (H3). Haastateltavat olivat ymmärtäneet, miten vahvuudet voimistuvat käytettäessä ja mahdollistavat uusien tavoitteiden saavuttamisen. Alla olevassa esimerkissä yhden opettajan ajatuksia uudesta dokumentointimallista, joita toivottiin kehitettävän vahvuusperustaisen työskentelyn tueksi:

H3: Oiskii mielenkiintosta ((puhuttaessa Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeestä)) tehdä sellanen pyramidi, et siihen mahtuis laittaa rinnakkain näitä niin sanotusti perinteisempiä kouluarvoja ja näitä uuden opsin mukanaan tuomia (.), et voisko sen tehostetun tuen lomakkeen tehdä niin, että oiskii ensin ne vahvuudet?

Tässä esimerkissä yhdistyy Vygotskyn (1978) lähikehityksen vyöhyke sekä Uusitalo-Malmivaara ja Vuorisen (2016) kehittelemä termi lähivahvuuksien vyö-

hyke. Puhumalla ja kiinnittämällä huomio oppilaan luontenvahvuuksiin annetaan oppilaalle positiivinen tunne jaksaa yrittää eteenpäin.

Kasvatuksen ja vahvuuksien opettamisen ajateltiin olevan luontainen osa koulun arkea. Koulutkin ottavat yhä enemmän vastuuta lasten kasvatuksesta. Opettaja ohjaa ja auttaa oppilasta ponnistelemaan vahvuuksien avulla eteenpäin luomalla uskoa oppilaaseen. Seuraavassa esimerkissä kuvataan, miten oppilaalle luodaan uskoa siihen, että hän ei ihan vielä kykene saavuttamaan seuraavaa lähikehityksen vyöhykettä yksin (vrt. Vygotsky), mutta hän oppii sen kyllä opettajan ja muiden ryhmän jäsenten avulla:

H2: Se lähikehityksen vyöhyke on, mä ymmärrän sen sillä tavalla, että se mitä pystyt tekemään yhdessä toisen kanssa mutta jos sä pystyt itsenäisesti tekemään jonkun asian jo ni silloin se oo enää lähikehityksen vyöhyke, vaan lähikehityksen vyöhyke on se taito, se et sä pystyt sen kyllä saavuttamaan, mut sä tarvit siihen vielä toista ihmistä, me yhdessä pystytään se tekemään.

Tutkimuksessa tuli esille, että lähivahvuuksien vyöhykkeellä työskentely mahdollistuu, kun oppilaan perusasiat, kuten kotiolot tai keskittymiskyky, ovat kunnossa. Lasten ei tarvitse esimerkiksi huolehtia vanhempien alkoholinkäytöstä. Toisaalta muutama opettajista kuvasi myös tilanteita, jossa opettajan mukaan lapselle on hyödytöntä opettaa äidinkielen sijamuotoja, jos häntä koko ajan häiritsee ympärillä olevat äänet. Ensin täytyy tunnistaa esimerkiksi lapsen ääniyliherkkyys ja tehdä siihen tarvittavat toimenpiteet, jonka jälkeen oppilaalla on mahdollisuus keskittyä opetettavaan asiaan. Jos perusasiat eivät olleet kunnossa, oppilaan oli vaikea keskittyä koulunkäyntiin.

7.1.2 Myönteinen ja kannustava oppimisympäristö

Haastatteluissa kävi ilmi, että opettajat halusivat kiinnittää huomion erityisesti avoimen ja myönteisen oppimisympäristön luomiseen. Ilman opettajan ja oppilaan välistä luottamuksellista suhdetta opettajan oli vaikea nähdä opetuksessa tapahtuvan syvällisempää oppimista.

H4: Jos meiän pitäis saaha yhdessä jotakin syntymään ja jaksaa ponnistella ja pitkäjänteisesti tehdä, ni eihän se onnistu ellei meillä oo jotain niinku yhteistä lankaa siellä ja tämmöst tunnetasol, millä myö päästään eteenpäin. Et kaikil ois hyvä olla ja jos jollaa on känkkäränkkäpäivä, ni sekii kuuluu asiaa, ni sekii pitää jollain tavalla käsitellä.

Edellisessä esimerkissä yhteisen langan löytämisellä tarkoitettiin tunnetasolla olevaa yhteyttä opettajan ja oppilaan välillä. Opettajan aidolla välittämällä koettiin olevan yhteyttä opettaja-oppilassuhteeseen. Edellytyksenä turvallisen tunneilmapiirin kehittymiselle ja asioiden eteenpäin viemiselle kuvattiin opettajan velvollisuus tutustua lapseen. Aito ja vilpittömästä tutustumisen kautta auttaa opettajaa tunnistamaan mikä on kullekin oppilaalle tärkeää ja millä tavoin oppilas reagoi erilaisissa tilanteissa. *Silloin kun lapsi voidaan kohdata emotionaalisella tasolla* (H2) on kaikkien helpompi kertoa omista tunteistaan ja oppilas voi kokea tulevaisuutta kuulluksi ja ymmärretyksi. Emotionaaliseen kohtaamiseen ja tukeen liittyi vahvasti myös opettajan tahto tarkastella asioita oppilaan näkökulmasta. *Huumorin käyttäminen opetuksessa* (H6) edesauttoi muun muassa pienien ristiriitatilanteiden selvittämisessä ja mukavan opiskeluympäristön syntymisessä.

7.1.3 Oppilaiden vuorovaikutustaidot ryhmässä

Oppilaiden vuorovaikutustaidot ryhmässä nostettiin esille jokaisessa haastattelussa. Ryhmän yhteishenkeä ja ryhmän toimivuutta pidettiin oppimisen kannalta tärkeänä asiana. Haastatteluista nostettiin esille yhteistoiminnallisuus ja ryhmässä oppimisen merkitys. Ryhmässä oppiminen nähtiin kantavana voimana koulutyössä. Opettajat toivoivat, että oppilaat oppisivat omien vahvuuksien tunnistamisen ohella löytämään toisten vahvuudet luokkatyöskentelyssä ja *osaisivat sanoittaa ja korostaa niitä toisilleen* (H3). Toisen oppilaan asemaan asettumisen, toisen vahvuuksien huomioimisen ajateltiin *lisäävän suvaitsevuuutta ja toisaalta vähentävän kiusaamista ja rasismiakin edes jollain lailla* (H3). Aidosti annettu, kannustava palaute toiselta oppilaalta kasvatti ryhmähenkeä.

Opettajat ajattelivat, että kouluun tulevia hyviäkään uudistuksia ei saada hyödynnettyä kunnolla, jos oppilaiden vuorovaikutustaidot eivät toimi eikä oppilas löydä itselleen luokassa turvallisuuden tunnetta. Oppilaiden vuorovaikutustaitojen tärkeyttä on kuvattu alla olevassa esimerkissä:

H4: ((keskustellaan vuorovaikutuksesta)) Vaik meil on kuinka ja vaik mitä, kun nyt on tää digiaika nyt tää iso juttu, mut jos meil ei oo sitä jotain muuta siinä, ni se on ihan sama mitkä pelit ja vehkeet heille laittaa kun se ei vaan toimi (.) et joku jää puuttumaan silloin.

Edellä olevassa esimerkissä haluttiin korostaa, että ilman toimivaa vuorovaikutusta oppilaiden ja opettajan kesken, uusimmista ja hienoimmistakaan menetelmistä ei saada täyttä hyötyä irti.

Haastateltavat toivoivat, että vuorovaikutustaitojen opettaminen olisi tietoisista toimintaa, joka kulkisi opetuksessa mukana koko ajan. Kuitenkin osa haastateltavista kertoi, että ryhmäytymisleikit olivat rajoittuneet lukuvuoden alkuun. Ryhmän toimivuuteen ja ryhmähengen luomiseen haluttiin kiinnittää huomio vuorovaikutustaitojen harjaannuttamisen myötä. Alla yhden haastateltavan vastaus kysyttäessä ryhmäytymiseen liittyvien toimintojen toteuttamisesta:

H2: vaan se pitäis olla semmonen kantava voima niinku koko ajan ja se on tietois-ta toimintaa, et mä aattelen, et semmonen mikä on tietoista, ni me voidaan sitä arvioida ja miettiä sitten, että kuinka me voidaan toimia eri tavalla, et minkälaisii tavoitteita me voidaan asettaa.

Yhdessä koulussa *vuorovaikutustaidot oli nostettu oppiaineen asemaan* (H1). Tässä koulussa vuorovaikutustaitoja oli opetettu kerran viikossa vähintään yksi tunti. Haastateltava opettaja oli yhdessä koulun laaja-alaisen erityisopettajan kanssa luonut oman opetussuunnitelman näitä tunteja varten. Niin kutsutun vinkki-pankin avulla vuorovaikutustaitoja opeteltiin esimerkiksi animaatioiden, sarjakuvien tai kuviteltujen tilanteiden kautta draaman ja narratiivisuuden keinoja käyttäen. Yhtenä lähtökohtana näille vuorovaikutustunneille oli opettaa juuri sen viikon käyttäytymisodotusta Prokoulu -mallin (positiivisesti ryhmässä oppien) mukaan. Esimerkiksi hyvä kaveruus saattoi olla sen viikon käyttäytymisodotuksena eli tavoitteena. Käyttäytymisodotus oli pilkottu toimintaohjeiksi eli opittavaksi taidoksi. Hyvässä kaveruudessa toimintaohjeina olivat: autan, otan mukaan ja olen ystävällinen. Näitä taitoja konkretisoitiin ja harjoiteltiin vuorovaikutustunneilla.

Vuorovaikutuksen opetuksesta kysyttäessä opettajat toivoivat vastauksissaan, että oppilas osaisi kiinnittää huomiota myös toisen oppilaan vahvuuksiin antamalla siitä hyvää palautetta. Tavoitteena oli, että ryhmässä opittaisiin ensin tunnistamaan omat vahvuudet ja tämän jälkeen oppilas oppisi huomaamaan toisten vahvuudet. Opettajat toivoivat, että ryhmässä oppilaat oppisivat ym-

märtämään, että jokainen on taitava jollakin osa-alueella. Tällaisessa oppimisympäristössä on helpompi pyytää apua, kun oppilas osaa tunnistaa omat sekä toisten vahvuudet ja opeteltavat asiat. Näin opitaan samalla *toisen asemaan asettumista ja empatiaa toista oppilasta kohtaan* (H3). Yhden opettajan kertoman mukaan haastavan ryhmän kanssa ryhmän toisilleen antama tuki ja hyvä palaute oli ollut ainut toimiva malli opetuksessa:

H4: Mulla oli pari vuotta sitten aika haastava porukka, et oli kaikenlaisia ongelmia aika monellakin lapsella, ni tuota, siinä ei toiminu mikään muu ku se, että tämä porukka tuki sekä toinen toisiaan että myöskin minua ja minun työtä.

Yleisesti koettiin, että koulussa oppimiskulttuuriin on tullut suuria muutoksia ja *oppiminen tapahtuu ennen kaikkea ryhmässä vertaisten kanssa* (H4). Haastateltavien kommentit viestivät muutoksesta siinä mielessä, että koulun tehtävänä ei ole opettaa pelkästään matematiikkaa ja äidinkieltä. Opettajat kertoivat, että tärkeä tavoite on myös hyvinvoinnin ja eheän persoonan kasvattaminen yhdessä muiden kanssa. Tunnetaitoihin ja vahvuusperustaiseen pedagogiikkaan liitettiin opettamisen tärkeys – kaikilla on mahdollisuus oppia. Alla olevassa katkelmassa haastateltavan pohdintaa ryhmätaitojen opettamisesta:

H2: Tähän vahvuusperustaiseen pedagogiikkaan liittyy nimenomaan se ajatus, että nämä eivät ole sisäsyntyisiä taitoja vaan että meille voidaan opettaa, lapsille pitää ja voidaan opettaa näitä asioita, että että (.) ne on niinku opittavissa olevia taitoja siinä ihan samalla tavalla kuin pituushyppy tai lukeminen tai näin (.), näitä taitoja voidaan opettaa ja oppia.

Tässä tutkimuksessa tuotiin esille, että koulun alkaessa opettajat olettavat lasten hallitsevat jo muun muassa ryhmässä toimimiseen liittyviä taitoja. Samalla opettajat kuitenkin kertoivat vastauksissaan, ettei tällaisia oletuksia pitäisi tehdä. Kouluissa opettajien tehtävänä on jatkaa vuorovaikutustaitojen opettamista ja vertaisten huomiointia. Koulussa, jossa vuorovaikutustaidot oli nostettu opiaineen asemaan, uskottiin, että *käyttäytyminen on opittavissa olevaa taitoa, jos aikuinen on johdonmukainen*. (H1). Opettajat tiedostivat ryhmän vuorovaikutustaitojen opettamisen tärkeyden. Haastatteluissa kävi ilmi, että opettajat opettavat vuorovaikutustaitoja hyvin vaihtelevin tavoin ja vaihtelevissa määrin. Haastateltavat kertoivat, että haasteita oli asettanut menneen vuoden aikana muun muassa uuden opetussuunnitelman laadinta. Vastauksissa kuvattiin, miten

helposti unohdetaan vuorovaikutustaitojen ja tunnetaitojen jatkuva opettaminen, kun lukukausi kiireineen vie mennessään. Toisaalta haasteena nähtiin myös ajanpuute, erilaisten arvomaailmojen kohtaaminen ja niihin puuttumisen vaikeus.

7.1.4 Kasvun asenne

Kasvun asenne -luokan alle luokittelin kommentit, jotka tulkintani mukaan viittaavat Dweckin (2006) kasvun asenne -teoriaan. Kasvun asenteeseen viittasivat aineistossa sellaiset kommentit kuin oppilaiden vastoinkäymisistä palautuminen, toipumiskyky, sinnikkyys, pinnistely, ponnistelu tai toiveikkuus. Käsitteenä kasvun asenne oli useammalle opettajalle vieras, vaikka he kertomuksissaan toivat esille juuri edellä mainittuja asioita, jotka liittyvät kiinteästi kasvun asenteeseen. Dweckin (2006) kehittämässä kasvun asenne -teoriassa (growth mindset) tärkeää on asenne omaa itseään kohtaan. Oppilas voi uskoa itseensä ja onnistumiseensa, jolloin asennetta voi kuvailla kasvun asenteeksi. Hänen asenteensa voi olla myös muuttumaton (fixed mindset), jolloin oppimista määrittelee uskomus, että älykkyys on pysyvä ominaisuus. Jos älykkyys on oppilaan mielestä pysyvä ominaisuus, siihen ei edes kannata yrittää vaikuttaa. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 55.) Kasvun asenteen avulla sekä omien vahvuuksien tunnistamisen ja tiedostamisen kautta lapsilla on mahdollisuus selviytyä kuitenkin vaikeimmistakin tilanteista (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 57). Luokanopettajien mukaan opettamalla ja oppimalla vahvuusasioita kyetään luomaan *ihmiselle sisäistä rakennetta, jolla pystyy tavallaan vastaamaan niihin elämän haasteisiin siinä hetkessä ja tulevaisuudessa* (H2). Alla yhden haastattelun ajatuksia miten asenne vaikuttaa asioihin suhtautumiseen:

H2: Jos meille tulee joku vaikea tilanne, et miten me suhtaudutaan niihin asioihin, niin me pystytään tuolla maailman tuulissa jotenkin (.), niinkun me taivutaan, mutta ei taituta, että mä uskon, että ihminen voi psyykkisesti rakentua selaseksi vahvaksi, et mä uskon, et se kantaa.

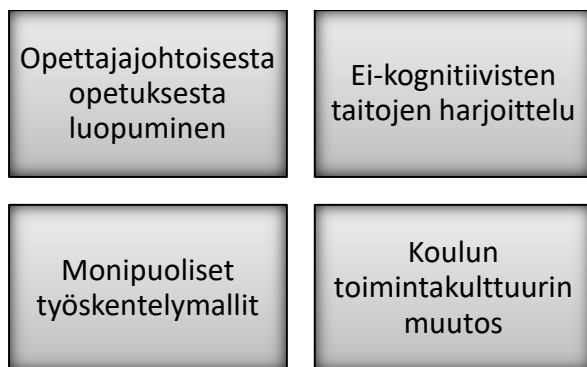
Yksi opettajista kertoi opettaneensa oppilailleen sanan resilienssi. Hän kertoi sen tarkoittava toipumiskykyä eli sitä, että vaikeistakin asioista selvittää optimistisellä asenteella ja kyvyllä jaksaa aloittaa uudestaan alusta.

H3: Se tarkoittaa sitä, et sun pitää aikuisena jaksaa ponnistella ja pinnistellä. Et välil tulee sellasii päivi, et on enemmän läksyy, ja välil pitää olla kurjaa.

Resilienssi kasvaa ja kehittyy, kun lapsi voi luottaa siihen, että aikuinen on hänen tukena myös vaikeissa tilanteissa. Toisin sanoen toipumiskyky kasvaa sellaisessa vuorovaikutuksessa, joka vahvistaa hyvää. (Lahti 2014, 330.) Haastateltavat toivat esille, että oppimisympäristö, jossa huomataan toisen onnistumiset, auttaa paremmin selviytymään seuraavan hankalan tilanteen tullen. Toisen oppilaan kannustavat ja vahvistavat sanat muistetaan, mikä kantaa eteenpäin. Fredricksonin broaden-and-build -teoriassa on kyse juuri tästä. Myönteiset kokemukset ja myönteiset tunteet auttavat suhtautumaan vastoinkäymiseen eri tavalla. Vaikean tilanteen tullen oppilas osaa pysähtyä ja pohtia uutta näkökulmaa sekä kokeilla uutta strategiaa päämääränsä saavuttamiseksi. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 42; Lahti 2014, 330.) Opettajat ajattelivat vahvuusperustaisen opetuksen antavat oppilaille tietoisuuden omasta kasvun asenteesta. Kasvun asenteen myötä oppilaat oppivat sinnikkyyttä ja jaksavat ponnistella vaikeidenkin koulutehtävien parissa.

7.2 Vahvuusperustaiseen opetukseen tarvittavia keinoja ja menetelmiä

Toisen tutkimuskysymyksen avulla etsin vastauksia siihen, millaisia käytännön keinoja ja menetelmiä opettajilla on käytössään vahvuusperustaisen opetuksen onnistumiselle. Näistä muodostui neljä pääluokkaa, jotka olen kuvannut kuviossa 3.



KUVIO 3. Vahvuusperustaiseen opetuksen onnistumiselle tarvittavia keinoja ja menetelmiä

7.2.1 Opettajajohtoisesta opetuksesta luopuminen

Haastattelussa kysyin opettajilta, miten heillä riittää aika jokaisen oppilaan vahvuuksien huomioimiseen. Lisäksi kysyin, miten aika riittää oppilaan oman henkilökohtaisen suunnitelman muodostamiseen vahvuuksien kautta. Yhtenä keinona opettajat toivat vastauksissaan esille opettajajohtoisesta opetuksesta luopumisen. Tätä kuvattiin seuraavasti:

H1: Jos verrataan siihen, et ennen vanhaan oppitunnista opettaja oli äänessä sen luokan edessä puolet tai pahimmillaan vielä enemmän, ni nyt on ehkä yhteinen ohjeen anto ja jokainen etenee aika yksilöllisesti.

Yhdessä koulussa oli luovuttu opettajajohtoisesta opettamisesta jo lähes kokonaan. Tässä mallissa oppilaat etenivät yksilöllisesti viikkotehtävien kautta, jolloin opettajan kaikki aika ei mennyt luokan edessä opettamiseen. Tämä työtapo antoi mahdollisuuden kierrellä jokaisen oppilaan luona ohjaten ja kannustaen (H1). Mallia verrattiin Peuran opetustyyliin, jossa yhteinen ohjeiden anto on minimoitu ja opettajalla vapautuu aikaa ohjaukseen. Peuran opetusmallissa edetään sen mukaan, kun oppilas oppii. Näin lahjakkaat voivat edetä omaan tahtiin tai vastaavasti tuen tarpeessa olevat oppilaat eivät koe kiireen tuntua. (Peura 2015). Vertaisoppimisen korostaminen ja opettajan rooliin muuttuminen ohjauskeskeiseksi antoi opettajille enemmän aikaa keskittyä *graaveimpiin tapauksiin, niihin ketkä tarvitsevat eniten tukea* (H1). Opettajat korostivat ohjauskeskeisen tyylin

vaikuttavan omaan työssä jaksamiseensa, kun aikaa vapautui enemmän tehostetun ja erityisen tuen oppilaita varten.

H4: Ni, sehän nimenomaan poistaa sitä omaa niinku työn määrää ja stressii ja kaikkee, et sillähän helpottaa omaa työtänsä ihan mielettömästi.

Seuraavassa esimerkissä kuvataan vertaisoppimista. Opettaja ei ole luokassa ainut ihminen keneltä voi kysyä apua ja neuvoa. Haastateltavat toivoivat, että oppilaat oppisivat pohtimaan ja miettimään annettuja tehtäviä yhdessä toinen toistaan auttaen.

H5: Mä oon koittanu heitä opettaa siihen, että ne oppis kysyy kaverilta ja meillä saa myös luokassa liikkua, et opettaja ei oo ainut keneltä voi kysyä, et ne tietää jo kenen luokse voi mennä. Ja sitte jos joku on valmis, ni sitte voi kierrellä ja katsella, et kuka tarttis apua, et se on sellasta luontevaa.

Tämän opettajan mukaan alakoulun pienimmät oppilaat tarvitsevat kuitenkin vielä paljon aikuisen apua ryhmässä työskentelyyn. *Kyllähän ne menevät välillä solmuun ja aikuisen pitää mennä auttamaan* (H5). Opettajan tehtävänä on ennen kaikkea olla oppilaiden ohjaajana ja tukena sekä vahvistaa oppilaan uskoa olla yksi ryhmän jäsen. Opettajat painottivat läpi kouluvuoden kulkevia vuorovaiikutustaitoja vahvistavia ryhmäytymisharjoituksia:

H6: Yhdessä harjoitellaan ja edetään pienin askelin niin oppilaat kuin opettajatkin

Opettajien näkökulmasta opetuksessa toivotaan käytettävän aikaisempaan työskentelyyn verrattuna enemmän monipuolisia, oppilasta osallistavia menetelmiä, jossa opettajan rooli onkin siirtyä pois keskipisteenä olemisesta ja antaa tilaa yhteistoiminnalliselle oppimiselle (Halinen & Jääskeläinen 2010, 19–20). Peuran (2015) mukaan mitään opetus- tai oppimismallia ei kuitenkaan pitäisi sulkea pois, vaan opetus lähtee oppilaan tarpeista ja tunteista käsin.

7.2.2 Ei-kognitiivisten taitojen harjoittelu

Opettajat kertoivat ei-kognitiivisten taitojen harjoittelun tärkeydestä koulutyössä niin sanottujen perinteisten oppiaineiden rinnalla. Ei-kognitiivisista taidoista tuotiin esille muun muassa elämässä yleisesti tarvittavien taitojen harjoittelu

sekä opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde. Tässä tutkimuksessa elämässä tarvittavista taidoista nousivat keskeisiksi rakentavan ryhmässä tapahtuvan kommunikoinnin merkitys, oppilaan sisäinen puhe (toiminnanohjaus), tunteiden tunnistaminen, opittujen taitojen yleistettävyyys ja sinnikkyys. Oppilaille haluttiin luoda tunne siitä, että jokaisella on mahdollisuus onnistua. Sisäisellä puheella tarkoitettiin, että oppilas oppisi kuuntelemaan niin sanotusti omaa sisäistä ääntä. Myönteinen sisäinen puhe auttaa oppilasta asennoitumaan itseensä myönteisesti ja muistamaan aiemmat onnistumiset. Myönteistä sisäistä puhetta, jota voidaan kutsua myös optimistiseksi ääneksi antaa toivoa tulevasta ja edesauttaa jaksaa yrittämään. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 49.) Seuraavassa esimerkissä yhden opettajan pohdintaa oppilaan myönteisestä asennoitumisesta itseään kohtaan:

H5: että lapsen ja nuoren ois hyvä olla niinku ittensä kanssa ja suhteessa muihin (.) et niil vois olla se ajatus, et mä oon hyvä tyyppi ja mä pärjään ja mun kannattaa yrittää (.) et ne oppis tykkäämään itestänsä, koska ittensä kans on kuitenkin eletävä koko elämä.

Kaksi haastateltavista kertoi ottaneensa myönteisen sisäisen puheen harjoitteluun idean ja vinkkejä Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016) kirjasta. Myönteistä sisäistä puhetta harjoiteltiin mielikuvitushahmon avulla, joka istuu oppilaan olkapäällä ja ohjaa työskentelyssä eteenpäin. Mielikuvitushahmoina opettajat olivat käyttäneet sekä varista että papukaijaa. Oppilaille haluttiin opettaa, *kumpi varis siellä olkapäällä istuu, kun oppilas menee huoneeseen* (H3). Tällä tarkoitettiin, että oppilaiden kanssa oli ennakkoon harjoiteltu, millä tavalla esimerkiksi välitunnilta saavutaan luokkaan. Oppilailla oli yhtenä vaihtoehtona kuunnella varista, joka ohjaa tuottamaan meteliä ja sekasortoa. Toisena vaihtoehtona oli kuunnella varista, joka ohjaa siirtymään suoraan omalle työskentelypaikalle ja aloittamaan yhdessä sovitun tehtävän parissa. Oppilaiden kanssa oli yhdessä mietitty millaista ääntä kannattaa kuunnella ja mikä hyöty siitä on koko ryhmälle. Oppilaille opetetaan siis ennakkoon keinoja selviytyä tilanteista positiivisen sisäisen puheen avulla. Yksi haastateltavista kertoi kokeilleensa alisuoriutuvien poikien kanssa sisäisen puheen harjoitusta tunnilla, jonka he olivat nimenneet vahvuuksilla vahvaksi -tunniksi:

H2: Että minkälainen papukaija niinku meiän olkapäällä istuu, istuux siellä sellanen papukaija, joka sanoo, että älä tee läksyjä, älä kuuntele, ihan tyhmää alkaa tehdä noita hommia vai istuux siellä sellanen papukaija, joka sanoo, että vaikka tuntuukin haastavalta, ni jatka vaan ja kyllä sä pääset ja saat tän valmiiksi ja sul on taitoja siellä, että ota nyt vaan ihmeessä ne käyttöön.

Haastateltavat toivoivat, että opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutussuhteesta muodostuisi välittävä, kohtaava ja luottamuksellinen vuorovaikutussuhde. Tällaisen vuorovaikutussuhteen muodostumiseen tarvitaan aikaa ja läsnäoloa. Yksi opettajista kertoi, kuinka heidän parhaimmat keskustelut olivat syntyneet yllättäen ilman järjestettyä tapaamista:

H6: ni sit ihan tämmösissä epävirallisissa jutteluissa, ku mie tulin vaikka ruokailusta luokkaan ja tää poika olikii siellä, ni tää poika alkokii silloin puhumaan omista asioistaan avoimesti.

Nämä ovat niitä keskustelutilanteita, joissa opettajalla tulisi olla aikaa pysähtyä, olla läsnä ja kuunnella. Luottamuksellisen suhteen syntymiselle tarvitaan aitoa läsnäoloa ja kiireettömyyden tunnetta. (Mattila 2011.) Yksi opettajista kuvasi tätä niin, että oppilaan vahvuudet tulevat esille, kun *vaivautuu ottamaan selvää mitä siellä lapsen takana on, mikä lapselle on tärkeää* (H4). Oppilaan oppimisen tukemisen taustalla on siis asenne, että ollaan ihminen ihmiselle (Mattila 2011). Seuraavassa esimerkissä opettaja on ottanut yhden pojan viereiseen luokkatiilaan ja järjestänyt tilanteen niin, että hänellä on aikaa keskustella kuin ihminen ihmiselle:

H2: Me mentiin viereiseen luokkaan, se oli tyhjillään ja hänellä oli kova tarve vielä pelleillä siinäkin vaiheessa ja mä sanoin, että nyt me istutaan tässä niin pitkään, että tässä istuu Minna ((opettajan nimi vaihdettu)) ja tässä istuu Ville eikä tässä niinku istu pelle ja opettaja, vaan me istutaan tässä nyt niin kauan, että kax ihmistä tässä keskustelee ja voi jutella asiasta vaikka hetken kuluttua.

Tämä keskustelu johti syvällisempään pohdintaan kahden ihmisen välillä. Myöhemmin opettaja havaitsi pojan asenteessa muutosta. Opettaja oli kertonut pojalle tarinan Michelin 1970-luvulla kehittämästä itsesäätelyä havainnoivasta vaahtokarkkitestistä. Tässä testissä edetään niin, että jos tutkittava henkilö malttaa olla syömättä edessään olevan vaahtokarkin, saa hän tietyn ajan päästä syödä kaksi vaahtokarkkia. Michelin tutkimuksessa löydettiin selkeä yhteys itsesäätelykyvyn positiivisesta vaikutuksesta elämään. Ne, jotka olivat osoittaneet itsesäätelykykyä ja maltoivat odottaa, olivat myöhemmin pärjänneet

opinnoissaan ja elämönhallinnassa paremmin. Ville oli kuunnellut tarinaa tarkkaavaisesti. Myöhemmin ystävänpäivänä opettaja oli jakanut luokassa sydänmarmeladeja ja pienryhmässä Ville oli saanut vielä toisen. Seuraavassa esimerkissä opettajan kokemus vahvistaa Michelin vaahtokarkkitestin tulokset sekä ajan antamisen merkityksen:

H2: Tää Ville tulee mun luokse ja hänellä on kädet tällä tavalla ((haastateltava laittaa kädet nyrkkiin)) ja hän avaa ne ja siin on kaks sydänkarkkiä hänel ja onneks sitte lamppu sytty itellä, et tiedätkö Ville et sä oot ollu ihan maailman sinnikkäin ihminen, tiedätkö että nyt sä saat pistää nää herkut suuhun, että mä oon nähny että sussa on tapahtunut valtava muutos ja todentotta sen meiän keskustelun jälkeen hänessä tapahtui aivan ihmeellinen muutos, se härdelli ja se höslääminen jäi.

Haastatteluissa todettiin kuitenkin, että opettajan työtä leimaa usein ajanpuute, joten kohtaamiset jäivät helposti liian pinnallisiksi. Luottamukseen tarvitaan aikaa. Vain luottamuksellisessa ilmapiirissä oppilas on valmis jakamaan asioita opettajan ja muiden oppilaiden kanssa. Tällaisessa työskentelyilmapiirissä on helpompi lähteä keskustelemaan sosiaalisten ja emotionaalisten valmiuksien merkityksestä oppimisessa ja elämässä yleensä.

Leikkien, tarinallisuuden ja draaman kautta harjoiteltiin erilaisten tunteiden tunnistamista, pohdittiin elämälle tärkeitä arvoja ja nostettiin periodeittain esille erilaisia hyveitä. Taidot, joita oli harjoiteltu luokkatilanteissa, toivottiin siirtyvän oppilaan todellisiin tilanteisiin, elämää ja tulevaisuutta varten:

H2: Sitten myös niinku tavallaan se siltaaminen on tosi tärkeä, et miten tää meidän taito niinku näkyy, milloin me tarvitaan tätä kavereitten kanssa (.), missä sä kotona tarvitset tätä taitoa, että sillattiin ja juurrutettiin se asia.

Sosiaalinen älykkyys, joka on yksi vahvuuksista, nähtiin hyvänä taitona koulussa. Sosiaalinen älykkyys auttaa oppilasta ymmärtämään helpommin omia ja toisten tunteita erilaisissa vuorovaikutustilanteissa sekä hallitsemaan tunteita vaikeidenkin tilanteiden edessä (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 187–188). Björkvistin, Östermanin ja Kaukiaisien (2002, 164) tutkimuksen mukaan sosiaalinen älykkyys on nimenomaan harjoiteltavissa oleva taito, joka kehittyy vuorovaikutustilanteissa läpi elämän. Sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen harjoitteluun varattu aika opettaa huomioimaan toisia oppilaita. Näin ollen ryhmätyöskentelytaidot kehittyvät.

7.2.3 Opettajan käytössä olevat monipuoliset työskentelymallit

Kaikilla haastateltavilla oli omassa työhistoriassaan jonkinasteista kokemusta positiivisesta psykologiasta. Kokemuksia oli kertynyt ratkaisukeskeisen neuropsykiatrisen valmentajakoulutuksen kautta tai ProKoulu- ohjaaja (positiivisesti ryhmässä oppien, ks. www.prokoulu.fi) koulutuksen myötä. Näistä koulutuksista opettajat olivat saaneet toimivia työkaluja ryhmän vuorovaikutustaitojen kehittämiseen sekä käyttäytymisen ohjaamisen positiivisen palautteen kautta. Haastatteluissa selvisi, että molemmissa koulutuksissa korostettiin ennaltaehkäisevyyden ja harjoittelun merkitystä. Toiminnassa lähdetään liikkeelle ongelmien sijaan vahvuuksien ja hyvien asioiden huomaamisesta. Opettajat kertoivat *vahvuuksien löytämisen ja niiden hyödyntämisen olevan luonnollinen osa opettajan työtä* (H2). Silti opettajat kokivat tarvitsevansa lisää teoreettista näkökulmaa ja käytännön työvälineitä vahvuusperustaiseen opetukseen muun muassa täydennyskoulutusten avulla.

H2: Mitään sellaista tiettyä mallia en oo löytänyt millä vois edetä, vaan niistä palasista ja puroista lähtenyt ite kasaamaan niinku semmosta työvälinettä itselleni jaja (.) nyt varmaan muotoutuu tässä koko ajan ku mennään eteenpäin.

Eteenpäin menemisellä haastateltava viittasi uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2014). Yleisesti tuntui, että opettajat olivat odottavalla kannalla sen suhteen, minkälaisia uusia työskentelymalleja opetussuunnitelmaan tehdyt muutokset tuovat opetukseen:

H3: Oppimiskulttuuri ja oppimiskäsitys on sellaset, mis on tullu ihan valtavan suuret muutokset, et se oppiminen tapahtuu ryhmässä vertaisten kanssa ja niinku (.) koulun ulkopuolella, oppiainerajojen ulkopuolella, kokonaisvaltaisesti.

Näiden haastattelujen perusteella koulut, jotka olivat mukana positiivisesti ryhmässä oppien -työskentelyssä (www.prokoulu.fi) etenivät koko työyhteisössä yhteisesti sovitun työskentelymallin mukaisesti. Muissa kouluissa opettajat olivat oman jaksamisen ja kiinnostuksen mukaan lähteneet kehittämään yksin tai toisen opettajan kanssa erilaisia työskentelymalleja. Pääasiassa näissä työskentelymalleissa opettajan päättämiin ryhmiin osallistui tietty määrä oppilaita tietyn ajanjakson ajan. Kaksi opettajista oli kokeillut Kaisa Vuorisen koulutuk-

sen innoittamana VIA -mittariston käyttöä (Values in Action eli hyveet toiminnassa), jonka pohjalta löytyneille vahvuuksille ryhmän sisältö rakennettiin (ks. www.viacharacter.org). VIA -mittaristo oli vielä aineiston perusteella vähän käytetty ja herätti monia kysymyksiä toteutuksesta ja käyttämisestä. Esimerkiksi opettajat pohtivat soveltuuko mittari alakouluikäisille ja ovatko mittarin väittämät liian abstrakteja pienille oppilaille. Yhden opettajan käytössä oli VAK-analyysi (ks. www.erilaistenoppijoidenliitto.fi), jonka avulla oli mahdollista selvittää, *onko oppilas kinesteettinen, auditiivinen vai visuaalinen oppija* (H3). Opettaja, joka käytti työssään VAK -analyysia, oli käynyt myös ART -koulutuksen (aggression replacement training, ks. www.suomenart.com), jossa sanoittamisella ja harjoittelulla luodaan uusia käyttökelpoisia toimintamalleja esimerkiksi aggressiivisten toimintamallien tilalle.

Edellä mainituista menetelmistä löydettiin samoja piirteitä kuin ne, jotka perustuivat vahvuuksien löytämiselle ja taitojen harjoittelukselle. Eräs opettajista toivoi, että erilaisia työskentelymalleja kokeilemalla löytyisi vielä *toimiva väylä, jonka voisi viedä yleisopetukseen isomman porukan kanssa, jolloin siitä hyötyisivät kaikki* (H3). Liian suuren oppilasmäärän kanssa harjoittelu oli koettu työlääksi, joka vaati pohjustusta ja aikaa.

Leikkien kautta tehtävien harjoitusten ajateltiin olevan yksi mahdollinen koko luokan kanssa toimiva työväline:

H5: Mun mielestä leikkiminen ja pelit on semmonen juttu missä ne lapset toimii luonnostaan (.) ja järkyttävintä mun mielestä on et yläkoulussa ei oo ku yx ryhmäytymispäivä.

Leikkien koettiin olevan lapsille luonnollinen ja hyvä tapa lähteä harjoitteluun sekä konkretisoimaan tarvittavia taitoja, oli sitten kyse, vaikka sinnikkydestä tai itsesäätelytaitojen harjoittelusta. Esimerkissä mainitaan myös, että ryhmän toimivuuteen monipuolisten menetelmien kautta tulisi kiinnittää huomiota koko peruskoulun ajan.

7.2.4 Koulun toimintakulttuurin muutos

Vahvuusperustaisen opetuksen koettiin olevan edelleen liikaa yksittäisten opettajien vastuulla. Haastateltavat toivoivat, että vahvuusperustainen opetus olisi koko koulun yhteinen projekti, johon osallistuisi koko työyhteisö. Rehtorilla nähtiin olevan merkittävä rooli yhteisen uuden toimintamallin syntymiselle. Rehtori luo omassa koulussaan yleisen ilmapiirin ja tekee *linjaukset isoissa pedagogissa valinnoissa* (H2).

H2: Mä aattelen, et tää vahvuusperustainen opetus ja positiivinen pedagogiikka tarvitsee myös rakenteen sinne kouluun ja totaniin (.) silloin se on niinku mun mielestä ihan toinen lähtökohta lähtee sitä viemään ja sit se ei saa olla semmonen et opettaja saa itse valita et lähenkö mä siihen mukaan vaan se on niinku ihan kaikkien tehtävä sit lähtee ja rehtori viime kädessä sitte tietenkii valvoo ikään kuin ((naurua)).

Jotta vahvuusperustaisesta ajattelusta voisi tulla koko koulun kantava voima, oli yhtenä ajatuksena kouluttaa koko työyhteisö. Johtajien kouluttaminen nähtiin myös olennaisena tekijänä.

H5: Pitäis kouluttaa johtajat. Vaikka ruohonjuuri tasolla tehdään monenlaista, mutta se, että se mahdollistaminen ja arvostaminen ja ajan antaminen sieltä ylhäältäpäin, että tää on tärkeätä, hieno juttu! Et se ois vaik meidän koulussa niinku alleviivattu juttu, et ei hyväksytä yhteisöllisellä tasolla sellasta nolaamista ja moittimista julkisesti.

Kaikki haastateltavat näkivät vahvuusperustaisen opetuksen olevan opetuksen keskiössä tulevaisuudessa. Tätä perusteltiin esimerkiksi uudella opetussuunnitelmalla (2014), jossa oppilas huomioidaan yksilönä ja tavoitteet asetetaan oppilaan vahvuuksia hyödyntäen. Opettajilla oli paljon hyviä ehdotuksia erilaisista vuorovaikutusta korostavista toimintamalleista, joita kouluissa voitaisiin toteuttaa. Näistä mainittiin esimerkiksi *sosiaalisten taitojen -ryhmä, vahvuusperustainen -ryhmä* (H3) sekä jo edellä mainittu *vahvuuksilla vahvoiksi -ryhmä* (H2). Oppiminen ryhmässä vertaisten kanssa korostuu uuden opetussuunnitelman myötä.

Opettajat kokivat kuitenkin, että yksittäiset opettajat eivät sinnikkyystään huolimatta kykene yksin muutokseen. Koulun toimintakulttuurin muutokseen tarvitaan aikaa, opettajien kouluttamista ja erilaisia työvälineitä. Opettajat luottivat kuitenkin siihen, että vaikka vanhat tavat ovat tiukassa, niin *pikkuhiljaa alkaa vahvuusperustainen opetus näkyä* (H4) ja *asenne muuttua* (H6). Muutos vie

aina aikaa. Haastateltavat tiedostivat myös selkeästi olevansa uuden toimintamallin alussa.

H3: Menee aikaa, tää on niin uus juttu, vahvuusperustaisesta opetuksesta ei vuosittain puhuttu juurikaan vielä mitään. Uuden opsin myötä tulee tavallaan sitten tää lapsen tukeminen yksilönä ja niitten omien vahvuuksien tukeminen, näitä tyyppisiä asioita tulee vast nyt ens syksynä ((syksy 2016)) ja silloin niinku sanoin, et 85% opettajista rupee lukee sitä uutta opsiä, et hei hetkinen, mitäs meidän pitäis kää tehdä.

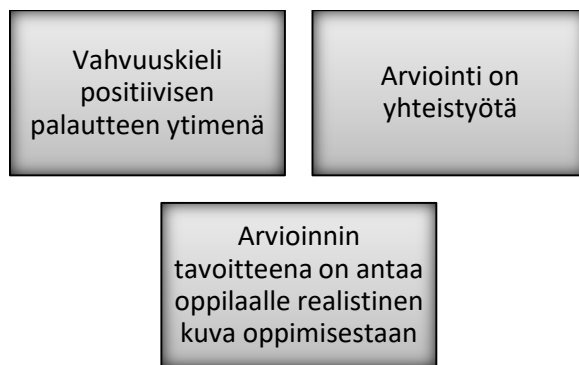
Erilaisten ryhmien toteutuksen ja niiden pysyvyyden esteenä nähtiin muun muassa koulun resurssien pieneneminen. Resursseilla tarkoitettiin tässä kohdissa opettajan tuntimäärän vähenemistä, joka vaikutti muun muassa jakotuntien vähenemiseen. Opettajien erilaiset arvomaailmat herättivät myös ristiriitaisia tunteita ja olivat hidastavina tekijöinä uuden toimintakulttuurin aloittamisessa:

H5: Se täs työssä on ollut raskainta, ku katot sivusta, et on joku kymmeniä vuosia töitä tehnyt opettaja, joka nostaa nimenomaan niitä negatiivisia asioita kovaan ääneen ja vaikka ruokalassa, se on ihan hirveetä nolaamista ja lasta ei saisi ikinä nolata!

Yksi haastateltavista kiteytti hyvin ajatuksen koulun toimintakulttuuriin vaadittavista tekijöistä: *Ei tähän vaadita kuin sinnikkyyttä ja yhteinen tahtotila!* (H1).

7.3 Arvioinnin merkitys vahvuusperustaisessa opetuksessa

Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla etsin vastauksia siihen, millaiset arviointikeinot tukevat oppilaan vahvuuksien dokumentointia. Tämän tutkimuksen aineistosta oli havaittavissa, miten erilaisia ajattelumalleja ja käsityksiä arviointi ja arvioinnin tehtävä opettajissa herätti. Toisaalta ymmärrettiin miten suuri merkitys pienien hyvien asioiden huomaamisella ja sanojen merkityksellä on oppilaan koulutiellä. Tutkimuksen aineiston perusteella muodostin kolme pääluokkaa, jotka tukevat vahvuusperustaisen opetuksen arviointia. Nämä on esitelty kuviossa 4.



KUVIO 4. Vahvuusperustaista opetusta tukevia arviointikeinoja

7.3.1 Vahvuuskieli positiivisen palautteen ytimenä

Tässä tutkimuksessa haastatellut opettavat kertoivat positiivisesta palautejärjestelmästä. Positiivisessa palautejärjestelmässä koulussa luodaan selkeät yhtenäiset käytännöt, joita harjoitellaan yhdessä. Oppilaan ei siis tarvitse arvailla, mitä häneltä odotetaan, vaan käytännöt ovat kaikkien tiedossa ja niihin palataan säännöllisesti. Palautteessa kiinnitetään huomio oppilaan onnistumisiin ja palaute annetaan vahvuuskielellä. Tämä tarkoittaa sitä, että kiinnitetään huomio sanoihin palautteen annossa.

Tutkimuksessa tuli esille, että positiivinen palautejärjestelmä oli kaikille haastateltaville tuttu järjestelmä. Yhdessä oppilaiden kanssa asetetaan ensin toiminnalle tavoite ja yhdessä mietitään ennakkoon palkinto, kun tavoite on saavutettu. Palkinnon kuvattiin olevan jotain yhdessä tekemistä, esimerkiksi oppilaiden toiveiden mukaan suunniteltu ylimääräinen liikuntatunti. Toisaalta tuotiin esille miten opitut *tavat ovat kauhean tiukassa* (H4) ja työyhteisössä on aina mukana *niitä vanhoja jääriä* (H6), jolloin kaikki eivät toimi yhteisesti sovitun linjauksen mukaisesti. Toimivan systeemin luomiseksi tarvitaan *vähintään 80% työyhteisöstä mukaan tai muuten se ei toimi* (H4). Koulun arjen ja jatkuvien muutosten myötä koulun arki on hyvin hektistä. Vaikka tavoite-palkkiojärjestelmä voi kuulostaa kovin helpolta, niin *pitää olla sitkeä ja pitää tämä ajatus koko ajan keskiössä puheen ja tekojen tasolla, muuten se vaan helposti unohtuu* (H1).

Käytännöstä opettajat toivat esille erilaisia palkitsemisjärjestelmiä, jossa sanojen avulla vahvistetaan hyvää ja samalla sammutetaan ei-toivottua käyttäy-

tymistä. Rangaistusten koettiin sammuttavan tilanteen sillä hetkellä, mutta sillä ei ollut pidempiaikaista vaikutusta. Opettajien käyttämien kehujen ja kannustuksen käyttö on melko yksinkertainen strategia, jossa positiivinen palaute voidaan kohdistaa joko yksittäiseen oppilaaseen ja koko luokkaan vahvistaen jokaisen oppilaan hyviä puolia ja ryhmähenkeä (Kern & Clemens 2007). Yhteisen tavoitteen eteen tehdään töitä yhdessä ponnistellen. Opettajat kertoivat myös, että yhdessä sovittu konkreettinen palkinto auttaa työskentelemään yhteisen tavoitteen eteen.

Positiivisen palautejärjestelmän ja palkitsemisen koettiin olevan *sisäänajo-**vaiheessa* (H4) ja *muhitteluvaiheessa* (H3). Näillä ilmaisuilla opettajat tarkoittivat, että heillä oli käytössään materiaalia, mutta käytännön toteutukseen tarvittiin vielä harjoitusta. Osa opettajista oli toiminut jo pitkään Furmanin Muksu-opin mallien mukaisesti. Tässä mallissa korostuu ajatus, jossa olemassa olevat ongelmat niin sanotusti muutetaan tavoiteltaviksi taidoiksi. Ne ovat vain taitoja, jota oppilas ei ole vielä oppinut (Furman 2004, 11). Ajatus on läheinen Fredricksonin (2001) toteamuksen kanssa: *"Saat sen, mihin keskityt"*. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 20.) Taitoja harjoitellaan yhdessä ja taidon oppimisesta iloitaan yhdessä. Osa opettajista oli kehittänyt omia malleja käymänsä neuropsykiatrisen valmentajakoulutuksen jälkeen. Toisaalta haastatteluissa kävi ilmi opettajien epätietoisuus siitä, vähentääkö ulkoinen palkkio oppilaan sisäisen motivaation kehittymistä. Toisin sanoen opettajat pohtivat, onko toiminta liian behavioristista? Yksi opettajista toi esille huomionarvoisen seikan positiivisen palautejärjestelmän toteuttamista.

H4: Meil on ihan selkee palkitsemisjärjestelmä, joka on kaikilla sama, ja tää palkitseminen on se homma, jossa tää homma voi mennä tosi pahasti pieleen, jos sitä ei tee sillä tavalla ku kuuluu tehdä.

Edellisellä esimerkillä tarkoitettiin, että positiivinen palaute täytyy antaa kohdennetusti juuri sen hetkisestä toiminnasta. Positiivinen palaute liitetään vahvasti oppilaan osaamiseen ja yrittämiseen. Valitaan sanat niin, että ne kannustavat häntä yrittämään jatkossakin. Palautejärjestelmän epäonnistumiselle haastateltavat nostivat esille muun muassa sen, että palkinnoilla uhkailtiin ja lahjot-

tiin. Opettajat kokivat, että epäonnistumiseen vaikutti myös se, ettei sovitusta asioista pidetty kiinni - kaikki aikuiset eivät toimineet johdonmukaisesti, tavoite oli liian suuri tai palkkio tuli liian pitkällä aikavälillä. Varsinkin niiden lasten kanssa, jotka tarvitsivat tehostetumpaa tukea oppimiseensa, tarvittiin *pilkkomista ja pienempiä tavoitteita* (H4) sekä *ajan antamista asioiden läpikäymiselle* (H5). Liikennevalojärjestelmä oli käytössä kouluilla, jotka olivat mukana Prokoulussa. Vihreää valoa pyrittiin näyttämään mahdollisimman monissa tilanteissa. Aikuisia ohjattiin huomaamaan pienetkin hyvät asiat ja onnistumiset. Palautteenantotilanteessa pyrittiin aina sanoittamaan tilanne *kiittäen, kehuen ja kannustaen* (H1):

H1: Yksilölle kohdennetaan täsmällisesti se palaute eli se ei ole opettajan pelkkää hyvä, hyvä, hyvä, vaan kun aikuinen antaa lapselle positiivista palautetta, niin on täsmä ja kohdennettua juuri siitä tilanteesta.

Sanojen valintaan palautteen annossa kiinnitettiin opettajien keskuudessa yhä enemmän huomiota. Opettajat tiedostavat sanojen voiman – sanat luovat merkitystä (Uusitalo-Malmivaara 2016, 95). Palautteen annossa käytettiin *ei-kielen sijaan ohjaavaa palautetta, jossa palaute sisältää sen toimintaohjeen, miten toivotaan lapsen etenevän* (H2). Opettajan tehtävänä oli pelkän hyvä-sanan lisäksi antaa palautetta täsmällisesti ja kohdennetusti. Toisin sanoen palautteen tulee olla niin yksityiskohtaista, että lapsi oikeasti ymmärtää mistä palaute tulee ja miten täytyy edetä - *et joku pelkkä hyvä ei kauhean pitkälle riitä* (H4).

H4: Tänkii mie oon oppinu täs, et opettajan palaute ei saa missään tapauksessa, ku mie kiertelen siel luokas, et vaan hyvä, pitää sanoo, ai että kylläpäpäs sait ton A:n kaaren menemään ihan älyttömän hienosti tossa viival!

Sanojen lisäksi vahvistavana tekijänä oli myönteisen tunteen näyttäminen palautteen annossa. Nämä näyttäytyivät kosketuksena, ylävitosenä tai peukalon ylös nostamisena. Luokassa opettajat yrittävät huomioida pienetkin onnistumiset, *jotka ovat enemmänkin niitä pieniä arkipäivän asioita, joista voi antaa palautteen ja taputtaa selkään* (H6). Opettajien mukaan toisten oppilaiden vahvuuksien sanoittaminen koettiin vielä vieraana. Aineiston mukaan tämän ajateltiin parantuvan tietoisien harjoittelun ja näkyväksi tekemisen myötä. Haastateltavat kertoivat, että aikuiset ovat sanoittamisessa hyvänä mallina silloin, *kun me kannustetaan*

toinen toisiamme, etenkin aikuisten kuullen, ihan tietoisesti, niin kyllä se on nähtävillä lapsillakin (H1). Liiallisen hehkutuksen ei koettu soveltuvan suomalaiseen kulttuuriin. Lapsi kyllä tiedostaa milloin palaute on aikuiselta vilpittön ja aito (H1). Ajateltiin, että kun kehun oppilasta ääneen, niin täytyyhän siihen olla syy, mistä se tulee aidosti (H6).

H4: Enemmän ku rupes sanallisesti kiinnittämään huomiota, ni kyllähän se alus tuntu just semmoselt amerikkalaiselt, et mitä tässä nyt koko aika, mut sit se tulee tavaks eikä sitä enää huomaa, et se vaan kuuluu sinne.

Edellä olevassa aineistositaatissa tulee esille jälleen vahvuuskielen tietoinen harjoittelu ja huomion kiinnittäminen sanojen valintaan. *Sanoittamisen kieltä voi opettaa lapsillekin, myös sillä tavalla, että vertainen oppii sanoittamaan toisen tilannetta (H2). Opettajalta vaaditaan jatkuvaa ajan hermolla olemista – niiden mikrohetkien huomioimista, joissa sanojen valinnalla on ohjaava merkitys. Vahvuuksille painottuvalla kielellä voidaan muokata ajattelua ja antaa toiselle välittävä viesti.*

H5: Jotkut pienetkin mikrohetket voi olla äärimmäisen merkityksellisiä, että siinä pienessä hetkessä sä pystyt sanomaan jollekin lapselle tai oppilaalle tai vaikka työkaverille jotain merkityksellistä, joka hänelle voi olla niinku valtavan niinku (.) näyttäytyä semmosena isona voimavarana ja joka kannattelee häntä sitte jatkossakin eteenpäin.

Tutkimuksessa mukana olleiden opettajien mukaan mikrohetkien huomioiminen koettiin hieman haasteellisena esimerkiksi sen vuoksi, että *kun oppilaille annetaan padit, opettaja antaa ohjeet ja kaikki oppilaat häipyvät ympäri koulua tekemään niitä hommia tai sitten ne eivät tee niitä hommia (H4). Toisin sanoen opettajat kokivat haasteena huomioida oppilaat kaikissa eri työskentelypisteissä – missä tarvitaan apua tai aikuisen ohjaavaa palautetta. Toisaalta näiden ajateltiin olevat niitä tilanteita, joissa harjoitellaan arvioimaan toisten oppilaiden onnistumisia eli harjoitellaan palautteen antamista toiselle (H5).*

Opettajat toivat haastatteluissa esille myös esimerkkejä sanallisesta palautteesta kirjoitetussa muodossa. Yhdessä luokassa oli esimerkiksi postilaatikko, jonne kerättiin viikoittain hyviä asioita luokkakavereista. Yksi haastateltavista pohti, että *todistuksen välissä voisi olla vielä jokin välilehti, jonne voisi kirjoittaa vahvuuksista sen muun arvioinnin lisäksi (H6). Kaiken kaikkiaan opettajat uskoi-*

vat, että halutessaan opettaja voi ja pystyy antamaan sitä kirjallistakin palautetta. Sanoilla on näissä palautteissa suuri merkitys – luodaanko sanojen avulla epäonnistujan vai onnistujan kuvaa. Hänen mukaansa lähestulkoon kaikki asiat voidaan ilmaista myönteisellä tavalla ja sanoilla on väliä. Tästä aineistositaatti alla:

H2: kaikki se teksti mitä me kirjoitetaan noihin papereihin ja muihin, et kirjoitetaanko me sinne niin, että vaikka (.) oppilas ei jaksaa keskittyä yhtään omalla paikallaan vai kirjoitetaanko me sinne että oppilas jaksaa keskittyä viisi minuuttia kerrallaan, et ne voidaan sanoa niin monella tavalla.

Positiivisen palautejärjestelmän onnistumisen edellytyksistä kysyttäessä opettajat kokivat toiminnan onnistuvat parhaiten, kun kaikki koulun aikuiset keittiöhenkilökuntaa myöten olivat siinä mukana. Vanhempien mukaan ottamisesta yhteisen tavoitteen aikaansaamiseksi kuvattiin seuraavan esimerkin tavoin:

H4: Siihenhän voi ottaa mukaan koko yhteisön, kuulin yhen tällaisen jutun, et kaupan myyjänä oli yhen oppilaan äiti, ni hän oli pyytänyt näitä palkintojuttuja siihe kassalle, et jos lapsi vaikka käyttäyty oikein kauniisti kassalla, ni hän anto siitä sitte sen palkintosetelin tai mikä se nyt olikaan.

Tavoite oli helpompi saavuttaa, kun se oli kaikilla tiedossa ja yhdessä tehtiin töitä tulevan palkkion saavuttamiseksi, ”koko kylä kasvattaa” toimintamallin ajatuksen mukaisesti.

7.3.2 Arviointi on yhteistyötä

Uuden opetussuunnitelman (2014) myötä myös arviointiin on tulossa muutoksia. Arviointikulttuuriin liittyvää keskustelua oli käyty kaikissa kouluissa. Yleisesti keskustelujen sisältönä oli ollut oppilaan itsearvioinnin kehittäminen sekä numeeriseen arviointiin tulevat muutokset. Tulevat arviointikäytänteet eivät olleet opettajille vielä kaikilta osin selkeitä ja todettiin, että *tuleva lukuvuosi tulee sitten näyttämään, miten ne toimivat käytännössä ja mitä muutoksia pitää tehdä* (H1). Haastateltavat toivat esille, että yksi iso muutos arvioinnissa on, että *numeerinen arviointi jää pois* (H3). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 51) sanotaan, että opetuksen järjestäjä voi vuosiluokilla 1-7 käyttää sanallista tai numeroarviointia tai näiden yhdistelmää. Tutkimuksessa mukana olleet opettajat kokivat numeroarvioinnin pois jättämisen sekä hyvänä, että hieman

hämmentävänä asiana. Enimmäkseen opettajat kokivat numeroarvioinnin poisjäämisen kuitenkin helpottavana tekijänä. Tutkimuksessa mukana olleet opettajatkin pohtivat, mihin sitä numeroa tarvitaan. Yksi opettajista kuvasi numeron antamisen olevan *hirvein osa opettajan työtä*. (H5). Osaamisen arvioinnin kiteyttäminen yhteen numeroon kuvattiin seuraavalla metaforalla:

H3: Et sitku mieltii sitä opettajaa joka siel mieltii, ni se voi ihan hyvin olla kiinni siint onx sil ollu kahviin maitoo jääkaapis vai ei (.) et pyörähtääks se kasii vai ysiin, et jos se on kiikunkaakun, et ne on vaan numeroita.

Vaikka numeroiden antamisesta oltiin luopumassa, se herätti edelleen haasteltavissa voimakkaita tunteita. Numeroiden antamisessa oli ollut ristiriitaa muun muassa tilanteissa, jossa numero täytyi antaa yhdessä toisen opettajan kanssa. Näissä tilanteissa tuli esille opettajien erilaiset käsitykset ja arvot siitä, millaiset arviointikeinot todella kannustavat oppilasta yrittämään.

Hämmennystä puolestaan syntyi uudenlaisten arviointimenetelmien käyttöönottamisesta. Opettajat pohtivat kuinka itse- ja vertaisarviointi kyetään toteuttamaan kaikessa kiireessä ja suuren työmäärän keskellä. Kaikki haastateltavat toivat kuitenkin esille oman näkemyksensä siitä, että todistus pohjien pitää ehdottomasti muuttua ja kehittyä. Arvioinnissa oppilaan oppimista tulisi arvioida mahdollisimman monipuolisesti koko kouluvuoden ajan (POPS 2014, 47). *Arvioinnin pitäisi kulkea janana jokaisen koulupäivän läpi* (H1), tapahtui se sitten kirjallisesti dokumentoiden tai suullisesti. Numeroon verrattuna sanallinen arviointi koettiin hyvänä vaihtoehtona, koska *tavoitteenahan on juuri kasvattaa sitä lasta ja auttaa sitä kehittymään omissa vahvuuksissaan eikä verrata toisiin* (H5).

Tutkimuksessa mukana olleiden opettajien kouluissa uusi arviointikausi oli alkamassa erilaisilla malleilla. Yleisin käyttöön otettava menetelmä näytti kuitenkin olevan, että joulutodistus korvataan vanhempien kanssa käytävällä yhteisellä arviointikeskustelulla eli pidetään niin sanotusti väliarviointikeskustelu. Tässä arviointikeskustelussa käydään läpi oppilaan itsearviointilomake sekä luodaan oppilaan tavoitteen tulevalle kevätlukukaudelle. Lähtökohtana väliarvioinnille näytti olevan, että lähdetään liikkeelle lapsen vahvuuksista käsin:

H1: Kovasti on ohjattu, että ne vahvuudet pitää tehdä näkyväksi, pitää tuoda esille hyvä ja ne haasteet eli hampurilaispalaute (H1).

Hampurilaispalautteella tarkoitettiin, että alimmaiseen sämpylään laitetaan asioita missä oppilas on onnistunut, pihviin mietitään tulevat tavoitteet ja ylimmäiseen sämpylään tulee oppilaan vahvuudet, joiden kautta lähdetään kohti uusia tavoitteita. Yleinen ilmapiiri haastattelujen myötä vaikutti olevan, että vahvuuksien näkyväksi tekeminen arvioinnissa on mennyt eteenpäin, vaikka harjoiteltavaakin vielä löytyy.

Yksi tutkimuksessa mukana ollut opettaja toi esille erittäin huomionarvoisen asian oppilaan vahvuuksien huomioinnista, niin tavoitteiden asettamisessa kuin arvioinnissakin. Hänen mukaansa oppilaat, jotka tarvitsevat opiskelussaan tehostettua tai erityistä tukea, hyötyvät erityisesti vahvuuksien kautta lähdettävästä opetuksen suunnittelusta ja arvioinnista. Vahvuusperustaisen opetustyylin kautta saatettaisiin välttää hänen mukaansa pienryhmäsijoitus tai oppilaalla olisi mahdollisuus siirtyä asteittain pienempään tukeen. Tästä esimerkki alla:

H2: Pitäis lähteä näitten vahvuuksien kautta miettimään sitä tukea, ei niitten ongelmien ja pulmien kautta vaan nimenomaan niitten vahvuuksien kautta. Mä uskon, että moni tavallaan semmonen pienryhmäsijoituskin niin sanotusti tai erityisen tuen niinku esitys voidaan ehkä sieltä välistä vetää pois, ku lähdetään vahvuusperustaisella tyyllillä eteenpäin.

Tässä tutkimuksessa mukana olleet opettajat toivoivat, että uudessa arviointikulttuurissa osataan vielä vahvemmin lähteä liikkeelle oppilaan vahvuuksista yhteistyössä koko koulun henkilökunnan kanssa. Sähköistä viestintäjärjestelmää, näissä kunnissa Wilma, käytettiin eri tavoin opettajasta riippuen. Osa haastateltavista Wilmaan pääsääntöisesti kannustavia viestejä. Ongelmatilanteissa koettiin parempana olla yhteydessä vanhempiin puhelimitse.

Virtanen, Postareff ja Hailikari (2015) kirjoittavat artikkelissaan monien tutkimusten osoittavat kuinka arviointi ohjaa opiskelua ja oppimista enemmän kuin mikään muu tekijä oppilaan oppimistilanteessa. Näin ollen arviointiin täytyy varata siihen tarvittava aika ja huolellinen suunnittelu.

7.3.3 Arvioinnin tavoitteena on antaa oppilaalle realistinen kuva oppimisestaan

Uusi opetussuunnitelma (2014) korostaa erityisesti itsearvioinnin merkitystä. Itsearviointitaitoja kehitetään auttamalla oppilaita tunnistamaan onnistumisiinsa ja vahvuuksiaan koulutyössä sekä asettamaan työlleen tavoitteet. (POPS 2014, 49.) On vaikea arvioida oppilaan työskentelyä ilman selkeitä tavoitteita. Opettajien mukaan *tavoitteita ei tarvitse asettaa mihinkään yleisiin tavoitteisiin, vaan suhteessa niihin omiin taitoihin ja arvioimaan koko aika sitä oppimista* (H3). Arviointi ei perustu toisiin oppilaisiin vertaamiseen eikä oppilaan persoonallisiin piirteisiin, vaan arvioidaan oppilaan omaa edistymistä mahdollisimman monipuolisesti (POPS 2014, 48). Tutkimuksessa opettajat viestivät itsearvioinnin tärkeydestä muun muassa niin, että *itsearvioinnin pitäisi olla säännöllistä ja jatkuvaa* (H1). Toisaalta opettajat toivat esille, että itsearviointi ei ole välttämättä pienille alakoulun oppilaille itsestään selvä asia. Yksi opettajista kertoi, että itsearviointi on ollut hänen 20-vuotisen työuran aikana esillä erilaisista suuntauksista ja tutkimuksista riippuen. Seuraavassa esimerkki:

H4: Silloin ku valmistuin, ni hirveesti tykättiin tästä itsearvioinnista, et melkee joka tunnin jälkee piti arvioida, ja sit se hävis, koska tuli nää tutkimukset et alle 12-vuotias ei voi viel, et ei oo psyykkisesti kehittyny, et ne pystyis sitä tekemään, et ne aina kuitenkin peilaa johonkii muuhun, et siin ei oo jotenkii järkee, mut nyt sit taas ollaan tultu siihen et taas.

Opettajat kertoivat itsearvioinnin jäävän pintapuoliseksi tai oppilaat voivat kokea sen turhauttavana, ellei itsearviointiin perehdytä syvällisemmin jokaisen oppilaan kohdalla. Itsearviointiakin tarvitsee harjoitella. Tarkoituksena on kuitenkin saada jokainen oppilas *pysähtymään ja miettimään, että miten tämä nyt oikein meni* (H4). Parhaimmillaanhan itsearviointitilanne on oppimistilanne, jossa oppilas oppii refleктоimaan omaa oppimistaan (Virtanen ym. 2015, 7). Tässä tutkimuksessa selvisi, että niiden oppilaiden kohdalla, joilla oli esimerkiksi käyttäytymisessä ongelmia, tavoite pilkottiin hyvin pieniin osiin. Näin heilläkin on mahdollisuus saavuttaa asetettu tavoite ja saada siitä positiivista palautetta itsetuntoa vahvistaen.

H5: Meil oli se tavoite mihin pyritään tai vaikka että pyydän puheenvuoron (.) sitte lapsille oli semmonen taulukko joka päivälle, hymynaamat, joita he sitte väritti. Mut esimerkis yhelle pojalle me saafettiin tehdä niin, että yks oppitunti oli ihan riittävä tavoite tai välifunti, ni hän sai kans hymynaaman.

Itsearviointin lisäksi haastateltavat toivat esille *vertaisarvioinnin, pariarvioinnin ja ryhmäarvioinnin*. Opettajat kuvasivat näiden olevan *juuri niitä tilanteita, joissa kaverit antavat palautetta* (H3). Näissä kaikissa arviointimuodoissa täytyy kiinnittää huomio harjoitteluun ja sanojen merkitykseen.

Arvioinnin tulisi olla ennen kaikkea opiskelua motivoivaa, tulevaisuuteen suuntaavaa sekä luottamuksen luomista uskaltaa yrittää sellaisiakin asioita, mitä ei ole aikaisemmin tehnyt (Atjonen 2007, 215, 234). Tästä alla oppilasta voimaannuttava ja kannustava esimerkki:

H5: Ni mullakin oli yx tyttö, ni mä oon niin onnellinen, ku hänellä selkeesti lukihäiriö ja hän kuitenkin aattelee, et hänestä voi tulla kirjailija. Ja hänkin mulle jutтели siitä, että toiset kirjottaa jo paljon pidempiä ja paljon nopeemmin. Ni mä todellakin käytin aikaa siihen, et mä vakuutin, että hänestä voi todellakin tulla kirjailija! Että se ei oo yhtään niinku siitä kiinni, tietokoneohjelmat auttaa korjaamaan.

Ryhmälle asetetut tavoitteet ja niistä saadut palkkiot olivat vahvistaneet yhteishenkeä ja yhteistä arviointia. Tavoitteen täytyessä oli mahdollista viettää koko luokan kesken *juhlahetkiä, jotka olivat tosi tärkeitä lapsille* (H4). Palkintoa mietittäessä harjoiteltiin samalla demokratiaa, kun mietittiin yhdessä sopivaa palkintoa.

8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien näkemyksiä vahvuusperustaisesta opetuksesta. Selvitin vahvuusperustaisen opetuksen lähtökohtia sekä sitä, millaisia keinoja ja menetelmiä opettajilla on opetustyössään käytössään vahvuusperustaisen opetuksen onnistumiselle. Lisäksi tutkin millaiset arviointikeinot tukevat oppilaan vahvuuksien dokumentointia ja arviointia. Tutkimusaineiston kokosin teemahaastattelun avulla ja haastatteluaineiston analysoin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Tämän tutkimuksen teoreettisen taustana on positiivinen psykologia – tieteenala, jonka keskeisenä ajatuksena on löytää jokaisen subjektiivinen hyvinvointi. Positiivisen pedagogiikan avulla toteutetaan positiivisen psykologian kasvatus- ja opetusmetodeja. Oma ratkaisukeskeinen neuropsykiatrinen valmentajakoulutus oli yksi merkittävä tutkimuksen liikkeellepanija. Lopullinen päätös aiheen valinnasta syntyi Kaisa Vuorisen 19.3.2016 pitämän koulutuksen jälkeen. Oman mielenkiinnon lisäksi aihe on ajankohtainen ja vahvuuksien korostaminen tulee esille uudessa opetussuunnitelmassakin (POPS 2014, 15.) Tässä luvussa tarkastelen tarkemmin tutkimuksen päätuloksia ja vertaan niitä teoriassa esittelyihin aikaisempiin tutkimustuloksiin. Lisäksi pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Pohdinnan lopussa käsittelen tutkimuksen tulosten merkittävyyttä sekä jatkotutkimushaasteita.

8.1 Vahvuusperustaisen opetuksen lähtökohtia

Tämän tutkimuksen tulokset avaavat luokanopettajien käsitysmaailmaa vahvuusperustaisesta opetuksesta ja käytettävistä keinoista. Tuloksista käy ilmi, että suomalainen koulukulttuuri on muutosten edessä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (2014) koulun tulee luoda edellytykset oppilaan hyvinvoinnille ja tulevaisuuden koulussa opettajan tehtävänä on opettaa ja seurata oppilaan hyvinvoinnin edistymistä. Akatemisten taitojen opettamisen lisäksi kasvatustyö ja vahvuuksien opettaminen nousevat osaksi koulun arkea.

Tutkimuksessa mukana olleiden opettajien vastauksista löytyvät positiivisen pedagogiikan peruseriaatteet. Ensimmäisen periaatteen mukaan ihminen voi hyvin joukossa (Sajaniemi & Mäkelä 2014, 136) ja ryhmään kuuluminen on yksi ihmisen perustarpeita (Allart 1976, 43). Kaikki opettajat korostivat ryhmän toimivuutta ja ryhmän yhteishengen luomista. Opettajien mukaan ryhmän toimivuus antaa oppilaalle turvallisuuden tunteen, joka on kaiken oppimisen perusta ja pohja. Muun muassa Janhunen (2013), Curby ym. (2009), Piispanen (2008) ovat tuoneet omissa tutkimuksissaan esille saman tuloksen – turvallinen ja kannustava koulun ilmapiiri on hyvä oppimisympäristön perusta. Tutkimuksessa esille tulleiden vastausten myötä vuorovaikutustaitoja opetettiin hyvin vaihdellen koulusta ja opettajasta riippuen. Vuorovaikutustaitojen opettamiseen kaivattiin järjestelmällistä ja johdonmukaista suunnitelmaa. Yhdessä koulussa vuorovaikutustaidot oli nostettu oppiaineen asemaan. Muissa kouluissa vuorovaikutustaitojen opettaminen oli niin sanotusti harmaalla vyöhykkeellä. Yleisesti ajateltiin, että asia on hoidossa, mutta tosi asiassa vuorovaikutustaitojen opettaminen jäi usein lukuvuoden alussa toteutettaviin ryhmäytymisleikkeihin. Kauppila (2011, 14) on todennut saman asian. Tämän tutkimuksen haastatteluaineistosta selvisi, että opettajat tiedostavat hyvin tunne- ja vuorovaikutustaitojen yhteyden oppilaan hyvinvointiin ja elämässä pärjäämiseen (Suldo ym. 2014), mutta tarvitsevat sen toteuttamiseen edelleen tukea.

Toisen periaatteen mukaan oppilaan vahvuuksien tunnistaminen ja niiden käyttäminen vahvistaa itsetuntoa ja auttaa oppilasta selviytymään haastavimmistakin tilanteista (Kumpulainen ym. 2014, 230). Tutkimuksessa mukana olleet opettajat olivat käyttäneet vaihtelevia menetelmiä vahvuuksien tunnistamiseen. VIA -mittaristo (Values in Action) oli ollut käytössä kahdella opettajalla ja yksi opettajista oli käyttänyt VAK -analyysia, jonka avulla selvitettiin, onko oppilas kinesteettinen, auditiivinen vai visuaalinen oppija. Osa opettajista luotti omiin havaintoihin, osa käytti apuna erilaisia vahvuuskortteja vahvuuksien tunnistamiseen. Vahvuuksien tunnistamista pidettiin tärkeänä taitona, jonka avulla oppilas oppii luottamaan omiin kykyihinsä vahvistaen samalla myönteistä käsitystä itsestään (Kumpulainen ym. 2014, 230).

Haastateltavien puheista kävi ilmi, että oppilaille haluttiin tuoda tunne siitä, että jokaisella on mahdollisuus oppia, jokaisella on mahdollisuus onnistua. Tämä käy ilmi myös Heckmanin ja Rubinsteinin (2001) tutkimuksesta, jossa korostetaan opetettavuuden näkökulmaa. Kyseessä ei ole perityt ominaisuudet, vaan nimenomaan luonnetaidot, joita voidaan opettaa kaikille. Tietämättään opettajat puhuivat kasvun asenteesta; ajatuksesta, jossa jokaisella oppilaalla on mahdollisuus toiminnallaan vaikuttaa omaan elämään ja oppia uusia asioita. Dweckin (2006) kasvun asenne tuli esille opettajien puhuessa oppilaiden vastoinkäymisestä palautumisesta, sinnikkyudesta, ponnistelusta tai toipumiskyvystä. Asioiden oppiminen vaatii työtä, ponnistelua ja sisua, mutta jokaisella on siihen mahdollisuus kasvun asenteen myötä. Tähän tarvitaan kuitenkin luottamuksellinen ja vuorovaikutuksellinen oppimisympäristö ja paljon kannustamista. Kasvun asenteesta ajateltiin olevan apua varsinkin kasvuvahvuuksien työstämisessä. Uusitalo-Malmivaaran & Vuorisen (2016, 79) mukaan kasvuvahvuudet ovat juuri niitä uusia mahdollisuuksia, joiden eteen joudumme hieman tekemään töitä. Täytyy jaksaa harjoitella myös niitä asioita, jotka eivät heti tunnu omilta. Haastateltavat korostivat tässäkin ryhmän merkitystä. Oppimisympäristö, jossa huomataan ja sanoitetaan toisten onnistumiset, auttaa oppilasta selviytymään paremmin seuraavan hankalan tilanteen tullen. Opettajat ajattelivat vahvuusperustaisen opetuksen antavat oppilaille tietoisuuden omista vahvuuksistaan ja näiden avulla mahdollisuuden ponnistella vaikeidenkin tilanteiden edessä. Fredrickson broaden- and-build -teoria (2001) mukaan juuri myönteiset kokemukset ja myönteiset tunteet auttavat suhtautumaan vaistoinkäymiin uudella tavalla (Conway ym. 2013, 21-22).

Opettajan olivat käyttäneet opetuksessaan sisäisen puheen vahvistamiseen mielikuvitushahmoja muun muassa papukaijaa ja varista, jotka istuivat näkyvästi oppilaan olkapäällä ohjaten koulupäivän kulkua – mitä ääntä kannattaa kuunnella? Näin harjoiteltiin sisäisen puheen vahvistamista. Uusitalo-Malmivaara (2014, 49) kirjoittaa, että myönteistä sisäistä puhetta voidaan kutsua myös optimistiseksi ääneksi, joka antaa toivoa tulevasta. Haastateltavat toivat esille oppilaan omien hyvien valintojen lisäksi toisten oppilaiden hyvien

asioiden huomaamiseen ja niistä vahvuuskielillä annetun palautteen merkityksen. Koulupäivän aikana harjoitellaan huomaamaan ja sanoittamaan myös toisen oppilaan vahvuuksia. Aina ei tarvitse odottaa, että palaute tulee opettajalta oppilaalle. Sanojen merkitys ja sanallistaminen tulivat esille vahvuusperusteisen opetukseen palautteen annossa. Opettajat tiedostivat sanojen kantavan voiman rakentavassa palautteessa. Positiivisen palautteen annossa opettajat ymmärsivät pienien asioiden eli mikrohetkien huomaamisen tärkeyden. Vahvuuskieltä täytyy opettaa ja harjoitella sekä opettajien että oppilaiden.

Positiivisen pedagogiikan kolmas tärkeä periaate on, että luodaan kouluun opetusmenetelmät, jotka edesauttavat oppilasta löytämään oman oppimispolun ja työskentelemään omalla lähikehityksen vyöhykkeellä, yksilönä, mutta silti osana yhteisöä (Kumpulainen 2014, 229). Vygotskyn (1978) luomaan lähikehityksen vyöhykkeeseen perustuen opettajat toivat esille oppilaan oman oppimispolun löytämisen tärkeyden jokaisen oppilaan ydinvahvuuksia hyödyntäen. Opetuksen lähtökohtana tulee olla vahva usko siihen, että jokaisella oppilaan kohdalla tunnistetaan ydinvahvuudet, joihin nojautuen kirjataan jokaiselle henkilökohtainen vahvuussuunnitelma. Suunnitelma, jossa työskennellään lähivahvuuksien vyöhykkeellä. Ydinvahvuuksien avulla voimistuvat myös kasvuvahvuudet eli ne taidot, jotka eivät ole vielä kovin hyvin hallussa. Näitä kasvuvahvuuksia voidaan kehittää tietoisien työn ja harjoittelun kautta. Opettajat eivät haastatteluissa käyttäneet termiä lähivahvuuksien vyöhykkeellä työskentely. Tutkijana, Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016) ajatuksia hyödyntäen, otin sen esille kuvaamaan oppilaille oman oppimispolun luomista vahvuuksia hyödyntäen. Lähivahvuuksien vyöhykkeellä työskentely terminä antaa jo lähtökohtaisesti oppilaalle positiivisen mielikuvan opiskelusta. Lähivahvuuksien vyöhykkeellä työskentelystä tulee mieleeni Furmanin (2004, 11) ratkaisukeskeiset ajatukset siitä, että ei ole olemassa ongelmia, vaan ainoastaan taitoja, jota ei ole vielä opittu. Nämä ajattelumallit antavat toivoa jokaiselle oppilaalle.

8.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua

Luotettavuuden tarkastelu on yksi olennainen osa tutkimusprosessia. Luonnollisesti kaikessa tutkimustoiminnassa pyritään välttämään virheitä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134.) Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteeri on tutkija ja hänen tutkimuksessa tekemä toiminta. Näin ollen tutkimuksen luotettavuuden arviointi kohdistuu koko tutkimusprosessiin. (Eskola & Suoranta 2008, 211–212). Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa pitäisi huomioida myös tutkijan puolueettomuusnäkökulma. Luotettavuus riippuu tutkijasta, koska tutkija on tutkimusasetelman luoja ja analyttisen prosessin ydin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.)

Tutkimusmenetelmien luotettavuutta arvioidaan yleensä validiteetin ja reliabiliteetin avulla. Validiteetilla eli tutkimuksen pätevyydellä tarkoitetaan tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri niitä asioita, mitä oli tarkoituskin mitata. Reliabiliteetilla puolestaan tarkoitetaan, että saadut tulokset ovat johdonmukaisia ja pysyviä eivätkä ole sattumanvaraisia. (Hirsjärvi ym. 2013, 231). Osa tutkijoista on sitä mieltä, että validiteetti ja reliabiliteetti eivät sovellu laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteereiksi. Ne ovat alun perin syntyneet kvantitatiivisen tutkimuksen piirissä ja soveltuvat näin lähinnä määrälliseen tutkimukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.)

Tämän tutkimuksen ajatuksena oli selvittää miten opettajat jäsentävät ja kuvaavat vahvuusperusteista opetusta sekä löytää konkreettisia keinoja ja menetelmiä, joiden avulla voidaan toteuttaa ja arvioida vahvuusperusteista opetusta. Valitulla tutkimusmenetelmällä sain vastaukset asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen luotettavuutta pyrin lisäämään mahdollisimman tarkalla aineiston analyysin kuvauksella. Raportoinnissa avasin sekä sanallisesti että taulukoiden avulla analyysin kulkua, jotta lukija pystyisi seuraamaan ajatuksenjuoksuani tutkimuksen edetessä. Kiviniemen (2015, 86) mukaan juuri tutkimusraporttia voidaan pitää luotettavan tutkimuksen kulmakivenä.

Tutkijana huolehdin, että etenin työssäni järjestelmällisesti vaihe kerrallaan vaikuttaen näin luotettavuuteen. Tutkimusluvut hain tutkimuskaupunkien

tutkimuslupamenettelyjen mukaisesti ja haastateltavat saivat yksityiskohtaisesti tiedot tutkimuksen etenemisestä. Eettisyyden kannalta onkin tärkeä huomioida juuri informointiin perustuva suostumus ja luottamuksellisuus (Tuomi & Sara-järvi 2009, 131–132.) Tässä tutkimuksessa haastateltavat saivat tarvittavaa tietoa jokaiselle lähetetyn saatekirjeen myötä (liite 1.). Saatekirjeessä tuotiin esille haastateltavan oikeudet sekä tutkijan velvollisuus tutkimusaineiston käsittelyssä.

Tutkimusaineisto on säilytetty niin, että ne ovat olleet vain tutkijan käytössä. Aineiston analyysissä en ole nostanut esille sellaisia esimerkkejä, joista kyseinen henkilö olisi tunnistettavissa. En ole myöskään maininnut kaupunkien nimiä, jossa haastateltavat työskentelevät. Näillä toimenpiteillä olen pyrkinyt säilyttämään haastateltavien anonymiteetin. Tämän tutkimuksen aihe ja haastattelukysymykset eivät olleet kovin arkaluontoisia. Ne koskivat haastateltavien työtä eivätkä esimerkiksi heidän henkilökohtaista elämää. Haastattelujen raportoinnissa on kuitenkin aina otettava huomioon seuraamukset, joita tutkimus voi haastateltaville tuoda (Kvale 1996, 111). Esimerkiksi yhden kunnan tutkimuslupan myöntämisen edellytyksenä oli, että koulun rehtorilla oli tieto, että yksi hänen työntekijöistään osallistuu tähän tutkimukseen. Haastateltavan nimeä ei rehtorille tarvinnut mainita, mutta tällä saattoi olla merkitystä siihen, minkä verran haastateltava uskalsi avautua muun muassa koulun toimintakulttuurista tai arvomaailmojen ristiriidoista.

Oma vähäinen haastattelukokemus tutkijana näkyi joidenkin kysymysten kohdalla kysymyksiä esitettäessä. Tämä ilmeni litterointivaiheessa siten, että olin esittänyt monta kysymystä peräkkäin ja jäänyt itse pohtimaan aiheeseen vaikuttavia tekijöitä ennen haastateltavan vastausta. Näiden kysymysten kohdalla voidaan miettiä, vaikuttiko oma pohdintani johdattelevasti haastateltavan vastuksiin. Näissä tilanteissa haastattelijan ja haastateltavan roolit hämärtyivät. Vaikutti siltä, että kaksi ihmistä oli luonut välilleen vuorovaikutuksellisen ja innostuksen ilmapiirin vahvuusperusteisen opetuksen kehittämiseen.

Laadullinen tutkimus on aina tutkijan oma tulkintaraportti tuloksista. Tutkijana ymmärrän, että joku toinen olisi voinut nostaa esille muita ulottu-

vuuksia. Jokainen tulkinta on kiistettävissä ja jokaiselle tulkinnalle voidaan esittää vaihtoehtoja. (Kiviniemi 2015, 86.) Analyysin kirjoittamisvaiheessa pyrin rehellisyyteen siten, etten sekoittanut omia ajatuksia ja johtopäätöksiä tutkimustuloksiin vaan tein tulkinnat aineistoon perustuen. Luotettavuutta pyrin lisäämään käymällä litteroidun aineiston läpi monta kertaa. Alleviivasin erivärisillä kynillä ne kohdat, joista sain vastauksia kuhunkin tutkimuskysymykseen liittyen. Näin etenemällä rajasin aineistosta pois kohdat, jotka eivät vastanneet haastattelukysymyksiin.

Tracyn (2010) mukaan luotettavassa tutkimuksessa tutkimuskysymykset, teoriassa käytetty kirjallisuus ja johtopäätökset kietoutuvat tiiviisti toisiinsa. Toisin sanoen tulosten tulee vastata tutkimuskysymyksiin ja johtopäätösten tulee olla yhteydessä käytettyyn kirjallisuuteen. Tämän tutkimuksen pohdinnassa huomioin, että lähdekirjallisuus ja tutkimuksen tulokset tukivat toinen toisiaan.

Tutkimuksen tekemiseen liittyy aina rajoituksia, jotka on syytä huomioida muun muassa yleistettävyydessä. Hirsjärven ja Hurmeen mukaan (2009, 188–189) laadulliselle tutkimukselle ominaiseen tapaan tutkimuksen tarkoituksena ei ole etsiä yhtä yleistettävää ja toistettavissa olevaa tulosta. Tässäkin tutkimuksessa perimmäisenä tarkoituksena oli tuoda esille opettajien omat ajatukset ja kokemukset vahvuusperusteisesta opetuksesta ja vahvuuksien käyttämisestä koulutyössä. Kuitenkin tutkimuksesta löytyy samansuuntaisia tuloksia aikaisempiin tutkimustuloksiin verrattuna. Tämän voidaan katsoa lisäävän tutkimuksen luotettavuutta.

Toisaalta voidaan myös pohtia, minkä suuntaisia vastauksia olisin saanut, jos olisin valinnut haastateltavat ilman harkinnanvaraisuutta. Nyt tutkimuksessa olleilla opettajilla oli jo kokemusta ja koulutusta vahvuuksien kautta lähtevästä opetuksesta.

8.3 Tulosten merkitys ja jatkotutkimushaasteet

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että koulut ovat muutoksen edessä. Jos ennen ajateltiin, että koulu sai vahvan kasvatukseen liittyvän tuen kodista, niin näinä päivinä osa kodin kasvatustyöstä on siirtynyt kouluille. Koulut, jotka olivat mukana Prokoulu -mallissa, oli kasvatusta nostettu koulun tärkeimmäksi tehtäväksi. Ennen kaikkea toivottiin, että kouluissa keskityttäisiin yhteisöllisyyteen ja panostetaan ryhmän toimivuuteen.

Tässä tutkimuksessa tuli esille sama ilmiö, jonka Salovaara ja Honkonen (2011, 87) ovat esittäneet. Aivan liian usein oletetaan, että oppilaat osaavat kouluun tullessaan toimia ryhmässä ja heillä on muutenkin tarvittavat vuorovaikutustaidot. Näin ei kuitenkaan näyttäisi olevan. Haastateltavien kokemukset vahvistivat myös oman ennakkokäsitykseni vuorovaikutustaitojen harjoittelun vähyydestä.

Opettajat totesivatkin, että tunne- ja ryhmäytötaitoja tulee harjoitella säännöllisesti. Ryhmän toimivuudella nähtiin olevan suuri merkitys oppilaan hyvinvoinnin ja turvallisuuden tunteen kannalta. Omien tunteiden tunnistamisella on vaikutusta muun muassa itsesäätelytaitoihin. Opettajat toivoivat, että ryhmässä opittaisiin tunnistamaan omien vahvuuksien lisäksi toisten oppilaiden vahvuuksia. Vahvuuskieltä ja hyvien asioiden sanoittamista täytyy harjoitella. Aikuisen tehtävä on olla esimerkkinä ja käyttää vahvuuskieltä myös kollegoiden kesken.

Nakamura ja Csikszentmihalyi (2009, 200) ovat todenneet, että yhteistoinnallinen työskentely ja opettajan kannustava vuorovaikutus vaikuttavat suuresti oppilaan koulutyöskentelyn sitoutumiseen ja flow-tunteen syntymiseen. Olisi mielenkiintoista tutkia miten niissä luokissa, jossa vuorovaikutustaidot on otettu johdonmukaisesti mukaan opetukseen, harjoittelu on vaikuttanut oppilaiden hyvinvointiin, koulutyöhön sitoutumiseen, mielenterveyteen ja elämässä selviytymiseen? Kiinnostavaa olisi tutkia myös, kuinka oppilaan luontevahvuuksista lähtevä opetus on vaikuttanut oppilaan kouluun kiinnittymiseen, opiskelumotivaatioon ja oppimisen iloon? Tästä vahvana esimerkkinä löy-

tyy muun muassa Australiassa toimiva Geelong Grammar School, jossa koko henkilökunnan sitoutuminen ja yhteinen tahtotila vahvistivat sekä oppilaiden että opettajien hyvinvointia. Lisäksi tällä mallilla oli positiivinen vaikutus oppilaiden oppimistuloksiin (White & Waters 2014).

Tämän tutkimuksen haastatteluaineistossa opettajat puhuivat tulevasta hyökyaallostaa vahvuusperustaisen opetuksen suhteen. Suomessa mielenkiinto positiivista kasvatusta kohtaan on viime aikoina herännyt. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016) ovat Huomaa hyvä -hankkeellaan aloittaneet keskustelun luonteen vahvuuksista ja niiden käyttämisestä kouluarjessa. Lisäksi Vuorisella on menossa vahvuusperustaiseen opetukseen liittyviä interventioita, joista on valmisteilla väitöskirja. Uskon, että ennenkin opettajat ovat varmasti korostaneet oppilaiden vahvuuksia. Vahvuusperustainen opetus tuo kuitenkin uusia menetelmiä määrätietoisemmin esille ja se nostetaan uuden opetussuunnitelman (2014) avulla opetuksen ohjenuoraksi. Jokaisen koulun täytyy löytää itselleen sopiva työskentelymalli vahvuusperustaisen opetuksen onnistumiseksi.

Seligman ja kumppanit (2009) ovat tuoneet esille monet hyvinvointiin vaikuttavat tekijät ja ovat esittäneet väittämän, jossa hyvinvointia tulisi opettaa kouluissa. Onko se mahdollista? Tämän tutkimuksen tulokset antavat ymmärtää, että opettajat tunnistavat hyvinvoinnin opettamisen tärkeyden, mutta tarvitsevat siihen jatkokoulutusta ja tukea. Opettajat olivat yksimielisiä siitä, että opetuksen tulee olla vahvuusperustaista ja positiivista. Haastatteluista selviää, että opettajat ovat vahvasti opetettavuuden kannalla. Varsinkin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla vahvuusperustainen opetus antaa vahvan viestin siitä, että jokaisella on mahdollisuus oppia. Vahvuuksia korostamalla luodaan uskoa siihen, että hän onnistuu.

Vahvuusperustainen opetus vaatii toteutuakseen koulun toimintakulttuurin muutosta. Tässä tutkimuksessa tuotiin esille, että toimintakulttuuri on käännekohdassa. Opettajat totesivat, että kukaan opettaja ei yksin voi viedä läpi toimintakulttuurin muutosta. Tähän tarvitaan ennen kaikkea muutosjohtajuutta, jossa rehtorin nähtiin olevan keskeisessä roolissa. Opettajat tarvitsisivat yh-

teistä aikaa keskusteluun ja yhteisten arvojen luomiseen. Tutkimuksessa mukana olleet opettajat toivoivat, että koko työyhteisö saataisiin mukaan vahvuusperustaiseen opetukseen ja koulun rehtori mahdollistaisi erilaisten menetelmien käyttöönoton. Eteen tulevien jatkuvien muutosten myötä kouluissa tarvitaan vahva yhteinen tahtotila vahvuusperustaisen opetuksen ylläpitämiseksi. Tarvitaan johdonmukaisuutta, järjestelmällisyyttä, sitkeyttä ja suomalaista sisua.

Opettajat työskentelevät jatkuvien muutoksen alaisuudessa. Onnismaan (2010, 16) mukaan opettajien kokemaa stressiä on yleisempää kuin muilla toimialoilla koettu stressi. Opettajien työmäärä on jatkuvasti paisunut ja työn kuormittavuutta kasvattaa erilaiset vuorovaikutussuhteet opettajakollegoiden, oppilaiden ja vanhempien kanssa (Onnismaa 2010, 18). Kollegoiden erilaiset arvomaailmat tulivat esille tämänkin tutkimuksen haastatteluaineistosta. Mikä vaikutus vahvuusperustaisella opetuksella olisi opettajien työssä jaksamiseen? Tämäkin olisi mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe.

Tässä tutkimuksessa opettajat olivat ottaneet käyttöön erilaisia menetelmiä, joita olivat hyväksi todenneet. Edelleen tarvitaan kuitenkin tutkimusta siitä, miten positiivista pedagogiikkaa ja vahvuusperustaista opetusta voidaan toteuttaa suomalaisen kulttuuriin sopivalla tavalla. Opettajien vastauksista havaitsin, että ylenpalttinen positiivinen palaute amerikkalaiseen tyyliin ei välttämättä sovi suomalaiseen kulttuuriin. Opettajat kokivat tarvitsevänsä vahvuusperustaiselle opetukselle konkreettisempia työvälineitä. Aineiston perusteella vaikuttaa siltä, että vaikka kaikilla oli vahva tahto toteuttaa vahvuuksiin perustuvaa opetusta, ei sen liittäminen osaksi koulun arkea olekaan niin yksinkertaista. On haaste ymmärtää kuinka positiivinen pedagogiikka kulkisi punaisena lankana kaikissa koulunkäynnin osa-alueissa eikä rajoittuisi pelkästään yksittäisiin oppitunteihin. Positiivinen kasvatus, vuorovaikutustaitojen opettaminen ja vahvuusperustainen ajattelu tulisi liittää osaksi opettajien koulutusohjelmaa.

Lisäksi arviointi on suuren muutoksen edessä. Arvioinnissa on siirrytty yhä enemmän kohti itsearviointia (POPS 2014, 47). Arvioinnin muuttuminen uuden opetussuunnitelman myötä herätti opettajissa hämmennystä. He pohti-

vat kuinka itse- ja vertaisarviointi kyetään toteuttamaan kaiken kiireen ja muun työmäärän keskellä. Jokaisen oppilaan kanssa tulisi ehtiä tekemään suunnitelma tulevalle kaudella. Ilman selkeitä tavoitteita on vaikea arvioida oppilaan työskentelyä. Kaikkien opettajien vastaukset olivat yhdenmukaisia sen suhteen, että todistus pohjien pitää ehdottomasti muuttua ja kehittyä uusien arviointimenetelmien vuoksi. Arvioinnin monipuolistumisen ja numeerisen arvioinnin poisjättämisen mahdollisuus koettiin kuitenkin helpottavana tekijänä työmäärän kasvamisesta huolimatta. Osa haastateltavista oli kokenut numeron antamisen olevankin opettajan työn kurjimpia puolia. Tämä tuli esille myös Greenin ja Emersonin (2007) tutkimuksessa. Uusien arviointimenetelmien toimivuuteen ja hyödyntämiseen tarvitaan vielä jatkokoulutusta, jotta arviointimenetelmät toimivat paremmin. Arviointi ohjaa kuitenkin opiskelua ja oppimista enemmän kuin mikään muu tekijä oppilaan oppimistilanteessa (Virtanen, Postareff & Hailikari 2015).

Jatkotutkimushaasteena näen vielä tarpeen selvittää, mikä merkitys vahvuusperustaisella opetuksella on oppilaan onnistumisen kokemusten syntymiselle? Voisiko vahvuuksien kautta kasvattaa oppilaan uskoa selviytyä hankalistan tilanteista ja sitä kautta kasvattaa kompetenssin tunnetta? Tämänkin tutkimuksen myötä selvisi, miten pienillä onnistumisen kokemuksilla, mikrohetkien huomaamisilla oli ollut suuri merkitys oppilaan onnistumisen kokemuksen kannalta. Aineistosta oli havaittavissa vahva usko siihen, että oppilaiden käyttäytymiseen liittyvät haasteet ja erityisluokkaan sijoittamiset voisivat vähentyä vahvuusperustaisen opetuksen myötä. Tai ainakin koulussa kyettäisiin siirtymään asteittain pienempään tukeen.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että Seligmanin PERMA:n viisi hyvinvoinnin elementtiä löytyy haastateltavien vastauksista (Kern ym. 2015, 262–263). Positiiviset tunteet, sinnikkyys, hyvät ihmissuhteet, koulutyöhön löydetty merkityksellisyys sekä aikaansaannoksista yhdessä iloiten parannetaan ihmisen hyvinvointia. Näiden elementtien pohjalta voitaisiin lähteä muokkaamaan koulun toimintakulttuurin muutosta.

Tuoreet Pisa-tulokset kertovat koulua koskevien asenteiden olevan heikkoa ja motivaatio koulunkäyntiä kohtaan on laskusuunnassa. Uskon, että vahvuusperustaisen opetuksen avulla jokaisella oppilaalla on mahdollisuus löytää oppimiseen oma valonsa ja merkitys omalle työskentelylleen. Hutan (2013, 207) mukaan ihminen voimaantuu (eudaimonia) voidessaan käyttää omia kykyjään ja vahvuuksiaan. Kun oppilaan asenne koulutyötä kohtaan on kasvun asenteen mukaista, hän jaksaa yrittää ja ponnistella eteenpäin. Hakalan (2016, 13) mukaan äärimmäisilleen viety periksiantamattomuus on kuitenkin taakka. Oppilaille tulisikin opettaa itsearviointin avulla, että on hyvä arvioida omia mahdollisuuksiaan. On tärkeää opetella myöntämään myös oma rajallisuuteensa ja olla armollinen itseään kohtaan. Opettajan tehtävänä on kiinnittää huomio oppilaan pieniinkin onnistumisiin ja antaa palaute oppilaalle vahvistavia sanoja käyttäen. Se, mihin kiinnitämme huomion, tulee lisääntymään (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 206, 59.) Arvostus oppilasta kohtaan lähtee aikuisista, vain sitä kautta voi kasvaa vahvoja ihmisiä.

LÄHTEET

- Allart, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Porvoo-Helsinki: WSOY.
- Anderson, A.R., Christenson, S.L., Sinclair, M.F., & Lehr, C.A. 2004. Check & Connect: The importance of relationship for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42(2) 95-113.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Baltes, P.B. & Freund, A.M. 2006. Ihmisen vahvuudet ja viisaus. Teoksessa Aspinwall, L. G. & Staudinger, U.M. (toim.) Ihmisen vahvuuksien psykologia. Helsinki: Edita Prima Oy, 34-46.
- Björkvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. 2002. Sosiaalinen älykkyysempatia=epäsuora aggression. *Psykologia* 37 (2), 163-170.
- Bask, M. & Salmela-Aro, K. 2012. Burned out to Drop out: Exploring the Relationship between School Burnout and School Dropout. *European Journal of Psychology of Education* 28 (2), 511-528.
- Brdar, I. & Kashdan, T.B. 2010. Character strengths and well-being in Croatia: An empirical investigation of structure and correlates. *Journal of research in personality*, 44 (1), 151-154.
- Curby, T. W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. 2009. The relations of observed pre-K classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education & Development* 20, 346-372.
- Conway, A.M., Tugade M.M., Catalino L.I. & Fredrickson B. L. 2013. The broaden- and- build theory of positive emotions: form, function, and mechanism. Teoksessa: David, S.A., Boniwell, I. & Ayers, A.C. (toim.) *The Oxford handbook of happiness*. United Kingdom: Oxford university press, 17-34.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The what and why of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behaviour. *Psychological Inquiry* 11, 227-268.
- Duckworth, A.L. & Seligman, M.E.P. 2005. Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological science*, 16 (12), 939-944.

- Dweck, C. 2006. *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Erilaisten oppijoiden liitto ry. Havaintokanavatesti. Viitattu 9.12.2016. [http://www.erilaistenoppijoidenliitto.fi/mikä_avuksi/havaintokanavatesti](http://www.erilaistenoppijoidenliitto.fi/mika_avuksi/havaintokanavatesti)
- Froh, J. J., Bono, G. & Emmons, R. 2010. Being grateful is beyond good manners: Gratitude and motivation to contribute to society among early adolescents. *Motivation and Emotion* 34 (2), 144–157.
- Freiberger, V., Steinmayr, R. & Spinath, B. 2012. Competence Beliefs and Perceived Ability Evaluation: How Do They Contribute to Intrinsic Motivation and Achievement? *Learning and Individual Differences* 22 (4), 518–522.
- Furman, B. Muksuoppi. 2004. *Ratkaisun avaimet lasten ongelmiin*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Goldstein, L. S. 1999. The Relational Zone: The Role of Caring Relationships in the Co-Construction of Mind. *American Educational Research Journal* 36 (3), 647-673.
- Gordon, T. 2006. *Toimiva koulu*. Helsinki: Lasten Keskus.
- Green, K.H. & Emerson, A. 2007. A new framework for grading. *Assesment and evaluation in higher education* 32, 496–511.
- Halinen, I. & Jääskeläinen, L. 2015. *Opetussuunnitelmauudistus 2016. Sivistysnäkemys ja opetuksen eheyttäminen*. Teoksessa: Cantell, H. (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-kustannus 19-36.
- Hanson, R. 2016. *Sisäsyntyinen onnellisuus. Tyytyväisyyden, tyyneyden ja itseluottamuksen uusi neurotiede*. Helsinki: Basam Books Oy.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. *Hyvä paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa*. Helsinki: Unicef. Viitattu 13.10.2016. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/hyva_paha_koulu.pdf
- Heckman, J.J. & Rubistein, Y. 2001. The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED testing program. *American Economic Review*, 91 (2), 145–149.
- Hirjärvi, S. & Hurme, H. 2009. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hirjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. 15.-17. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirvihuhta, H. & Litovaara, A. 2009. Ratkaisun taito. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. 2014. Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 264-280.
- Huta, V. 2013. Eudaimonia. Teoksessa: David, S.A., Boniwell I. & Ayers, A.C. (toim.) The Oxford handbook of happiness. United Kingdom: Oxford university press: 201-2013.
- Janhunen, K-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Itä-Suomen yliopisto. Dissertations in Social Sciences and Business Studies 52. Joensuu: Kopijyvä Oy.
- Järvilehto, L. 2014. Hauskan oppimisen vallankumous. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. 2012. Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppila, R.A. 2011. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kern, L. & Clemens N.H. 2007. Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools*. Vol. 44(1), 65-75.
- Kern, M.L., Waters, E.L., 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*. Vol. 10 (3), 262-271 DOI: 10.1080/17439760.2014.936962.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli R., & Aaltola, J. (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus 74-88.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.). Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus 224-242.
- Kumpulainen, K. & Renshaw, P. 2007. Culture and learning. A special theme issue. *International Journal of Educational Research* 46 (3-4), 109-115.

- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E. & Vettenranta, J. 2013. PISA 12 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:20. Viitattu 12.10.2016. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/okm20.pdf?lang=fi>
- Kvale, S. 1996. *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Lahti, E. 2014. Sisu- toiminnan tahtotila. Teoksessa: Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.). *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus 318-339.
- Lappalainen, K. & Sointu, E.T. 2013. Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa. Viitattu 6.10.2016. http://www.researchgate.net/publication/236873371_Vahvuuksia_tunnistamalla_kayttaytymisen_ja_tunteiden_hallintaa_koulussa
- Lehto, E. 2015. Kaksi kertaa luokalleen jäänyt professori: "Numerot eivät kerro mitään oppimiskyvystä". *Helsingin Sanomat* 1.10.2015. Viitattu 17.10.2016 <http://www.hs.fi/elama/a1443581259819>
- Lerikkanen, M-K. 2014. Mihin opettajaa tarvitaan? Opettajan merkitys oppimisprosesseissa. *Kasvatus* (4) 2014, 367-372.
- Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA -teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluiloin edistäjinä. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Linkins, M., Niemiec, R. M., Gillham, J. & Mayerson, D. 2015. Through the lens of strength: A framework for educating the heart. *The Journal of Positive Psychology* 10 (1), 64-68.
- Linley, P.A., Maltby, A.M., Joseph, S., Harrington, S., Peterson, C., Park, N. & Seligman, M.E.P. 2007. Character strengths in the United Kingdom: The VIA inventory of strengths. *Personality and individual differences* 43 (2007) 341-351.
- Lonka, K., Hietajärvi, L., Hohti, R., Nuorteva, M., Rainio, A.P., Sandström, N., Vaara, L. & Westling, S.K. 2015. Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. Teoksessa Cantell, H. (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 49-76.
- Martin, A.J. 2008. Enchancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary educational psychology* 33(2), 239-269.

- Martin, A. J., Papworth, B., Ginns, P. & Liem, G. A. D. 2014. Boarding School, Academic Motivation and Engagement, and Psychological Well-Being: A Large-Scale Investigation. *American Educational Research Journal* 51 (5), 1–43.
- Mattila, K-P. 2011. *Lapsen vahvistava kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- McKnight, P. E. & Kashdan, T. B. 2009. Purpose in life as a system that creates and sustains health and well-being: An integrative, testable theory. *Review of General Psychology* 13, 242–251.
- Metsämuuronen, J. 2001. *Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4*. International Methelp Ky. Helsinki.
- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. 2009. Flow theory and research. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *Oxford handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press, 195–206.
- Niemiec, R. M. 2013. VIA character strengths: research and practice (The first 10 years). Teoksessa H. H. Knoop & A. Delle Fave (toim.) *Well-being and cultures: Perspectives on positive psychology*. New York: Springer, 11–30.
- Noddings, N. 2003. *Happiness and education*. New York: Cambridge University Press.
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M. & Robinson, J. 2013. An applied framework for positive education. *International Journal of Well-Being* 3 (2), 147–161.
- Nurmi, R., Sillanpää, A. & Hannukkala, M. 2015. *Hyvää mieltä yhdessä*. Käsi-kirja alakoululaisten mielenterveyden edistämiseen. Suomen mielenterveysseura. Jaarli Oy.
- Ojanen, M. 2009. Positiivista psykologiaa. *Tieteessä tapahtuu*. Vol. 27. nro 4–5 (2009), 79–81.
- Ojanen, M. 2014. *Positiivinen psykologia*. Toinen uudistettu painos. Helsinki: Edita.
- Onatsu-Arvilommi, T. & Nurmi, J.E. 2000. The role of task-avoidant and task-focused behaviors in the development of reading and mathematical skills during the first school year: A cross-lagged longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 92 (3), 478–491.
- Onnismaa, J. 2010. *Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Raportit ja selvitykset 2010: 1*. Helsinki: Opetushallitus.

- Ouakrim-Soivio, N. 2015. Toimiiko päättöarviointi yhdenvertaisesti. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti 25 (1), 4–12, NMI-Bulletin.
- Park, N. 2004. Character strengths and positive youth development. *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 591, 25–39.
- Patton, M. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. SAGE Publications.
- Perusopetuslaki. Erityinen tuki. 17 § (24.6.2010/642). Viitattu 4.10.2016. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Viitattu 12.10.2016. <http://www.oph.fi/ops2016>
- Peterson, C. & Seligman, M.E.P. 2004. *Character strengths and virtues: A handbook of classification*. Oxford University Press, New York.
- Peura, P. 2015. Humanity learning – yksilöllisestä oppimisesta ihmislähtöiseen oppimiseen. *Matematiikan opetuksen tulevaisuus -blogissa* 14.2.2015. Viitattu 7.12. <http://maot.fi/2015/02/humanity-learning-yksilollisesta-oppimisestaihmislahtoiseen-oppimiseen>
- Piispanen, M. 2008: *Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa*. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Väitöskirja.
- Pollari, J. & Koppinen, M. 2010. *Ketä kannattaa opettaa?* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Popov, L. 2010. *Reilu, reipas ja vastuuntuntoinen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Potter, J. & Hepburn, A. 2012. Eight challenges for interview researchers. Teoksessa J.F. Gubrium, J.A. Holstein, A.B. Marvasti & K.D. McKinney (toim.) *The Sage handbook of interview research. The complexity of the craft*. Sage, 555–570.
- Proyer, R. T., Ruch, W. & Buschor, C. 2012. Testing Strength-Based Interventions: A Preliminary Study on the Effectiveness of a Program Targeting Curiosity, Gratitude, Hope, Humor, and Zest for Enhancing Life Satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 2013, 14, (1), 275–292.
- Pynnönen, A. 2013. Diskurssianalyysi: tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulu. Working paper no 379. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/42412>
- Rantala, T. 2006. *Oppimisen iloa etsimässä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) 2010. *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.

- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Sahlberg, P. 2013. Utelias suomalainen koulu 2030. Viitattu 11.10.2016. <http://pasisalhberg.com/suomalainen-koulu-2030/>
- Sajaniemi, N. & Mäkelä, J. 2014 Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus 136–159.
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M. & Mäkelä, J.E. 2015. Stressin säätely. Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus. Bookwell oy. Porvoo.
- Sandberg, E. & Vuorinen, K. 2015. Positiivinen pedagogiikka tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa. *Eryityiskasvatus* 2/2015, 10–14.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Leffert, N. & Blyth, D. A. 2000. Contributions of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science* 4, 27–46.
- Seligman, M.E.P., Ernst, R.M., Gillham, K.R. & Linkins, M. 2009. Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of education*. Vol. 35 (3), June 2009, 293–311.
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- Stenberg, K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Suldo, S. M., McMahan, M. M., Chappel, A. M. & Bateman, L. P. 2014. Evaluation of the teacherstudent relationship inventory in American high school students. *Journal of Psychoeducational Assessment* 32 (1), 3–14.
- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Porvoo: WSOY.
- Tracy, S. J. 2010. "Qualitative quality: Eight 'big-tent' criteria for excellent qualitative research." *Qualitative Inquiry* 16 (10), 837–851.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2014. Hyveet ja luontevahvuudet. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus 63–84.

- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. Huomaa hyvä. Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Virtanen, V., Postareff, L. & Hailikari, T. 2015. Millainen arviointi tukee elinikäistä oppimista? Yliopisto pedagogiikka. *Journal of university pedagogy* 22 (1), 3–11.
- Vuorinen, K. Viitattu 3.10.2016. www.kaisavuorinen.com
- Weber, M., Wagner, L. & Ruch, W. 2016. Positive feelings at school: On the relationships between students' character strengths, school-related affect, and school functioning. *Journal of Happiness Studies* 17 (1), 341–355.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L. & Looney, L. B. 2010. Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology* 35, 193–202.
- White, M. A. & Waters, L. E. 2014. A case study of 'The good school:' Examples of the use of Peterson's strengths-based approach with students. *The Journal of Positive Psychology* 10 (1), 69–76.
- Yildirim, S. 2012. Teacher Support, Motivation, Learning Strategy Use, and Achievement: A Multilevel Mediation Model. *Journal of Experimental Education* 80 (2), 150–172.
- Äärelä, T. 2012. "Aika paljolla vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla." Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 242. Rovaniemi: Lapland University Press.

LIITTEET

Liite 1. Aineiston keruun ja tutkimuksen toteutuksen aikataulu

Aika	Tehtävä	Kuka osallistui?
Maaliskuu-Huhtikuu 2016	Teorian hahmottelu, uusimpien artikkeleiden etsintä, rakenteen kehittäminen, käsitteistä kohti sisällysluetteloa, haastateltavien etsintä	tutkija
Toukokuu-Kesäkuu 2016	Tutkimuslupien hankkiminen, haastattelukysymysten viimeistely, haastatteluiden ajankohtien sopiminen	tutkija
Kesäkuu-Heinäkuu 2016	Haastatteluiden tekeminen (N=6)	tutkija, haastateltavat (luokanopettajat (n=4), luokanopettaja/apulaisrehtori (n=1), erityisopettaja (n=1))
Elokuu-Syyskuu 2016	Aineiston litterointi (haastatteluaineiston aukikirjoittaminen)	tutkija
Lokakuu 2016	Aineiston analyysi	tutkija
Marraskuu- joulukuu	Aineiston tulkitseminen ja johtopäätökset, pohdinta ja kirjoittamistyö	tutkija
Tammikuu-Helmikuu 2017	Työn viimeistely, oikoluku	tutkija
Maaliskuu 2017	Kaikki valmista!	tutkija

Liite 2. Saatekirje perusopetuksessa työskenteleville luokanopettajille/erityisopettajille 24.5.2016

Hei!

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa kasvatustieteiden maisterin tutkintoa. Pro gradu -tutkimus kuuluu osana opintoihini. Kutsun sinut mukaan tähän tutkimukseen, joka tehdään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitokselle erityispedagogiikasta. Tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä opettajilla on vahvuusperustaisesta opetuksesta sekä positiivisen palautteen merkityksestä oppilaalle.

Aihe on ajankohtainen ja tärkeä. Vahvuuksien löytäminen nostetaan esille myös uudessa opetussuunnitelmassa (2016). Tutkimuksen myötä olen kiinnostunut selvittämään, miten opettajat asian näkevät ja kokevat. Mitä vahvuusperustaisen opetuksen käyttöönotto on vaatinut ja miten sitä arvioidaan.

Tutkimuksessa haastattelen peruskoulun alakoulun luokanopettajia ja erityisopettajia. Haastattelut toteutetaan kesän ja alkusyksyn aikana 2016 yksilohaastatteluina XXXXXXXX, XXXXXXXX ja XXXXXXXXX kaupungeissa. Haastatteluajat (kesto n. 1h) sovitaan haastateltavien aikataulujen mukaan. Tutkimukseen kerättyä aineistoa käytetään vain ja ainoastaan tähän tutkimukseen. Aineisto litteroidaan sähköiseen tekstimuotoon. Litteraatit säilytetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen ohjeiden mukaan salasanoin suojatulla tietokoneella ja ovat vain tutkijan käytössä. Nauhoitetut haastattelut tuhotaan ja hävitetään asianmukaisella tavalla. Tutkimukseen osallistuvien haastattelut käsitellään niin, että haastateltavat säilyvät anonyymeina.

Pro gradu -tutkimukset arkistoidaan ja julkaistaan Jyväskylän yliopiston sähköisessä JYX-julkaisuarkistossa. Sinulla on mahdollisuus lukea valmis tutkimusraportti ennen varsinaista tarkistamista sähköisenä versiona.

Tutkimuksen ohjaajana toimii apulaisprofessori Niina Rutanen (puh. 040 XXXXXX, niina.a.rutanen@jyu.fi)

Tutkimukseen osallistuminen on sinulle täysin vapaaehtoista. Sinulla on oikeus kieltäytyä tai keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tahansa. Tutkijana ja pro gradu -tutkimuksen toteutumisen kannalta toivon kuitenkin, että haastattelut pystyttäisiin toteuttamaan sovittuina ajankohtina. Olen teihin puhelimitse yhteydessä lähiaikoina, jolloin voimme sopia haastattelujen tarkan ajankohdan ja paikan.

Aurinkoisin kevätterveisin,

Anne Tikkanen
Ito, elto, KK
anne.tikkanen@kotka.fi
p. 050 XXXXXXXX

Liite 3. Haastattelupohja haastateltaville

Vahvuusperustainen opetus positiivisen pedagogiikan keinoin perusopetuksessa

VAHVUUSPERUSTAINEN OPETUS

- mitä ajatuksia tulee mieleen käsitteestä vahvuusperustainen opetus?
- mikä on oma lähtökohta/kiinnostus vahvuusperustaiselle opetukselle? koulu-
tus?
- miten tämä opetustyyli näkyy arjen työskentelyssä? mistä lähdettiin liikkeelle?
- mihin merkitykseen sanat nousevat? vahvuuskielen opettaminen?

POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN MIKROHETKET

- miten mikrohetki mielletään?
- 3:1 teoria, miten näkyy arjessa?
- näyttäytyykö positiivinen pedagogiikka erillisinä tuokioina vai kulkeeko se punaisena lankana mukana opetuksessa? esimerkit?

KASVUN ASENNE

- miten mielletään?
- muuttumattomuuden asenne vai kasvun asenne?
- miten saadaan kasvatettua sinnikkyyttä, yrittämistä? vastoinkäymisistä palautumisen merkitys?
- ryhmän merkitys? oppilaiden välinen vuorovaikutus?

RAKENTAVA PALAUTE arvioinnissa

- mitä koulutyössä mitataan ja arvioidaan?
- oppilaan oma arviointi?
- sanojen merkitys
- millaista dokumentaatiota rakentavassa palautteessa käytetään? järjestelmän toimivuus (Wilma/Helmi?)

