

Huomioita hyvyydestä

Luokanopettajien kertomuksia vahvuusperustaisesta opetuksesta inklusiivisessa koulussa

Anu Koskela ja Maija Luukkainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2018

Luokanopettajan aikuiskoulutus

Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Koskela, Anu & Luukkainen, Maija. 2018. Huomioita hyvyydestä. Luokanopettajien kertomuksia vahvuusperustaisesta opetuksesta inklusiivisessa koulussa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia merkityksiä vahvuusperustainen opetus saa luokanopettajien kertomuksissa sekä miten erilaisten oppilaiden vahvuuksien löytymistä ja vahvistamista tuetaan inklusiivisessa koulussa.

Tutkimuksessamme tarkasteltiin luokanopettajien käsityksiä vahvuusperustaisesta opetuksesta ja sen hyödyntämisestä luokkaan integroitujen oppilaiden kohdalla. Laadullinen tutkimusaineisto kerättiin narratiivisella haastattelulla. Haastatteluihin osallistui kuusi espoolaista luokanopettajaa, jotka työskentelevät inklusiivisessa koulussa. Myös aineiston käsittelyssä käytimme sekä narratiivista analyysia että narratiivien analyysia. Analyysin kautta nousivat esiin Vahvuus-Veikon, Intuitio-Irman ja Toimija-Tertun tyyppitarinat.

Saatujen tulosten mukaan luokanopettajat ymmärsivät vahvuusperustaisuuden monin eri tavoin. Opettajat eivät olleet saaneet vahvuusperustaisuuteen koulutusta vaan heidän tietämyksensä vahvuusperustaisesta opetuksesta nousi pääosin oman kiinnostuksen pohjalta hankitusta tiedosta. Luontevahvuuksia omatoimisesti opiskelleet opettajat määrittelivät vahvuudet positiivisen pedagogiikan teoriaan perustuen, mutta luontevahvuudet sekoittuivat myös akateemisiin taitoihin tai tunnetaitoihin.

Opettajien tarinoissa nousi selkeästi esille osallisuuden pyrkimys ja halu oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen. Vahvuusperustainen lähestymistapa ei näyttäytynyt kuitenkaan erityisen merkittävänä integrointien yhteydessä. Vahvuusperustaisuutta merkittävämmäksi tekijäksi integrointiin liittyen opettajat kokivat yhtenäisen toimintakulttuurin tai sen puuttumisen.

Avainsanat: inkluusio, positiivinen pedagogiikka, vahvuusperustainen opetus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
1.1	Kohti inklusiivista kasvatusta.....	7
1.2	Toimintakulttuurin muutos.....	10
1.3	Tutkimustehtävä.....	12
1.4	Aineiston keruu ja tutkimuksen rakenne	13
2	POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA	15
2.1	Positiivisen pedagogiikan juurilla.....	15
2.1.1	Positiivisen pedagogiikan määrittelyä.....	16
2.1.2	Olettamuksia positiivisen pedagogiikan taustalla.....	17
2.2	Vahvuusperustainen opetus	20
2.2.1	Hyveet ja luontevahvuudet	21
2.2.2	Luontevahvuuksien kriteereitä.....	23
2.2.3	Luontevahvuudet koulutyön perustana.....	26
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	29
3.1	Tarinat tutkimuksissa.....	29
3.2	Narratiivisen eli kerronnallisen tutkimuksen käsitteistöä	31
3.3	Kerronnallinen haastattelu.....	33
3.4	Aineiston analyysi	35
4	VAHVUUSPERUSTAINEN OPETUS INKLUSIIVISESSA KOULUSSA	38
4.1	Vahvuusperustaisen opetuksen monet merkitykset	38
4.2	Luontevahvuuksien merkitys inklusiivisessa koulussa.....	43
4.3	Eriyisen vahvistaminen ja yhteistyö	44
4.4	Oppilas lomakkeiden takana	48
4.5	Vuorovaikutuksen merkitykset vahvuusperustaisessa opetuksessa	49

4.6 Aikaa kohtaamiselle	51
4.7 Hyvinvoiva oppilas	53
5 TARINOITA OPETTAJIEN ARJESTA.....	58
5.1 Vahvuus-Veikko	58
5.2 Intuitio-Irma.....	59
5.3 Toimija-Terttu	60
6 YHTEENVETO JA POHDINTA.....	62
6.1 Vahvuusperustainen opetus opettajien kertomana.....	62
6.2 Hyvän huomaaminen inklusiivisessa koulussa.....	64
6.3 Tutkimuksen yleinen arviointi	66
6.4 Eettiset näkökulmat.....	67
6.5 Narratiivisen tutkimuksen luotettavuus	69
6.6 Jatkotutkimushaasteet	72
LÄHTEET.....	74
LIITTEET	78

1 JOHDANTO

Olemme aina olleet kiinnostuneita ihmisistä, heidän tarinoistaan ja siitä, millaisina he itseään pitävät. Olemme kiinnostuneita siitä, kuinka voisimme vahvistaa kykyämme kohdata, nähdä ja kuulla yksilö moninaisuuden keskellä. Haluaisimme saada tapaamamme ihmiset kukoistamaan. Vastuu oppilaiden oppimisesta, mutta ennen kaikkea jokaisen yksilön saattelemisesta kohti hyvää elämää, vahvalla itsetunnolla varustettuna, on vastuullinen tehtävä, joka luokanopettajan on täytettävä. Meillä opettajina on merkittävä rooli lasten rinnalla kulkijoina. Opettajan on hyvä pysähtyä miettimään, millaisia oppilaiden lapsuuskertomukset tulevat olemaan aikuisena. Millaista roolia koulu ja opettajat näyttelevät näissä tarinoissa? Kuinka me opettajina onnistumme kertomaan lapselle sellaisia asioita, joiden ansiosta heidän tarinansa saa onnellisia sävyjä?

Valmistumme opettajaksi tilanteessa, jossa opetussuunnitelman (2014) arvoperusta korostaa perusopetuksen merkitystä oppilaiden kasvattamisessa kohti ihmisoikeuksia kunnioittavaa maailmankansalaisuutta. Se kannustaa erilaisuuden hyväksymiseen ja ihmisarvon loukkaamattomuuteen. Koulun täytyy rakentaa mahdollisuuksia monipuoliselle oppimiselle ja kasvamiselle päämääränään kasvattaa oppilaitaan kohti hyvää elämää. (perusopetuksen opetussuunnitelma 2014, 15-16.)

Opetussuunnitelman (2014) mukaan perusopetus perustuu lisäksi käsitykseen lapsuuden itsearvoisesta merkityksestä. Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. Yhtä tärkeä on kokemus osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia. (perusopetuksen opetussuunnitelma 2014, 15.)

Suomalainen koulu ei siis opetussuunnitelmankaan mukaan voi enää olla vain oppimislaitos. Opetustoiminnan rinnalla kulkee yhä vahvemmin kokonaisvaltainen kasvatustoiminta. Opettajan työ on opettamisen lisäksi yhä selkeämmin oppilaiden hyvinvoinnin ja luonteen kehittämistä ja koulun tavoitteena on kasvattaa oppilaat tuottaviksi ja välittäviksi yhteiskunnan jäseniksi.

Näiden tavoitteiden täyttymiseksi opettajalla on oltava keinoja oppilaassa olevan hyvän nostamiseksi sekä oppilaan itsensä, mutta myös muiden oppilaiden nähtävälle. Oppilaiden joukossa tulee aina olemaan lapsia, joille positiivisen vahvistamisen antaminen on haastavampaa kuin joillekin toisille. Oppilaat, jotka haastavat opettajaa käyttäytymisellään tai taidoillaan, pakottavat opettajan miettimään keinoja, joiden avulla myös nämä oppilaat pystyvät kasvamaan kohti hyvällä itsetunnolla ja itsetuntemuksella vahvistettua aikuisuutta. Oppilaiden joukossa on myös aina niitä, jotka eivät koe koulua paikkana, jossa on hyvä olla. Positiiviseen vahvistamiseen ja oppilaan itsetunnon tukemiseen on olemassa monia keinoja. Positiivinen pedagogiikka ja vahvuusperustainen opetus on niistä yksi.

Luokanopettajana päivittäin kohtaamamme oppilaat ovat inklusiivisen koulun myötä hyvin erilaisia ja monenlaista tukea tarvitsevia lapsia. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä on lisääntynyt viime vuosien aikana kouluissa merkittävästi. Suurimmissa kaupungeissa heidän osuutensa osassa kouluista on jo yli puolet oppilaiden kokonaismäärästä. (ks. OPH 2018) Tehostettua tai erityistä tukea perusopetuksen oppilaista sai tilastokeskuksen (2017) julkaisun mukaan joka kuudes oppilas. Luokissa opiskelevien oppilaiden erilaisuuden kirjo on suuri. Pystyäkseen vastaamaan yhteiskunnan muutokseen ja oppilaiden moninaisiin tarpeisiin perusopetus on muutoshaasteiden edessä. Monikulttuurisuus, teknologia, globaalit haasteet, inklusiivisen koulun tavoite ja oppimiskäsitteksen muuttuminen ovat se näyttämö, jolla opettajat seisovat eikä yhteiskunnallinen muutos ole pelkkää koulutuspolitiikkaa vaan näkyy selkeästi luokkahuoneen sisällä (Mikola 2011, 19).

1.1 Kohti inklusiivista kasvatusta

Opetussuunnitelma (2014, 15) nostaa tasa-arvon, demokratian ja ihmisarvon toiminnan keskiöön. Samat elementit nousevat esille tutkittaessa inklusion lähtökohtia. 2000-luvulla inklusion määrittelyminen on muuttunut laaja-alaiseksi ja globaaliksi lähestymistavaksi, jonka päämääränä on kunnioittaa, hyväksyä ja tukea jokaisen yksilön moninaisuutta. (Mikola 2011, 27; ks. myös Ainscow 2005). Myös Saloviita (1999, 13) korostaa, että opetuksen tärkein lähtökohta on oppilaiden tasa-arvoisuus, ihonväriä, uskontoa, vammaisuutta, sukupuolta tai mitään erotteluperustetta katsomatta.

Salamancan julistus (1994) nosti inklusiivisen koulun tavoiteltavaksi päämääräksi. Keskeistä oli, että kaikkien oppilaiden opiskeleminen lähikoulussa olisi mahdollista ja että kehittämistoimet koskevat yksilön sijaan yhteisöä. Tavoiteltavaa on jokaisen oppilaan mahdollisuus osallisuuteen. (UNESCO 1994, 5-14.) Myös Suomi on allekirjoittanut Salamancan julistuksen ja sitoutunut kehittämään koulujärjestelmäänsä kohti kaikkien yhteistä, inklusiivista koulua. (OPH 2007.)

Hakala ja Leivo (2015) pohtivat Suomessa vuosikymmeniä vallalla ollutta kaksoisjärjestelmää ja sen vaikutusta inklusiivisen kasvatuksen hidastajana. Tässä kaksoisjärjestelmässä yleisopetus ja erityisopetus ovat profiloituneet toisistaan erillisiksi järjestelmiksi, missä erityisopetus nähdään vahvasti yksilön erilaisuutta negatiivisesti korostavana käytäntönä (Hakala & Leivo 2015, 12-13.)

Lakkala (2008) toteaa, että inklusio toteutuu vasta, kun kaikki oppilaat voivat olla osa kouluyhteisöä ja osallistua tasa-arvoisesti sen elämään. Osallisuus ja yhteisöön kuulumisen muodostuu onnistumisen kokemuksista, yhteisistä leikeistä, opetushetkistä luokkatovereidensa kanssa ja välintuntikavereista. (Lakkala 2008, 222-223.)

Hakala ja Leivo (2015,12) toteavat, että Suomessa on lainsäädännön avulla pyritty purkamaan erityisopetuksen ja yleisopetuksen kahtiajakoa. Merkittävänä muutoksena voidaan pitää erityisopetuksen strategiassa (2007) esitettyä perusopetuslakiin tehtyä muutosta (laki perusopetuslain muuttumisesta 642/2010; ks. erityisopetuksen strategia 2007). Tämä laki mahdollisti kaksoisjärjestelmän horjuttamisen. Erityisopetus ei ollut enää opetusmuoto jonne jouduttiin tai siirrettiin

vaan lain mukaan oppilaita lähestytään yksilöllisesti, jokaisen omista tuentarpeista käsin. Puhutaan kolmiportaisesta tuen mallista, jossa yleisen, tehostetun ja erityisen tuen käytäntöjen avulla pystytään vastaamaan oppilaan tarpeisiin yksilöllisesti. (Hautamäki & Hilasvuori 2015, 21; Mietola & Niemi 2014, 76.)

Erityisopetuksen muutoksilla ja uudistuksilla on pyritty myös vaikuttamaan siihen, etteivät tietyt tuen muodot kohdistuisi tietyille oppilasryhmille. Tavoitteellista on tuen jatkumo, joka on tuotu esille myös Salamancan julistuksen tavoitteissa. Tuen jatkumossa oppilas ei ole siirtelyn kohde vaan tuki tuodaan oppilaan luo. (Mietola & Niemi 2014, 77; UNESCO 1994.)

Lainsäädännöllä on pyritty vaikuttamaan koulun arjessa tapahtuviin käytäntöihin Hakala ja Leivo (2015) näkevät inklusiota hidastavana tekijänä inklusiokeskustelun yhteydessä käytettävän termistön kehittymättömyyden. Integraation käsite on ollut esillä suomalaisessa koulutuskeskusteluissa jo 1990-luvulla, mutta se ei käsitteenä viittaa erityisopetuksen vähentämiseen. (Hakala & Leivo 2015, 13.) Saloviita (2006) määrittelee integraation ja inklusion eroja seuraavasti: *”Inklusio on mukaan kulumista, mutta integraatio on mukaan ottamista”*. Määritelmän mukaan erilaisuus nähdään inklusiossa osana ihmisyyttä, joka ei vaikuta osallisuuteen. Integraatiossa puolestaan ajatellaan, että erilaista ihmistä täytyy kuntouttaa, jotta hän voisi olla osallinen. (Saloviita 2006, 24.)

Yleisperiaatteena inklusiivisessa koulutuksessa voidaan Lakkalan (2008, 23) mukaan pitää jokaisen lapsen mahdollisuutta saada käydä lähikouluun ilman henkisiä ja fyysisiä rajoitteita. (ks. myös UNESCO 1994, Saloviita 2006.) Negatiivinen asenne ja ulkopuolelle jättäminen eivät kuulu inklusiiviseen kasvatukseen. Inklusiivisessa koulussa opettajat ja koko koulun henkilökunta ovat sitoutuneet inklusiivisiin arvoihin ja mahdollisia haasteita ja ongelmatilanteita ratkotaan kokonaisvaltaisesti oppimisympäristöstä käsin ei yksilölähtöisesti.

Koulun päämääränä on poistaa oppimisen esteitä. Jotta inklusiivinen, kaikkien yhteinen koulu on mahdollinen, tarvitaan koulun toimintakulttuurin ja rakenteiden muutosta. (Lakkala 2008, 23.) Väyrynen (2001, 21) muistuttaakin, että inklusiivisessa koulussa opettamisessa ja oppimisessa hyödynnetään opettajien, huoltajien ja oppilaiden kanssa tehtävää yhteistyötä jokaisen oppilaan kohtamiseksi ja osallistamiseksi.

Petersonin & Hittien (2010) mukaan opetus pitää alun alkaen järjestää kaikilta osin niin, että se tukee moninaisia oppijoita. Heterogeenisissä ryhmissä moninaiset oppilaat tukevat toinen toisiaan ja pääsevät käyttämään vahvuuksiaan. Myös ympäristö täytyy rakentaa niin, että se tukee erilaisten oppijoiden moninaisia tarpeita. He kuitenkin myöntävät, että joskus, yrityksistä huolimatta, jotkut oppilaat saattavat tarvita omaa tilaa, erityisluokkaa, mutta tämän toivotaan olevan väliaikaista ja sijoitus puretaan, kun toimijat pystyvät vastaamaan paremmin oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin inklusiivisessa koulussa. (Peterson & Hittie 2010, 55, 88.) Senge (1994) puhuu mentaalimallista mikä tarkoittaa syvällä olevia oletuksia, käsityksiä, mielikuvia ja yleistyksiä, joiden pohjalta ymmärrämme maailmaa ja toimimme (Senge 1994, 8). Mikolan (2011, 37) mukaan nämä mentaalimallit saattavat osaltaan olla hidastamassa inklusiivisen koulun kehittymistä, koska esimerkiksi koulun kaksoisjärjestelmää saatetaan pitää itsestään selvytenä ja perusteluna oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioonottamiselle.

Mäkinen, Nikander, Pantzar ja Saari (2009) muistuttavat, että oppilaiden moninaisuuden ja erilaisuuden ymmärtäminen vaatii moninaisuuden määrittelyiden tarkastelua kriittisesti. Oppilaiden määrittely etnisen taustan, kielen, uskonnon tai diagnoosin avulla luo rajoituksia inhimillisyydelle ja moninaisuuden arvostamiselle. Opettajan, vanhempien ja koko oppilaan ympäristön tuki on keskeistä, että oppilas tulee nähdäksi niin kuin he itse haluavat. (Mäkinen ym. 2009, 20.) Myös Lakkala (2008, 36) tukee tätä näkemystä. Kun oppilas kokee tulevansa nähdyksi ja hyväksytyksi itse määrittelemistään lähtökohdista käsin, se mahdollistaa osallisuuden kokemuksen ja omassa lähiyhteisössä toimisen.

1.2 Toimintakulttuurin muutos

Ainscow (2007) korostaa inklusiivisen toimintakulttuurin kehittymisessä opettajan roolia. Inklusiivisen koulun myötä sekä opettajan työ että koulun elämä on muutoksessa. Osallistavan, kaikkien yhteisen koulun ja kaksoisjärjestelmäisen, segregoivan koulun toimintakulttuurit eroavat toisistaan. Segregoivassa koulussa opettajan työ on ollut luonteeltaan enemmän yksin tekemistä. Oppilaita on valikoitu heidän tuentarpeiden ja ominaisuuksien mukaan sekä akateemisia taitoja on korostettu. Kaikkien yhteisessä, inklusiivisessa ja osallistavassa koulussa korostuu tasa-arvoisuus, yhdessä tekeminen ja oppiminen. (Ainscow 2007, 149.)

Peterson ja Hittien (2010, 26) mukaan inklusiivisuus ilmenee parhaiten ajattelun muutoksena, josta se on mahdollista siirtää käytännön toteutukseen. Kouluhierarkiassa ylhäältä päin tuleva käsky ottaa erilaiset oppilaat luokalle ei varmasti johda hyviin ja voimauttaviin tuloksiin kenenkään kannalta. Hakala ja Leivo (2015) tukevat tätä näkemystä. Heidän mukaansa inklusiivisen koulun kehittämisen johtamiskulttuurilla on merkittävä vaikutus inklusiivisen toimintakulttuurin sisäistämisen käytännön toiminnaksi. (Hakala & Leivo 2015, 18.) Kyllönen (2011, 76-77) korostaa, että johtaja pitää huolta sekä yhteiskunnallisen että yhteisen hyvän mahdollistumisesta ja toteutumisesta sekä yksilöstä. Keskeistä on pysähtyä miettimään, että koulun toimintakulttuuri tukee sekä oppilaiden että opettajien toiminnan ja tavoitteiden päämääriä. Seppälä-Pänkäläinen (2009, 28.) jatkaa, että koulun yhtenäisen toimintakulttuuriin kehittymiselle on keskeistä, kuinka koulun kaikki työntekijät kasvavat osallistavaksi, yhteisen päämäärän eteen työskenteleväksi yhteisöksi. Ajattelun ja toimintakulttuurin muutos tapahtuu hitaasti ja onnistuneen inklusiivisen opetuksen tueksi tarvitaan huolellista suunnittelua ja valmistautumista, sitoutumista, avoimuutta ja riittäviä resursseja, sekä kouluyhteisön yhteinen visio, arvot ja vuorovaikutusta tukevat olosuhteen ja rakenteet. (Peterson & Hittie 2010, 48; Seppälä-Pänkäläinen 2009, 28-29).

Peterson ja Hittie (2010) korostavat tasa-arvoisen yhteisön merkitystä, johon kaikki voivat kuulua ja sitoutua. Tällaisessa koulussa oppilaat kohdataan dialogisesti. Ilman vuorovaikutusta yksilöllinen kohtaaminen ei ole mahdollista.

Ilman vastavuoroisuutta ei synny dialogia. Jokaisen oppilaan yksilöllinen kohtaaminen, niin että oppilas tulee aidosti kuulluksi ja nähdyksi nostaa opettajan roolin merkitykselliseksi. (Peterson & Hittie 2010, 52.) Rasku-Puttonen (2006, 113) korostaa opettajan merkitystä vuorovaikutteisen oppimisympäristön kehitymisessä. Osallisuus kehittyy sosiaalisissa tilanteissa toimimalla. Mikola (2011, 37) puolestaan korostaa dialogin merkitystä myös työyhteisön sisällä. Dialogin avulla työyhteisöllä on mahdollisuus pohtia ja löytää joustavia ja hyödyllisiä pedagogisia menetelmiä ja ratkaisuja moninaisten oppilaiden tueksi. Kyllönen (2011) tukee tätä näkemystä. Yhteinen toimintakulttuuri syntyy sellaisen dialogin avulla, jossa uskalletaan kyseenalaistaa ja tarkastella vallitsevia käytänteitä kriittisesti ja avoimesti. (Kyllönen 2011, 6; Mäkinen, Nikander, Panzar & Saari 2009, 54).

Opettajan työhön sisältyy päivittäin suuri kirjo kohtaamisia. Suuri määrä kohtaamisia sisältää suuren määrän erilaisuutta. Luukkainen (2004, 275) nostaa kin opettajan kohtaamisten tavoitteeksi nähdä erilaisuus koko kouluyhteisöä rikastavana moninaisuutena. Jottei opettaja jäisi yksin oppilaiden kirjon edessä Peterson ja Hittie (2010, 55) korostavat kouluyhteisön yhteistoiminnallisuuden merkitystä. Toimiva, dialoginen kouluyhteisö on merkittävä voimavara sekä yksittäiselle opettajalle että koko inklusiiviselle kouluyhteisölle (Mikola 2011, 48). Seppälä-Pänkäläinen (2009) puhuu opettajan professionaalisuudesta. Professionaalinen opettaja on kasvatuksen, opetuksen, ohjaamisen ja opettamisen asiantuntija ja ammattilainen, joka pohjautuu standardoituun opettajankoulutukseen. Koulun toimintakulttuuri kehittyy professionaalisessa yhteisössä työssä oppimisessa ja yhteistoiminnassa. Jotta oppiminen yhdessä olisi mahdollista koulun henkilökunta tarvitsee säännöllisesti aikaa yhteisen tiedon ja näkemyksen rakentamiseen. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 30; Luukkainen 2004, 297.)

Naukkarisen (2000, 5) mukaan kaksoisjärjestelmän purkaminen niin rakenteellisesti kuin asenteellisestikin mahdollistuu ja helpottuu jos koulun henkilöstö ymmärtää vuorovaikutussuhteiden merkityksen segregoivien käytänteiden ylläpitäjinä tai päinvastaisesti purkajana. Seppälä-Pänkäläinen (2009) tukee tätä näkemystä. Kaikkien yhteisen koulun periaatteen mukaan koulun toimintakulttuu-

ria ja koulun henkilöstön yhteisöä voidaan tarkastella arvojen kautta. Inklusiivisessa, kaikkien yhteisessä koulussa arvot tulevat näkyviin toiminnassa; oppilaiden osallisuutena ja moninaisuuden arvostamisena. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 31.)

1.3 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää ja kuvata vahvuusperustaisen opetuksen ja positiivisen pedagogiikan merkitystä luokanopettajien arjessa sekä sitä, miten inklusiivinen koulu tukee oppilaissa olevien vahvuuksien löytymistä ja vahvistamista. Tarkastelun kautta saadaan tietoa vahvuusperustaisuuden ja positiivisen pedagogiikan menetelmien käytöstä ja mahdollisista hyödyistä oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevan opetussuunnitelman vaatimusten kohtaamiseen. Tutkimuksella haluamme herättää lukijan pohtimaan opettajan merkitystä lapsen itsetunnon ja itsetuntemuksen vahvistajana sekä hyvän elämän alkuun saattajana varsinkin silloin, kun positiivisen vahvistamisen ainesosat ovat hieman vaikeammin löydettävissä.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia merkityksiä vahvuusperustainen opetus saa luokanopettajien kertomuksissa?
2. Miten oppilaiden vahvuuksien löytymistä ja vahvistamista tuetaan inklusiivisessa koulussa?

1.4 Aineiston keruu ja tutkimuksen rakenne

Vahvuusperustaisessa opetuksessa, eli hyvän huomaamisen kulttuurissa, keskeistä on jokaisen yksilöllisyyden arvostaminen. Tällöin moninaisuus koetaan todellisena rikkautena ja myönteisistä kohtaamisista tulee arkipäivää ja osa jokaista vuorovaikutustilannetta. Moninaisuuden arvostaminen ja omien sekä toisten vahvuuksien tunnistaminen tuo elämään syvyyttä. Tällöin voidaan puhua ihmisenä kasvamisesta ja ajattelun taitojen kehittymisestä. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 21.)

Positiivinen pedagogiikka sekä inklusiokasvatus nousevat samoista lähtökohdista: oppilaan ainutlaatuisuuden kunnioittamisesta. Siksi halusimme yhdistää nämä kaksi kasvatustieteen ajankohtaista lähestymistapaa tarkastelumme kohteeksi. Tutkimuksemme tarkoituksena on tutkia luokanopettajan kertomuksia vahvuusperustaisesta opetuksesta ja siitä, kuinka vahvuusperustaisuus näkyy inklusiivisessa koulussa.

Työmme metodologinen viitekehys nousee narratiivisesta lähestymistavasta. Narratiivinen, kerronnallinen tutkimus, on tutkimuksessamme sekä aineistonkeruumenetelmä että analyysitapa. Tutkimuksemme aineisto on hankittu haastattelemalla kuutta espoolaista luokanopettajaa. Aineisto on analysoitu tekeillä sekä narratiivien analyysia, kertomusten sisällöllistä merkitysanalyysia että narratiivista analyysia, jolloin aineistoa on tarkasteltu tarinoiden kokonaisuuden kautta. Narratiivisen analyysin pohjalta muodostimme tyyppitarinoita opettajien kertomuksista. Narratiivinen tutkimus sijoittuu kvalitatiivisen tutkimuksen kenttään, jonka pyrkimyksenä on tutkittavan ilmiön kokonaisvaltainen ja syvälinen ymmärtäminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 132, 156-157; Kalaja, Alanen & Dufva 2011, 20, 22).

Tutkimuksemme raportti alkaa johdantoluvulla, jossa esittelemme työmme lähtökohdat sekä inklusiivisen koulun ja inklusioajattelun lainalaisuudet. Toisessa luvussa keskitymme positiivisen pedagogiikan syntyvaiheisiin ja vahvuusperustaiseen opetukseen Suomessa. Kolmannessa luvussa annamme vastauksia siihen, millaisia merkityksiä opettajat antavat vahvuusperustaiselle opetukselle ja miten vahvuuksien löytymistä ja vahvistamista tuetaan inklusiivisessa kou-

lussa. Neljännessä luvussa esittelemme aineistomme perusteella syntyneet tyyppitarinat. Tutkimuksen päätösluvussa teemme yhteenvetoa ja päätelmiä tutkimuksesta sekä arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä. Mietimme myös, millaisia jatkotutkimusajatuksia meille oman tutkimuksemme perusteella heräsi.

Tämä tutkimus on opettajien kertomus vahvuusperustaisesta opetuksesta ja sen hyödyntämisestä inklusiivisessa koulussa. Se antaa aihetta pohtia positiivisen pedagogiikan merkitystä lapsen itsetunnon ja itsetuntemuksen kasvun tukijana sekä vahvuusperusteista opetusta vastauksena opetussuunnitelman odotuksiin hyvään elämään kasvamisesta.

2 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA

Tässä luvussa kuvaamme positiivisen pedagogiikan syntyä, positiivista psykologiaa tieteenalana ja tarkastelemme positiivisen pedagogiikan taustalla vaikuttavaa teoriataustaa. Esittelemme myös positiiviseen pedagogiikkaan kuuluvan vahvuusperustaisen opetuksen määrittelyä ja taustaolettamuksia.

2.1 Positiivisen pedagogiikan juurilla

Positiivinen pedagogiikka kehittyi tutkijoiden tarpeesta siirtyä ongelma-keskeisyydestä kohti ihmisen voimavarojen ja positiivisten ominaisuuksien tarkastelua. Seligman ja Csikszentmihalyi (2000) esittelivät *American Psychologist* -lehden erikoisnumerossa positiivisen psykologian käsitteen, jonka pohjalta positiivinen pedagogiikka myöhemmin rakennettiin. Heidän mukaansa ihmisten pahoinvoinnin ja mielenterveyden ongelmien tutkimus keskittyi nimenomaan ymmärtämään ja selittämään ongelmien syitä. Psykologinen tutkimus keskittyi siis tutkimaan ihmisten kärsimystä. Tutkijoiden näkemyksen mukaan vahingoittuneen kohdan korjaamisen sijaan olisi syytä panostaa ongelmien ennaltaehkäisyyn ja jokaisesta ihmisestä löytyvien vahvuuksien vaalimiseen. (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 6-7.)

Seligman ja Csikszentmihalyi (2000) nostivat esille ajatuksen, jonka mukaan psykologia ei ole vain sairauksien ja heikkouksien oirekohtaista hoitoa vaan joltain kokonaisvaltaisempaa. He toivat psykologian tutkimuskentälle positiivisen lähestymistavan, jonka tavoitteena oli tuoda tutkimuskohteiksi ihmisten positiivisia ominaisuuksia. Positiivisen psykologian tavoitteena on löytää tekijöitä, jotka kannattelevat ihmistä sekä vahvuuksia, joiden avulla ihmiset selviävät elämässään koettelemuksista huolimatta. (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5.)

Positiivinen psykologia tutkii siis menetelmiä ja keinoja, jotka lisäävät ihmisten onnellisuutta ja hyvinvointia. (Seligman & Csikszentmihalyi 2000; Ojanen 2014,10.)

Positiivisen psykologian termi sekoitetaan helposti yleiseen positiiviseen ajatteluun. Ojasen (2014) mukaan positiivisen ajattelun käsite nousee populaari psykologiasta, kun taas positiivinen psykologian taustalla on aina tutkittua tietoa ja tuloksia (2014, 10).

Seligman ym. (2009) havaitsivat, että kaikkialla maailmassa ja kaikissa kulttuureissa ihmiset arvostavat ja tavoittelevat viisautta, rohkeutta oikeudenmukaisuutta, humanisuutta, itsehillintää sekä hengellistä ulottuvuutta. Heidän mukaansa hyvän elämän muodostuminen on näiden tavoiteltavien ominaisuuksien summa. He pohtivat, kuinka pystyttäisiin tukemaan ja vahvistamaan ihmisen kasvua ja kehitystä kohti onnellisuutta ja vahvuuslähtöisyyttä. Seligmanin ym. oppilaiden hyvinvoinnin ja akateemisten taitojen yhdistämistä koskevan tutkimuksen myötä syntyi ajatus positiivisesta pedagogiikasta. (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich ja Linkins 2009, 293-311.)

2.1.1 Positiivisen pedagogiikan määrittelyä

Positiivinen pedagogiikka nostaa kasvatustieteen kentälle sekä tutkimukseen että pedagogisen toiminnan ytimeen lapsen vahvuudet, mahdollisuuden osallisuuteen ja myönteiset tunnekokemukset (ks. Seligman & Csikszentmihalyi 2000). Seligman ym. (2009) mukaan oppilaiden hyvinvointi on yhteydessä oppimistulosten paranemiseen. He esittävät, että hyvinvointia tulisi tarkastella koulukontekstissa kolmesta toisiaan tukevasta lähtökohdasta: vastaiskuna henkiselle pahoinvoinnille, välineenä tyytyväisyyden ja onnellisuuden lisääntymiselle sekä apuna oppimiselle ja luovalle ajattelulle. Sekä positiivinen psykologia että positiivinen pedagogiikka tavoittelevat ajattelun ja toiminnan kääntämistä pois ongelmakeskeisyydestä. (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich ja Linkins 2009, 293-311.)

Positiivisen pedagogiikan ydinajatuksena on, että oppiminen ja positiiviset tunnekokemukset lisäävät kokonaisvaltaista hyvinvointia. (Seligman ym. 2009, 293-311.) Kumpulainen ja Renshaw (2007) mukaan tärkeää on myös se, millaiseksi yksilön sosiaalinen yhteisö rakentuu ja kuinka yksilö pystyy yhteisönsään toimimaan (2007, 110).

Positiivinen pedagogiikka tavoittelee ihmisten vahvuuksien löytämistä. Tavoitteena on, että jokainen oppija löytää itsestään vahvuuksia, jotka kannattelevat häntä kohti aikuisuutta (Peterson & Seligman, 2004, 55). Tavoitteellista on myös, että jokainen peruskoulunsa päättävä tietäisi omat vahvuutensa, luovuutensa ja intohimonsa, joita koulu etsii yhdessä oppilaan kanssa. Opettajan tehtävä on huomata, vahvistaa ja nostaa esiin jokaisessa oppilaassa oleva hyvä ja arvokas. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 10; Leskisenoja 2016, 217.)

Leskisenoja (2016) korostaa, että voimavarakeskeisen ja myönteisen oppimisympäristön ja ilmapiirin luomisessa päävastuu on opettajalla. Se, kuinka opettaja toimii oppilaidensa parissa ja millaista mallia hän omalla olemuksellaan ja toimintatavoillaan näyttää, on hyvin merkityksellistä. (Leskisenoja 2016, 210.)

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016) jakavat positiivisen pedagogiikan tavoitteet kahteen eri osa-alueeseen: mahdollistamiseen ja ennaltaehkäisemiseen. Mahdollistaminen tarkoittaa, että koulu nähdään paikkana, jossa lapsella on mahdollisuus kasvaa vuorovaikutuksessa ja löytää omat vahvuutensa yhteisön avustuksella. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 10.) Myös Leskisenojan (2016, 212) mukaan kouluyhteisön vaikutus myönteisen kasvun ja oppimisen tukena on äärimmäisen merkityksellinen. Tavoiteltavaa on siis sekä yksilön että yhteisön kukoistaminen. Ennaltaehkäisy puolestaan antaa mahdollisuuden opetella ja opettaa taitoja, joiden avulla oppilaat selviytyisivät mahdollisista vastaan tulevista vastoinkäymisistä ja kriiseistä toimintakykyisinä (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 10).

2.1.2 Olettamuksia positiivisen pedagogiikan taustalla

Kumpulainen ym. (2015) ovat kiteyttäneet positiivisen pedagogiikan taustaoleksia seuraavasti: Osallistava, positiivinen toimintakulttuuri vahvistaa hyvinvointia, oppimista ja sosiaalisia suhteita. Luokkayhteisön tiivis vuorovaikutuksellinen ilmapiiri vahvistaa ryhmähenkeä ja kasvattaa oppilaiden sosiaalista pääomaa. Yhdessä koetut positiiviset elämykset ja kokemukset innostavat oppimiseen ja todellisuuden monipuoliseen jäsentämiseen. Sosiaaliset suhteet ovat tärkeitä oppimisen kohteita, jotka vahvistuessaan ja voimistuessaan muodostuvat

hyvinvoinnin voimavaroiksi. (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö ja Lipponen 2015, 228.)

Leskisenojan (2016) tutkimus tukee tätä näkemystä. Yhteistoiminnallisen ja osallistavan toimintakulttuurin avulla oppilaiden nähtiin sitoutuvan oppimisprosesseihin vastuullisina jäseninä. Yhteistoiminnallisuudesta nähtiin olevan hyötyä sekä yksilölle että ryhmälle. Yhdessä toimiessa ryhmän tuki ja kannustus nähtiin tärkeäksi, mikä puolestaan vaikutti positiivisesti oppimisilmapiiriin ja sosiaalisiin suhteisiin. (Leskisenoja 2016, 211.)

Kumpulainen ym. (2015) näkee lapsen osallisuuden ja toimijuuden olevan kasvatus- ja opetustyön perusta. Positiivisen pedagogiikan lähtökohtana on lapsen elämän, fyysisten ja sosiaalisten ympäristöjen kokonaisuus. Tavoiteltavaa on lapsen ymmärtäminen hänen omista mielenmaisemistaan käsin. Sajaniemi ja Mäkelä (2015) korostavat ryhmään kuulumisen kokemuksen vahvistamista, mutta samalla oppilaiden yksilöllisyyden ja moninaisuuden kunnioittamista. Moninaisuuden kääntäminen voimavaraksi saattaa olla aluksi haastavaa, mutta sinnikkään työn avulla se voidaan nähdä ryhmää ja oppimista tukevana rikkautena. (Sajaniemi & Mäkelä 2015, 154-157.) Lapsi voi myös kyseenalaistaa ympäristöään ja vallitsevia olosuhteita, jolloin kasvattajan tehtävä on tukea lasta ja kääntää vastustus muutosvoimaksi, joka parantaa lapsen toimintakulttuuria mielekkäämpään suuntaan (Kumpulainen ym. 2015, 229).

Kumpulainen ym. (2015, 229) mukaan myönteiset tunteet edistävät oppimista ja hyvinvointia. Miellyttävissä ja myönteisissä tunneympäristöissä, kokonaisuuksien hahmottaminen, oman käyttäytymisen arvioiminen ja näkökulmien laajentaminen on helpompaa (Janhunen 2013, 97; Leskisenoja 2016, 210). Positiivinen pedagogiikka korostaa lapsen tunnetilojen ja kokemusten tunnistamista ja jakamista sekä sen vaikutusta oppimiseen ja hyvinvointiin. Yksilöllisten vahvuuksien tunnistaminen ja vahvistaminen onkin hyvinvoinnin ja oppimisen edellytys.

Positiivisen pedagogiikan lähtökohdista käsin toimivat oppimisympäristöt korostavat jokaisen lapsen ainutkertaisuutta ja erityislaatuisuutta. Lasten vahvuudet nousevat esiin vuorovaikutuksessa turvallisten ja merkityksellisten ihmisten avustuksella arjen toiminnoissa. Vahvuudet nousevat esille esimerkiksi

ongelmanratkaisu tilanteessa tai tavoiteltaessa asetettua päämäärää. (Kumpulainen 2015, 229-230; Peterson & Seligman 2004, 55; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 10.)

Kun lapsi itse sekä hänen ympäristönsä tunnistavat lapsen yksilölliset vahvuudet, auttaa se häntä luottamaan itseensä ja omiin kykyihinsä sekä vaikuttaa positiivisesti lapsen käsitykseen itsestään. Vahvuudet ovat oppimisen ja hyvinvoinnin voimanlähteitä, joiden tunnistaminen ohjaa pedagogisen toiminnan suunnittelua ja toteuttamista. (Kumpulainen 2015, 230; Leskisenoja 2016, 217; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 11.)

Kumpulainen ym. (2015) mukaan kodin ja koulun yhteistyö vahvistuu arvostavassa ja luottamuksellisessa vuorovaikutuksessa. Positiivisen pedagogiikan lähtökohdista käsin, myös vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön, kasvatuskumppanuuden, rakentuminen tapahtuu vahvuusperustaisesti. (Kumpulainen ym.2015, 230.)

Leskisenoja (2016) korostaa etenkin kodin ja koulun yhteistyön merkitystä. Toimivan yhteistyön on katsottu olevan erinomainen voimavara ja tukitoimi lapsen koulunkäynnille. (Leskisenoja 2016, 213.) Yhteistyö nähdään osana lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia tukevana verkostona. Erityisen tärkeää on tuoda sekä vanhemmille, että lapselle itselleen esille kasvun ja kehityksen mahdollisuudet ja monet ulottuvuudet. Kasvatuskumppanuudessa erityisen merkillepantavaa on lapsen pysyminen keskiössä dialogisuuden avulla. Dialogisuus auttaa sekä vanhempia että kasvattajaa ymmärtämään lapsen moninaisten kasvu-ympäristöjen rikkautta. Positiivinen pedagogiikka korostaa myös lapsen äänen kuulemistä. (Kumpulainen ym.2015, 230-231; Sandberg & Vuorinen 2015, 13.)

2.2 Vahvuusperustainen opetus

Vahvuusperustaisen opetuksen lähtökohtana on, että jokaisella on taitoja, kykyjä, näkyvää ja vielä kehittyvää osaamista, joita tunnistamalla ja käyttöön ottamalla hän lisää hyvinvointiaan ja tuntee onnistumisen kokemuksia. (ks. Gelhof, Bovers, Boyd, Mueller, Napolitano, Schmid, Lerner & Lerner 2013). Hotulaisen ym. (2015) mukaan vahvuuksien nimeämiseen ja tunnistamiseen liittyy myönteinen tunnekokemus. Kun oppilas tietää ja osaa tunnistaa omia vahvuuksiaan, hän pystyy asettamaan itselleen saavutettavissa olevia tavoitteita ja suunnata toimintaansa niiden saavuttamiseksi. (Hotulainen, Lappalainen & Sointu 2015, 277.) Opetussuunnitelma (2014) kannustaa kouluja tekemään töitä oppilaiden hyvinvoinnin eteen. Leskisenojan (2017) mukaan perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan hyvinvointi- sana yli sata kertaa. Joten opetussuunnitelmankin velvoittaa kouluja pohtimaan keinoja oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi. (Leskisenoja 2017, 25; ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Oppilaiden hyvinvointiin keskittyminen ja hyvinvointitaitojen opettaminen edesauttaa oppilaiden kykyä edistää itse omaa hyvinvointiaan. (Leskisenoja 2017, 46). Lasten vahvuudet esille nostava pedagoginen toimintatapa vaikuttaa myönteisesti kunnioittavan ja positiivisen vuorovaikutuksen muodostumiseen koulujen arjessa. Tällaisen toimintakulttuurin muodostuminen ja rakentaminen vaatii moniäänisyyttä ja dialogisuutta. (Kumpulainen ym. 2015, 230.)

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017) mukaan vahvuuksien, positiivisten kokemusten sekä voimavarojen vahvistaminen ja tunnistaminen vaikuttavat myönteisesti lapsen itsetuntoon, vahvistavat positiivista minäkäsitystä ja lisäävät uskoa omaan minäpystyvyyteen. Koska paha huolehtii itse itsestään, hyvää täytyy houkutella esiin tietoisesti. Erityisesti lapset, joiden elämässä on paljon haasteita ja negatiivisia kokemuksia, tarvitsevat muita vahvemmin heissä olevan hyvän esille nostamista. Vahvuudet ovat jokaisessa ihmisessä olemassa olevia ominaisuuksia ja vahvuusperustainen opetus pyrkii nostamaan nämä vahvuudet näkyväksi sekä lapselle itselleen että hänen ympäristölleen. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 17.)

2.2.1 Hyveet ja luontevahvuudet

Petersonin ja Seligmanin (2004) kehittämä luontevahvuusfilosofia Values in Action (VIA) toimii pohjana hyveiden ja luontevahvuuksien luokittelulle. VIA-hankkeen päämääränä oli määrittellä ja löytää universaaleja, kattavia, mutta selkeästi rajattuja ominaisuuksia, jotka voitaisiin nimetä luontevahvuuksiksi. Hankkeen tarkoituksena on saada hyveet liikkeelle sekä määrittellä hyvää luonnetta ja hyviä ominaisuuksia sairauskeskeisyyden vastapainoksi. (Uusitalo-Malmivaara 2015, 65-66.)

Kattavan kartoituksen perusteella Petersonin ja Seligmanin (2004) työryhmä pyrki määrittelemään universaalit hyveet, joihin viitataan niin tieteessä kuin kaunokirjallisuudessa sekä esimerkiksi populaarikulttuurissa (Peterson & Seligman 2004, 15). Määrittelytyön lopputuloksena luontevahvuudet jaotellaan hyveisiin ja luontevahvuuksiin. Yläotsikkoina toimii kuusi päähyvettä: rohkeus, viisaus, oikeudenmukaisuus, inhimillisuus, henkisyys ja kohtuullisuus. (Peterson & Seligman 2004, 53-107.)

Ojansen (2014) mukaan hyveisiin liittyy toistuvat ja johdonmukaiset hyvät teot. Ihminen kehittää luonnettaan noudattamalla hyveitä. Hyveet kehittyvät harjoittelun tuloksena ja harjoittelun avulla myös luonteen kehittäminen mahdollistuu. Ojansen jatkaa, että oppilaiden kasvatus ja opetus tähtää oppilaan hyvinvoinnin vahvistamisen lisäksi myös kehittämään luonnetta. Luonteen kehittämisen tavoitteena, hyveiden näkökulmasta on, että ihminen itse kokee haluavansa tehdä hyviä tekoja ja asioita. (Ojansen, 2014, 121.)

Luontevahvuudet ovat puolestaan välineitä, joiden avulla edellä mainitut hyveet tulevat näkyväksi. Luontevahvuuksia on 24. Luontevahvuuksien tärkeimpiä kriteerejä on, että niiden käyttö on opetettavissa olevaa ja myönteistä. Luontevahvuudet eivät myöskään vähennä kenenkään muun arvoa eivätkä luontevahvuudet kulu käytössä. (Peterson & Seligman 2004, 53-107.)

TAULUKKO 1. VIA-luokittelun hyveet ja luonteenvahvuudet Petersonin ja Seligmanin mukaan (2004)

Hyve	Luonteenvahvuus
1.Viisaus ja tieto: Kognitiiviset vahvuudet jotka liittyvät tiedon hankkimiseen ja käyttöön.	1.Luovuus 2. Uteliaisuus 3. Arviointikyky 4. Oppimisenilo 5.Näkökulmanottokyky
2.Rohkeus: Emotionaalisia vahvuuksia, joiden avulla päästään eteenpäin tai tavoitteeseen vastoinkäymisten edessä.	6.Rohkeus 7. Sinnikkyys 8. Rehellisyys 9. Innokkuus
3.Inhimillisuus: Sosiaaliset taidot jotka mahdollistavat ystäväystymisen ja toisista huolehtimisen	10. Rakkaus 11. Ystävällisyys 12.Sosiaalinen älykkyys
4.Oikeudenmukaisuus: Vahvuuksia, joita tarvitaan elletäessä yhteisössä.	13.Ryhmätö- taidot 14. Reiluus 15. Johtajuus
5.Kohtuullisuus: Vahvuudet, joilla suojaudutaan äärimmäisiä tunteita vastaan,	16.Anteeksiantavuus 17.Vaatimattomuus 18.Harkitsevaisuus 19. Itsesäätely
6.Henkisyys: Vahvuudet, jotka vahvistavat yhteyttä maailmankaikkeuteen.	20.Kauneuden arvostus 21. Kiitollisuus 22. Toiveikkuus 23.Huumorintaju 24.Hengellisyys

Luonteenvahvuuksille on kehitetty erilaisia mittareita. VIA-mittari ja tunteiden ja käyttäytymisen arviointiväline KTA ovat tunnetuimpia ja käytetyimpiä. (Uusitalo- Malmivaara 2016, 72-73).

2.2.2 Luontenvahvuuksien kriteereitä

Uusitalo-Malmivaara (2015) avaa Peterson & Seligmanin (2004) VIA-luontenvahvuuksien kriteerit seuraavasti: Vahvuus vaikuttaa merkittävästi yksilön sekä yhteisön hyvän elämän muodostumiseen. Vahvuuksien avulla ihminen voi kokea täyttymystä, jolla tarkoitetaan ihmisen kokonaisvaltaista hyvinvoinnin tilaa. (Uusitalo-Malmivaara 2015, 76.)

Uusitalo-Malmivaaran (2015) mukaan luontenvahvuus on moraalillisesti arvokas. Se ei välttämättä näyttäydy jatkuvasti ihmistä hyödyttävänä, mutta vahvuuksien käyttö lisää oman itsen hyväksyntää ja onnellisuutta. Lisäksi se vaikuttaa positiivisesti vuorovaikutustilanteiden syntymiseen. Vahvuuden täytyy näkyä henkilössä kokonaisvaltaisesti, jotta arviointi on mahdollista. Lisäksi vahvuuden täytyy ilmetä niin, että se on yleistettävissä useisiin tilanteisiin ja se näytetään pysyvänä ominaisuutena. Luontenvahvuuksista jotkut näytetään jatkuvasti, kuten innokkuus tai ystävällisyys. Osa taas nousee esille tilannesidonnaisesti kuten esimerkiksi rohkeus. Vahvuuden kriteerinä on myös, että se erottuu muista vahvuuksista eikä sen sisällä ole erotettavissa toisia vahvuuksia. Luontenvahvuus on siis yksi yksittäinen ominaisuus, ei kokoelma erilaisista ominaisuuksista. Esimerkkinä voidaan mainita suvaitsevaisuus, joka ei kuulu luokitteluun, koska se on yhdistelmä reiluuutta ja arviointikykyä. Myös luontenvahvuuksissa voi ilmetä erityistä lahjakkuutta. Joillakin lapsilla saattaa esimerkiksi näkyä selvästi vahvuutta sosiaalisissa taidoissa. Vahvuudet, kuten muutkin taitoalat, kehittyvät yleensä opetuksen avulla ja askeleittain. (Uusitalo-Malmivaara 2015, 68- 69.)

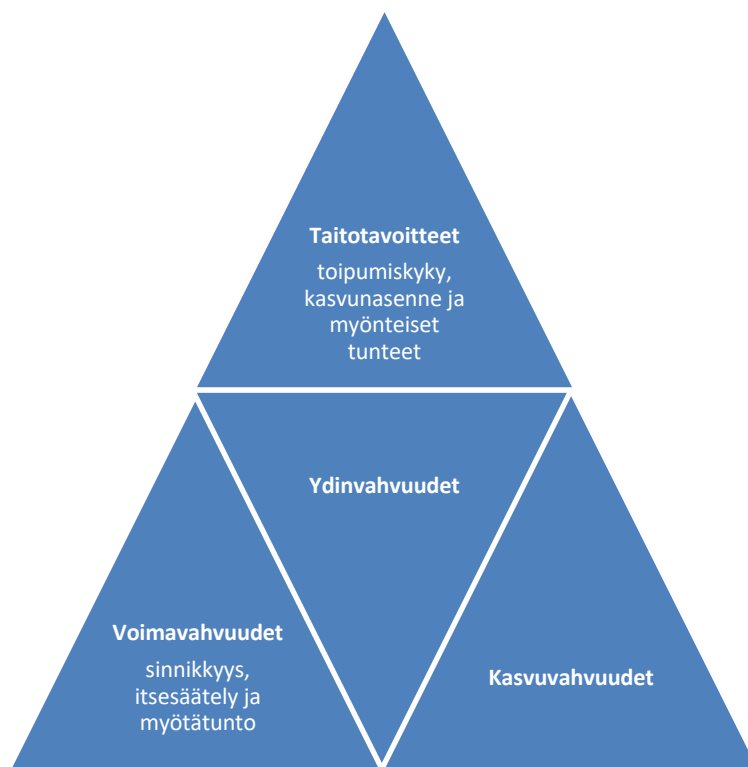
Peterson ja Seligman (2004, 26) nostavat esille ihmiset, joilla jotakin luontenvahvuutta ei ole ollenkaan havaittavissa. Uusitalo-Malmivaara (2015) kuitenkin korostaa, että luontenvahvuuksia vahvistetaan, tuetaan ja niissä on mahdollista kehittyä. Lisäksi lapsia ja nuoria opetetaan, missä mitään luontenvahvuutta on soveliaista käyttää. Luontenvahvuus voi olla myös tilannesidonnainen ja tulla esiin vaihtuvissa ympäristöissä. Keskeistä on, että luontenvahvuuksia on mahdollista opettaa ja oppia ja niissä on mahdollista kehittyä vahvuuksia tu-

kevan ympäristön avulla. (Uusitalo- Malmivaara 2015, 69.) Myös Pollari ja Koppinen (2010) tuovat esille jokaisen oppilaan yksilöllisten vahvuuksien merkityksen. Keskeistä on löytää tapoja, joilla jokainen saa vahvuutensa näkyväksi. (Pollari & Koppinen 2010, 69.)

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, 76) esittelevät luontevahvuudet kolmen kategorian kautta joita ovat voimavahvuudet, ydinvahvuudet ja kasvuvahvuudet. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen perustelevat jakoa luontevahvuusopetuksen selkeyttämällä.

Voimavahvuuksia ovat itsesäätely, sinnikkyys ja myötätunto. Voimavahvuudet ovat mahdollistajia, joita voidaan käyttää päivittäin ja joita voidaan oppia ja opettaa. Voimavahvuuksia hyödyntämällä on mahdollisuus päästä parhaimpaansa. (Uusitalo-Malmivaraa & Vuorinen, 2016, 77.)

Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016) mukaan ydinvahvuudet ovat yksilöllisiä ja persoonallisia ominaisuuksia, jotka ilmenevät tapana toimia ja ajatella. Ydinvahvuudet vaikuttavat käyttäytymiseen ja tunteisiin ja niiden tarkoitus on tuoda yksilön parhaat puolet esille. Ydinvahvuuksien merkitys tulee esille ja korostuu vuorovaikutustilanteissa. Ydinvahvuudet vaikuttavat myönteisesti toimintaamme ja olemassaolomme. Kasvuvahvuudet puolestaan ovat niitä vahvuuksia, jotka eivät ole käytössä aktiivisesti. Kasvuvahvuuksien näkyväksi tuleminen vaatii työtä, ponnistelua ja harjoittelua. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 79.)



KUVIO 1. Luontevahvuudet kasvattajan työkaluina (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 76)

Vahvuusperustaisen opetuksen keskiössä on ajatus jokaisen yksilön ydinvahvuuksien esille tuomisesta ja hyödyntämisestä. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016 80). Sajanimen ja Mäkelän (2015) mukaan koulun arjessa oppilaiden yksilöllisyys, oppilaiden erilaiset tarpeet ja toisaalta yhteistoiminnallisuuden ja ryhmätyötaitojen tukeminen on koettu haastavaksi. Heidän mukaansa silloin, kun lapsi tarvitsee enemmän tukea käyttäytymisen suhteen, ratkaisu ei ole ryhmästä pois siirtäminen vaan ryhmän vahvuuksien hyödyntäminen. Yhdessä toimimista ja sosiaalisia taitoja voi opetella ja oppia ainoastaan ryhmässä. Vahvistamalla ryhmään kuulumisen kokemuksia, jokaisella on mahdollisuus löytää omat vahvuutensa ja oppia samalla arvostamaan erilaisuutta ja pitämään sitä tärkeänä ja normaalina osana elämää. (Sajaniemi & Mäkelä 2015, 152-153.)

2.2.3 Luontevahvuudet koulutyön perustana

Kouluopetus on perinteisesti tähdännyt kognitiivisten taitojen opettamiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) esille nostetaan kuitenkin myös oppilaan kasvun tukeminen kohti oikeudenmukaisuutta ja hyvyyttä sekä sivistystä. Sivistynyt ihminen toimii ympäristöä, itseään ja lähimmäistään arvostaen ja ottaa vastuuta omasta ja toisten hyvinvoinnista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15.)

Sahlberg (2015) korostaa tulevaisuuden koulun tärkeimmäksi tehtäväksi, jokaisen oppilaan vahvuuksien löytymisen. Hän pohtii, kuinka opetussuunnitelma antaisi mahdollisuuksia oppilaan yksilöllisten voimavarojen huomioimiseen ja esille nostamiseen yhteistyössä kodin, oppilaan ja koulun kanssa. Salovaara ja Honkonen (2011) yhtyvät Sahlbergin pohdintaan. Tiedollisen vahvuuksien rinnalle tulisi nostaa tunnetaitojen, sosiaalisen älykkyyden, itsetuntemuksen ja vuorovaikutustaitojen osaaminen. (Salovaara & Honkonen 2011, 112; Sahlberg 2015, 261-262.)

Vahvuusperustainen opetus ei lähde ensisijaisesti kognitiivisten taitojen opettelusta vaan keskittyy niihin ominaisuuksiin ja piirteisiin, jotka vahvistavat ihmisen oppimista, hyvinvointia sekä kognitiivisen tiedon omaksumista ja soveltamista. Vahvuudet ovat hyvinvoinnin ja oppimisen voimavaroja ja niiden etsiminen ja tunnistaminen näyttävät suuntaviivat pedagogiselle toiminnalle. (Uusitalo- Malmivaara 2015, 79; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 37; Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2015, 230.)

Leskisenoja (2016) korostaa, että vahvuusperustainen näkökulma opetuksessa vaikuttaa merkittävästi koko koulun työskentelyyn ja opettaja-oppilas-suhteeseen. Pedagoginen toiminta ja oppilaan huomioiminen keskittyvät haasteiden ja heikkouksien sijaan voimavaroihin ja vahvuuksiin. Tämä vaikuttaa suoraan luokan työskentelyilmapiiriin. (Leskisenoja 2016, 212.)

Myös Martinin (2008) tutkimus korostaa vahvuuslähtöisyyden merkitystä. Opettajan ja ryhmän kanssa harjoiteltujen vahvuuksien on katsottu olevan yhteydessä oppilaan motivaatioon ja koulutyöhön sitoutumiseen. Tutkimuksen

mukaan se vaikuttaa positiivisesti kouluviihtyvyyteen ja oppimistuloksiin. (Martin 2008, 239-240.) Sandbergin ja Vuorisen (2015) mukaan vahvuusperustaisen opetuksen merkitys korostuu erityisen tuen oppilaiden näkökulmasta. Koulussa tulisi kiinnittää huomiota taitopuheeseen ongelmapuheen sijaan ja samalla keskittyä oppilaan ydinvahvuuksien vahvistamiseen. (Sandberg & Vuorinen 2015, 14.) Myös Leskisenoja (2016, 212) nostaa esille vahvuusperustaisen opetuksen voimaannuttavan merkityksen sellaisten oppilaiden kanssa, joilla on vaikeuksia tiedollisten oppisisältöjen omaksumisessa.

Vahvuuksien esille nostaminen on merkityksellistä sekä oppilaille että heidän perheilleen. Sandberg ja Vuorinen (2015) korostavat opettajan roolia oppilaan vahvuuksien esille nostamisessa. Ne tarinat, mitä opettaja lapsesta kertoo ovat merkittäviä sekä lapselle että hänen lähiympäristölleen. Onnistumisiin ja vahvuuksiin keskittymällä avautuu mahdollisuus myönteisen tarinan kirjoittamiseen lapsesta. Tällainen narratiivi vahvistaa lapsen kasvua, minäkuvaa ja lapsen roolia oman elämänsä onnistujana. Lapsella on kaikki mahdollisuudet kirjoittaa omasta elämästään onnellinen tarina. (Sandberg & Vuorinen 2015, 14.)

Seligmanin ym. (2009) mukaan hyvinvointia on mahdollista opettaa. Että pystyisimme vaikuttamaan tasapainoisten ja hyvinvoivan yhteiskunnan kehittymiseen, kasvun on alettava jo varhaislapsuudessa. (Seligman, Ernest, Gillham, Reivich & Linkins 2009, 308.) Leskisenoja (2016) tukee tätä näkemystä. Koulutyö tulisi rakentaa oppilaan vahvuuksien ja positiivisten ominaisuuksien varaan, haasteiden ja ongelmien sijaan. Opettaja on keskeisessä asemassa oppilaan vahvuuksien esille nostajana ja vahvistajana. (Leskisenoja 2016, 217; Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2015, 230.)

Janhusen (2013) mukaan kannustavalla ja turvallisella ilmapiirillä on suuri vaikutus kouluviihtyvyyteen. Myös Piispanen (2008) tukee tätä näkemystä. Hänen mukaansa hyvä oppimisympäristö rakentuu turvallisesta ilmapiiristä ja olo-tilasta. Vahvuusperustainen lähestymistapa tuo koulutyöhön myös positiivisen toimintakulttuurin. Positiivinen ilmapiiri ja myönteiset tunteet edistävät kouluviihtyvyyttä, hyvinvointia ja koulumenestystä. Koulunkäyntiin kuuluu myös

vahvuusperustaisuudessa haasteet ja pettymykset, mutta vahvuuksiaan hyödyntämällä oppilaille on mahdollista päästä haasteista vahvana eteenpäin. (Janhunen 2013; Piispanen 2008; Leskisenoja 2016, 218.)

Luontenvahvuuksien käyttäminen ja kehittäminen edesauttavat myönteisen minäkuvan muodostumista ja antavat vahvan pohjan kasvussa kohti merkityksellistä tulevaisuutta (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 31). Vuorinen (2016, 13) kiteyttää positiivisen pedagogiikan ydinajatuksen seuraavasti ”Huomaa hyvä, rakenna elämäsi vahvuuksille ja näytä se muille”. Vahvuusperustainen opetus on lapsien ja aikuisten yhteinen seikkailu. Lapset seuraavat aikuisen esimerkkiä, joten se, mitä aikuiset vaativat ja opettavat lapsille tulee näkyä myös aikuisen omassa toiminnassa. Sekä Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016) että Leskisenojan (2016) mukaan vahvuusopetukseen osallistuneet opettajat kokevat selkeästi myös oman hyvinvointinsa ja jaksamisensa lisääntyneen. Positiivisen psykologian aihealueisiin tutustumisen on lisännyt heidän omaa onnellisuuttaan. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 12-13; Leskisenoja 2016, 223,227.)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Narratiivinen tutkimus sijoittuu laadullisen tutkimuksen kenttään, jonka yleisenä pyrkimyksenä on tutkittavan ilmiön syvälinen ja kokonaisvaltainen ymmärtäminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 132, 156 – 157; Kalaja, Alanen & Dufva 2011, 20, 22). Määrällisestä tutkimuksesta poiketen laadullinen tutkimus pyrkii kuvaamaan elämää sellaisenaan ja ihmisen aitona kokemuksena, eikä osoittamaan olemassa olevia väittämiä todeksi. Tarkoituksena ei myöskään ole tuottaa yleistettävää tietoa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 132, 156 – 157; Kalaja, Alanen & Dufva 2011, 20, 22.)

Heikkisen (2015) mukaan narratiivisen eli kerronnallisen tutkimuksen ymmärtämiseen pyrkivä luonne tuo sen lähelle muita tulkinnallisen tutkimuksen muotoja, erityisesti fenomenologista ja hermeneuttista tutkimusta (Heikkinen 2015, 158). Narratiivinen ajattelu pohjautuu myös Brunerin (1996) mukaan permiltään hermeneuttiseen totuuskäsitykseen, jossa tieto ja siihen kytkeytyvät tulkinnat muotoutuvat ja uusiutuvat jatkuvasti. (Bruner 1996, 6.) Parhaiten kertomus avaa hermeneuttisen kokemuksen, jos sen tuttuus mahdollistaa kuulijan tai tulkitsijan tulemisen tarinan kehälle, mutta samalla puhuttelee kuulijaa jollain ennestään vieraalla ja uudella. Toiseuden kohtaaminen tarinan kautta lisää uutta kuulijan aikaisempaan ymmärrykseen, jolloin hermeneuttinen avautumisen prosessi todella alkaa. (Heikkinen, Huttunen & Kakkori 1999, 48).

3.1 Tarinat tutkimuksissa

Narratiivisuus on tarinoiden tutkimusta. Toisin kuin tarinat, joita kerrotaan arkipäivän keskusteluissa, narratiivisuudessa tutkitaan tarinoita, joita tutkijat pyytävät. (Polkinghorne 2007, 471) Heikkisen (2015, 2002) mukaan narratiivisuus ei oikeastaan ole tutkimusmetodi vaan ennemminkin tutkimuksellinen lähestymistapa tai taustafilosofia. Narratiivisessa tutkimuksessa on vahva konstruktivistinen filosofia, jonka mukaan tietäminen on suhteellista. Se riippuu ajasta, paikasta ja tarkastelijan asemasta.

Konstruktivismiin mukaan ihminen muodostaa tietonsa aiemmin oppimansa ja kokemansa varaan. Tieto on jatkuvassa kehityksessä oleva kertomus, joka rakentuu ja muuttuu muotoaan jatkuvasti. Myös narratiivisuudessa ajatellaan, että näkemys tapahtumista ja ihmisen ymmärrys itsestään, eli hänen identiteettinsä, muuttuvat sitä mukaa kun ihminen saa uusia kokemuksia ja keskustelee muiden kanssa. Kuten arkitiedon ja identiteetin rakentumisessa, narratiivisuus toimii tutkimuksessakin kahteen suuntaan: kertomukset ovat sekä tutkimuksen lähtökohta että lopputulos. (Heikkinen 2015, 157; Heikkinen 2002, 15.) Tämä ajatus tarinasta sekä tutkimuksen alkusysäyksenä että lopputuotoksena näkyy voimakkaasti myös omassa tutkimuksessamme.

Konstrukttiivinen tiedekäsitys korostaa näkemystä, jonka mukaan ihmiset rakentavat tietonsa ja identiteettinsä tarinoiden keinoilla. Tieto maailmasta ja jokaisen ihmisen käsitys itsestään on jatkuvasti muutoksessa oleva kertomus, joka kehittyy ja muotoutuu uudelleenlaiseksi. (Heikkinen 2002, 17) Tutkimuksessamme pyrimme narratiivisen eli kerronnallisen tutkimuksen avulla tutkimaan opettajien kokemuksia vahvuusperustaisesta opetuksesta. Se miten he sen määrittelevät ja millaisena se heidän näkökulmastaan näyttäytyy, on kuitenkin yksilöllistä ja muuttuu ajan myötä. Jokainen tutkimukseen osallistunut opettaja rakentaa tarinansa viime kädessä oman kokemuksensa, persoonansa ja ympäröivän koulu-kulttuurin tuotteena.

Tarina kiehtoo meitä ja haluamme olla osaltamme tuottamassa uusia tarinoita. Opettajien haastattelut olivat luonnostaan tarinanomaisia kertomuksia koulun arjesta. Haluamme tutkimuksessamme nostaa esiin opettajien oman äänen ja heidän kokemuksensa niin aitona kuin se on mahdollista. Pyrimme myös kirjoittamaan gradumme tarinalliseen muotoon, jonka läpi opettajien tarinoista koostuva juoni kuljettaa. Muokkaamme opettajien kertomuksien pohjalta uusia tarinoita, joiden kautta vastaamme tutkimuskysymyksiimme ja joissa yhdistämme narratiivisuuden avulla tieteellisen kirjoittamisen ja fiktion.

3.2 Narratiivisen eli kerronnallisen tutkimuksen käsitteistöä

Suomalaisessa kirjallisuudessa kerronnallinen tutkimus on vakiintunut narratiivisen tutkimuksen suomennokeksi (Heikkinen 2015, 150), joten käytämme sitä käsitettä myös omassa tutkimuksessamme. Kerronnallisuus sisältää myös kertomisen prosessin. Narratiivisuuden, eli kerronnallisen tutkimuksen, kohteena on koko kerronnallinen prosessi, eivät pelkästään kertomukset. Kerronnallisuus viittaa siis sekä kertomisen tutkimukseen, jolloin tutkimisen kohteena ovat kertomisen prosessit, että kertomusten tutkimiseen, jolloin puolestaan tutkitaan kertomisen tuotoksia eli tarinoita. (Heikkinen 2015, 151.)

Kerronnallisessa tutkimuksessa tarinan ja kertomuksen käsitteet erotellaan toisistaan, vaikka ne arkikielessä käsitetään usein synonyymeinä. Tarina on tapahtumien ja tapahtumakulun kuvaus eli kertomuksen tapahtumarakenne. Se siis vastaa kysymykseen, mitä on tapahtunut. Tapahtumien kulku voidaan kertoa hyvin monin eri tavoin. (Heikkinen 2015, 151.) Myös Hyvärisen ja Löyttyniemen (2005, 189) mukaan narratologisesti suuntautuneet tutkijat tekevät selkeän eron käsitteiden välille. Tarina viittaa kertomuksen ilmaisemaan tapahtumakuluun eli samasta tarinasta (esimerkiksi Lumikista) voi olla monta toisistaan poikkeavaa kertomusta.

Kertomuksella on aina jokin media (elokuva, suullinen, kirjallinen), esittämisen tapa ja järjestys. Kun pidetään tärkeänä sitä, missä järjestyksessä ja miten asiat kerrotaan, käytetään usein kertomuksen käsitettä. Yksinkertaisimmillaan kertomus on sitä, että kerrotaan toiselle, mitä on tapahtunut. Kertomuksissa tapahtumien väliltä löytyy kausaalinen yhteys, joten kertomukset suhteuttavat tapahtumia toisiinsa. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 190.)

Tutkimuksessamme opettajat kuvaavat tilanteita, joissa oppilaiden kanssa on käytetty vahvuusperustaista opetusta. Nämä tarinat voitaisiin esittää näytelmänä, sarjakuvana tai opettaja olisi voinut kirjoittaa ne meille kirjeessä vaikkapa runomuodossa. Voidaan siis ajatella, että tarina on koko ajan sama, mutta se voidaan esittää eri tavoin käyttäen erilaisia kerronnan keinoja ja välineitä. Tarina voidaan kertoa myös monenlaisessa järjestyksessä, vaikka lopusta alkuun opettajan takaumana.

Tarina muodostuu etenevistä tapahtumista ja jotta tapahtumat voisivat tapahtua, tarvitaan henkilöihahmoja ja tapahtumapaikkoja. Tarinan tapahtumat voivat olla joko henkilöiden tarkoituksella tekemiä tekoja tai tahattomia sattumuksia. (Heikkinen 2015, 154.) Tarinan ja kertomuksen välistä eroa selittävä kerronnallinen diskurssi tarkoittaa mm. tapaa, välinettä tai muotoa, jolla kertomus kerrotaan. Kerronnallinen diskurssi muuttaa muotoaan ajan mittaan. Esimerkiksi kymmenen vuotta sitten WhatsApp-viestiä kerronnallisen diskurssin muotona ei vielä ollut olemassa ja oletan, että harva enää nykyisessä tarinankerronnassaan käyttää nuolenpääkirjoitusta, joka johonkin aikaan oli hyvinkin tyypillinen kerronnallinen diskurssi.

Omassa tutkimuksessamme henkilöihahmoja ovat kertomuksen kertova opettaja, hän työyhteisönsä sekä oppilaat, joista osa esiintyy tarinoissa luokkaan integroidun erityisoppilaan roolissa. Tapahtumapaikkana on luokkahuone ja muut tilat, esimerkiksi koulun lähellä sijaitsevat liikuntapaikat, joissa opetusta on tapahtunut. Opettajien tarinoissa esiintyy selkeästi sekä tekoja että sattumuksia. Kukin opettaja kertoo oman tarinansa ja jokainen tarina on oma kokonaisuutensa. Tutkimuksessamme kerronnallinen diskurssi on siis opettajan haastattelussa kertoma suullinen esitys. Samat kertomukset olisi voitu kerätä esimerkiksi kirjoitelminä, mutta koimme, että kerronnallinen haastattelu, oli meidän tapauksessamme tarkoituksenmukaisiin. Analyysimme lähtökohtana ovat siis opettajien vahvuusperustaisesta opetuksesta haastattelupuheessa kertomat tarinat, jotka muuttuvat haastattelujen kautta kertomuksiksi ja tämän tutkimuksen aineistoksi.

Heikkinen (2015) kirjoittaa, että tarinan, kertomuksen ja narratiivisen diskurssin käsitteiden erottelu paljastaa oleellisen eron kerronnallisen tutkimusmetodin sisällä. Sen perusteella voidaan paikallistaa tutkimusotteen sisältä vielä kaksi toistaan poikkeavaa suuntausta: narratologia, eli kertomuksen rakenteisiin keskittyvä tutkimusote, ja elämäkerrallinen, eli tarinan taustalla olevien tapahtumien ja tapahtumakulkujen selvittämiseen perustuva tutkimusote. Jälkimmäisessä, jota myös meidän tutkimuksemme edustaa, ollaan kiinnostuneita siitä, mitä tarinan henkilöihahmoille todella tapahtui tietyssä paikassa ja ajassa, millainen on tapahtumien sosiaalinen konteksti ja millaisia tapahtumapaikat olivat.

Tarina ikään kuin kuoritaan esille kerronnan pinnan alta. (Heikkinen 2015, 154.) Elämäkerrallinen tutkimusote juontaakin Heikkisen (2015, 155) mukaan juurensa klassisesta tiedekäsityksestä ja realistisesta paradigmasta.

3.3 Kerronnallinen haastattelu

Haastattelu on varsin tyypillinen tapa kerätä narratiivista aineistoa. Kerronnallisessa haastattelussa korostuu haastateltavan mahdollisuus kertoa aiheesta vapaasti. Haastattelijan rooli on nyökytellä ja kannatella kertojaa etenemään tarinassaan. Lopuksi haastattelijaa voi esittää mahdollisia lisäkysymyksiä ja tarkentaa kertomuksessa esiin tulleita seikkoja. Tarkoituksena on siis saada haastateltava kertomaan oma tarinansa tutkimusaiheesta. (Hänninen 2015, 172.) Tutkija siis pyytää kertomuksia, antaa tilaa kertomiselle ja esittää sellaisia kysymyksiä, joihin olettaa kertomuksien avulla saavansa vastauksia.

Laadullinen haastattelu tuottaa aina kertomuksia, mutta kysymyksillä voidaan johdatella myös esimerkiksi faktojen keruuseen, selityksiin tai mielipiteisiin. Kaikki puhe ei siis ole kertomusta ja kaikki suullisten esitysten tutkiminen ei ole kertomusten tutkimista. Kerronnallisen haastattelun tekemiseen ei kuitenkaan ole vain yhtä oikeaa tapaa. Jopa ”väärin” tehdyllä haastattelulla voi saada kiinnostavia ja tärkeitä tuloksia. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 191. Aineiston hankinta

Tutkimukseen osallistui kuusi espooalaista luokanopettajaa. Espoo valikoitui tutkimuskaupungiksi, koska Espoossa vahvuusperustaisuus ja sen mukainen arviointi on kirjattu kaupungin opetussuunnitelmaan. Oletuksemme ennen tutkimuksen tekemistä oli, että opettajat ovat hyvin selvillä siitä, mitä vahvuusperustainen opetus on. Kaikilla opettajilla oli kasvatustieteiden maisterin ja luokanopettajan pätevyys. Työkokemusta opettajilla oli 5-20 vuotta. Haastateltaviksi valikoitui opettajia, jotka työskentelevät inklusiivisessa koulussa ja heillä on kokemusta integroitujen oppilaiden opettamisesta. Anonymiteetin vuoksi käytämme tutkimukseemme osallistuneista henkilöistä kuvitteellisia nimityksiä Riitta, Minna, Tiina, Aamu, Venla, ja Kirsi.

Haastattelu alkoi taustakysymyksillä haastateltavan koulutustaustasta sekä haastatteluhetkellä opetettavasta luokka-asteesta. Haastateltaville kerrottiin myös, että he saavat vapaasti jutella aiheesta emmekä me hae oppikirjavastauksia vaan nimenomaan opettajan omia näkemyksiä ja kokemuksia vahvuusperustaiseen opetukseen liittyen. Kerronnallinen haastattelun tapa perustuu Hännisen (2015) mukaan konstruktivistiseen käsitykseen, jolloin ajatellaan, että haastateltavalla on tarina mielessään jo valmiina haastatteluun saapuessaan ja haastateltavan tehtävä on antaa hänelle mahdollisuus sen kertomiseen. Haastattelussa syntyvän tarinan voidaan tosin ajatella konstruktionistisesti olevan myös haastateltavan ja haastattelijan vuorovaikutuksessa syntynyt yhteinen tuotos. Tällöin haastattelijan rooli haastattelutilanteessa on suurempi. (Hänninen 2015, 172).

Kerronta ja keskustelu käynnistyivät haastatteluissa luontevasti ja haastateltavat vaikuttivat rentoutuneilta ja avoimilta. Tutkimuksemme jokainen haastattelutilanne muodostui omanlaisekseen, persoonalliseksi ja ainutkertaiseksi tilanteekseen. Haastattelut toteutettiin koulupäivän aikana tai sen päätteeksi sen koulun tiloissa, jossa opettajat työskentelevät. Opettajien tarinat olivat pääosin valmiina ja niiden kertominen oli vaivatonta. Muutaman haastateltavan kanssa haastattelijan rooli tarinan esiin houkuttelemiseksi oli suurempi ja kertomukset muodostuivat enemmän vuoropuheluna. Opettajien tarinat olivat muotoutuneet lähinnä viimeisen vuoden aikana, kun vahvuusperustaiseen opetukseen oli alettu koulussa kiinnittää enemmän huomiota ja sen käyttöön oli tullut toiveita myös johdon taholta.

Haastattelusta muodostui usein myös hermeneuttinen kokemus, jossa haastateltava pohti ja arvioi käyttämiään opetusmetodeja ja omaa tapaansa kannustaa ja huomioida oppilasta koulupäivän aikana. Monissa haastatteluissa haastateltava kävi keskustelua itsensä kanssa pohtien vahvuuspedagogiikan merkitystä oppilaalle ja hänelle opettajana. Muutamat haastateltavista myös kokivat, että olivat käyttäneet työssään vahvuusperustaisen opetuksen metodeja tietämättään ja saivat toiminnalleen haastattelujen kautta nimen. Myös itse koimme haastattelujen kautta ymmärrämme vahvuusperustaisen opetuksen luonnetta koko kouluyhteisön läpäisevänä toimintatapana ja kasvatustalofilofiana paremmin.

Kaikki kuusi haastattelua nauhoitettiin ja litteroitiin. Litterointi tehtiin tarkasti ja varsinaisen tekstiosan seassa on merkintöjä haastateltavan non-verbaalisesta viestinnästä kuten hiljentymisistä, käsimerkeistä ja naurahduksista. Litteroitua aineistoa kertyi noin 80 sivua. Litterointi auttoi meitä tutkijoita merkittävästi asioiden hahmottamisessa ja moni haastattelutilanteessa toisella tavalla ymmärretty asia tarkentui.

Alun perin ajattelimme, että aineistomme olisi ns. asiantuntija-aineisto, jossa haastateltavat ovat kukin vahvuusperustaisen opetuksen ammattilaisia ja asiaan varsin perehtyneitä. Haastatteluiden edetessä tuli kuitenkin ilmi, että asia ei näin ollut. Haastateltavat olivat vahvuusperustaisen opetuksen suhteen hyvin eri asteilla, joten heitä ei voi analysointivaiheessa enää kohdella asiantuntija-aineistona.

3.4 Aineiston analyysi

Narratiivinen analyysi on Kujalan (2007, 29) mukaan kuin mikä tahansa laadullisen aineiston analyysi luokitteluineen ja muine kategorisointeineen. Narratiivisen aineiston analyysiin voidaan käyttää monta tapaa. Liebliechin ym. (1998, 12-18) mukaan narratiivisen aineiston analyysia voidaan tehdä kiinnittämällä huomio joko kertomusten sisältöön tai muotoon. Tutkimuksessamme huomiomme kiinnittyi enemmän kertomusten sisältöön eli siihen, miten opettajat kuvasivat käyttävänsä vahvuusperustaista opetusta ja miten he kertoivat tukevansa oppilaiden vahvuuksien löytymistä. Emme keskittyneet kertomusten juonirakenteisiin tai kertomusten koherenssiin.

Polkinghorne (1995) on luokitellut narratiivisuuden analyysitapana kahden luokkaan; narratiiviseen analyysiin ja narratiivien analyysiin. Narratiivisessa analyysissä pyritään aineiston perusteella luomaan uusi kertomus, jossa joka tuo esiin aineiston kannalta keskeisiä teemoja. Narratiivien analyysissä kertomukset luokitellaan esimerkiksi metaforien, tapaustyyppien tai kategorioiden avulla. (Polkinghorne 1995, 6-8; Bruner 1986a.)

Litteroinnin jälkeen perehdyimme aineistoon huolellisesti. Luimme litteroimamme aineiston läpi ja muodostimme mahdollisista luokitteluperiaatteista

esioletuksia. Samalla teimme litteraatioihin alleviivauksia ja merkintöjä, sekä nostimme sisältöjen merkityksiä pelkistetyksi liimalapuille. Pilkoimme, kategorioimme ja abstrahoiimme haastateltavien kertomuksia sisällönanalyysille tyypillisin keinoin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 92).

Ensimmäisen kierroksen jälkeen meillä oli 52 liimalappua, jotka sisälsivät aineistoista nousseita sisältöjä. Yhdessä lapussa saattoi olla yhden tai useamman vastaajan tuottamaa samanlaista sisältöä. Tämän jälkeen lähdimme tutkimaan sisältöjä tarkemmin ja etsimään niistä eroja ja yhtäläisyyksiä. Luokittelimme merkitykset 10:n yläluokan alle.

Yläluokat eivät muodostuneet suoraan haastattelukysymysten mukaan, vaan ne sisältävät useampien haastattelukysymysten sisältöjä. Yhtenä yläkoodina oli esimerkiksi vahvuusperustainen opetus, jonka alakoodina sen hyödyt ja toteutumisen esteet. Toisena yläkoodina oli integraatio ja sen alakoodina myös hyödyt ja toteutumisen esteet. Tämä suoraviivainen luokittelu ei antanut meille vastauksia tutkimuskysymyksiimme, joten lähdimme tarkastelemaan aineistoa uudelleen.

Toisen analysointikierroksen jälkeen meillä oli yhdeksän pääluokkaa, joista vahvuusperustainen opetus nousi selkeämmin esille (ks. liite 1). Kun aineisto oli pilkottu osiin, lähdimme muodostamaan luokitteluillemme laajempia yläluokkia. Muodostimme lopulta aineistomme pohjalta neljä yläluokkaa, joihin saimme sisällytetyksi kaiken tutkimuksemme kannalta olennaisiksi katsomamme tiedon. Nämä neljä yläluokkaa ovat seuraavat:

- 1) hyvinvoiva oppilas
- 2) vuorovaikutus
- 3) vahvuudet ja integraatio
- 4) vahvuusopetuksen monet merkitykset.

Tässä vaiheessa tutkimuksestamme jäi pois kaikki neljään yläluokkaan kuulumaton aineisto, kuten esimerkiksi integraatio prosessina, koska se ei ollut tutkimuskysymystemme kannalta olennaista.

Narratiivien analyysien lisäksi teimme myös narratiivista analyysia, jossa tarkastelimme opettajien haastatteluja tarinallisina kokonaisuuksina. Narratiivisen analyysin pohjalta lähdimme muodostamaan aineiston pohjalta tyyppitarinoita. Näissä tarinoissa kuvaamme tapoja, joilla opettajat toteuttavat vahvuusperustaista opetusta inklusiivisessa koulussa.

Lukemalla aineistoa ja nostamalla sieltä nousevia samankaltaisuuksia kokosimme kolme tyyppitarinaa. Muodostamamme tyyppitarinat ovat koottu eri opettajien kertomusten sisällä olevista tarinoista eikä niihin ole lisätty mitään aineiston ulkopuolelta. Tyyppitarinat on koottu kuuden haastateltavan tarinoita yhdistelemällä, joten ne eivät myöskään ole kenenkään yksittäisen henkilön tarinoita. Tarinat toimivat synteeseinä opettajien kertomuksista.

4 VAHVUUSPERUSTAINEN OPETUS INKLUSIIVISESSA KOULUSSA

Tässä luvussa kuvaamme sitä, miten vahvuusperusteinen opetus ja positiivinen pedagogiikka esiintyivät haastateltavien tarinoissa. Lisäksi tarkastelemme, miten opettajat kuvasivat vahvuuksien löytymistä ja vahvistamista luokkaan integroitujen oppilaiden kohdalla sekä haasteita, jotka estivät vahvuuksien löytymistä. Tulosten ensimmäinen alaluku käsittelee vahvuusperustaisuuden saamia monia merkityksiä opettajien tarinoissa. Toisessa alaluvussa käsitellään luontevahvuuksia ja niiden hyödyntämistä integroinnin yhteydessä. Kolmas alaluku käsittelee vuorovaikutuksen merkitystä vahvuusperustaisessa opetuksessa ja neljännessä alaluvussa käsittelemme vahvuusperustaisen opetuksen vaikutuksia kouluun ja arviointiin liittyen.

4.1 Vahvuusperustaisen opetuksen monet merkitykset

Leskisenojan (2016) mukaan vahvuusperustaisen opetuksen lähtökohtana tulisi olla ajatus jokaisen ihmisen voimavarojen ja vahvuuksien merkityksestä oppimiseen. Koulutyö tulisi rakentaa yhteisön vahvuuksien ja positiivisten ominaisuuksien varaan. Opettajan rooli on toimia oppilaan peilinä, jotta oppilaalle tulisi näkyväksi ne voimavarat ja vahvuudet, joiden avulla hän voi saavuttaa tavoitteitaan. (Leskisenoja 2016, 217.) Seligmanin ym. (2009) määritelmän mukaan vahvuuskeskeisyydellä tarkoitetaan sen tarkastelua, mikä onnistuu ja menee jo hyvin sekä sitä, miten tätä onnistumista voisi saada lisättyä. Myönteinen minäkäsitys kasvattaa hyvinvointia ja tutkimusten mukaan hyvinvointi vaikuttaa positiivisesti oppimiseen. (Seligman, Randal, Gillham, Reivich & Linkins 2009, 293-311.)

Opettajien tarinoissa nousi esille positiivisen pedagogiikan teorian mukaisia käsityksiä vahvuusperustaisen opetuksen painopisteistä ja opettajat käyttivät puhuessaan vahvuusperustaisen lähestymistavan käsitteitä (ks. Peterson ja Se-

ligman 2004, 53). Esimerkiksi Minna kuvaa seuraavassa oppilaiden kehittämiskohteita ja haasteita, mutta myös sitä, miten huomio kiinnitetään kuitenkin oppilaassa olevaan hyvään. Hän puhuu lapsen vahvuuksien näkemisestä ja hyvän huomaamisesta vakiintuneena ja pysyvänä toimintatapana opetustyössään.

No ehkä sellainen perusajatus voisi olla, että katso niin kun sitä jokaista oppilasta sen kautta, että mikä ovat ne vahvuudet. Että ei katso niitä vikoja niin sanotusti. Ne viat näkyy niinku muutenki. Tavallaan erottaa ne viat siitä lapsesta. Ja sitten keskittyy työstämään niiden vahvuuksien kautta...ne vahvuudet on kuitenkin ne mihin värsinaisesti keskitytään siinä lapsessa, nähdään ne... kaikilla on kuitenkin niitä. Mun mielestä semmonen ei ole mahdollista, että niitä ei löytyis. Se on siis ehkä semmonen perusajatus mitä haluaa ajatella. (Minna)

Myös vahvuusperustaiseen opetukseen tuotetut materiaalit ja toimintavinkit (ks. esim. Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016) tulivat esiin haastatteluissa. Vahvuusperustaiseen opetukseen perehtyneet opettajat käyttivät jokapäiväisessä koulutyössään positiivisen pedagogiikan ja vahvuusopetuksen menetelmiä ja materiaaleja. Menetelmät ja materiaalien käyttö eivät olleet kouluarjesta erillinen tuokio tai teema vaan vahvuuslähtöisyys kulki koulutyössä opetussuunnitelman rinnalla. Tarinoissa nousi esille opettajien halu opettaa luontenvahvuuksia, niin että oppilaat ymmärtäisivät, mitä luontenvahvuudet tarkoittavat ja sitä kautta pystyisivät tunnistamaan vahvuuksia sekä itsessään että toisissa. Riitta kuvasi luontenvahvuusmateriaalien käyttöä läpi vuoden kulkevana prosessina, jolloin vahvuuksia käsiteltiin päivittäin osana opetusta.

No siis no vaikka viime vuonna mulla oli ihan viikon vahvuus, mikä meni lähes tulkoon ympäri vuoden. Ihan heti syksystä se ei alkanut, mutta kuitenkin. Ja sitten sitä aina eri lailla käsiteltiin sitä viikon vahvuutta. Jos oli vaikka sinnikkyys, niin maanantaina meillä oli yleensä joku virikevideo tai keskustelu tai mitä ikinä ja tutustuttiin siihen vahvuuteen. Ja sitten tiistai, keskiviikko, torstai bongailtiin sitä vahvuutta ja sitten perjantaina eri tavoilla tuotiin sitä näkyväksi, missä se on näkynyt. (Riitta)

Opettajat, jotka käyttivät vahvuusperustaisen opetuksen teoriaan pohjaavia opetusmenetelmiä, kokivat ne merkittäväksi osaksi jokapäiväistä koulutyötä. Vahvuuksien avaaminen oppilaille ja niiden monipuolinen hyödyntäminen oli heille luontevaa ja materiaalien avulla he tukivat oppilaita tunnistamaan omia vahvuuksiaan. Yksilöllisten vahvuuksien tunnistaminen ja vahvistaminen ovat hyvinvoinnin ja oppimisen edellytys (Kumpulainen 2015, 229-230). Tutkimusten mukaan lasten vahvuudet nousevat esiin vuorovaikutuksessa turvallisten ja merkityksellisten ihmisten avustuksella arjen toiminnoissa. Vahvuudet näkyvät usein esimerkiksi ongelmanratkaisutilanteessa tai tavoiteltaessa asetettua päämäärää. (Kumpulainen 2015, 229-230; Peterson & Seligman 2004, 55; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016,10). Vahvuuksien pitäminen esillä arjessa helpotti opettajan vahvuuksiin perustuvaa opetusta ja tuki oppilaiden vahvuuksien tunnistamista sekä itsessään että toisissa.

Tarinoissa kuului positiivisen pedagogiikan tuntemus ja vahvuusperustaisen opetuksen teoreettisen viitekehyksen ja menetelmien hallinta. Esille nousi vahvasti ajatus oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemisesta, jonka katsottiin olevan yhteydessä myös oppimiseen. Hyvinvoivan ja vahvuutensa tiedostavan lapsen kasvattaminen pärjääväksi tulevaisuuden kansalaiseksi nähtiin jopa joissain tarinoissa tavoitteellisempänä kuin akateemisten taitojen korostaminen, kuten Tiinan kommentti kuvastaa:

Lähinnä, lähinnä mä ajattelen niistä vahvuuksista niin, että et nehän on se mitä koulussa sit lopulta opetetaan. Tai siis niitä pyritään tukemaan. Ja sit mä tavallaan ajattelen, et se kaikki muu on tavallaan aika toissijaista, että sellaisia vahvuuksia, kuten esimerkiksi rohkeus tai uteliaisuus niin sinnikkyys musta on ihan kaikille oppilaille sellaisia taitoja mitä täytyy tai siis sellaisia ominaisuuksia mitä opettaja pitää tukea. Ja sit toisaalta ajattelen niistä sillä tavalla, että ne on ne, jotka kantaa elämässä, eikä se että sä osaat luetella Suomen joet. (Tiina)

Teorian mukaisen vahvuusperustaisuuden lisäksi tutkimuksessamme mukana olleet opettajat käsittivät vahvuusperustaisen opetuksen myös muilla tavoin. Vahvuusperustainen opetus ei tarkoittanut kaikille haastateltaville teoreettisen viitekehyksen mukaista (ks. Peterson & Seligman 2004; Leskisenoja 2016, 217) luontevahvuuksiin perustuvaa opetusta, vaan esiin nousi yleiseen positiiviseen palautteeseen ja tunnetaitojen harjoitteluun liittyviä asioita. Haastatteluissa

osa opettajista ymmärsi vahvuusperustaisuuden oppilaiden suoritusten ja toiminnan kautta tapahtuvaksi kannustamiseksi ja vahvistamiseksi. Nämä opettajat kokivat oppilaiden positiivisen vahvistamisen tärkeäksi, mutta vahvistaminen ei kohdistunut positiivisen pedagogiikan mukaisiin luontevahvuuksiin.

Aika monella eri tavalla mä teen. Et ei pelkästään se, että kun oppilas tekee niin sanoo että hyvä, vaan yrittää räätälöidä. Tai että totanoinniin...tai että jos oppilas esiintyy koko luokan edessä, me taputetaan ja voidaan näyttää peukkua ja annetaan positiivista palautetta. (Kirsi)

Kuten Kirsin yllä oleva kommentti kuvastaa, hän käyttää opetuksessaan paljon positiivista palautetta ja kannustaa muitakin oppilaita toisten positiiviseen huomioimiseen, mutta ne eivät liity positiivisen pedagogiikan mukaisiin luontevahvuuksiin. Yleisen positiivisen vahvistamisen lisäksi luontevahvuudet sekoittuivat usein myös tunnetaitojen harjoitteluun, kuten alla oleva Venlan kommentti kuvaa.

On myös kovasti harjoiteltu sitä, että hän kääntää sen voimavaraksi niin, että sä oot vahva, itsenäinen ja se on tosi hieno juttu. Mutta että tavallaan se, että sulla on paljon tällaisia voimakkaita tunteita ei oikeuttakaan sua siihen, että voit mäjäyttää ketään. Että käännetään ne voimavaroiksi. Me siis harjoitellaan luokassa paljon tällaista, että siis jos sua harmittaa tai jos sua suututtaa, sinä lasket 10:een ja lähdet pois. (Venla)

Tunnetaitojen harjoittelu vahvistaa myös luontevahvuuksia, mutta luontevahvuusmäärittelyn mukaan tunnetaidot ja vahvuudet eivät ole rinnasteisia asioita (ks. Peterson & Seligman 2004).

Seuraavasta Venlan tarinasta välittyi ajatus, että positiiviseen pedagogiikan ja vahvuusperustaiseen lähestymistapaan eivät kuulu vastoinkäymiset tai haasteet. Hän kuvailee väkivaltatilannetta, johon on joutunut puuttumaan. Opettaja kokee, että hänen oli pakko laittaa tilanne poikki ja nuhdella oppilaita kunnolla. Venlan tarinasta nousi esille syyllisyys vahvasta puuttumisesta, mutta myös toisaalta ajatus siitä, että aina ei voi siltillä ja suhtautua positiivisesti.

On sillä mun mielestä myös niinku sellainen toinen puoli ja se on just kun tulee sellaisia tilanteita mihin sun on pakko puuttua kunnan kädellä. Väkivaltatilanteet, kaikki tällaiset kiusaamistilanteet ja muut, Niin siinä kohtaa mä en kyllä pääätä sit silittle. Että siinä me ei etsitä sitten niitä että, oi että olipa hienosti tirvaistu Erkki-Pekka tuossa. (naurua) Hieno potkaisu oli kyllä. (naurua) Vaan se on sitten välittömästi peli poikki, sitten palautetaan maan pinnalle. Ja oppilaat ovat myös itkeneet sitten että... (hiljaisuus) Mä en niinku tahallaan tylytä, mutta jos tulee sellainen tilanne, että on pakko pysäyttää ja istuttaa ja sanoa sille lapselle, että sä et voi toimia noin. Toi on väärin. Niin se, että siinä tilanteessa mä silttelisin pääätä, on jotenkin... (Venla)

Haastatelluissa oli myös opettajia, joille positiivisen pedagogiikan käsitteet ja vahvuusperustainen opetus olivat jääneet etäisiksi siitä huolimatta, että kaupungin opetussuunnitelma perustui vahvuuslähtöiseen arviointiin. Aamu koki epävarmuutta vahvuusperustaisuuden toteuttamisessa ja kaipasi vahvistusta omalle toiminnalleen ja käsityksilleen. Tarinoista kuului halu toteuttaa vahvuusperustaista arviointia, mutta samalla myös koulutuksen puute ja tarve. Vahvuusperustaisuuteen perehtyminen oli jätetty opettajan omille harteille.

En mä... (hiljaisuus)... niin positiivinen kasvatusta ...pitäisi sitä käyttää, opissa lukee niin. Mutta en mä itsekään tiedä mitä se on. Nyt meillä oli nämä arviointikeskustelut kyllä ja ne keskittyi vahvuuksiin. Siellä niitä oppilaan vahvuuksia nostettiin esille. Ja enimmäkseen niitä sinne kirjattiinkin sitten, niitä vahvuuksia. Ja sitten jotakin kehitystehtäviä kyllä lisäksi. Että kolikon toinen puoli olis niinku se. ... Mutta mä siis sitten, tai kyllä koulusta vissiin sain sitten sen matskun, mitä mikäkin vahvuus tarkoittaa, ja kuinka sitä voi lähestyä ja mietin niitä lapsia... Ja sitten en tyytynyt vaan siihen että sun vahvuus on tää vaan avasin sen ja selitin, että miten se näkyy. Tavallaan niinkun opiskelin sitä itse sitten siinä. (Aamu)

”Että huomaa hyvä. Sehän se oli sen kirjan nimikin. Joo sellaista tiedostamista ja tietoisiksi tekemistä niin sellaista kaipaisin, ettei se olisi vain sellaista havaintoja ja vaistotoimintaa. Että ilmeisesti mullakin paljon sellaista on, mutta sellaista tietoisista toimintaa lisää. Sen tietoisesta toiminnan lisäksi mä tartten sellaisen viitekehksen. (Aamu)

Kaikille vastaajille vahvuusperustaisen opetuksen toteuttaminen ei tuntunut luontevalta, vaikka tietoa ja teoriataustaa aiheeseen olisi ollutkin. Suhtautuminen vahvuusperustaiseen lähestymistapaan oli myönteinen, mutta toteutus ja luontevahvuuksien opettaminen eivät tuntuneet opettajalle itselleen ominaiselta tai merkitykselliseltä tavalla toimia. Sitä vastoin suhtautuminen kollegan vahvuusperustaiseen toimintatapaan oli myönteinen tai jopa ihaileva, kuten Kirsin haastattelussa tuli esiin.

Mä oon kuunnellu, ku kollega käy näitä keskusteluja, jossa kaikissa hän saa käännettyä ja hän ei ikinä tunnu korottavan ääntä. Just sitä, että kun tää asia oli vaikea ja sun vahvuutena on tää. Niin me voimme hyvin hyödyntää sitä tällä tavalla. Ja mä katon vieressä ja oon ihan että vau ja mä yritän matkia sitä. Mutta se ei oo ihan niin luontevaa, kun hänellä. (Kirsi)

Haastateltujen tarinoista nousi esille, että opettajien kannustaminen ja positiivisen palautteen antaminen liittyi jossain tapauksissa nimenomaan oppilaiden akateemiseen taitavuuteen, vaikka he itse kokivat puhuvansa vahvuusperustaisuudesta. Akateemisen taitavuuden näkyväksi tekeminen ja suorituksista kehuaminen ovat koulussa tavallinen tapa antaa palautetta. Seuraavassa lainauksessa

Riitta kertoo, miten lukutunnille integroitu lapsi tuli luokan muille oppilaille näkyväksi juuri akateemisen taitavuutensa ansiosta.

Kun hän oli siis tosi taitava lukija, vaikka toiminnanohjauksessa ja semmosessa oli pulmaa. Sit kun muut hänen ikätoverinsa näki kuinka taitava hän oli, koska hän oli paljon taitavampi kun useat heistä, he rupesivat tekemään hänen kanssaan hommia, niin se oli myös sellainen onnistumisen kokemus. Mutta siinähan olimmekin fiksusti miettineet, että hän tulee niille lukutunneille, koska oli niin taitava lukija. (Riitta)

Uusitalo-Malmivaaran (2015) mukaan vahvuuslähtöisessä opetuksessa keskiössä eivät ole kognitiiviset taidot vaan ne piirteet ja ominaisuudet, joita hyödyntämällä ihmiset alkavat toimimaan ja jonka avulla kognitiivisen tiedon omaksuminen mahdollistuu. (Uusitalo-Malmivaara 2015, 79.) Vahvuusperustainen opetus tuo akateemisen taitavuuden rinnalle siis luontevahvuuksien taitavuuden, joka mahdollistaa jokaisen oppilaan onnistumisen kokemukset ja sitä kautta itsetunnon ja minäkuvan vahvistamisen.

4.2 Luontevahvuuksien merkitys inklusiivisessa koulussa

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017,18) muistuttavat, että vahvuuskeskeinen kasvattaja ei vähättele lapsen tuen tarpeita tai kehu tyhjistä, vaan hän auttaa lasta, sekä hänen ympäristöään ymmärtämään, missä lapsi onnistui ja mitä tai miten olisi hyvä vielä harjoitella lisää. Vahvuusperustaisessa opetuksessa, ajatellaan että vahvuuksia hyödyntämällä päästään haastaviksi koetuista asioista eteenpäin. (Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen 2017,18.)

Minna kuvasi tarinassaan tilannetta, jossa hän oppilaan kanssa vahvuuksien kautta etsi keinoja haastavan tilanteen selvittämiseksi. Tarinassaan Minna tekee lapselle näkyväksi oppilaassa olevaa rohkeuden vahvuutta. Opettaja avaa oppilaalle myös ystävällisyyden vahvuutta, johon oppilas tarvitsee vielä tukea ja vahvistusta.

No ehkä tänä syksynä on ollu yks sellainen poika, joka on hirveän sosiaalinen tavallaan, tykkää kauheesti muista, mutta ei osaa sille rakentavasti lähestyä toisia. On saattanut esimerkiksi piipoja nykimällä, tai sellaisella pienellä kiusan teolla. Vaikka kauheesti tykkää olla muihin seurassa, tykkäis leikkiä kaikkia leikkiä, mutta sitten menee sinne leikkiin ja sekoittaa sen leikin. Sitten menee seuraavaan leikkiin ja sekoittaa senkin. Tämän pojan kanssa ollaan mietitty sellaisia hyviä puolia siinä, miten hän on sellainen rohkea, että uskaltaa mennä mukaan ja että hän tykkää jutella ihmisten kanssa ja tutustua uusiin ihmisiin ja sitä kautta hän

on ite huomannut että, keskitytään sitten enemmän sit siihen. On huomannut, että muillakin keinoilla voi sitten kavereiden kanssa olla. (Minna)

Positiivisen pedagogiikan lähtökohtana on lapsen erityislaatuisuuden vahvistaminen, sekä myönteisten ratkaisujen ja toimintamallien opettaminen (Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen 2016, 35-36). Seuraavassa sitaatissa Minna kuvaa koulun arkea alkuopetuksen oppilaiden kanssa. Selvitettäviä ristiriitatilanteita on päivittäin. Koululaistaitojen harjoitteluun, ryhmässä toimimiseen ja luontenvahvuuksien opettamiseen kuluu paljon aikaa. Opettaja koki, että samoin kuin mikä tahansa oppiaine, myös käyttäytyminen on opetettava asia. Oppilaalle täytyi antaa aikaa opetella ja oppia myös käyttäytymisen taitoja.

Siis onhan niitä, siis tuleehan niitä tosi paljon sellaisia selvitettäviä tilanteita, mutta siis eihän sitä lasta voi vaan nähdä sellaisena rikosrekisteriä. Tai sellaisia mitä se ei vielä osaa. Ei sellainen käy mun ajatuksiin niinku ollenkaan. (Minna)

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017, 21) puhuvat hyvän huomaamisen kulttuurista. Vahvuusperustainen lähestymistapa korostaa yksilön ainutlaatuisuutta ja näkee erilaiset oppijat rikkautena. Myös Leskisenoja (2016) tukee tätä ajatusta. Koulutyö tulisi rakentaa yhteisön vahvuuksien ja positiivisten ominaisuuksien varaan. Opettajan rooli on toimia oppilaan peilinä, jotta oppilaalle tulisivat näkyväksi voimavarat ja vahvuudet, joiden avulla hän voi saavuttaa tavoitteitaan. (Leskisenoja 2016, 217.)

4.3 Erityisen vahvistaminen ja yhteistyö

Inklusiivisen koulun kehittymisen esteenä on pidetty koulujen toimintakulttuureissa elävää kaksoisjärjestelmää. Tässä järjestelmässä yleisopetus ja erityisopetus nähdään eriarvoisiksi ja toisistaan erillään oleviksi opetusmuodoiksi joka korostaa oppilaiden erilaisuutta negatiivisesti. (Hakala & Leivo 2015, 12-13.) Lakala (2008) toteaa, että inklusio toteutuu vasta, kun kaikki oppilaat voivat olla osa kouluyhteisöä ja osallistua tasa-arvoisesti sen elämään. Keskeinen osallisuuden kokemukseen positiivisesti vaikuttava tekijä on onnistumisen kokemukset. (2008, 222-223.)

Haastateltujen opettajien mukaan oppilaat kokevat integrointitilanteet hyvin eri tavoin. Seuraavassa tarinassa kuvataan integroitua oppilasta, joka opettajan mukaan ajattelee, että hän on jo lähtökohtaisesti heikompi kuin tulee pienluokasta yleisopetuksen luokkaan. Opettaja kuvaa tarinassaan oppilaantuntemuksen tärkeyttä. Tiina kertoo, miten tärkeää olisi tietää integroitujen oppilaiden vahvuudet jo etukäteen, että hän pystyisi vahvistamaan niitä heti integroinnin alkaessa. Näin oppilaalle tulisi tunne, että hän on samalla viivalla muiden kanssa. Luontenvahvuuksia vahvistamalla opettaja kokee vaikuttavansa positiivisesti oppilaan itsetunnon kehittymiseen.

Kun se tulee tähän yleisopetuksen. Ja tulee tähän ehkä vähän sille omasta mielestään heikommasta asemasta. Niin mä koen, että niillä vahvuuksilla nimenomaan, mitä hänelle ja mitä hän kykenee tässä ryhmässä tuomaan, niin toimitaan. Kun mä tiedän ne. Sitten mä pyrin niitä vahvistamaan. Että tää on sun juttu ja sä oot hyvä tässä. Että hänelle tuli sellainen olo, että jes, mä oon hyvä! (Tiina)

Tarinoista nousi selkeästi esille opettajien yhteistyön merkitys oppilaan vahvuuksien tukemisessa integroinnin yhteydessä. Kumpulaisen ym. (2015) näkemys tukee tätä. Heidän tutkimuksensa mukaan aikuiset, jotka tukevat yhdessä lapsen positiivista minäkuvaa, vahvistavat samalla kouluviihtyvyyttä ja yhteisöllistä toimintakulttuuria. (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö ja Lipponen 2015, 225.)

Tiina käytti oppilaan kanssa myös vahvuuspuhetta, jonka avulla hän sanoitti oppilaalle hänen vahvuuksiaan. Vahvuuksien löytäminen ja tukeminen perustuvat opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Vahvuusperustainen näkökulma opetuksessa vaikuttaa merkittävästi koko koulutyöskentelyyn ja opettaja-oppilas-suhteeseen (Leskisenoja 2016, 212). Yhteyden luominen oppilaaseen ei ole aina helppoa.

Tiina: joo, oli semmonen vaikee tyyppi. Semmonen vetäytyjä. Ei puhunut. Mut sit oli riittävän pieni ryhmä. Hän oli saanut selkeesti semmosta henkilökohtaista opetusta multa. Ja huomioo. Hän oli ylittänyt itsensä, ihan sille heittämillä ja häntä oli aina patistettu harjoittelemaan lisää ja lisää ja lisää, et siinä oli monta elementtiä, oli monta epäonnistumista ensin. Mutta sit oli kuitenkin aina se sinnikkyys. Ja se rohkeus ottaa haaste vastaan.

H: Ja sä näit että häntä voi vähän usuttaa.

Tiina: joo, joo. Ja siinä kyllä auttoi se että mä olin jutellut tän luokanopettajan kanssa ja hän oli sanonut, että tää kaveri turhautuu. Sillä ei oo riittävästi haastetta. Ja sit mä aattelin, että nyt mä kokeilen, että mihin mä pystyn tän viemään. Ja se kannatti.

Tiinan tarina oppilaasta, johon opettajan oli vaikea saada yhteyttä, kuvaa tilannetta, jossa oppilaantuntemuksen lisääntyminen antoi opettajalle uuden näkökulman ja auttoi häntä toimimaan oppilasta vahvistavasti. Kertomuksen oppilas ei ollut kiinnostunut opetuksesta ja opettajan ja oppilaan vuorovaikutus oli paljolti oppilaan käyttäytymisen haasteisiin liittyvää. Keskusteluissa lähettävän opettajan kanssa vastaanottava luokanopettaja oivalsi, että kyseinen oppilas tarvitsi enemmän haasteita ja haastava käyttäytyminen oli seurausta turhautumisesta. Jotta integraatio sujuisi oppilaan ja opettajankin kannalta myönteisesti opettajien välinen keskustelu koettiin erittäin tärkeäksi.

Keskustelun avulla tämän tarinan opettaja pystyi asettamaan oppilaalle enemmän mielekästä tekemistä, jonka kautta myös tie vuorovaikutukseen ja oppilaan luontevahvuuksien havainnoimiseen aukeni.

Opettajan ja oppilaan välinen välittävä suhde syntyy vuorovaikutuksessa. Yksilöllisen kohtaamisen hetkillä rakennetaan molemminpuolista luottamuksen tunnetta ja opettajalla on mahdollisuus vahvistaa oppilaan tuntemustaan (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 17).

Siirtävän tahon kertoma tieto integroitavan oppilaan vahvuuksista nousi haastatteluissa esiin useasti. Vahvuusperustaisuutta opetuksessaan käyttävä opettaja koki pohjatietojen auttavan oppilaan kotiutumisen ja tekevän luokkaan sijoittumisen sekä opettaja-oppilas-suhteen muodostumisen helpommaksi.

Ne sopimisetkin. Että katsotaan, että mille tunnille hän tulisi, niin sehän on tosi nopeeta tai siis pienessä ajassahan ne tehdään. Se on kyllä ihan sellainen valtava kehityskohde ehkä. En tiedä... jotenkin meidän koulussa sieltä tulee...ei ehkä nyt tule ihan vahvuuksien nimellä, että hän on vaikka sinnikäs tai että osoittaa rohkeutta. Mutta kyllä siellä tulee kuitenkin, että jos vaikka sanotaan, että hänellä on vaikka tosi vasta alkava suomen kielen taito, mutta hän rohkeasti käyttää sitä. Niin sieltähän sä saat heti poimittua sitä, että selkeästi on rohkeuden vahvuutta. Aikaa vähän, mutta kyllä niitä vahvuuksiakin sieltä tulee. Niin ja tietenkin niiden pohjalle se on pakko rakentaakki. (Riitta)

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017) muistuttavat, että se miten lapsista puhumme vaikuttaa siihen, miten suhtaudumme heihin (2017, 25). Opettajien tarinoista nousi esille, kuinka paljon opettajien välinen keskustelu ja tiedonvaihto vaikuttivat oppilaiden vahvuuksien vahvistamiseen ja huomaamiseen integroitien yhteydessä. Myös Riitta koki vinkkien antamisen auttavan opettajaa pääsemään nopeasti oppilaan kanssa vahvuuksien tukemisen tasolle.

Sitten jos on tarpeeks hyvin lähettävän opettajan kanssa priiffattu ja annettu vinkkiä jo etukäteen, että hei tällä on vahvuutta tässä ja pulmaa tässä niin se helpottaa sitte sitä, että hei nyt sä käytit tossa sitä vahvuutta ja mun on helpompi antaa heti välitön palaute, että hei huomasi, että käytit nyt tässä sitä, tätä ja tuota, mikä on sulla selkeesti vahvuutena. (Riitta)

Siirtoa edeltävän yhteistyön puuttuminen nähtiin haastavana. Jos aikaa tiedon siirrolle ei ollut, opettajat näkivät keskustelun puutteen vaikeuttavan integroitujen oppilaiden vahvuuksien tukemista. Aamun ja Tiinan tarinoissa kuvastuu luokanopettajan avuttomuus puutteellisen tiedon edessä.

H: Onko teillä aikaa siihen, kun integroidaan niin käydä niitä keskusteluja sen opettajan kanssa joka lähettää vai tuleeko he vaan?

Aamu: Mun mielestä he tulee vaan.

H: Sulla ei oo tietoa Kauheesti niistä oppilaista?

Aamu: Ei.... hiljaisuus... Ei.

H: Pitäisikö olla?

Aamu: No pitäisi.

No siis se että, mulla ei oo esimerkiksi riittävästi tietoa oppilaasta. Se, että jos vaikka nyt erityisentuenlapsi tulee tonne meille luokkaan, missä meilläkin on se 24 tai 25 oppilasta ja hän käy siellä vaikka kerran viikossa. Niin siinä on loppuviiheinkin ihan tosi vähän aikaa siihen, että kukas sinä oletkaan. Niin ja kun on iso luokka, niin et sä pysty kaikkea energiaa käyttämään siihen. (Tiina)

Vaikka yhteistyö nähtiin merkittävänä, opettajilla ei ollut tietoa kenen vastuulla yhteistyön aloittaminen on. Muutaman opettajan tarinoista nousi esille epätietoisuus, kuinka integroitujen yhteydessä kuuluisi toimia. Opettajat tiedot siitä, miten integroitujen yhteydessä toimitaan, kenellä on vastuu tiedon siirtämisestä ja mikä on luokanopettajan rooli luokkaan integroidun oppilaan opetuksen suunnittelussa, olivat puutteellisia.

Ehkä siinä pitäisi olla toimintakulttuuri jotenkin avattuna tähän kouluun. Että se tulisi tiedoksi kaikille, että näin toimitaan kun joku tulee. Että joku huolehtii, että tieto tulee luokkaan asti. Tai sitten jos luokasta lähdetään etsimään sitä tietoa niin tiedetään, mitkä on ne tavat toimia. Semmoista käytäntöä ei mun mielestä ole olemassa. Jokainen tekee sen varmaan sitten omalla tavallaan. (Aamu)

4.4 Oppilas lomakkeiden takana

Erityisen tuen oppilaiden näkökulmasta koulussa pitäisi kiinnittää nykyistä enemmän huomiota taitopuheeseen ongelmapuheen sijaan ja keskittyä oppilaan ydinvahvuuksien vahvistamiseen (Sandberg & Vuorinen 2015, 14). Erityisesti oppilaat, joilla on vaikeuksia tiedollisten oppisisältöjen omaksumisessa, hyötyvät tutkimusten mukaan vahvuusperustaisesta opetuksesta (Leskisenoja 2016, 212). Sekä pedagogisissa asiakirjoissa että opetussuunnitelmassa vahvuudet ja niiden opettaminen pitäisi nostaa selkeästi esille, ettei esimerkiksi erityisoppilaiden osaaminen ja vahvuudet jäisi haastekeskeisen tarkastelun alle (Uusitalo-Malmivaara (2015, 79).

Myös opettajien tarinoissa nousivat esille pedagogisten asiakirjojen sisältöjen merkitys oppilaan vahvuuksien esille tuojina. Haastateltavien mukaan lomakkeista pystyi joskus lukemaan pelkät ongelmat ja oppilasta siirtävän opettajan oman asenteellisuuden, mutta toisinaan mukaan oli laitettu myös myönteisiä asioita ja oppilaan vahvuuksia.

On tosi erilaisia papereita. Se riippuu siitä, kuka ne on laatinut. Siis kirjo on valtava. Joistain papereista kyllä huokuu se, että oppilas on ollut käymässä jossain koulussa ja ehkä opettaja on jopa iloinen, että hän siirtyy eteenpäin. Mutta toisinaan on paljonkin. Ja siis kyllähän niihin pyritään kirjoittamaan niitä vahvuuksia. Tai mä ainakin pyrin kirjoittamaan niitä vahvuuksia siinä kohtaa, kun täytyy niitä papereita tehdä. (Tiina)

Integroitilanteissa opettajalta vaaditaan erityistä tarkkanäköisyyttä ja oppilaantuntemusta. Aina oppilas ei halua erottua joukosta. Tällaisissa tapauksissa opettajat kokivat, ettei oppilaan vahvuuksia nosteta esille ennen kuin hän itse on siihen valmis. Tiina kuvaa tilannetta, jossa hän on opettajana antanut oppilaan ensin rauhassa totutella uuteen tilanteeseen. Oman tilan antaminen oppilaalle vahvistaa oppilaan ja opettajan tulevaa vuorovaikutussuhdetta ja luottamusta.

Mut jos mä tiedän, että mulle tulee integroitu oppilas. Koska tää on niin haavoittuvainen tilanne. Koska me istutaan tässä ryhmässä. Ja kaikki näkee kaikki. Ja usein siinä täytyy tavallaan olla aika herkillä. Siis sen oppilaan kanssa. En alleviivaa hänestä yhtään mitään. Silloin kärkeen. Että usein oppilas halua mennä masasaan. Ja olla vaan siellä harmaana riviä eikä halua erottua joukosta millään tapaa. Niin se on musta tärkeätä, että antaa tavallaan sen ajan. (Tiina)

Koulun tulevaisuuden tavoitteena on auttaa jokaista oppilasta löytämään vahvuutensa, intohimonsa ja luovuutensa (Sahlbergin 2015, 261-262). Haastateltavien tarinoista nousi esille, miten toimivat käytänteet antavat tilaa yksilölliselle kohtaamiselle ja vahvuuksien vahvistamiselle. Näissä tilanteissa opettajat kokivat myös integraation onnistuneena lapsen näkökulmasta.

Oli selvästi selkeästi mietitty, että mitä hän (oppilas) tarvii. Silloin avustajaresurssiakin oli vielä, tai ylipäättään resursseja tuntui silloin olevan. Oltiin mietitty mitä hän tarvii, millaisessa luokassa pärjää, mitä mahdollisia erityistarpeita hänellä on. Se ei tapahdu yhdessä vuodessa. Sille on varattava tarpeeksi aikaa ja muutaakin resurssia. Oikeasti on mahdollista järjestää sitä integrointia niin että se palvelee sitä erityisen tuen lasta ja niitä vahvuuksia. Sitähän varten näitä... integrointia tehdään lasta varten. Että ne tukisi häntä ja hänen mahdollisuuksiaan. (Venla)

Luontenvahvuudet näkyvät käytöksessä, tunteissa ja ajatuksissa, mutta ne ilmenevät erityisesti esimerkiksi sellaisina hetkinä, kun olemme onnistuneet, päässeet tavoitteeseemme tai selviytyneet jostakin haastavasta tilanteesta. (Petersonin ja Seligman 2004, 55) Erityistarpeisen lapsen riittävä ja oikein kohdistettu tukeminen palvelee haastateltujen opettajien mukaan myös vahvuuksien löytymistä.

4.5 Vuorovaikutuksen merkitykset vahvuusperustaisessa opetuksessa

Opettajan ja oppilaan välinen välittävä suhde syntyy vuorovaikutuksessa. Yksilöllisen kohtaamisen hetkillä rakennetaan molemminpuolista luottamuksen tunnetta ja opettajalla on mahdollisuus vahvistaa oppilaan tuntemustaan. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 17.)

Opettajien tarinoissa nousi vahvasti esille heidän halunsa kuulla ja nähdä lapsi ja tutustua häneen yksilöinä. Opettajat kokivat oppilaisiin tutustumisen tärkeäksi, koska tutustumisen kautta he pystyisivät myös ymmärtämään paremmin oppilaiden toimintaa ja vahvuuksia. Esimerkiksi siirtymätilanteiden, välituntien

ja ruokailun merkitys vuorovaikutushetkien vahvistajina oli suuri. Useat haastatelluista kokivat, että silloin heillä oli tarpeeksi aikaa jututtaa oppilaita. Tiinan haastattelussa nousi esiin tilanne, jossa oppilas kieltäytyi pitkään vuorovaikutuksesta. Hän kuitenkin haki vuorovaikutustilanteita sinnikkäästi ja lopulta voitti oppilaan luottamuksen. Muissakin tarinoissa nousi selkeästi esille opettajan merkitys ja rooli vuorovaikutuksen rakentajana.

Ja mä rupesin ottamaan tätä kaveria erikseen. Aina välillä. Ja aloitettiin tunteja sillee, että ihan vaan juteltiin. Ja alkuunhan se meni siitä, että minä vaan puhuin ja hän istu ja tuijotti pois. Ja kerroin omasta elämästäni ja koirastani ja ties mistä. Ja jostain tätini koirasta ja ties mistä. Ja sit jossain kohtaa se rupes vähän kattoon mua ja mä ajattelin, että tämä on jo hyvä. Että mehän ihan kohdataan. Ja sit kun mä yritin olla hauska, niin hän rupesi hymyilemään. (Tiina)

Mutta ainakin meillä on järjestäjät niin mulla on vähintään se kaksi tyyppiä siinä (luokassa) ja muut menee ulos. Niin heidän kanssa tulee juteltua. Ja sit kun he pyyhki pöytiä ruokalassa, siinä tulee hengailtua ja juteltua niiden kanssa muitakin kun koulutyöstä. Ja ruokalassa on ihanaa jutella ja saada samalla taustaa oppilaista. (Kirsi)

Kun sydämellään näkee hyvin niin sillä on pärjätty aika pitkälle...Mutta pitää olla tosi valppaana. Ja itse pitää olla myös virkeä. Että jaksaa olla valppaana. (Aamu)

Lapsen kohtaaminen ja positiivisten vuorovaikutustilanteiden luominen on tärkeää. Ympäristön antama positiivinen palaute ja arvostus lisäävät tutkimusten mukaan elämän mielekkyyden kokemusta. (Seligman & Csikszentmihalyi 2000; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 19.) Lapsi rakentaa minuuttaan vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja toisilta saatu palaute vaikuttaa minäkäsityksen vahvistumiseen (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017,19; Leskisenoja 2016, 212).

Vuorovaikutustilanteet vaativat opettajilta herkkyyttä ja aikaa pysähtymiselle. Myös oppilaan tuntemus sekä kyky lukea tilanteita vaikuttavat vuorovaikutuksen muodostumiseen ja vahvuuksien näkyväksi tulemiseen. Tiina nostaa esiin vuorovaikutustilanteiden hienovaraisuuden luokkaan tulleen erityisen tuen lapsen kohdalla.

Hyvin hienovaraisesti se lähtee. Ensin tutustuu häneen ja hän tuo sitten esille mitä hän haluaa. Ja siinä on niin hirveen monimutkaisen sosiaaliset kuviot siihen alkuun. Kun on uusi ryhmässä ja yrittää ryhmäytyä ja myöskin mä koen, et halua ehkä piilottaa omia vahvuuksiaan. Et ei halua tuoda itseään millään tavalla esille. Niin sit se oikeestaan alku meneekin sillä tavalla, että teemme niin kuin hän haluaa. Että tavallaan tuen häntä siinä, mitä hän haluaa. Siinä roolissa. Et se tukee häntä siinä kohtaa parhaiten. Mut toki sit kun on jo ryhmäytyä ja uskaltaa jo vähän olla sieltä oma itsensä, sanoo jotain ja näyttää jotain tai aloittaa jollain

tapaa joukosta. Niin sitähan se on oikeesti niinku se tekeminen. Niin sitä se vanhuusperusteiden opetus. Tai sitten mä nään, missä hän haluaa tavallaan nousta. Millä tavalla mä rupeen tukemaan. (Tiina)

Vaikka vahvuusperustaisen opetuksen tarkoituksena on tuoda lapselle näkyväksi hänen vahvuutensa, joiden hyödyntäminen vahvistaisi hänen oppimistaan ja hyvinvointiaan (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017,19; Leskisenoja 2016, 212), opettajien tarinoissa painottui riittävän hidas ja ensisijaisesti aina lapsen tahdissa tapahtuva eteneminen.

4.6 Aikaa kohtaamiselle

Koulutyön arki on kiireistä. Vaikka tarinoista oli selkeästi nähtävissä opettajien halukkuus luoda oppilaidensa kanssa vahvistavia, yksilöllisiä vuorovaikutustilanteita luokassa vaikuttivat välillä niiden toteutumiseen. Opettajan huomiota kiihvaimmin tavoittelevien oppilaiden jalkoihin jäivät usein ne oppilaat, jotka vetäytyivät tai olivat hiljaisempia. Suuret luokkakoot aiheuttivat myös tilanteita, joissa opettaja huomasi, että toiset oppilaat olivat jääneet tuntemattomimmiksi kuin toiset. Seuraavissa lainauksissa opettajat kuvaavat tilanteita, joissa ilmenee vuorovaikutukseen liittyviä haasteita:

Mutta väkisinkin tulee heti kaksi-kolme oppilasta mieleen joiden luonteenpiirteistä, vaikkakin siis olen opettanut koko syksyn, joista siis osaisin ehkä muuttaman asian sanoa. (Venla)

No sille on moniakin esteitä. Jos on kauhean tarvitsevia lapsia, riittämättömät tukitoimet, jos olet vaikka yksin, niin se on este sille (vuorovaikutukselle). (Riitta)

Siis olisi ihan mahtavaa yleisopetuksenkin ryhmässä kohdata kaikki joka päivä yksilöllisesti, mutta se vaan... vitsi että se on vaan mahdotonta. (Tiina)

Oppilaan kohtaamisen suurin este oli kiire. Opettajat kokivat, että suuret ryhmät ja oppilaiden monenlaiset tarpeet verottivat opettajan aikaa ja tekivät jokaisen oppilaan päivittäisestä rauhallisesta kohtaamisesta vaikeaa, vaikka aito pyrkimys kohtaamiseen oli olemassa.

Opettajan työhön sisältyy päivittäin suuri kirjo kohtaamisia. Suuri määrä kohtaamisia sisältää suuren määrän erilaisuutta. Luukkainen (2004, 275) nostaa opettajan kohtaamisten tavoitteeksi nähdä erilaisuus koko kouluyhteisöä rikastavana moninaisuutena. Jottei opettaja jäisi yksin oppilaiden kirjon edessä

Peterson ja Hittie (2010, 55) korostavat kouluyhteisön yhteistoiminnallisuuden merkitystä. Toimiva, dialoginen kouluyhteisö on merkittävä voimavara sekä yksittäiselle opettajalle että koko inklusiiviselle kouluyhteisölle (Mikola 2011, 48).

Opettajat tunsivat asiasta selvästi syyllisyyttä. Useita tarinoita sävytti myös opettajien kokema riittämättömyyden tunne oppilaiden moninaisten tarpeiden ja haastavien opetustilanteiden edessä.

Mutta nyt ollaan päästy sillai työskentelevään tilaan, että on mahdollista, että täällä pysyy ihmiset töissä. Kukin taas omista lähtökohdistaan lähtien, mutta sit mulla on mahdollista istua sellaisen oikein tarvitsevan ihmisen vieressä, joka olis tarvinnu sitä opea jo kauan aikaisemminkin. Mutta täällä repee toisesta reunasta asiat, kun on saatu toisesta reunasta toimimaan. (Aamu)

Mitä mä siinä tilanteessa ehkä enemmänkin näin, on se oma kyvyttömyys. Se miten mä voin siinä tilanteessa toimia, että se sählä häiritsisi vähemmän itseään tai ketään toista. Että hän voisi kehittyä siitä sählästä eteenpäin. Se on se kysymys. Mutta kyllä mä siis näin sen hyvän. Ja jokainen saa olla kuka on. (Venlä)

Siinä samassa, kun opetat kakkosen matskua niin opetat myös ykkösen matskua. Ja sitten mä vaan opetan. Ja opetan myös niitä, jotka tarvitsevat siihen itsesääteilyyn tukea. Opetan sisältöjä, eriytän ylöspäin ja eriytän alaspäin. Ja mietin, että miten tää on mahdollista? Mun mielestä saa olla aika fakiiri, että se on mahdollista. (Aamu)

Tutkimuksissa nousee esiin oppilaiden toive välittävästä ja läsnä olevasta opettajasta. Koulujen toimintakulttuurien kehittämistyössä olisikin syytä huomioida tämä niin, että se olisi osa opettajuuden ammatillista profiilia. (Leskisenoja 2016, 209.) Haastateltavien tarinoissa näkyi kiireestä huolimatta opettajien halu yksilölliseen kohtaamiseen arjen kiireiden keskellä.

Mutta sit mä huomasin, että mulla on siellä neljä lasta, joista mulla ei ole kauheasti sanottavaa. On jotain toki, mutta ei niin kattavaa kuvausta kuin toisista. Sit mä ajattelin, että nämä lapset mun on otettava niinkuin erityishuomioon. Koska jokaisella on oikeus tulla nähdyksi. (Aamu)

Rasku-Puttonen (2006, 113) korostaa opettajan merkitystä vuorovaikutteisen oppimisympäristön kehittämisessä. Osallisuus kehittyä sosiaalisissa tilanteissa toimimalla. Mikola (2011, 37) puolestaan korostaa dialogin merkitystä myös työyhteisön sisällä. Dialogin avulla työyhteisöllä on mahdollisuus pohtia ja löytää joustavia ja hyödyllisiä pedagogisia menetelmiä ja ratkaisuja moninaisten oppilaiden tueksi.

4.7 Hyvinvoiva oppilas

Espoon kaupungissa oppilaan arvioinnissa on käytössä vahvuusperustainen lähestymistapa. Paikallinen opetussuunnitelma toteuttaa oppilaiden arviointia positiivisen kasvatuksen ja vahvuusperustaisuuden lähtökohdista. (Espoon suomenkielisen perusopetuksen opetussuunnitelma 2016.) Perusopetuksessa arvioinnin tarkoituksena on kehittää oppilaan taitoa arvioida itseään ja toisia niin, että arviointi tukee osallisuuden tunnetta myönteistä minäkuvaa sekä itsetuntoa. Itsearviointin kehittyessä oppilas oppii tunnistamaan vahvuuksiaan ja asettamaan sellaisia tavoitteita, jotka hän vahvuuksiaan hyödyntämällä voi saavuttaa. (Hotulainen, Lappalainen & Sointu 2015, 268.)

Opettajat nostivat tarinoissaan esiin useita arviointiin liittyviä ristiriitaisuuksia. Vahvuusperustainen lähestymistapa, arvioinnissa käytetyt toimintatavat ja tiedon puute olivat asioita, jotka koettiin hankaliksi.

Mä koenkin hiukan ristiriitaisena koko peruskoulu systeemin, koska sitten ne (vahvuudet) on ne asiat mitä mä tavallaan pyrin tosi paljon opettamaan ja tuomaan esille, mutta sitten mä arvioin kuitenkin täysin eri asioita jollain ihmeellisellä numerolla ja testeillä. (Tiina)

Ja siksi musta oli tosi vaikeeta, kun viime vuonna meidät ensimmäistä kertaa määrättiin, tai kun tää ops oli siis voimassa, ja ei ollut enää joulutodistuksia ja oli tää arviointikeskustelu. Niin sitten kuitenkin, en tiedä oliko johtoryhmä vai rehtori joka päätti, että me annetaan jokaiselle oppilaalle jouluksi joulukortti, jossa me kerrotaan mikä on hänen vahvuutensa. Ja sitten mä ajattelin, että no niin. Kun siinä kohtaa mä olisin niinku sitten saanut mielelläni koulutusta työnantajan puolelta tähän aiheeseen, koska sit mun piti jo tosiaan käyttää sitä. (Aamu)

Opettajat kokivat suurta ristiriitaa arvioinnin toteuttamisen ja siihen saadun koulutuksen välillä. Vahvuuksien mukaan arvioiminen nähtiin vaikeana, koska opettajia ei oltu koulutettu arvioimaan vahvuusperustaisesti. Opetussuunnitelman muutos, arvioinnin osalta, ei ollut saavuttanut opettajia koulun käytännön tasolla. Osa luontenvahvuuksiin ja positiiviseen pedagogiikkaan perehtyneistä opettajista sen sijaan koki ristiriitaa toteuttamansa vahvuusperustaisen opetuksen ja opetussuunnitelman sisältöjen opetuksen välillä. He olisivat halunneet arvioida vahvuuksia, mutta näkivät puolestaan arvioinnin perustuvan enemmän oppilaiden akateemisten taitojen mittaamiselle.

Opettajista osa oli hakenut tietoa vahvuuksista oma-aloitteisesti oman kiinnostuksensa pohjalta. Muutama vastaaja oli saanut jonkin verran positiivisen pedagogiikan koulutusta. Suurin osa vastaajista oli ollut kuuntelemassa Kaisa Vuorisen vanhemmille suunnattua luentoa vahvuusperustaisesta opetuksesta. Opettajat kokivat, että positiiviseen pedagogiikkaan tarvittaisiinkin työnantajan puolelta selkeästi enemmän koulutusta, jos vahvuusperustaista lähestymistapaa halutaan koulussa noudatettavan.

Seuraavista sitaateista näkyy opettajien koulutuksen ja teoreettisen tiedon tarve liittyen vahvuusperustaiseen opetukseen. Opettajien tarinoista välittyi tietoa ja ajatuksia, siitä mitä vahvuusperustainen opetus käytännössä saattoi olla, mutta koulutuksen tai teoreettisen tiedon tuoma varmuus puuttui:

Niin ehkä se tulee sitten selkärangasta sellaisella perstuntumalla. Mutta mielelläni mä nyt saisin tähän jotain teoriaa ja ymmärrystä. Eikä aina ole mennyt sillai että, niin... Mä teen vähän niinkuin musta tuntuu. Mutta olisi kiva saada sellaista raamia ja ryhtiä tähän. Eikä niin että tätä mä niinku teen ja se onkin nyt niin kun tätä. (Aamu)

Mutta kyllä siis sanotaanko, että mulla on vielä käsitteenä hukassa se, että mitä se tarkoittaa se vahvuusperustainen opetus. Että mä en tiedä. Että jos sanotaan, että jos mä tietäisin, niin mä osaisin sanoa, että käytänkö mä sitä vai enkö mä käytän. Mutta siis kyllä mun toiminta lähtee siitä ihmisen arvostamisesta. (Minna)

Opetussuunnitelmauudistuksen myötä arviointikeskustelut opettajan, oppilaan ja oppilaan huoltajien välillä ovat tulleet korvaamaan yhtä tai molempia luku-kausitodistuksia. (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 50-51). Vahvuuspuhe arviointikeskusteluissa ja yleensä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä luo pohjaa myönteiselle ja luottamukselliselle kasvatuskumppanuudelle. Onnistuneiden hetkien ja lapsen vahvuuksien esille tuominen antaa myös myönteisen lähtökohdan tuen muotojen tai kehittymistarpeiden tarkasteluun. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 17; Leskisenoja 2016, 213.) Parhaimmillaan yhteistyö on dialoginen kasvatuskumppanuus, jossa vanhempien asiantuntemus ja opettajan ammattitaito yhdistyvät lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia edistäväksi vuoropuheluksi. Myös opettajat nostivat haastatteluissa arviointikeskustelut esimerkkinä hyvästä yhteistyöstä ja mahdollisuutena vahvuuksien esille tuomisessa:

Ja sit mä tykkään näistä arviointikeskusteluista. Siinä saa kehua lasta ja huoltajakin saa kehua. Et osalle se on hyvin vaikeaa. Vaikka siinäkin sitten käy pikkasen myös niitä asioita, mitkä ei oo menny niin nappiin. Et mieltii mitä haluaa loppukävään tavoitteeksi ja semmosta. (Kirsi)

Eli mikä siinä on hyvää, keskitytään siihen (arviointikeskusteluissa). Ja sitte me opettajat voidaan arvioinneissa mieltii yhdessä niitä. Ja sit voidaan mieltii, että mitä voidaan myös tehdä toisin. Et koetaan se arviointi niinku oppimisena. (Minna)

No nyt me sit istuttiin hänen huoltajansa kanssa arviointikeskustelussa aika kauan, istuttiin tunnin. Me siellä puhuttiin siitä, että sen sijaan että me ollaan niinkun, että hän on niin herkkä ja häntä harmittaa moni juttu, niin yritetäänkin kääntää siihen vahvuuteen. Että me tuetaan sitä herkkyyttä, että se on tosi hienoa. Yritetään kääntää se vahvuudeksi, että kun sua harmittaa, tai tulee joku juttu, harjoitellaankin sitä sitkeyttä hänen kanssaan. Sitkeys on nyt avainsana. (Venla)

Myönteinen ja onnistunut kodin ja koulun yhteistyö on voimavara kaikille osapuolille. Opettajan aito kiinnostus lapsesta ja välittämisen näkyväksi tekeminen mahdollistaa myös vanhempien avautumisen yhteistyölle. (Leskisenoja 2016, 213.) Mitä enemmän lapsella on haasteita, sitä enemmän on merkityksellistä korostaa vahvuuksia, koska oppilaan määrittely heikkouksien kautta ei vaikuta positiivisesti myönteisen ja vahvan itsetunnon kehittymiseen. Tarinoissa ilmeni, että useat opettajat kokivat tarpeelliseksi viestittää myös koteihin lapsen onnistumisia ja vahvuuksia.

Okei, mä ajattelin, että oikea asernee kehiin ja annetaan sitä positiivista palautetta. Ja nyt yritän laittaa esim. että, vaikka teknisessä tänään oppi käyttämään sorvia. Tai monialaisissa tai valinnaisessa. Innokkuutta opiskelussa. Saivat tehtyä aivan upean mäkihyppääjän. Että kotikin tietää. Koulussa tulee sitä jatkuvasti annettua, mutta lisää Wilmaan, että kotikin tietää. Se on tärkeää. (Kirsi)

Ku se on jotenkin tosi kamalaa, kun tosi monella on niinkun se, että kun ne tulee tänne kouluun ja on sitten niin että tää on ihan huono ja mä oon ihan huono. Jotenkin se on sellainen mihin itse haluan aina puuttua tosi rankasti, että et oo, sähän oot tosi hyvä ja arvokas ja ja kääntää sen vähän silleen. Sitä mä yritän aina vanhemmillekin selostaa. (Minna)

Seligman ym. (2009) mukaan fokus lapsen itsetunnon kasvun tukemisessa on hyvinvointitaitojen opettamisen tärkeydessä. Tunnistamalla omat vahvuutensa, lapsella on mahdollisuus selviytyä elämän eteen tuomista haasteista vahvempana. (Seligman, Randal, Gillham, Reivich & Linkins 2009, 297). Luontevahvuuksien käyttäminen ja kehittäminen edesauttavat myönteisen minäkuvan muodostumista ja antavat vahvan pohjan kasvussa kohti merkityksellistä tulevaisuutta (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 31).

Vuorinen (2016, 13) kiteyttää positiivisen pedagogiikan ydinajatuksen seuraavasti: Huomaa hyvä, rakenna elämäsi vahvuuksille ja näytä se muille. Myös haastateltavat opettajat puhuivat hyvän huomaamisen tärkeydestä ja itsetunnon kasvun tukemisesta.

Joo siis että mitä paremman itsetunnon niille lapsille saa, niin sitten ne ei keskity siihen muuhun. Ne ei siis keskity siihen tai siis saattaa jopa unohtaa sen, miten vaikeaa on jokin asia. Ne niitten omien vahvuuksiensa kautta siis niinku... Siis monestihan on niin että se häiritseminen ja se kaikki on kiinni ihan jostain muusta kuin siitä, että se lapsi haluaisi häiritä. (Minna)

Opetussuunnitelman (2014,15) mukaan oppilaan hyvinvointi on koulutyön keskeisimpiä päämääriä ja opettajalla on merkittävä rooli tämän päämäärän edistämässä. Positiivisen pedagogiikan lähtökohdista käsin nouseva toimintakulttuuri korostavaa jokaisen lapsen ainutkertaisuutta ja erityislaatuista (Kumpulainen 2015, 229-230; Seligman, Randal, Gillham, Reivich & Linkins 2009, 293-311; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016,13).

Leskisenojan (2016) mukaan vaihteleva, oppilasta aktivoiva ja innostava koulutyö voi tuoda oppilaille suurta iloa. Vahvuuslähtöinen opetus mahdollistaa myös oppilaiden keskinäisten suhteiden vahvistamisen, kun oppilaat oppivat näkemään ja hyödyntämään omien vahvuuksiensa lisäksi myös toisen vahvuuksia. Tämä puolestaan vahvistaa myönteistä luokkahenkeä ja sitä kautta myös yksilön hyvinvointia ja kouluviihtyvyyttä. (Leskisenoja 2016, 211-212.) Koska oppiminen ja kasvu tapahtuvat vuorovaikutuksessa, oppilaan ja opettajan välinen positiivinen suhde ja myönteinen ilmapiiri edesauttavat sekä oppilaan että opettajan hyvinvointia (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 17).

Lähes kaikkien haastateltavien kertomuksista nousi esille oppilaiden hyvinvoinnin merkitys sekä ajatus siitä, että koulunkäynnin kuuluisi tarjota oppilaille positiivisia elämyksiä ja tunteita. Tarinoista oli kuultavissa myös opettajan ja oppilaan hyvinvoinnin merkitys, joka tulee näkyviin kouluilon kokemuksena. Opettajat kuvaavat haastatteluissa hetkiä, jolloin oppilas on kokenut kouluiltoa ja saanut sen tarttumaan myös opettajaan.

Joo, ja hän nauroi ja hymyili ja mä en oo ikinä nähny häntä niin onnellisena. (Tiina)

Sitä oli kiva katsoa sitä toimintaa (itsenäisyyspäiväjuhlan valmistelua). He ei välttämättä noudattaneet kovin pitkälle sääntöjä, mutta heillä oli hauskaa. Ja oli yhteistyötä. (Kirsi)

Mä haluan, että heillä on joku syy miksi tulla kouluun, että joka päivä pitää tapahtua jokin sellainen asia, että siitä tulee hyvä olla, koska vasta sitten kun on hyvä olo, niin sit voi oppia. Ja turha on yrittää paahtaa jotain oppia päähän, jos voi huonosti. (Minna)

Sit kun sä keskityt oppilaaseen, sä pystyt antaa hänelle palautetta, tämmöistä henkilökohtaisempaa ja tuomaan vahvuuksia esille ja sit kaikilla on kivempaa. Onnistumisen kierre! (Riitta)

5 TARINOITA OPETTAJIEN ARJESTA

Tässä luvussa esittelemme aineistomme pohjalta luomamme kolme tyyppitarinaa, joiden tarkoitus on mahdollisimman todentuntuaisesti kuvata vahvuusperustaisen opetuksen toteutumista inklusiivisessa koulussa. Yksikään opettajatyyppeistä ei perustu vain yhden haastateltavan kertomuksiin vaan ne sisältävät piirteitä useamman haastateltavan tarinoista. Kokoamamme tyyppitarinat sisältävät pelkistyksiä, yleistyksiä ja tulkintoja, mutta niiden episodit ovat todellisia. Opettajatarinat luovat pohjaa vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamisen kokonaisvaltaisemmalle ymmärtämiselle ja avaavat sitä arkea, jota opettajat näinä aikoina koulussa kohtaavat.

5.1 Vahvuus-Veikko

Toteutan joka päivä työssäni vahvuusperustaista opetusta. Se on oman pedagogiikkani keskiössä. Olen itse opiskellut asiaa ja tiedän vahvuusperustaisen opetuksen teoriataustan hyvin. Minulla on luokassa käytössä positiivisen pedagogiikan materiaalit ja ne ovat luonteva osa opetustani. Tällä viikolla viikon vahvuutena on rohkeus. Oppilaiden kanssa yhdessä ensin pohditaan, että mitä se rohkeus on. Minulla on siihen käytössä vahvuuskortit. Teemme myös esimerkiksi paljon harjoituksia siihen liittyen ja mietitään, missä tilanteissa itse on rohkeuden vahvuutta käyttänyt ja millaisissa tilanteissa on luokassa jonkun toisen oppilaan huomannut sitä käyttävän.

Minulle tärkeintä on nähdä lapsessa kouluilo. Se, että kouluun on joka päivä hyvää tulla ja siellä on hyvää olla. Koska vasta sitten voi oppia. Yritän jokaiseen päivään saada jotain sellaista, että lapsesta tuntuu, että on syy, miksi tulla kouluun. Juttelen lasten kanssa myös tuntien ulkopuolella. Esimerkiksi ruokalassa tai luokassa järjestäjien kanssa on helppoa pulista kaikesta muustakin kuin koulunkäynnistä. Se antaa minulle välineitä myös vahvuuksien löytämiseen ja oppilaantuntemuksen lisäämiseen. Lapsen yksilöllisen kasvun tukeminen ja hyvän näkeminen jokaisessa lapsessa on minusta itsestään selvyys. En voisi kuvitella tekeväni tätä työtä muulla tavalla. Lapsi ei voi olla rikosrekisteri, josta luetaan vain rikkeitä ja epäonnistumisia.

Minun luokassani on jonkin verran integroituja oppilaita, joilla on maahanmuuttotausta ja vaikeuksia vielä suomen kielen kanssa. Ryhmä on aika iso ja välillä koen turhautumista siitä, että aikaa ei riitä vuorovaikutukseen ja vahvuuksien etsimiseen. Integroitujen oppilaiden kohdalla olisi tosi tärkeää, että lähettävä taho kertoisi lapsista enemmän. Silloin minun olisi helpompi lähteä työstämään lapsen kanssa hänen vahvuuksistaan käsin. Välillä kuitenkin tuntuu, että niitä vaan tulee ja sitten pitää vain selvitä.

Arvioinnin kanssa koen myös vähän ristiriitaa. Haluan opettaa vahvuuksia ja sitten minun kuitenkin täytyy arvioida oppilaan osaamista ja sitä, miten hyöä hän on kieliopissa. Haluaisin arvioida vahvuuksia, mutta minun täytyy arvioida sisältöjä. Se tuntuu väärältä.

Minusta työssäni parasta on se, kun pystyn keskittymään oppilaaseen, antamaan hänelle henkilökohtaista palautetta ja tuomaan hänen vahvuuksiaan esiin. Silloin syntyy onnistumisen kierre.

5.2 Intuitio-Irma

Käytän opetuksessani paljon draamaa ja tunnekasvatuksen metodeja. Pysin siihen, että kaikki osallistuvat ja sen jälkeen annetaan ryhmässä palautetta, mutta ei niin, että kehtään nolata. Sanoitan oppilaille usein riitatilanteissa tunteita ja pyrin kääntämään ne voimavaroiksi esimerkiksi sanomalla, että se, että on vahva ja itsenäinen on todella hienoa, mutta että ei kuitenkaan voi lyödä ketään. Ja jos harmittaa niin lasketaan kymmeen ja lähdetään pois. Draama antaa myös todella hyvät mahdollisuudet tunteiden käsittelyyn ja hyvän ilmapiirin luomiseen. On ihana nähdä, kun oppilaat innostuvat.

Tunneilla oppilaat saavat paljon myös itse valita missä istuvat, ovatko luokassa vai käytävällä tai he voivat vaikka kuunnella kuulokkeilla musiikkia. Pysin siihen, että oppilaat saavat itse etsiä oman tapansa toimia.

Uuden opetussuunnitelman myötä koulussa puhuttiin paljon positiivisesta pedagogiikasta ja vahvuuksista. Tiedän, että sitä pitäisi käyttää opetuksessa, mutta olen sen suhteen todella epävarma. Minä en ole saanut siihen mitään koulutusta, mutta kuitenkin odotetaan, että käytän niitä metodeja. Yritän tehdä ops:n mukaan, mutta haluaisin kyllä oman toimintani tueksi ihan teoriataustaa. Arvioinnissakin on ohjeena, että arvioidaan vahvuuslähtöisesti, mutta kukaan ei kerro, mitä ne vahvuudet on. Olen yrittänyt ottaa

itse selvää ja tehdä parhaani. Olen myös seurannut, kun kollega puhuu vahvuuksista oppilaalle. Se näyttää niin helpolta ja yritän itsekin matkia ja tehdä samalla tavoin, mutta se vahvuuspuhe ei tule minulta luontevasti.

Ajattelen, että kun sydämellään katsoo, niin silloin näkee parhaiten. Luotan vahvasti omaan intuitiooni ja siihen, että toimin tilanteessa oikein. Opettajan pitää olla koko ajan valppaana, että pystyy näkemään, mitä ympärillä tapahtuu. Minun luokkaani integroidut oppilaat ovat tervetulleita. He sulautuvat sinne joukkoon muiden jatkoksi ja kohtelen heitä samalla tavalla kuin muitakin oppilaita. Arviointikeskusteluja tehdessäni kuitenkin huomasin, että minulla on oppilaita, joista minulla ei ole juuri mitään sanottavaa. Se tuntui pahalta, koska jokaisella on oikeus tulla nähdyksi. Mutta se on realiteetti.

5.3 Toimija-Terttu

Koulusta on tullut kuormittava työpaikka. Kamalan paljon on tullut asioita, mitä pitäisi ehtiä tekemään. Aikamoinen fakiiri pitää olla, että selviää siitä, että eriyttää molempiin suuntiin, opettaa sisältöjä, ottaa selvää integroitujen oppilaiden taustoista ja sitten vielä muistaa jatkuvasti kannustaa ja palkita oppilaita. Välillä voimavarat ovat vähissä. Luokassa on nykyään kaikenlaisia oppilaita. Mietin koko ajan, miten itse voin tilanteissa toimia, että esimerkiksi levoton lapsi ei häiritsisi niin paljon toisia. Mietin, miten pystyisin tukemaan lasta paremmin, että hänen koulunsa sujuisi.

Itse yritän muistaa kehua oppilasta, että hän on hyvä matematiikassa tai että hän soittaa todella hyvin. Haluan kehua oppilasta hänen taidoistaan. Annan myös tunneilla paljon palautetta siitä, että oppilas onnistuu tekemään vaikkapa äidinkielen tehtävän hyvin. Mutta sitä positiivisen pedagogiikan ajatusta, että kaikki on hyvää, en ymmärrä. Jos joku oppilas on välitunnilla tapellut niin minusta silloin ei voida silittää päätä ja sanoa, että se ei haittaa. Kyllä se haittaa. Kyllä minusta oppilaita pitää myös torua. Kaikki ei voi olla pelkkää positiivista ja päänsilittelyä.

Pidän uuden opetussuunnitelman mukaisista arviointikeskusteluista, vaikka ne kuormittavatkin aika tavalla. Niissä saan kehua lasta hänen vanhemmilleen ja vanhemmat saavat kehua omaa lastaan. Kehuminen ei ole kuitenkaan kaikille helppoa. Olen myös käyttänyt todella tehokkaasti Wilmaa positiivisten merkintöjen antamiseen. Minulla on sellainen systeemi, että kaikki oppilaat tulevat vähintään kerran viikossa huomioituiksi

positiivisella tuntimerkinnällä. On kiva, että vanhemmat kotonakin tietävät, missä asiassa lapsi on onnistunut.

Olisi mahtavaa, jos yleisopetuksenkin luokassa voisi kohdata kaikki yksilöllisesti, mutta se on todella vaikeaa, kun on niin paljon taroitsevia lapsia. Pitäisi pystyä istumaan sen tarvitsijan vieressä enemmän, mutta sitten homma jo repeää toisaalla. Näissä tilanteissa koen kyöyttömyyttä. Tuntuu, etten riitä tähän kaikkeen. Pitää olla aikamoinen faikiiri, että selviää. Luokkaan integroiduista oppilaista parhaiten menestyvät ne, jotka siirretään luokkaan hyvillä taustatiedoilla varustettuna. Opettajana pystyn silloin räätälöimään heille juuri heidän tarpeisiinsa sopivat materiaalit ja sisällöt. Olen paljon myös yhteydessä oppilaan lähettäneeseen tahoon ja pyydän taustatietoja, jos ne ovat puutteelliset.

6 YHTEENVETO JA POHDINTA

Päätösluvussa kokoamme ja tarkastelemme tutkimuksemme tuloksia ja tutkimuskysymyksiin saatuja vastauksia. Tutkimuksemme keskeisenä tehtävänä oli kuvata ja ymmärtää miten opettajat ymmärtävät vahvuusperustaisen opetuksen ja miten oppilaiden vahvuuksien löytymistä ja vahvistumista tuetaan inklusiivisessa koulussa. Esittelimme tutkimuksemme tulokset luvuissa neljä ja viisi. Näiden saatujen tulosten pohjalta teemme tässä luvussa päätelmiä, arvioimme tutkimusprosessiamme sekä tarkastelemme tutkimuksemme eettisyyttä ja luotettavuutta. Luvun lopuksi esittelemme tutkimuksen aikana esille nousseita jatkotutkimusaiheita.

6.1 Vahvuusperustainen opetus opettajien kertomana.

Koska vahvuusperustainen arviointi on kirjattu Espoon opetussuunnitelmaan, esiolettamuksemme oli, että espoolaiset opettajat olisivat perehtyneitä ja saaneet koulutusta vahvuusperustaiseen lähestymistapaan. Haastatteluiden yhteydessä selvisi, että olettamuksemme oli väärä. Haastateltavat opettajat eivät olleet saaneet vahvuusperustaisuuteen työnantajan järjestämää koulutusta. Heidän tietämyksensä vahvuusperustaisesta opetuksesta nousi pääosin oman kiinnostuksen pohjalta hankitusta tiedosta.

Osa haastateltavista opettajista koki epävarmuutta vahvuusperustaisen opetuksen määrittelyn yhteydessä. Heille ei ollut selvää, mitä vahvuusperustainen opetus tarkalleen ottaen tarkoitti. Haastatteluissa nousi myös vahvasti esille, että opettajat toivoisivat koulutusta työnantajan toimesta, koska vahvuusperustaista lähestymistapaa edellytetään käytettävän.

Vahvuusperustainen opetus sai opettajien tarinoissa hyvin erilaisia merkityksiä. Luontenvahvuuksia omatoimisesti opiskelleet opettajat määrittelivät sen positiivisen pedagogiikan teoreettisen viitekehyksen mukaan. He näkivät vahvuusperustaisen opetuksen luontevana osana jokaista koulupäivää. Osa haasta-

telluista opettajista sen sijaan koki vahvuusperustaisen lähestymistavan nousevan oppilaiden akateemisista vahvuuksista ja osa määritteli vahvuudet liittyväksi tunnetaitoihin. Kaikki haastateltavat nostivat esille vahvuusperustaiseen opetukseen liittyvän oppilaan yksilöllisen huomioimisen, oppilaantuntemuksen ja myönteisen palauteen tärkeyden.

Haastattelujen yhteydessä nousi esille myös positiiviseen pedagogiikkaan yleisesti liitetty kritiikki liiallisesta positiivisuudesta ja oppilaan haasteiden vähättelystä. Yhden opettajan tarinassa oli haastavan käyttäytymisen tilanne, jossa opettaja oli joutunut ojentamaan oppilasta. Opettaja koki, ettei kaikkia tilanteita voinut hoitaa vain myönteisesti lähestymällä. Positiivinen pedagogiikka ei kuitenkaan tavoittele ainoastaan iloisten ja myönteisten tunteiden kouluarkea. Sen mukaan lasten kasvuprosessiin kuuluvat myös haasteet, vastoinkäymiset ja negatiiviset tunteet (Leskisenoja 2017, 12). Myös negatiiviset tunteet kuuluvat elämään eikä niitä ole tarkoituskaan vähätellä tai välttää. Merkityksellistä on havainnoida ja tiedostaa, kuinka omalla toiminnallaan voi vaikuttaa tunteiden tasapainoon ja sitä kautta omaan hyvinvointiin. (Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen 2016, 51.)

Saamiemme tulosten perusteella voidaan todeta, että vaikka vahvuusperustainen lähestymistapa arvioinnin yhteydessä on kirjattu opetussuunnitelmaan, opettajia ei kuitenkaan ole koulutettu kyseiseen lähestymistapaan. Tämän vuoksi vahvuusperustainen opetus sai hyvin erilaisia merkityksiä opettajien tarinoissa. Ristiriitaa opettajissa herätti myös arviointi, jossa opetussuunnitelman akateemisista taitavuutta mittaavat tavoitteet olivat ristiriidassa vahvuuslähtöisyyden kanssa. Koulutuksen saaminen ja vahvuusperustaisuuden avaaminen myös teorian tasolla on edellytys oppilaiden tasavertaisen arvioinnin toteutumiseksi.

6.2 Hyvän huomaaminen inklusiivisessa koulussa.

Toteutimme haastattelut espoolaisessa alakoulussa, jossa lähikouluperiaatteen mukaan opiskeli hyvin moninaisia oppilaita. Koulussa oli myös pienluokkia, joissa opiskeli sekä erityisen tuen oppilaita että maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Jäimme kuitenkin miettimään, voidaanko koulusta, jossa on erityisluokkia, puhua inklusiivisena kouluna. Inklusion oppilaan osallisuutta painottava määritelmä toisaalta sallii sekä erityisluokat että pienryhmät, jos ne eivät estä osallisuuden toteutumista vaan sen sijaan mahdollistavat oppilaiden yksilöllisen tuen järjestämisen. Opettajien tarinoissa nousi selkeästi esille juuri osallisuuden pyrkimys. Näistä lähtökohdista käsin päädyimme käyttämään inklusiivisen koulun käsitettä tulosten ja pohdinnan yhteydessä.

Laatiessamme haastattelumme runkoa, lähestyimme itse aihetta vanhanakaisiin käsitteihin. Puhumme haastattelun yhteydessä integraatioista, mikä terminä on jo vanhahtava ja sillä on segregoiva sävy. Toisaalta opettajien tarinoissa integraation käsite nousi myös selkeästi esille. Integraatio-sanaa käytettiin oppilaiden osallistamisen yhteydessä. Osassa tarinoissa oli nähtävissä myös viittauksia inklusion kehittymistä hidastavaan kaksoisjärjestelmään, missä erityisopetus tai pienluokkaopetus nähtiin eriarvoisena kuin yleisopetus. Kokonaisuudessaan haastateltavat opettajat kokivat moninaiset oppilaat hyvin myönteisesti ja tarinoista oli nähtävissä opettajien pyrkimys osallisuuden vahvistamiseen.

Toinen esiolettamuksemme tutkimuksen alussa oli, että vahvuusperustainen opetus näyttäytyisi merkittävänä silloin kuin oppilas siirtyy pienluokasta yleisopetuksen luokkaan. Tämäkin olettaus osoittautui vääräksi. Vahvuusperustainen lähestymistapa ei näyttäytynyt erityisen merkittävänä integrointien yhteydessä. Luokkaan tulevat oppilaat otettiin nopeasti osaksi ryhmää eivätkä opettajat korostaneet vahvuusperusteisuutta erityisesti heidän kohdallaan.

Vahvuusperusteisuutta merkittävämmäksi opettajat kokivat yhtenäisen toimintakulttuurin tai sen puuttumisen integrointien yhteydessä. Yhteistyön ja koulun toimintakulttuurin merkitys nousi vahvasti esille pohdittaessa integroin-

tien onnistumista ja osallisuuden toteutumista. Kouluun toivottiin selkeitä yhteisiä ohjeita integrointeihin liittyvistä käytännön järjestelyistä koskien tiedon siirtoa, opettajien välisiä keskusteluita ja tarvittavia resursseja.

Kertomuksissa nousi esille opettajien välisen yhteistyön merkitys, mutta myös siihen liittyvä ajan puute. Oppilaantuntemus ja vuorovaikutuksen muodostuminen koettiin merkittäviksi oppilaan osallisuuden mahdollistajaksi ja vahvuuksien tunnistamisen lähtökohdaksi. Pyrkimys oppilaiden yksilölliseen huomioimiseen, vuorovaikutukseen ja vahvuuksien tukemiseen koski kaikkia oppilaita, ei vaan luokkaan integroituja.

Vaikka vahvuusperustainen opetuksen merkittävyys ei korostunut erityisesti integrointien yhteydessä, kertomuksissa oli selkeästi nähtävissä opettajien pyrkimys kasvattaa hyvinvoivia, vahvuutensa tunnistavia yksilöitä jokaisesta oppilaasta. Vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön merkitys sekä lapsen vahvuuksien ja myönteisten hetkien esille nostaminen koettiin tärkeänä.

Tarinoista nousi vahvasti esille koulun tehtävä onnistumisen kokemusten, ilon ja elämysten tarjoajana. Myönteiset kokemukset, onnistumisen hetket ja kouluilo näyttäytyivät opettajien tarinoissa myös opettajaa voimaannuttavina tekijöinä. Kaiken moninaisuuden, oppilaiden tuen tarpeiden, suurten luokkakokojen ja tavoitteiden paineiden alla esille nousi joukko opettajia, jotka kukin omalla tavallaan pyrkivät kasvattamaan ja tarjoamaan oppilailleen kokemuksen välittävästä ja kannustavasta aikuisesta, joka oli läsnä juuri heitä varten.

Opettajien tarinoiden pohjalta muodostuivat vahvuus-Veikon, intuitio-Irman ja toimija-Tertun tyyppitarinat. Opettajatarinat tiivistivät saamamme tulokset kolmeksi erilliseksi tarinaksi, joiden kautta on mahdollista ymmärtää vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamisen muotoja ja merkityksiä sekä avata sitä todellisuutta, missä opettajat kaikkien yhteisessä koulussa elävät.

6.3 Tutkimuksen yleinen arviointi

Tutkimuksemme tekemiseen on kuulunut monia vaihteita. Välillä työ seisoj pitkään odottamassa ja toisina hetkinä se rakentui hurjaa vauhtia. Jaksoissa etenevä kirjoitustapa kuitenkin sopi meille. Varsinkin analyysivaiheen tekeminen suljetussa tilassa ja muulta maailmalta piilossa oli työn etenemisen kannalta tärkeä päätös.

Tämä viikko olisi ollut harjoittelun suorittamisen vuoksi vapaa. Koska yhteistä aikaa tuntuu olevan enää vähän, päätimme kuitenkin tulla Kokkolaan ja tavoitteenamme oli saada analyysivaihe viikossa suoritettua. Työ imi mukanaan. Analyysivaiheessa aineisto puhkesi eloon ja siltä nousivat esiin haastateltavien erilaiset persoonat. Levittelimme papereita pitkin asuntoa ja istuimme tukka pystyssä niiden keskellä aamusta iltaan. Pureuduimme aineistoon kiinni molemmin käsin, emmekä malttaneet päästää irti. Välillä havahduimme siihen, ettemme muistaneet käydä suihkussa tai syödä. Mutta se kannatti. Analyysi on nyt valmis. Olemme ylpeitä itsestämme. Lähde: tutkijapäiväkirja 21.4.2018

Tutkimuksen suunta oli alusta saakka selkeä, mutta tutkimuskysymykset tarkentuivat prosessin edetessä. Tämä on ominaista laadullisessa tutkimuksessa. Sekä Kiviniemi (2010, 70-73) että Hakala (2001, 14-22) kuvaavat laadullisen tutkimuksen prosessinomaista luonnetta, jossa tutkimukseen liittyvät ratkaisut, mukaan lukien tutkimustehtävän rajaaminen, muotoutuvat prosessin aikana. Koemmekin että laadullisen tutkimusprosessin elävä luonne oli työskentelyssämme selkeästi näkyvissä.

Tekemämme tutkimus ei ole täysin aineistolähtöinen. Positiivinen pedagogiikka ja sen teoriatausta oli toiselle meistä tuttu alan kirjallisuuteen perehtymisen kautta. Tätä teorialähtöistä tutkija-asetelmaa murtaa kuitenkin voimakkaasti toisen tutkijan asiaan perehtymättömyys. Tutkimuksessamme aineiston analyysi ei lähde teoriasta vaan aineistosta, eikä merkityksiä näin ollen rakenneta teorian pohjalta. Tutkimuksesta nousee vahvasti esiin haastateltavien ääni. Teoria nivottiin tutkimukseen vasta aineiston analyysin loppupuolella.

Narratiiviselle tutkimukselle olennainen kiinnostus kertomuksiin todellisuuden tuottajina ja välittäjinä (Heikkinen 2003, 185) kulkee tutkimuksen läpi ja kuljettaa tarinaa kohti pohdintaa ja johtopäätöksiä. Tutkimusraportti välittää opettajien kertoman tarinan vahvuusperustaisen opetuksen toteutumisesta inklusiivisessa koulussa lukijan arvioitaviksi.

6.4 Eettiset näkökulmat

Hännisen (2015) mukaan narratiivista tutkimusta pidetään usein eettisesti laadukkaana tutkimuksena. Tutkimuksessa haastateltavalla on mahdollisuus tulla kuuluviin omana itsenään ja näin kunnioitetaan ihmisen omaa, ainutkertaista ominaislaatua, mikä nähdään eettisyyden perusteena. Haastateltavat kokevat tarinoidensa kertomisen usein palkitsevaksi ja myös terapeutiksi (Hänninen 2015, 181). Narratiivisen tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ole vain toistaa tutkittavien tarinoita vaan luoda jotain uutta. Polkinghorn (1995, 20) kirjoittaa, että tutkijan on narratiivista tutkimusta tehdessään tärkeää erottaa toisistaan, mikä tutkittavan tarinoissa on olennaista tehtävän tutkimuksen näkökulmasta, mikä taas on huomionarvoista enemmänkin terapeutisesta näkökulmasta. (Polkinghorn 1995, 20.)

Pyrimme haastattelutilanteissa antamaan mahdollisimman paljon tilaa haastateltavien omalle puheelle, joka Hännisen (2015, 173) mukaan on tutkimuksen lopputuloksen kannalta oleellista. Kerronnallinen haastattelun tapa perustuu konstruktivistiseen käsitykseen, jolloin ajatellaan, että haastateltavalla on tarina mielessään jo valmiina haastatteluun saapuessaan ja haastateltavan tehtävä on antaa hänelle mahdollisuus sen kertomiseen. (Hänninen 2015, 172.) Haastattelijan roolia ei siis nähdä kovin aktiivisena.

Omassa tutkimuksessamme haastattelijä pyrki kuitenkin rohkaisemaan kannustavin kommentein haastateltavaa kertomaan omia tarinoitaan vahvuusperustaisesta opetuksesta sekä myös kysymyksien avulla johdattelemaan keskustelua hellästi takaisin tutkimusaiheeseen sen karattua sivuraiteille. Haastattelijä myös muutamaan otteeseen sanoitti haastateltavan kertomaa asiaa uudelleen kommentinomaisesti. Haastattelussa syntyvän tarinan voidaankin ajatella konstruktionistisesti olevan myös haastateltavan ja haastattelijan vuorovaikutuksessa syntynyt yhteinen tuotos (Hänninen 2015, 172). Tällöin haastattelijan vaikutusta tarinaan ei voida eikä ole tarpeellistakaan sulkea kokonaan pois.

Haastattelijan on pyrittävä luomaan haastattelutilanteeseen avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri, jota täysin ulkopuolisena ja harvasanaisena pysyttelevä

haastattelijan on vaikea rakentaa. Tutkimushaastattelussa haastattelijan on kuitenkin ymmärrettävä roolinsa tarinan tallentajana ja pyrittävä olemaan vaikuttamatta haastateltavaan. Tämän vuoksi ajatteleme oman haastattelumme noudattavan enemmän konstruktionistista kuin konstruktivistista linjaa.

Kuulan (2013) mukaan eettisten ratkaisujen pohtimisen tulisi olla tutkijan ajatuksissa tutkimusprosessin alusta lähtien. Tutkijan on pystyttävä perustelemaan, miksi tutkimusta tehdään ja miksi hän valitsi tutkimusaiheensa. (Kuula 2013, 11). Tutkimusaiheen ajankohtaisuus ei yksin riitä perusteluksi aiheenvalinnalle. Meidän tutkimusaiheemme lähti halusta tukea erityistarpeista lasta. Halusimme kuvata sitä, miten vahvuusperustainen opetus näyttäytyy inklusiivisessa koulussa. Halusimme myös selvittää, miten opettajat käyttävät vahvuuksiin perustuvaa opetusta etenkin luokkaan integroitujen oppilaiden kohdalla. Tutkimuksen kautta ymmärrämme paremmin myös omaa opettajuuttamme ja olemme pohtineet kykyämme tukea oppilaita luokassa joskus vaativiksikin muuttuvissa olosuhteissa.

Ihmisen elämään liittyvät tarinat ovat aina ainutkertaisia ja hyvin henkilökohtaisia. Haastattelussa moni opettaja avasi hyvin haavoittuvaista osaa itseltään esimerkeillä omasta opetustyylistään ja asetti sen samalla alttiiksi arvioinnille. Tutkijoina käsitelimme aineistoa omasta näkökulmastamme ja tekemämme tulkinnat saattavat pahimmassa tapauksessa tuntua jopa loukkaavilta. Tällöin tutkimuksen eettinen vahingoittamattomuusperiaate ei täysin toteudu.

Pohdimme paljon myös tutkittavien anonymiteettiin liittyviä kysymyksiä. Tarinoiden henkilökohtaisen luonteen vuoksi pyrimme piilottamaan haastateltavat siten, että emme mainitse tutkimuksessa koulua, jossa he työskentelevät. Haastateltavien nimet ovat tutkimuksessa kuvitteellisia. Kaikki haastatellut ilmoittautuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti. Jokainen haastateltava myös itse valitsi ne kokemukset, jotka hän halusi meille jakaa ja jotka hän koki merkityksellisiksi. Pyrimme suhtautumaan kaikkiin haastateltaviin kunnioittavasti ja tieteen eettisiä sääntöjä noudattaen.

6.5 Narratiivisen tutkimuksen luotettavuus

Luotettavuuden tarkastelun tarkoitus tutkimuksessa on vakuuttaa lukija siitä, että todisteet esitettyjen väitteiden takana ovat tarpeeksi vahvoja, jotta sitä voidaan pitää pohjana ihmisen toiminnan ymmärtämiselle. Narratiivinen tutkimus esittää väitteitä ihmisen tärkeinä pitämistä tapahtumista. Se tekee väittämiä siitä, miten ihmiset ymmärtävät tilanteita, muita ihmisiä ja itseään. (Polkinghorne 2007, 476.) Narratiivisessa tutkimuksessa lukijat tekevät päätöksen tiedon uskottavuudesta tutkijan esittämien todisteiden ja argumenttien perusteella (Polkinghorne 2007, 484).

Heikkinen ym. (2015) ovat yhdessä luoneet kerronnalliselle tutkimukselle laadun varmistamisen kriteerit. Nämä tutkimuksen luotettavuuden varmistamisen periaatteet pohjautuvat tulkinnalliseen ja hermeneuttiseen totuuskäsitteeseen. Heidän ehdottamansa viisi kerronnallisen tutkimuksen validointiperiaatteita ovat *historiallisen jatkuvuuden periaate*, *refleksiivisyyden periaate*, *dialektisuuden periaate*, *toimivuuden periaate* ja *havahduttavuuden periaate*. (Heikkinen 2015, 164; Heikkinen, Huttunen, Syrjälä & Pesonen 2012, 8.) Seuraavaksi tarkastelemme tutkimustamme näiden periaatteiden valossa.

Historiallisen jatkuvuuden periaate tarkoittaa sitä, että kertomuksen paikalliset ja ajalliset yhteydet pyritään avaamaan ja tuomaan lukijalle tietäväksi (Heikkinen 2015, 165). Tutkijan on tiedostettava, ettei tutkimus ala tyhjiöstä eikä se lopu sellaiseen. On tärkeää avata tapahtumat tarinan ympärillä. (Heikkinen, Huttunen, Syrjälä & Pesonen 2012, 8.)

Omassa tutkimuksessamme olemme pyrkineet tuomaan esille ajallisia ja paikallisia yhteyksiä siinä määrin, kuin se on haastateltavien anonymiteetin ja salassapidon puitteissa mahdollista. Tätä tarkemmat ajan ja paikan selvitykset eivät mielestämme myöskään tuo tutkimukseen lisäarvoa eivätkä vahvasta historiallista jatkuvuutta. Oleellista on, että lukija pystyy linkittämään tutkimuksen aikaan, jossa positiivisen pedagogiikan ja vahvuusperustaisen opetuksen periaatteet ovat tekemässä tuloaan suomalaiseen koulukulttuuriin.

Refleksiivisyyden periaatteen täyttääkseen tutkijan on hyvä tarkastella omia ymmärtämisyhteyksiään suhteessa tutkimuksen kohteeseen (Heikkinen

2015, 165). Itsensä reflektointi on keskeistä toimintatutkimuksessa. Periaate pitää sisällään myös tutkijan ennakkoluulojen määrittämisen. Tutkijan on ymmärrettävä, että tutkimusraportti on hänen luomansa tarina, jossa näkyy hänen äänensä. Reflektiivisyyden periaatteen mukaan myös aineisto ja käytetyt menetit täytyvät olla lukijan nähtävissä. (Heikkinen, Huttunen, Syrjälä & Pesonen 2012, 9.)

Valmistuvina, mutta jo pitkään kentällä työskennelleinä opettajina tutkimuksen kenttä ja opettajan rooli oli meille tuttu. Meillä oli ennakkoasenteita ja -oletuksia siitä, mitä haastatteluissa nousisi esiin, mutta kohdallamme ennakkooletukset osoittautuivat vääriksi. Jo ennen aineiston hankintaa olimme myös tustuneet positiivisen pedagogiikan teoriaan. Toinen tutkimuksen tekijöistä on omassa työssään käyttänyt vahvuusperustaisen opetuksen metodeita erityisopetuksen puolella, mutta toinen tutkija on asiassa noviisi. Tämä tutkija-asetelma osoittautui hyödylliseksi, sillä käytössä oli toisen tutkijan ammattitaito ja aiemmat tiedot aiheesta ja toisen tutkijan ihmettelevä asenne, joka pakotti tarkastelemaan asiaa myös tuoreesta ja hieman ulkopuolisemmasta näkökulmasta.

Pyrimme tutkimusraportissa tuomaan julki analysoinnissa ja aineiston keruussa käytetyt menetit ja lisäämään sillä tavoin tutkimuksen läpinäkyvyyttä. Tutkimuksen aineistoa emme haastateltavien intymiteettisuojan vuoksi liitä tutkimuksen liitteeksi. Tutkimusraportti on meidän tulkintamme aineistosta ja se on rakennettu niistä lähtökohdista, joita meillä on tämän tutkimuksen tekemiseen. Tiedostamme oman äänemme kuulumisen tutkimuksen analyysissa ja lopputuloksissa.

Dialektisuuden periaate tarkoittaa sitä, että tulkinta on aina vuorovaikutuksessa tapahtuva dialektinen ja dialoginen prosessi. Tämän periaatteen mukaan tutkimuksen "totuuden" konstruointi tulisi tapahtua yhdessä muiden kanssa. Dialektisuuden periaatteeseen kuuluu myös moniäänisyyden huomioonottaminen. (Heikkinen 2015, 165.) Myös tarinat, joita tutkitaan, ovat jollain tasolla aina ympäröivän kulttuurin tuote, johon on lainattu sanoja ja ajatuksia toisilta. Tutkija yhdistää tekstissään erilaisia tulkintoja ja ääniä, jopa niitä, jotka riitelevät muiden kanssa. (Heikkinen, Huttunen, Syrjälä & Pesonen 2012, 9.)

Parityönä tehty tutkimus sisältää aina kahden ihmisen välillä käydyn dialogin tutkimuksen jokaisesta vaiheesta. Tutkimuksessamme näkyy meidän molempien ääni ja etenkin tutkimuksen analyysiosuus ja päätelmät nivovat yhteen meidän molempien tulkinnat. Olemme keskustelleet tutkimuksen aikana paljon. Kävimme keskusteluja myös muiden ihmisten, esimerkiksi gradua ja metodiosuutta ohjanneiden yliopistonlehtoreiden kanssa. Ymmärrämme, että haastateltavien vastaukset, joihin analyysimme perustuu, ovat myös syntyneet dialogisena prosessina.

Toimivuuden periaatteen mukaan tutkimuksen tulisi tuottaa jotain hyödyllistä ja käyttökelpoista (Heikkinen 2015, 165). Periaate sisältää myös eettisen pohdinnan siitä, mitä tutkimuksella saavutetaan ja minkä vuoksi se on tehty sekä tutkimuksen kriittisen tarkastelun. (Heikkinen, Huttunen, Syrjälä & Pesonen 2012, 10.)

Tutkimuksemme avaa sitä, miten vahvuusperustainen opetus ymmärretään ja miten sitä käytetään koulussa, jonka opetussuunnitelmasta löytyy ohjeistus vahvuuksiin perustuvasta arvioinnista. Mielestämme tutkimus hyödyttää sekä kyseisen kaupungin opetustoimea että kyseisen koulun johtoa. Tutkimus osoittaa muun muassa muutaman koulutustarpeen, joihin opetuspuolen tulisi tarttua. Tutkimus on myös käyttökelpoinen esimerkki siitä, miten vahvuusperustaisuus näyttäytyy koulussa tälle hetkellä ja miten sitä olisi mahdollisuus kehittää. Mielestämme tutkimuksemme on hyödyllinen, joten toimivuuden periaate täyttyy. Tutkimuksen tarkoitus ei ole olla eettisesti arveluttava. Pyrimme myös kriittisesti arvioimaan tutkimuksen tuloksia.

Havahduttavuuden periaate tarkoittaa, että parhaimmillaan tutkimus saa lukijan havahtumaan ja ajattelemaan maailmaa uudella tavalla. Tutkimus avaa lukijalle uuden näkökulman maailmaan. (Heikkinen 2015, 165:) Tarkoituksena ei ole niinkään uuden tiedollisen ja rationaalisen tason saavuttaminen vaan koskettaa lukijassa jotain myös tunnetasolla. (Heikkinen, Huttunen, Syrjälä & Pesonen 2012, 10.)

Ainakin itsellemme gradun tekeminen oli havahduttava ja uusia maailmoja avaava kokemus. Tutkimus prosessina oli meille molemmille uusi ja tällaisenaan

ainutkertainen. Toivomme, että positiiviseen pedagogiikkaan ja vahvuusperustaiseen opetukseen tutustuminen saisi myös lukijan silmät avautumaan. Leskisenojan (2016) mukaan lapsen kohtaaminen hänen vahvuuksiensa kautta vahvistaa ennen kaikkea lapsen itsetuntoa ja tukee koulussa viihtymistä ja oppimista. Koulun tehtävä on yhä opettaa lasta, mutta yksinomaan akateemisiin taitoihin keskittymisen ja työelämään valmistamisen sijaan koulun tulisi tarjota olosuhteet, joissa lapsi voisi kehittyä kokonaisvaltaisesti. Tällaisessa koulussa olisi sijaa lapsen sosiaalisten, emotionaalisten, moraalisten ja älyllisten valmiuksien kehittymiselle (Leskisenoja 2016, 24). Tähän vahvuusperustainen opetus tarjoaa vastauksia.

Luotettavuuden lisäämiseksi olemme pitäneet myös tutkijapäiväkirjaa koko graduprosessimme ajan. Reflektoimme siinä omia ajatuksiamme ja hahmotamme gradun rakentumista pala palalta. Tutkijapäiväkirja auttoi meitä hallitsemaan prosessia ja sen avulla pystyimme palaamaan omiin ajatuksiimme tutkimuksen eri vaiheissa. Päiväkirjan avulla saatamme koko tutkimusprosessin näkyväksi. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus rakentuu myös siitä, kuinka tutkija osaa raportoida koko tutkimusprosessia (Leskisenoja 2016, 206).

6.6 Jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksemme kautta opettajat ovat kertoneet niistä kokemuksista, joita heillä on vahvuusperustaisesta opetuksesta ja tuoneet esiin tapoja, joilla he sitä omassa työssään hyödyntävät. Opettajien kertomuksissa vahvuusperustaisuus sai myös monia eri merkityksiä ja tulkintoja. Oppilaiden vahvuuksien etsiminen ei ollut aina helppoa ja varsinkin ajan löytäminen jokaisen oppilaan yksilölliselle kohtaamiselle tuntui välillä haasteelliselta.

Oma kiinnostuksemme aiheeseen nousi aluksi vahvasti erityispedagogiselta pohjalta, mutta koska teemme tutkimusta nimenomaan kasvatustieteen alalta päädyimme lopulta tutkimaan vahvuusperustaisuutta inklusiivisessa, oppilaita

osallistavassa toimintaympäristössä. Mielenkiintoista olisi tutkia vahvuusperustaisen opetuksen vaikuttavuutta erityisen tuen oppilaiden tai valmistavan luokan oppilaiden positiivisen minäkäsityksen muotoutumisen tukena.

Pohdimme myös millaisena koulujen rehtorit kokevat inklusiivisen koulun käsitteen. Miten he kokevat oppilaiden osallisuuden toteutuvan moninaisuuden keskellä? Jotta koulut voisivat sitoutua muutokseen ja uusiin toimintatapoihin tarvitaan keskustelua ja toimintakulttuurin muutosta. Tarvitaan myös vahvaa vuorovaikutteista johtajuutta. Mielenkiintoista olisi myös tutkia, miten koulut hyödyntävät opettajien vahvuuksia koulun toimintakulttuurin kehittämisessä.

Positiivisen pedagogiikan ja vahvuusperustaisen opetuksen vaikuttavuudesta tarvitaan lisää tutkimusta. Omalla tutkimuksellamme pyrimme nostamaan esille huomioita hyvyydestä inklusiivisessa, kaikkien yhteisessä koulussa. Meille oppilasta arvostavan kohtaamisen merkitys ja opettajan rooli oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ja hyvinvoinnin tukijana vahvistui entisestään. Jokaisessa lapsessa oleva hyvä ansaitsee tulla nähdyksi. Sen näkyväksi tekemiseen yksikin välittävä aikuinen riittää.

LÄHTEET

- Ainscow, M. 2005. Developing inclusive education systems. What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Ainscow, M. 2007. From special education to effective schools for all: a review of progress so far. Teoksessa: Florian, F. (toim.) *Sage Handbook of Special Education*. London. Sage, 146-157.
- Gelhof, G. J., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Schmid, K. L., Lerner, J. V. & Lerner, R. M. 2013. Creation of short and very short measures of the Five C's of Positive Youth Development. *Journal of Research on Adolescence*. Advanced online publication. doi: 10.1111/jora.12039.
- Hakala, J. & Leivo, M. 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus ja Aika*. 9(4), 9-23.
- Hautamäki, J. & Hilasvuori, T. 2014. Perusopetuslain erityisopetusta koskevat vuoden 2010 muutokset viimeisimpänä vaiheena peruskoulun kehitystä. Teoksessa Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M.-P. (toim.) *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 67, 15-23.
- Heikkinen, H. L. T. 2015. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa Valli, R., Aaltola, J. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: PS-kustannus.
- Heikkinen, H. L. T. 2002. Whatever in narrative research. Teoksessa *Narrative Research: Voices of Teachers and Philosophers*. Toimittanut Huttunen R., Heikkinen H. L. T. & Syrjälä L. University of Jyväskylä.
- Heikkinen H. L. T., Huttunen R. & Kakkori L. 1999. "Ja tämä tarina on tosi..." *Narratiivisen totuuden ongelmasta*. *Tiedepolitiikka* 4/99, 39-52.
- Heikkinen H. L. T., Huttunen R., Syrjälä L. & Pesonen J. 2012. Action research and narrative inquiry: five principles for validation revisited. *Educational Action Research*, 20:1, 5-21.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hotulainen, R., Lappalainen, K., & Sointu, E. 2015. Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Juva: PS-Kustannus, 264-280.

- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa: J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Hänninen, V. 2015. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Valli R. Ja Aaltola J. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus.
- Janhunen, K.-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Itä-Suomen yliopisto. Dissertations in Social Sciences and Business Studies 52. Joensuu: Kopijyvä Oy.
- Kalaja, P., Alanen, R., Dufva, H. 2011. Minustako tutkija? Johdattelua tutkimuksen tekoon. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.) Kieltä tutkijassa. Tutkielman laatijan opas. Helsinki: Finn Lectura, 8-32.
- Kumpulainen, K & Renshaw, P. 2007. Culture and learning. A special theme issue. *International Journal of educational research* 46 (3-4), 109-115.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2015 Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Juva: PS-kustannus, 224-242.
- Kuula, A. 2013. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kyllönen, M. 2011. Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020-luvulla. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Väitöskirja.
- Laki perustuslain muuttumisesta. 2010. 642/24.6.2010.
- Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Leskisenoja, E. 2017. Positiivisen pedagogiikan työkalupakki. Juva: PS-kustannus.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. B. 1998. Narrative Research. Reading, Analysis and Interpretation. London: SAGE.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus- Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Martin, A. J. 2008. Enchancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary educational psychology* 33 (2), 239-269.
- Mietola, R. & Niemi, A.-M. 2014. Erityisopetus ja koulutuksellisen inklusion toteutuminen. Teoksessa Pulkkinen, S. & Roihuvuori, J.(toim.) Erkanevat

- koulutuspolut - Koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla. Suomen yliopilaskuntien liitto (SYL) ry, 66-83.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Ojanen, M. 2014. Positiivinen psykologia. Porvoo: Edita.
- OPH 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 47. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPH 2018 https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli_ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat Luettu 15.5.2018
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. 2004. Character strengths and virtues: A handbook and classification. New York: Oxford University Press.
- Peterson, J. M. & Hattie M. M. 2010. Inclusive Teaching. Boston: Merrill.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Pollari, J. & Koppinen, M. 2010. Ketä kannattaa opettaa? Juva: PS-kustannus
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & Wisniewski (toim.) Life history and narrative. London: Falmer.
- Polkinghorne, D. 2007. Validity issues in narrative research. *Qualitative Inquiry*, 13:4, 471-486.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Saarijärvi: Vastapaino, 111-125.
- Sahlberg, P. 2015. Suomalaisen koulun menestystarina ja mitä muut siitä voivat oppia. Helsinki: Into-kustannus.
- Sajaniemi, N. & Mäkelä, J. 2015. Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Juva: PS-kustannus, 136-159.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Juva: PS-kustannus.

- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Jyväskylä: Atena.
- Saloviita, T. 2006. Erityiskasvatus ja inklusio. *Kasvatus* 37(4), 326-342.
- Sandberg, E., & Vuorinen, K. 2015. Kohti vahvuusperusteista opetusta positiivisen pedagogiikan keinoin. *ADHD-lehti* 26 (1), 12-14.
- Seligman, E. P., Ernst R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. 2009. Positive education: Positive Psychology and classroom intervention. *Oxford Review of Education* 35(3), 293-311.
- Seligman, E. P., & Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive Psychology: an introduction. *American Psychologist* 55 (1), 5-14.
- Senge, P. 1994. The fifth discipline. The art and practice of the learning organization. Paperback New York: Doubleday.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Tilastokeskus 2017. https://www.stat.fi/til/erop/2016/erop_2016_2017-06-13_tie_001_fi.html (luettu 14.5.2018)
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.
- UNESCO 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca: UNESCO, Ministry of education and science. (www-lähde) <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>. Luettu 14.5.2018
- Uusitalo- Malmivaara, L. 2015. Hyveet ja luontenvahvuudet. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Juva: PS-kustannus, 63-84.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontenvahvuutensa. Juva: PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2017. Huomaa hyvä! Vahvuusvariksen bongausopas. Juva: PS-kustannus.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? -Inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste kouluille. Jyväskylä: PS-kustannus, 12-29.

LIITTEET

Liite 1. Aineiston luokittelukoodit

Aineiston luokittelut perustuvat seuraavin ylä- ja alaluokkiin

1. Vahvuusperustaisen opetuksen väärinymmärrykset
2. Vuorovaikutus
 - 2.1 Myönteiset vaikutukset
 - 2.2. Vuorovaikutuksen haasteet
3. Vahvuudet ja integraatio
 - 3.1. Vuorovaikutus haasteena vahvuusperustaisuuden toteutumiselle
 - 3.2. Toimivat käytänteet vahvuuksien löytämisen tukena
4. Integraatio
 - 4.1. Integraation onnistumisen edellytykset
 - 4.2. Integraation toteutumisen esteet
 - 4.3. Akateemisten taitojen tukeminen integraation yhteydessä
5. Luontenvahvuusopetus koulun arjessa
6. Vahvuusopetuksen myönteiset vaikutukset
 - 6.1. Kouluiilo
 - 6.2. Itsetunto
 - 6.3. Vahvuudet voimaksi
7. Opettajan empivä suhtautuminen vahvuusperustaiseen opetukseen
8. Arviointi
 - 8.1. Opetussuunnitelma velvoittajana
 - 8.2. Arviointikeskustelu
9. Opettajien perehtyneisyys vahvuusperustaiseen opetukseen

Yllä esitetyt 9 yläkoodia alakoodeineen jakautuivat lopulta neljän yläluokan alle seuraavasti:

1. Hyvinvoiva oppilas
Koodit 6 ja 8
2. Vuorovaikutus
3. Vahvuudet ja integraatio
4. Vahvuusopetuksen monet merkitykset
Koodit 5 ja 1