

**Luonteenvahvuudet kouluhyvinvoinnin tukena –  
kuudesluokkalaisten kokemuksia luonteenvahvuuksien  
nimeämisestä**

Johanna Mikkola & Elli Peltomäki

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2020  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Mikkola, Johanna & Peltomäki, Elli. 2020. Luonteenvahvuudet kouluhyvinvoinnin tukena - kuudesluokkalaisten kokemuksia luonteenvahvuuksien nimeämisestä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 67 sivua.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä luonteenvahvuuksia kuudesluokkalaiset tunnistavat itsessään ja mitä kokemuksia oppilaille on niiden nimeämisestä. Lisäksi tutkittiin oppilaiden kokemuksia luonteenvahvuuksista kouluhyvinvoinnin tukena.

Tutkimus toteutettiin laadullisella tutkimusotteella hyödyntäen lisäksi määrällistä aineiston kuvailua. Tutkimuksen lähestymistapa oli fenomenologishermeneuttinen. Aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla syksyllä 2019. Tutkimukseen osallistui 11 kuudennen luokan oppilasta ja kerätty tutkimusaineisto analysoitiin käyttäen teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Oppilaat nimesivät Huomaa hyvä! -materiaalin 26:sta luonteenvahvuuskortista kaikkiaan 19 eri luonteenvahvuutta. Suosituimpia valintoja olivat ryhmätyötaidot ja sinnikkyys. Kokemukset luonteenvahvuuksien nimeämisestä jakautuivat neutraaleihin, positiivisiin ja negatiivisiin kokemuksiin. Lisäksi tuloksista ilmeni, että luonteenvahvuudet tukivat oppilaiden kouluhyvinvointia sosiaalisten suhteiden, itsensä ilmaisun ja koulussa työskentelyn kautta.

Tämän tutkimuksen tulokset tukivat aiempaa teoriaa luonteenvahvuuksien hyödyntämisestä osana oppilaiden hyvinvointia. Tutkimustulokset vahvistivat luonteenvahvuuksien opettamisen merkitystä ja hyödyntämistä osana perusopetusta.

Asiasanat: kouluhyvinvointi, luonteenvahvuudet, vahvuusperustainen opetus, positiivinen psykologia, positiivinen pedagogiikka

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>HYVINVOINTI.....</b>	<b>7</b>
	2.1 Hyvinvoinnin määrittelyä.....	7
	2.2 Kouluhyvinvointi.....	8
	2.3 Konun koulun hyvinvointimalli .....	10
<b>3</b>	<b>POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN ULOTTUVUUDET OPETUKSESSA .....</b>	<b>13</b>
	3.1 Positiivinen psykologia .....	13
	3.2 Positiivinen pedagogiikka.....	15
	3.3 Hyveet ja luontevahvuudet .....	17
	3.4 Luontevahvuudet koulutyön perustana.....	20
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKYSYMYKSET .....</b>	<b>23</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....</b>	<b>24</b>
	5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	24
	5.2 Tutkimukseen osallistujat .....	26
	5.3 Aineiston keruu .....	26
	5.4 Aineiston analyysi.....	30
	5.5 Eettiset ratkaisut .....	34
<b>6</b>	<b>TULOKSET .....</b>	<b>37</b>
	6.1 Kuudesluokkalaisten kokemuksia luontevahvuuksien nimeämisestä...37	
	6.1.1Oppilaiden nimeämät luontevahvuudet .....	37
	6.1.2Kokemukset luontevahvuuksien tunnistamisesta.....	38
	6.2 Luontevahvuudet kouluhyvinvoinnin tukena .....	41
	6.2.1Sosiaaliset suhteet .....	42

6.2.2	Itsensä toteuttaminen.....	45
6.2.3	Koulussa työskentely .....	46
<b>7</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>49</b>
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	49
7.2	Tutkimuksen luotettavuus.....	57
7.3	Jatkotutkimushaasteet .....	59
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>61</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>68</b>

# 1 JOHDANTO

Suomessa vahvuusperustainen kasvatustajattelu on viime vuosina saanut paljon huomiota (ks. Lappalainen, Savolainen, Kuorelahti & Epstein 2009; Sointu, Savolainen, Lambert, Lappalainen & Epstein 2014). Oppilaiden vahvuuksiin ja kykyihin perustuvaa opetusta kutsutaan vahvuusperustaiseksi opetuksiksi (Wagner & Ruch 2015, 1). Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 18) korostuu vahvuusperustainen opetus, sillä perusopetuksen yhdeksi merkittäväksi tehtäväksi määritellään oppilaiden ohjaaminen löytämään omat vahvuutensa ja kehitysmahdollisuutensa, tunnistamaan oma erityislaatunsa ja arvostamaan itseään. Keskeisenä osana vahvuusperustaista opetusta on luontevahvuuksien tunnistaminen ja hyödyntäminen. Vahvuuksien hyödyntämisen opetuksessa on havaittu edistävän lasten myönteistä käyttäytymistä ja viihtymistä ryhmässä (Wagner & Ruch 2015, 1). Lisäksi on todettu, että oppimisen taidot ja oppilaiden parantuneet oppimistulokset ovat yhteydessä vahvuuksien hyödyntämiseen (Wagner & Ruch 2015, 1; Whitley, Rawana, Pye & Brownlee 2010, 495; Vuorinen, Erikivi & Uusitalo-Malmivaara 2018, 47).

Viimeisten vuosikymmenien aikana koulun merkitys lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukemisessa on kasvanut (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008, 111). Hyvinvointitutkimukset ovat osoittaneet suomalaisten lasten kouluhyvinvoinnin ja kouluviihtyvyyden olevan huonoa (Harinen & Halme 2012, 9; Leskisenoja 2016, 7; Kämppi ym. 2012, 10), minkä vuoksi hyvinvointiin on alettu kouluissa kiinnittää enemmän huomiota. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013, 2 §) korostaa oppilaiden terveyden, hyvinvoinnin ja osallisuuden edistämistä oppimisen tukemisen ohella. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 15, 22, 28) hyvinvoinnin merkityksellisyys korostuu, sillä koulun keskeisenä tavoitteena on luoda oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia edistävä toimintakulttuuri, joka sisältää niin fyysisen, sosiaalisen kuin yhteiskunnallisen ulottuvuuden. Kouluissa tehdään työtä hyvinvoinnin kehittämiseksi, mutta koulukontekstissa hyvinvointia on tutkittu suh-

teellisen vähän (Konu 2002, 11). Konu (2002) on kehittänyt Allardtin (1976) sosiologisen hyvinvointimallin pohjalta koulun hyvinvointimallin, jossa hyvinvointi rakentuu koulun olosuhteista, sosiaalisista suhteista, itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista ja terveydentilasta.

Hyvinvoinnilla ja vahvuusperustaisella opetuksella on tutkitusti yhteys toisiinsa, sillä luontevahvuuksien hyödyntäminen tuottaa oppilaille hyvinvointia (Vuorinen, Erikivi & Uusitalo-Malmivaara 2018, 47). Lisäksi vahvuusperustaisen kasvatuksen on huomattu lisäävän lasten luottamusta omiin kykyihinsä (Van Woerkom, Oerlemans & Bakker 2016, 384) ja vahvistavan heidän itsearvostustaan (Proctor, Maltby & Linley 2011, 153). Luontevahvuuksien hyödyntämisen on todettu olevan yhteydessä myös oppilaiden elämäntyytyväisyyteen ja onnellisuuteen (Uusitalo-Malmivaara 2015, 75). Myös Seligmanin (2011) PERMA-hyvinvointiteoriassa 24 luontevahvuutta tukevat hyvinvoinnin elementtejä.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa kuudennen luokan oppilaiden luontevahvuuksia ja kokemuksia niiden nimeämisestä. Lisäksi tavoitteena oli selvittää sitä, millä tavalla luontevahvuudet tukevat oppilaiden kouluhyvinvointia. Valitsimme kyseisen aiheen sen ajankohtaisuuden ja oman kiinnostuksemme vuoksi. Aiempaa tutkimusta luontevahvuuksista oppilaiden näkökulmasta on melko vähän, minkä vuoksi halusimme tuoda lasten omaa ääntä kuuluviin. Tutkimus tuo uutta näkökulmaa luontevahvuuksien tuesta kouluhyvinvoinnille oppilaiden kokemana. Tutkimus on tärkeää, koska näemme oppilaiden kokemusten luontevahvuuksien nimeämisestä heijastavan sitä, kuinka luonnollisena vahvuuksista keskustelua pidetään. Tämä taas antaa viitteitä siitä, kuinka läsnä luontevahvuudet ovat oppilaiden arkipäiväisessä elämässä. Luontevahvuuksien tukea kouluhyvinvoinnille on tarpeellista tutkia, koska sen avulla saadaan tukea vahvuusperustaisen opetuksen tärkeydelle. Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) sekä hyvinvointi että vahvuudet ovat keskiössä, mikä lisää tutkimusaiheemme yhteiskunnallista merkittävyyttä.

## 2 HYVINVOINTI

### 2.1 Hyvinvoinnin määrittelyä

Hyvinvointi on keskeinen arvo yhteiskunnassamme (Lagerspetz 2011, 79). Se on laaja käsite, joka nähdään moniulotteisena ilmiönä. Hyvinvointi sisältää monia toisiaan täydentäviä ulottuvuuksia ja tulkintoja (Saari 2011b, 9). Allardtin (1976, 17) mukaan hyvinvointi on historiallisesti ja tilannekohtaisesti muotoutuva ja siksi vaikeasti ja aina yhteiskunnan muuttuessa uudestaan määriteltävä. Hyvinvoinnin käsitteen ajatellaan olevan aina sidoksissa vallitsevaan kulttuuriin ja eletävään ajanjaksoon (Janhunen 2013, 14). Keyes (2006, 7) kuvaa hyvinvointia kukoistuksen kautta. Hänen mukaansa kukoistus on hyvinvoinnin tila, jossa ihminen kokee vahvaa emotionaalista, psykologista ja sosiaalista hyvinvointia.

Hyvinvointitutkimusta on tehty eri tutkimustavoilla, jotka linkittyvät läheisesti toisiinsa (Konu 2002, 12; Janhunen 2013, 14). Hyvinvoinnin tutkimukseen liittyy kiinteästi elämänlaadun tutkimus, terveystutkimus ja sosiologinen tutkimus, jolloin keskiössä on yksilön tarkastelu sosiaalisena toimijana ja yhteisönsä jäsenenä. Pääasiassa hyvinvointitutkimusta on tehty psykologisesta näkökulmasta keskittyen yksilön hyvinvoinnin tarkasteluun (Konu 2002, 12). Hyvinvointitutkimuksessa tavoitteena on saavuttaa mahdollisimman kattava yhteisymmärrys hyvinvoinnista (Saari 2011b, 12). Usein hyvinvointi ja terveys ovat toisiinsa sidoksissa, mutta hyvinvoinnin tutkimusta tehdessä otetaan etäisyyttä terveystutkimukseen (Saari 2011, 34a). Suomessa Allardt (1976) ja hänen hyvinvoinnin rakentumisesta tekemä jakonsa loving-having-being -tekijöihin on toiminut keskeisenä suunnannäyttäjänä hyvinvoinnin tutkimukselle (Saari 2011a, 43). Allardtin jaottelussa having kuvaa elintasoja, loving sosiaalisia suhteita ja being itsensä toteuttamista (Allardt 1976, 38).

Janhusen (2013, 14) mukaan hyvinvointia voidaan lähestyä tarve- tai resurssipohjalta. Erityisesti pohjoismaisessa hyvinvointitutkimuksessa on painotettu yksilön mahdollisuutta ohjata ja hallita elämisen olosuhteita ja tarpeiden tyydy-

tystä joko aineettomien tai aineellisten resurssien avulla. Tarve- ja resurssipohjaiset lähestymistavat ajatellaan hyvinvoinnin ulottuvuuksina, jotka täydentävät toisiaan (Janhunen 2013, 14). Esimerkiksi Allardt (1976) on yhdistänyt systemaattisesti tutkimuksessaan näitä molempia hyvinvoinnin lähestymistapoja (Janhunen 2013, 14).

Hyvinvointia voidaan tutkia joko objektiivisesti tai subjektiivisesti (Allardt 1976, 33). Subjektiivisessa hyvinvoinnissa ja sen tutkimuksessa keskiössä on yksilön kokemus omasta hyvinvoinnistaan (Diener 1984, 542). Yksi subjektiiviseen hyvinvointiin liittyvä piirre on, että siitä saadaan tietoa kysymällä siitä suoraan ihmisiltä (Niiranen-Linkama & Kuru 2014, 11). Niiranen-Linkaman ja Kurun (2014, 13) mukaan se muodostuu pysyvistä hyvänolontunteesta ja tyytyväisyydestä. Nämä saavat alkunsa yksilön luonteenpiirteistä, positiivisista kokemuksista ja persoonasta. Subjektiivinen hyvinvointi nähdään siis yksilön omista kokemuksista kehittyvänä kokonaisuutena (Niiranen-Linkama & Kuru 2014, 13).

Hyvinvointia voidaan tutkia yleisenä hyvinvointina tai keskittyä hyvinvointiin jollakin erityisalueella, kuten koulussa tai työssä. Hyvinvoinnin kehittämiseksi tehdään kouluissa työtä, mutta koulukontekstissa hyvinvointia on tutkittu verrattain vähän (Konu 2002, 11). Hyvinvoinnin mittaaminen on haastava tehtävä sen moniselitteisen ja laaja-alaisen luonteen vuoksi (Hoffrén & Rättö 2011, 219). Sen tutkiminen on kuitenkin tärkeää ja ajankohtaista, sillä hyvinvointi on noussut perusopetuksen merkittäväksi tavoitteeksi (Hoffrén & Rättö 2011, 219; POPS 2014, 16).

## **2.2 Kouluhuvinvointi**

Perusopetuslaki ohjaa Suomessa kouluhuvinvointia lakien ja asetusten kautta. Perusopetuslaissa todetaan jokaisen oppilaan oikeus turvalliseen oppimisympäristöön (Perusopetuslaki 2013/1267, 29 §). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 79) mukaan turvallisen oppimisympäristön muodostavat fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen turvallisuus. Janhusen (2013, 17) mukaan kouluhuvinvointi on oppilaiden kokonaishyvinvoinnin tila, jonka toteutuminen



mahdollistuu näiden kolmen osa-alueen hyvinvoinnin kokonaisuutena. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 15-16) määrittelee perusopetuksen päämääräksi oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämisen.

Kouluhyvinvoinnin käsitteeseen liittyy vahvasti käsitteet kouluviihtyvyys, koulutytytyväisyys ja kouluelämän laatu (Janhunen 2013, 19; Konu 2002, 33). Tutkijat käyttävät näitä käsitteitä tutkimuksissaan erilaisissa merkityksissä ja limittein (ks. Janhunen 2013; Konu 2002; Manninen 2018). Kyseiset käsitteet ja niiden määrittely linkittyvät vahvasti toisiinsa saaden päällekkäisiä merkityksiä ja piirteitä. Kansainvälisissä lähteissä kouluviihtyvyydestä ja koulutytytyväisyydestä käytetään usein samaa termiä "school satisfaction" (Opetushallitus). Suomenkielisissä tutkimuksissa sanoja on eroteltu toisistaan, mutta ne ovat kuitenkin merkityksiltään hyvin samankaltaisia.

Kouluviihtyvyys -käsite on haastava määrittellä yksiselitteisesti sen moniulotteisuuden ja abstraktiuden vuoksi (Harinen & Halme 2012, 17; Manninen 2018, 17). Kouluviihtyvyys on vaihteleva tila, johon vaikuttavat useat tekijät (Kämppi ym. 2008, 7). Sitä on tutkimuksissa lähestytty eri näkökulmista, mutta usein kouluviihtyvyydellä tarkoitetaan lapsen kokemaa hyvinvointia koulun fyysisissä ja sosiaalisissa tiloissa (Harinen & Halme 2012, 17; Haapasalo, Välimaa & Kannas 2010, 135). Huebner & Gilman (2006, 140) määrittelevät kouluviihtyvyyden oppilaan subjektiiviseksi ja kognitiiviseksi arvioksi koulukokemusten positiivisuudesta. Sitä on määritelty myös elämänlaadun, hyvinvoinnin, onnellisuuden ja koulutytytyväisyyden kautta (Kämppi ym. 2012, 8-9).

Linnakylän ja Malinin (1997, 112) mukaan kouluelämän laatu on oppilaiden kokonaisvaltaista viihtymistä koululle tyypillisissä tehtävissä. Mok ja Flynn (2002, 275) määrittelevät kouluelämän laadun oppilaiden henkilökohtaisiksi kokemuksi yleisestä hyvinvoinnista koulussa. Kouluelämän laadun käsite juontaa juurensa elämän laadun -käsitteestä, jolla tarkoitetaan yksilöiden itsensä kokemaa kokonaisvaltaista hyvää oloa tietyllä hetkellä tietyssä ympäristössä (Linnakylä & Malin 1997, 114).

Konu (2002, 44) näkee kouluhyvinvoinnin koulun olosuhteisiin, sosiaalisiin suhteisiin, itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin ja terveydentilaan jaettavissa

olevana kokonaisuutena. Subjekttiivinen kouluhyvinvointi käsittää lapsen oman arvion kouluun liittyvistä asioista ja kouluelämän laadusta (Minkkinen 2015, 35). Oppilaiden subjektiivista kouluhyvinvointia on lähestytty myös luokan sosiaalisen integraation, suhteen opettajiin, kiinnostuksen ja motivaation opiskelutehtäviin, asenteen kotitehtäviin, tarkkaavaisuuden luokassa ja akateemisen minäkuvan kautta (Opdenakker & Van Damme 2000, 171). Janhusen (2013, 6) tutkimustuloksista selviää, että oppilaiden näkemyksissä kouluhyvinvointia rakentavista tekijöistä korostuvat koulun sisäiset ihmissuhteet, turvallinen ilmapiiri ja yhteisöllisyys sekä joukkoon kuuluminen. Subjekttiivinen kouluhyvinvointi rakentaa yksilön subjektiivista hyvinvointia ja on yhteydessä oppilaiden onnellisuuteen ja yleiseen elämäntyytyväisyyteen (Minkkinen 2015, 35). Seuraavassa luvussa esittelemme tarkemmin tässä tutkimuksessa pohjana olevaa Konun (2002) koulun hyvinvointimallia.

### **2.3 Konun koulun hyvinvointimalli**

Konu (2002, 44) esittelee väitöskirjassaan "Oppilaiden hyvinvointi koulussa" koulun hyvinvointimallin, jonka hän on kehittänyt Allardtin (1976) hyvinvointimallin pohjalta. Koulun hyvinvointimallissa perehdytään tekijöihin, jotka voivat vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin koulussa (Konu 2002, 7). Koulun hyvinvointimalli ei pyri olemaan kaiken kattava asia, vaan sen päätavoite on selventää kouluhyvinvoinnista käytävää keskustelua (Konu 2002, 61). Konun (2002, 44) hyvinvointimallissa subjektiivinen kouluhyvinvointi on jaettu neljään osa-alueeseen, joiden kautta oppilaiden kouluhyvinvointi rakentuu. Nämä osa-alueet ovat koulun olosuhteet (having), sosiaaliset suhteet (loving), itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (being) ja terveydentila (health). Koulun hyvinvointimallin osa-alueet mukailevat Allardtin (1976, 38) loving-having-being -mallia. Allardt (1976, 39-40) sijoittaa terveyden hyvinvointimallissaan having -osa-alueelle.

Koulun olosuhteilla (having) Konu (2002, 44) tarkoittaa koulurakennusta ja koulun fyysistä ympäristöä. Kyseiseen osa-alueeseen kuuluvat myös epäkonk-

reettisemmat ympäristöt. Tällaisia ovat muun muassa viihtyvyys, melu, lämpötila, ilmanvaihto ja turvallisuus. Konun (2002, 44) mukaan koulun olosuhteisiin kuuluvat myös opiskeluympäristöön liittyvät asiat, kuten ryhmäkoot, lukujärjestys ja käytössä olevat rangaistukset. Myös oppilaille tarjottavat palvelut liittyvät koulun olosuhteisiin.

Koulun hyvinvointimallissa sosiaalisilla suhteilla (loving) tarkoitetaan suhteita koulutovereihin, opettaja-oppilassuhdetta, kiusaamista, ryhmädynamiikkaa, koulun ja kotien välistä yhteistyötä, koko koulun ilmapiiriä sekä päätöksentekoa koulussa (Konu 2002, 44-45). Opiskeluilmapiirillä ja koulun ilmapiirillä on tutkitusti vaikutusta oppilaiden tyytyväisyyteen koulussa ja heidän hyvinvointiinsa (Mok & Flynn 2002, 297; Savolainen 2001, 27-28).

Konun (2002, 45-46) kehittämän hyvinvointimallin mukaan itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (being) näyttäytyvät koulukontekstissa jokaisen oppilaan arvostamisena ja kunnioittamisena. Tällainen arvostaminen ja kunnioittaminen tulee ilmi esimerkiksi oppilaiden mahdollisuutena osallisuuteen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 30) mukaan oppilaiden kasvu aktiiviseksi yhteiskunnan kansalaiseksi onnistuu juuri osallisuutta edistävän toimintakulttuurin kautta. Myös perusopetuslaissa (2013/1267, 47 §) mainitaan, että koulun tulee edistää jokaisen oppilaan osallisuutta. Jokaisella oppilaalla tulisi olla oikeus osallistua hänen koulunkäyntiään ja häntä itseään koskevaan päätöksentekoon (POPS 2014, 101). Yksilöllinen, ohjaava ja kannustava opetus tuottaa positiivisia kokemuksia oppilaille (Hotulainen, Lappalainen & Sointu 2015, 277). Positiivisten oppimiskokemusten kautta voidaan edistää oppilaiden mahdollisuuksia itsensä toteuttamisen. Oppilaan tulisi saada mahdollisimman paljon arvostusta tekemästään työstä, mikä tekee opiskelusta merkityksellistä (Konu 2002, 45).

Konun (2002, 46) koulun hyvinvointimallissa terveys (health) käsitetään sairauksien ja tautien poissaolona. Voidaan siis ajatella, että koulun hyvinvointimallissa terveydentilan merkitys ei ole kovinkaan laaja, vaan oikeastaan melko rajattu. Kouluhyvinvoinnin osa-alueista terveys on ainoa, joka on luonteeltaan yksilöllinen. Konun (2002, 46) mukaan terveys on merkittävä ominaisuus, jonka

avulla pystytään tasapainottamaan muita hyvinvoinnin osa-alueita. Myös Al-lardt (1976, 134) korostaa terveyden olevan merkittävä hyvinvointia määrittävä elementti. Koulun hyvinvointimallissa terveydentilaa pidetään henkilökohtaisena tilana, johon ympäristötekijöillä on oma vaikutuksensa (Konu 2002, 46).

### 3 POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN ULOTTUVUUDET OPETUKSESSA

#### 3.1 Positiivinen psykologia

Positiivinen psykologia on tieteenala, jonka keskeisenä tutkimuskohteena on yksilön hyvinvointi ja onnellisuus (Uusitalo-Malmivaara 2015, 19). Positiivisen psykologian ytimessä ovat myönteiset subjektiiviset kokemukset, yksilön myönteiset ominaisuudet ja positiiviset instituutiot (Ojanen 2009, 79-80). Aiemmasta paranemiseen, korjaamiseen ja huoliin painottuneesta lähestymisestä siirryttiin uuteen näkökulmaan, jonka tarkoituksena oli keskittyä myös positiivisten ominaisuuksien rakentamiseen (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5; Ojanen 2014, 10-11). Positiivisen psykologian päämääränä on auttaa ihmisiä löytämään omat vahvuutensa ja näiden kautta lisätä sekä omaa että yhteisöjen hyvinvointia (Uusitalo-Malmivaara 2015, 19).

Positiivisen psykologian taustalla on empiiristä tutkimusta. Myönteisten tunteiden, sitoutumisen ja ymmärtämisen tutkimus kasvaa koko ajan ja saa lisää tieteellistä pohjaa (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins 2009, 296-297). Seligman ja Csikszentmihalyi aloittivat 2000-luvun alussa liikkeen, jonka tarkoituksena oli tutkia hyvinvointia tieteellisesti (Uusitalo-Malmivaara 2015, 19). Liike sai alkunsa Seligmanin ja Csikszentmihalyin (2000) kirjoittamasta artikkelista "Positive Psychology: An Introduction", jossa he määrittivät positiivisen psykologian tutkimuksen ja edistämisen keskiöön kolme teemaa: yksilön myönteiset tunteet, yksilön myönteiset ominaisuudet ja myönteiset instituutiot (Lipponen 2015, 203). Seligmanin ja Csikszentmihalyin (2000, 5) mukaan yksilön myönteisiin tunteisiin kuuluvat ihmisen yksilölliset kokemukset hyvinvoinnista, tyytyväisyydestä menneisyyteen, toivosta ja optimistisesta suhtautumisesta tulevaisuuteen ja nykyhetken sujuvuudesta ja onnellisuudesta. Yksilön myönteisissä ominaisuuksissa kyse on yksilöllisistä piirteistä, kuten kyvystä rakastaa, rohkeudesta, ihmissuhdetaidoista, esteettisyydestä, sinnikkyydestä, anteeksiantavuudesta,

hengellisyydestä ja viisaudesta. Myönteisillä instituutioilla tarkoitetaan instituutioita, jotka liikuttavat ihmisiä kohti parempaa kansalaisuutta vastuuntunnon, kohteliaisuuden, maltillisuuden ja työetiikan kautta (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5).

Seligman ja Csikszentmihalyi (2000, 7-8) korostavat ihmisten vahvuuksiin ja hyveisiin keskittymistä ja niiden vaalimisen ymmärtämistä ja opettelua. Positiivisen psykologiassa on tärkeää, että yksilöitä ei auteta vain kestämään ja selviämään, vaan kukoistamaan (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 13). Seligman (2011, 13) näkee hyvinvoinnin positiivisen psykologian keskeisimpänä asiana ja kukoistamisen edistämisen hyvinvoinnin tavoitteena. Kukoistus on onnellisuuden lähikäsite, jota käytetään kuvaamaan yksilön positiivista, mahdollisimman pitkäkestoista ja tavoiteltavaa elämäntilaa (Seligman 2011, 26-27). Kukoistukseen tarvitaan sitoutumista ja kiinnostumista, myönteisiä tunteita, itsetuntoa, tarkoituksellisuutta, optimismia, vireyttä, itsesäätelykykyä, positiivisia ihmissuhteita sekä resilienssiä. Näiden kukoistuksen elementtien vahvistaminen on positiivisen psykologian keskiössä (Morris 2013, 25).

Seligman (2011) on kehittänyt positiiviseen psykologiaan linkittyvän PERMA-hyvinvointiteorian, jossa hyvinvointi on jaettu viiteen itsenäisesti mitattavaan elementtiin: myönteisiin tunteisiin (P = Positive emotions), sitoutumiseen (E = Engagement), ihmissuhteisiin (R = Relationships), merkityksellisyyteen (M = Meaning) ja saavuttamiseen (A = Accomplishment). Kaikki viisi elementtiä täyttävät kolme ehtoa, joita ovat niiden hyvinvointia edistävä vaikutus, niiden tavoittelu niiden itsensä eikä muiden elementtien saavuttamisen takia ja niiden määriteltävyys ja mitattavuus itsenäisesti lukuun ottamatta muita elementtejä. Yksikään elementti ei teorian mukaan yksinään määrittele hyvinvointia, mutta jokaisella on vaikutusta siihen (Seligman 2011, 16, 24).

Ensimmäinen PERMA-teorian elementti, myönteiset tunteet, viittaa hedonistisiin onnellisuuden tunteisiin, kuten iloon, tyytyväisyyteen ja hyväntuulisuuteen (Kern, Waters, Adler & White 2015, 263). Sitoutumiseen liittyy syventyminen ja vahva kiinnostuminen toimintaa kohtaan. Kolmas elementti, ihmissuhteet, sisältää kokemuksen olla sosiaalisesti integroitunut, välitetty ja tuettu, sekä

tyytyväisyyden sosiaalisiin kontakteihin (Kern ym. 2015, 263). Merkityksellisyys tarkoittaa kuulumista johonkin itseä suurempaan ja uskoa oman elämän arvokkuuteen (Seligman 2011, 17; Kern ym. 2015, 263). Viimeinen elementti eli saavuttaminen viittaa edistymiseen kohti tavoitteita ja kykeneväisyyden tunteeseen suorittaa päivittäisiä toimintoja ja saavutuksia (Kern ym. 2015, 263).

PERMA-hyvinvointiteoriassa 24 luonteenvahvuutta (Taulukko 1, sivu 19) tukevat kaikkia näitä viittä elementtiä (Seligman 2011, 14). Seligmanin (2011, 24) mukaan luonteenvahvuuksien hyödyntäminen johtaa myönteisempiin tunteisiin, voimakkaampaan sitoutumiseen, suurempaan merkityksellisyyteen ja saavuttamiseen sekä parempiin ihmissuhteisiin. Positiivisen psykologian ytimessä on omien vahvuuksien tunnistaminen ja niiden hyödyntäminen johonkin, jonka yksilö uskoo olevan itseään suurempaa (Seligman ym. 2009, 296). Positiivinen psykologia on toiminut vaikuttimena positiiviselle pedagogiikalle. Myös positiivisen pedagogiikan keskiössä on luonteenvahvuuksien tunnistaminen ja niiden käyttö (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2015, 227).

### **3.2 Positiivinen pedagogiikka**

Positiivinen pedagogiikka on Seligmanin ym. (2009, 293) mukaan sekä perinteisten taitojen että onnellisuuden koulutus. Positiivisen pedagogiikan myötä kasvatustieteen kentälle tutkimuksen ja pedagogisen toiminnan keskiöön nostetaan lapsen vahvuudet, osallisuus ja myönteiset tunteet (Seligman & Csikszentmihalyi 2000). Positiivinen pedagogiikka on pedagoginen suuntaus, jossa lapsi nähdään aktiivisena toimijana ja merkitysten luoja (Kumpulainen ym. 2015, 213). Positiivinen pedagogiikka ei jätä huomiotta vaikeuksia ja vastoinikäymisiä, mutta pyrkii etenemään kohti positiivista näkökulmaa ja ratkaisua (Hirvihuhta & Lito-vaara 2009, 97; Kumpulainen ym. 2015, 228). Sen tavoitteena on tuoda vahvuudet näkyväksi mahdollisista oppimisvaikeuksista ja muista haasteista huolimatta (Vuorinen, Erikivi & Uusitalo-Malmivaara 2018, 45-46).

Positiivisen pedagogiikan ratkaisukeskeisyyden tarkoituksena on saada oppilas ymmärtämään, että jokaisella on kykyjä ja taitoja. Tavoitteena on saada

jokainen oppilas omista kyvyistään tietoisesti etsimällä voimavarat, jotka auttavat oppilasta vastoinkäymisten kohdatessa (Hirvihulta & Litovaara 2009, 62-63; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016a, 10). Kasvatuksen lähtökohtana pidetään asioita, jotka kannattelevat oppilaita, saavat heidät tuntemaan oppimisen iloa ja tekevät oppimisesta mielekäästä. Tavoitteena positiivisella pedagogiikalla on tukea lasten oppimista ja hyvinvointia, jotka positiivisen pedagogiikan mukaan rakentuvat vuorovaikutuksessa lapsen ja eri ympäristöjen välillä (Kumpulainen ym. 2015, 225, 228). Lapset viettävät koulussa suuren osan päivästä, mikä tekee siitä heille tärkeän oppimisen ja sosiaalisen kanssakäymisen ympäristön (Ahtola 2016, 14; Konu 2002, 64). Oppilaiden yhteisöllisyys, osallisuus ja koulun yhteistyö huoltajien kanssa toimivat keskeisinä terveen kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen voimavaroina (Kumpulainen ym. 2015, 225).

Positiivisessa pedagogiikassa korostetaan vuorovaikutuksen ja sosiaalisten suhteiden merkitystä (Vuorinen, Erikivi & Uusitalo-Malmivaara 2018, 45; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016a, 42). Sosiaalisten suhteiden verkostoon ja ryhmään kuulumisen ajatellaan olevan yksi ihmisen perustarpeista (Allardt 1976, 43). Oppilaiden akateemisia taitoja kehitetään vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisten kanssa kannustavassa oppimisympäristössä (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 17). Kehittääkseen akateemisia taitojaan oppilaat tarvitsevat myös ei-kognitiivisia taitoja, kuten itsesäätelykykyä, sinnikkyyttä, intoa uuden oppimiseen ja motivaatiota (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016a, 9). Duckworthin ja Seligmanin (2005, 941) mukaan erityisesti itsesäätelykyky ja sinnikkyys ennustavat menestymistä opinnoissa paremmin kuin älykkyydosamäärä. Muun muassa näitä yllä lueteltuja ei-kognitiivisia taitoja kutsutaan luontevahvuudeksi (Vuorinen, Erikivi & Uusitalo-Malmivaara 2018, 46).



### 3.3 Hyveet ja luontevahvuudet

Asioita, joita arvostamme ja pidämme tärkeinä, kutsutaan arvoiksi (Ojanen 2014, 184). Hyveet ovat arvojen kaltaisia ja niiden ajatellaan liittyvän läheisesti toisiinsa. Vaikka hyveitä arvostetaan yleensä kaikissa kulttuureissa, niiden ja arvojen ajatellaan olevan vahvasti kulttuurisidonnaisia (Popov 2010, 13). Hyveajatelu on kehittynyt antiikin ajoilta asti ja siihen on tullut aikojen saatossa uusia piirteitä. Ydinajatus on kuitenkin edelleen sama: ihminen voi hyvin tehdessään arvokkaita asioita ja kehittäessään hyvää luonnetta eli harjoittaessaan hyveitä (Uusitalo-Malmivaara 2015, 65).

Hyvän luonteen rakentaminen ja vahvistaminen on ollut vanhemmuuden ja kasvatuksen universaali päämäärä jo vuosisatojen ajan. Luonteella on tärkeä merkitys lapsen myönteiselle kasvulle ja hyvinvoinnille (Park & Peterson 2009a, 65). Hyvän luonteen on tutkittu olevan yhteydessä koulumenestykseen, johtajuuteen, ystävällisyyteen, monimuotoisuuden arvostamiseen, fyysiseen terveyteen, epäonnistumisista selviytymiseen ja kykyyn ohjailta mielihaluja (Scales, Benson, Leffert & Blyth 2000, 27). Seligmanin ja Csikszentmihalyin (2000, 9) mukaan luonteella on myös vahva yhteys ihmisen hyvinvointiin ja hyveiden mukaan toimiminen tuottaa yksilölle mielihyvää.

Vahvuudet määritellään taidoiksi, kyvyiksi tai osaamisalueiksi, jotka ovat yksilön näkyvää osaamista tai taitoja. Lisäksi vahvuuksiksi luokitellaan myös yksilön mahdollinen potentiaali (Lappalainen & Sointu 2013, 4). Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2017, 17) mukaan vahvuudet ovat ominaisuuksia, jotka ovat olemassa jokaisessa yksilössä. Luontevahvuudet ovat pääosin pysyviä persoonallisia ominaisuuksia, jotka tulevat esiin ajattelussa, tunteissa, tahdossa ja toiminnassa (Niemi 2013, 13). Niiden ajatellaan olevan yksilön puolia, jotka ovat moraalisesti arvostettuja (Park & Peterson 2009b, 1). Luontevahvuudet ovat jokseenkin perinnöllisiä, mutta myös ympäristöllä on vaikutusta niihin. Kaksos-tutkimukset osoittavat, että luontevahvuuksista rakkaus, huumori, vaatimattomuus ja tiimityö saavat eniten vaikutusta ympäristötekijöistä (Niemi 2013, 13). Petersonin ja Seligmanin (2004, 87) mukaan luontevahvuudet ovat yksilön kukoistuksen ja hyvyyden perusta. Ihmisistä suurin osa kykenee tunnistamaan

ainakin osan omista luontevahvuuksistaan ja voimaantuvat pelkästään niiden nimeämisestä (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 72). Luontevahvuuksien hyödyntämisen ajatellaan olevan yksilölle luontevaa ja sisäisesti motivoivaa, mikä tuo energiaa yksilön toimintaan (Brdar & Kshdan 2010, 151).

Peterson ja Seligman (2004) ovat panneet alulle *Values in Action* (VIA) -projektin, joka toimii perustana positiivisen psykologian eri sovelluksille. Projektin tarkoituksena on ollut saada vastapainoa sairauskeskeisyydelle määrittelemällä hyviä asioita ja hyvää luonnetta (Uusitalo-Malmivaara 2015, 65). Lisäksi projektin tavoitteena oli löytää vahvuuksille määritelmät ja keino mitata niitä. Mittarin perustana Peterson ja Seligman (2004) ovat käyttäneet monien tunnetuimpien persoonallisuuspsykologien, kuten Eriksonin (1968) ja Maslow'n (1979), teorioita (Uusitalo-Malmivaara 2015, 72). VIA -luokittelu pohjautuu kuuteen päähyveeseen: viisauteen ja tietoon, rohkeuteen, inhimillisyyteen, oikeudenmukaisuuteen, kohtuullisuuteen ja henkisyteen (Peterson & Seligman 2004, 29-30). Peterson ja Seligman (2004) kehittivät 10 kriteeriä, joiden perusteella VIA-luontevahvuudet määriteltiin. Lukuisista luontevahvuuksista VIA-mittariin valikoitui 24 perusteellisesti tutkittua vahvuutta, jotka esittelemme taulukossa 1 (Niemi 2013, 12). Tavoitteena VIA-luokittelussa oli löytää tarvittavan kattavia, mutta kuitenkin rajattuja ominaisuuksia, joita voitaisiin kutsua luontevahvuuksiksi (Uusitalo-Malmivaara 2015, 66).

TAULUKKO 1. VIA-luokittelun 6 hyvettä ja niihin lukeutuvat 24 luonteenvahvuutta Petersonin ja Seligmanin (2004, 29-30) mukaan

HYVE	LUONTEENVAHVUUS
Viisaus ja tieto	1. Luovuus 2. Uteliaisuus 3. Arviointikyky 4. Oppimisen ilo 5. Näkökulmanottokyky
Rohkeus	6. Rohkeus 7. Sinnikkyys 8. Rehellisyys 9. Innostus
Inhimillisyys	10. Rakkaus 11. Ystävällisyys 12. Sosiaalinen älykkyys
Oikeudenmukaisuus	13. Ryhmätyötaidot 14. Reiluus 15. Johtajuus
Kohtuullisuus	16. Anteeksiantavuus 17. Vaatimattomuus 18. Harkitsevaisuus 19. Itsesäätely
Henkisyys	20. Kauneuden arvostus 21. Kiitollisuus 22. Toiveikkaus 23. Huumorintaju 24. Hengellisyys

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016b) ovat kehittäneet Huomaa hyvä! -materiaalin, jossa esitellään luonteenvahvuuksia ja miten niitä voidaan tunnistaa ja hyödyntää kasvatuksessa. Huomaa hyvä! -materiaaliin kuuluu toimintakortit, joissa on eriteltyä 26 luonteenvahvuutta ja tapoja niiden hyödyntämiseen opetuksessa. Taulukossa 1 listattujen 24:n luonteenvahvuuden lisäksi Huomaa hyvä! -toimintakorteissa on vahvuudet sisukkuus ja myötätunto. Toimintakorttien avulla voidaan ohjata oppilaita löytämään omat luonteenvahvuutensa ja tutustua luontevasti erilaisiin luonteenvahvuuksiin (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016b). Tässä tutkimuksessa näitä luonteenvahvuus -toimintakortteja on hyödynnetty haastattelutilanteessa (ks. Liite 2).

### **3.4 Luonteenvahvuudet koulutyön perustana**

Kouluissa on aiemmin keskitytty pääasiassa opettamaan taitoja ja kykyjä, kuten lukemista, kirjoittamista, matematiikkaa ja kriittistä ajattelua (Park & Peterson 2009, 65a). Vähitellen on kuitenkin siirrytty ongelmakeskeisyydestä ja tiedon ja sivistyksen jakamisesta kohti vahvuuksien löytämistä ja hyvinvoinnin edistämistä (Lappalainen ym. 2008, 111; Seligman ym. 2009, 294). Vahvuuksiin keskittyvän opetuksen lähtökohtana on, että jokaisella yksilöllä on osaamista, resursseja, taitoja ja kykyjä, joita hyödyntämällä hän voi hyvin ja on tyytyväinen saavutuksiinsa ja itseensä (Geldhof ym. 2013, 165). Vahvuusperustaisen opetuksen pyrkimyksenä on nostaa vahvuudet näkyväksi oppilaalle ja hänen ympäristölleen (Vuorinen, Erikivi & Uusitalo-Malmivaara 2018, 45). Luonteenvahvuuksiin perustuvan opetuksen tarkoituksena on kasvattaa oppilaisissa stressaavien ja haastavien tilanteiden varalle toipumiskykyä eli resilienssiä (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016a, 39). Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 18) määritellään perusopetuksen tehtäväksi oppilaiden ohjaaminen löytämään omat vahvuutensa. Luonteenvahvuuksia ei opetussuunnitelmassa mainita täsmällisesti, mutta niitä sivutaan perusopetuksen arvopohjaa käsittelevässä kappaleessa (POPS 2014, 15). Yleisesti perusopetuksen opetussuunnitelmassa perusteissa (2014) näkyy vahvasti positiivisen pedagogiikan elementtejä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 15) arvopohja perustuu käsitykseen jokaisen oppilaan tärkeydestä ja arvokkuudesta sellaisena kuin hän on. Opetussuunnitelmassa painotetaan, että jokaisella oppilaalla on oikeus kasvaa ihmisenä täyteen mittaansa. Tämän saavuttamiseen oppilaan tulisi saada käyttää täyttä potentiaaliaan omia vahvuuksiaan hyödyntämällä (POPS 2014, 15). Luonteenvahvuuksien hyödyntäminen on tutkitusti sidoksissa myönteiseen käyttäytymiseen ryhmässä ja luokkahuoneessa, parantaa oppimistuloksia ja lisää hyvinvointia (Wagner & Ruch 2015, 1; Whitley, Rawana, Pye & Brownlee 2010, 495).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 20) laaja-alaisissa tavoitteissa kiteytetään positiivisen pedagogiikan ydinajatusta. Erityisen tärkeänä tavoitteena on oppilaiden rohkaisu omien vahvuuksien ja kehitysmahdollisuuksien tunnistamiseen. Oppilaita kannustetaan arvostamaan itseään ja ymmärtämään oma erityisyytensä (POPS 2014, 20). Lappalaisen ym. (2008, 124) mukaan oppilaiden hyvinvointia voidaan koulussa lisätä vahvuuksien tunnistamisen ja tukemisen kautta. Vuorovaikutus muuttuu positiiviseksi, kun kiinnitetään oppilaan huomio siihen, mitä hän osaa ja mitkä ovat hänen vahvuuksiaan. Tämä taas vahvistaa oppilaan myönteistä käsitystä itsestään. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 20) laaja-alaisissa osaamisalueissa omien vahvuuksien tiedostamisen merkityksellisyys näyttäytyy siinä, kuinka yksilön käsitys itsestään oppijana vaikuttaa hänen ajatteluunsa ja oppimiseensa. Lisäksi laaja-alaisissa osaamisalueissa painotetaan omien vahvuuksien hyödyntämistä opiskelussa itselle sopivien työskentelytapojen kautta (POPS 2014, 23).

Vahvuuksien tunnistamisen tärkeys tulee esiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 47) myös arvioinnin muodossa. Koululla on suuri vaikutus siihen, millaisen kuvan oppilaat muodostavat itsestään ihmisenä ja oppijana. Tässä merkittävässä roolissa on opettajan antama palaute. Opettajan keskeisiä pedagogisia keinoja oppilaiden oppimisen ja koko kehityksen tukemiseen ovat monipuolinen arviointi ja siihen perustuva ohjaava palaute (POPS 2014, 47). Perusopetuslaki (2013/1296, 22 §) määrittelee arvioinnin tehtäväksi oppilaiden itsearviointitaitojen kehittämisen. Hotulaisen, Lappalaisen ja Soinnun

(2015, 277) mukaan oppilas pystyy helpommin asettamaan itselleen tavoitteita ja toimimaan niiden saavuttamiseksi, kun hän tietää ja tunnistaa omat vahvuutensa. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 49) mukaan oppilaiden itsearviointitaitoja kehitetään alemmilla luokilla auttamalla heitä tunnistamaan vahvuuksiaan ja onnistumisiaan koulutyössä. Myös ylemmillä luokilla vahvuuksiin ja onnistumisiin keskittyminen on merkittävässä roolissa, mutta oppimisen analysointi voi olla jo hieman syvempää. Oppilaita ohjataan lisäksi havainnoimaan yhteistä työskentelyä sekä antamaan monipuolista ja rakentavaa palautetta toisilleen ja opettajalle. Vertais- ja itsearvioinnin avulla oppilas voi ymmärtää, kuinka hän voi vaikuttaa omaan koulutyössä onnistumiseen ja oppimiseen (POPS 2014, 49).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 27) mukaan koulun ajatellaan olevan oppiva yhteisö, jonka tehtävä on kannustaa kaikkia jäseniään oppimiseen. Oppivan yhteisön tavoitteena on rohkaista sen kaikkia jäseniä yrittämään ja oppimaan virheistään. Sen tehtävänä on tukea omien vahvuuksien löytämisessä ja hyödyntämisessä (POPS 2014, 27). Seligman ym. (2009, 301) uskovat, että oppilaat ovat tyytyväisempiä elämäänsä, jos he oppivat tunnistamaan mitä luontevahvuuksia he omaavat ja hyödyntävät niitä mahdollisimman paljon koulussa, harrastuksissa ja läheisten kanssa. Oppivan yhteisön jäsenenä oppilailla on mahdollisuus luoda realistinen ja myönteinen käsitys itsestään sekä kehittää luontaista tutkimisen- ja kokeilunhaluaan. Yhdessä tekeminen ja vuorovaikutuksellinen toiminta edistävät oppilaiden mahdollisuuksia tunnistaa oma erityislaatunsa ja taitoa työskennellä rakentavasti erilaisten ihmisten kanssa (POPS 2014, 27).

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää kuudesluokkalaisten luontevahvuuksia, kokemuksia niiden nimeämisestä ja sitä, millä tavalla luontevahvuudet tukevat oppilaiden kouluhyvinvointia. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että luontevahvuuksien hyödyntäminen tukee oppilaiden hyvinvointia koulussa. Tässä tutkimuksessa kouluhyvinvointia tarkastellaan Konun (2002) koulun hyvinvointimallia hyödyntäen.

Tutkimuskysymyksinä ovat:

1. Mitä luontevahvuuksia kuudesluokkalaiset tunnistavat itsessään ja millaiseksi oppilaat kokevat luontevahvuuksien nimeämisen?
2. Millä tavalla luontevahvuudet tukevat oppilaiden kouluhyvinvointia?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimuksessa selvitettiin kuudesluokkalaisten luontenvahvuuksia, kokemuksia niiden nimeämisestä ja sitä, millä tavalla luontenvahvuudet tukevat oppilaiden hyvinvointia koulussa. Koska tutkimuksessa selvitettiin yksittäisten oppilaiden kokemuksia, toteutettiin tutkimus laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ja ymmärtämään käsiteltävää toimintaa, ilmiötä tai tapahtumaa tilastollisten yleistysten sijaan. Keskiössä ovat sosiaalisten kokemusten merkitysten tutkiminen ja se millaisista tekijöistä kokemus rakentuu (Denzin & Lincoln 2011, 5; Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Laadullisen aineiston analyysin apuna voidaan käyttää myös määrällistä analyysia. Sitä voidaan hyödyntää esimerkiksi aineiston luokittelun, vertailun ja vastauksien määrän korostamisen tukena (Eskola & Suoranta 2014, 164). Tässä tutkimuksessa käytetään ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulosten esittämisen tukena aineiston määrällistä kuvailua. Koska tässä tutkimuksessa keskiössä ovat oppilaiden käsitykset, kokemukset ja ajatukset, päädyttiin ilmiötä lähestymään laadullisella fenomenologis-hermeneuttisella tutkimusotteella.

Fenomenologisessa tutkimuksessa ihmisten käsitykset ja kokemukset ovat tarkastelun keskeisenä kohteena. Käsitykset ja kokemukset ajatellaan ihmisen rakkautena merkityksinä, jotka koostuvat arvostuksista, havainnoista, mielikuvista, uskomuksista, tunnekokemuksista ja mielipiteistä (Patton 2002, 104). Tässä tutkimuksessa oppilaan käsitysten ja toiminnan ajatellaan olevan sidoksissa ympäristöön ja siinä tapahtuviin muutoksiin. Fenomenologian mukaan merkitykset kertovat aina myös jotakin yhteiskunnan, yhteisön ja kulttuurin merkityksistä eivätkä ne ole täysin subjektiivisia (Eskola & Suoranta 2014, 45; Laine 2018, 31-32; Moilanen & Räihä 2018, 52-53). Laineen (2018, 30) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa päämääränä on löytää enemmän tapauskohtaista kuin yleistettävissä olevaa tietoa.



Hermeneuttinen näkökulma tulee mukaan fenomenologiseen tutkimukseen tulkinnan tarpeen vuoksi. Hermeneutiikalla tarkoitetaan ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa, jolla pyritään ilmiöiden merkitysten ymmärrykseen ja mahdollisimman oikeaan tulkintaan (Laine 2018, 33; Patton 2002, 114; Tuomi & Sarajärvi 2018, 40). Hermeneuttisen tutkimuksen perustana on, ettei tulkinta voi koskaan olla ehdoton tosi, vaan se muodostuu tutkittavan ja tutkijan vuorovaikutuksessa. Tämä tutkimus toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna, mikä teki tilanteesta vuorovaikutuksellisen.

Hermeneutiikassa tulkintaan on yhteydessä myös aika ja paikka sekä tutkijan aiemmat ymmärrykset ja kokemukset (Patton 2012, 114). Hermeneutiikan yksi keskeinen käsite on esiymmärrys, jolla tarkoitetaan tutkijan tapaa ymmärtää tutkittava aihe ennen tutkimuksen toteuttamista (Laine 2018, 34). Tässä tutkimuksessa esiymmärryksemme muodostui omasta kiinnostuksesta aiheeseen ja osallistumisestamme positiivista pedagogiikkaa käsittelevälle luennolle. Esiymmärryksen ajatellaan syvenevän analyysin edetessä yksityiskohdista laajempaan kokonaiskuvaan (Laine 2018, 34; Varto 1992, 69). Tällaista ymmärryksen etenemistä kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi (Laine 2018, 37). Tässä tutkimuksessa hermeneuttinen kehä muodostui analyysiprosessin aikana, jossa edettiin aineiston luokittelusta ja yhdistelystä ilmiön selittymiseen (Anttila 2005, 280-281). Hermeneutiikassa tutkijan tulee kyseenalaistaa omia tulkintojaan ja olla avoin aineiston sisältämille merkityksille (Patton 2002, 115). Tämän tutkimuksen eri vaiheissa olemme pyrkineet mahdollisimman refleктоivaan ja kriittiseen otteeseen.

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusotteessa on sekä fenomenologian että hermeneutiikan piirteitä. Varton (1992, 100) mukaan fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkijan tehtävä on ymmärtää, millaisia merkityksiä tutkittava on antanut esiintuomilleen asioille. Tutkimuksen tavoitteena on käsitteellistää tutkittavan kokemuksen merkitys (Tuomi & Sarajärvi 2018, 41). Tässä tutkimuksessa olemme pyrkineet tarkastelemaan haastateltavien käyttämiä ilmaisutapoja ja merkityksiä syvällisesti.

## 5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tähän tutkimukseen osallistui 11 kuudennen luokan oppilasta Keski-Suomesta. Kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat saman koulun kuudennelta luokalta. Tutkimukseen osallistujat olivat toiselle tutkijalle ennestään tuttuja. Tutkijan suhde tutkittaviin ei ollut läheinen, minkä vuoksi tutkittavien ja toisen tutkijan aiemmilla yhteyksillä ei ollut merkitystä tutkimuksen luotettavuuden kannalta.

Haastateltavien valinta oli harkittua ja tarkoituksenmukaista, sillä pyrkimyksenä oli saada tutkittavilta mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään tilastollisten yleistysten sijaan kuvaamaan jotakin ilmiötä, joten on tärkeää, että tutkittavilla henkilöillä on kokemusta asiasta (Patton 2002, 40; Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Tästä syystä tutkimuksen osallistujajoukko oli pienempi kuin määrällisessä tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 2014, 18).

Tutkittavaksi valikoitui kuudennen luokan oppilaita, sillä tämän ikäisillä lapsilla minäkäsitys on jo melko jäsentynyt ja voitiin ajatella, että heillä on jo kokemusta omien vahvuuksien tunnistamisesta ja hyödyntämisestä koulussa (Aho & Laine 2002, 28-29). Ahon ja Laineen (2002, 28) mukaan kuudesluokkalainen havaitsee heikkouksiaan, mistä päättelimme, että heillä todennäköisesti on kyky nimetä myös vahvuuksiaan. Lisäksi ajattelimme kuudennen luokan oppilaiden olevan kielellisiltä valmiuksiltaan vaiheessa, jossa heillä on valmiuksia kertoa omista kokemuksistaan. Nuorempien oppilaiden kohdalla haastattelun teemat olisivat saattaneet olla oppilaille vaikeammin ymmärrettäviä ja tutkimusaineisto olisi mahdollisesti jäänyt suppeammaksi.

## 5.3 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui haastattelu, koska halusimme selvittää oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia. Kun tutkimuksessa halutaan selvittää suoraan mitä jokin tietty ihminen ajattelee, on aiheellista kysyä sitä tutkittavilta itseltään (Eskola & Suoranta 2014, 86; Tuomi & Sarajärvi 2018, 84). Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä on kiinnostunut nimenomaan siitä,

kuinka haastateltava käsittää ja kokee maailmaa tai tiettyjä tapahtumia (Brinkmann 2013, 22). Haastattelu on joustava menetelmä, sillä se antaa haastattelijalle mahdollisuuden selventää ilmauksia, oikaista väärinkäsityksiä ja tehdä havainnot samaan aikaan haastattelun edetessä (Hirsjärvi & Hurme 2014, 34; Tuomi & Sarajärvi 2018, 85). Lasten haastattelu edellyttää tutkijalta herkkyyttä kuunnella, kykyä tunnistaa ja sovittaa puhumisen tavat ja ilmaisut lapsen käyttämiin käsitteisiin sekä kykyä esittää jatkokysymyksiä (Alasuutari 2005, 154; Helavirta 2007, 633). Haastatteluissa täsmensimme joitain käyttämiämme ilmaisuja ja esitimme tarkentavia kysymyksiä. Lisäksi yhtenä haastattelun etuna on tutkijan mahdollisuus toimia haastattelussa myös havainnoitsijana. Tällä tarkoitetaan sitä, että haastattelutilanteesta voidaan kirjoittaa muistiin havainnot siitä, kuinka jokin asia tuodaan ilmi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86). Tässä tutkimuksessa kirjoitimme haastattelutilanteissa muistiin huomioita, joiden ajattelimme helpottavan myöhempää tulkintaa.

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää oppilaiden itsessään tunnistamia luontevahvuuksia, millaisia kokemuksia oppilaille on niiden nimeämisestä ja sitä, miten luontevahvuudet tukevat oppilaiden hyvinvointia koulussa. Näiden ilmiöiden pohjalta muodostimme haastatteluun kaksi teemaa, jotka olivat 1) kokemukset luontevahvuuksista ja 2) luontevahvuudet ja kouluhyvinvointi. Muodostamamme teemat suuntasivat meitä valitsemaan haastattelumetodiksi puolistrukturoidun teemahaastattelun (Hirsjärvi & Hurme 2014, 47-48). Puolistrukturoidussa haastattelussa käytetään kaikille samanlaisia aiemmin suunniteltuja haastattelukysymyksiä, joihin haastateltava vastaa omin sanoin ja määrittää näin haastattelun etenemistä ja kulkua (Eskola & Suoranta 2014, 87). Haastattelu eteni kaikissa haastatteluissa samaa runkoa noudattaen (ks. Liite 2).

Haastattelujen tukena käytimme Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016b) Huomaa hyvä! -materiaalin toimintakortteja. Päädyimme käyttämään kyseisiä toimintakortteja, koska ajattelimme niiden olevan ajankohtaiset, oppilaille mahdollisesti tutut ja sopivan lasten käytettäväksi. Oppilaiden tehtävänä oli nimetä toimintakorteista 3-5 luontevahvuuttaan. Päädyimme rajaamaan ni-

mettyjen luontevahvuuksien määrän vähintään kolmeen luontevahvuuteen, koska ajattelimme jokaisen oppilaan pystyvän tunnistamaan itsessään ainakin kolme luontevahvuutta. Lisäksi koimme vähimmäismäärän asettamisen tärkeäksi aineiston laadun kannalta. Asetimme nimeämislle enimmäismääräksi viisi luontevahvuutta, koska halusimme välttää luontevahvuuksien sattumanvaraista valitsemista.

Tutkimusta varten anoimme ensin tutkimuslupaa kaupungilta keväällä 2019. Tutkimusluvan saatuamme lähestyimme kuudennen luokan opettajaa, jolta suostumuksen saatuamme pyysimme koulun rehtorilta lupaa tutkimuksen tekemiseen. Tämän varmistuttua lähetimme vielä suostumuslomakkeet oppilaiden huoltajille (Liite 1). Lainsäädännöllisten ja tutkimuseettisten syiden vuoksi lapsen tutkimukseen osallistumisesta sovitaan aina huoltajan kanssa (Alasuutari 2005, 147).

Tutkimuksen aineisto kerättiin marraskuussa 2019. Haastattelut toteutettiin oppilaiden omalla koululla erillisessä luokkatilassa yhden koulupäivän aikana. Oppilaiden huoltajista 13 antoivat suostumuksensa lapsensa tutkimukseen osallistumiselle. Haastattelimme kaikkia halukkaita ja huoltajilta luvan saaneita oppilaita, jotka olivat kyseisenä päivänä koulussa. Tällaisia oppilaita oli yhteensä 11. Haastattelutilanteissa kahdesta tutkijasta oli hyötyä, koska pystyimme molemmat havainnoimaan haastattelutilannetta ja tarvittaessa esittämään oppilaille tarkentavia haastattelukysymyksiä. Kaksi haastattelijaa lisää myös haastattelussa tehtyjen havaintojen luotettavuutta. Kymmenen haastattelun kesto vaihteli 19:stä minuutista 23:een minuuttiin. Yksi haastatteluista kesti 11 minuuttia, mutta lyhyestä kestostaan huolimatta haastattelun anti ajateltiin hyödyllisenä tutkimuksen kannalta.

Haastattelukysymyksiä laadittaessa pyrimme keskittymään pelkästään tutkimuksen kannalta olennaisiin asioihin, jotta kysymyksiä ei tulisi liikaa. Alasuutarin (2011, 51) mukaan kysymysten maltillinen määrä edesauttaa haastateltavien motivaation ylläpitämisessä koko haastattelun ajan. Haastattelukysymyksistä pyrittiin muodostamaan avoimia, jotta haastattelutilanteesta tulisi mahdol-

lisimman vuorovaikutuksellinen. Helavirran (2007, 634) mukaan avoimet kysymykset antavat oppilaalle tilaa kertoa kyseisestä ilmiöstä omin sanoin. Lisäksi haastattelukysymysten teossa kiinnitimme huomiota siihen, että kysymykset eivät sisältäneet ennakko-oletuksiamme eivätkä ne olleet johdattelevia (Alasuutari 2005, 152-154). Haastattelukysymysten muodostamisen tukena käytimme Konun (2002) koulun hyvinvointimallia. Koulun hyvinvointimalli pohjusti tässä tutkimuksessa sitä, mistä osa-alueista kouluhyvinvointi rakentuu. Päädyimme tähän, koska tutkimuksen tarkoituksena ei ollut selvittää sitä, mistä kouluhyvinvointi rakentuu, vaan keskittyä luontevahvuuksiin kouluhyvinvoinnin tukena.

Haastattelutilanteesta pyrittiin luomaan mahdollisimman rento keskustelemalla hetki oppilaiden kuulumisista ennen varsinaisen haastattelun aloittamista. Lisäksi ennen haastattelun alkua kuvailimme oppilaille avoimesti tutkimuksen tekemistä ja tarkoitusta, koska tutkittavan ja tutkijan välinen luottamuksellinen suhde on tärkeä haastattelutilanteen kannalta (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 41). Pyrimme luomaan oppilaille selkeän kuvan tutkimuksen luottamuksellisuudesta ja heidän anonymiteetistään (Eskola & Suoranta 2014, 57). Koska tutkimuksen keskiössä olivat oppilaiden henkilökohtaiset kokemukset ja mielipiteet, oli tärkeää, että oppilaat kokivat voivansa luottaa tutkijoihin. Näin he pystyivät kertomaan henkilökohtaisiakin asioita (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 41).

Haastatteluissa pyrittiin ottamaan lapsen kehityksellinen taso huomioon muotoilemalla kieli ja kysymykset niin, että haastateltavat ymmärtävät kysymykset ja ilmiöt, joista keskustellaan (Alasuutari 2005, 154; Helavirta 2007, 632-633). Metsämuurosen (2006, 233) mukaan haastattelijan tehtäviin kuuluu oppilaiden motivaation lisääminen ja sen ylläpitäminen koko haastattelun ajan. Pyrimme lisäämään oppilaiden motivaatiota kysymyksiin vastaamisessa korostamalla, ettei haastattelussa ole oikeita tai väärä vastauksia, vaan kaikki vastaukset olisivat tutkimuksemme kannalta merkittäviä.

## 5.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin tarkoitus laadullisessa tutkimuksessa on selkeyttää ja tuottaa uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Analyysivaiheessa aineistoa pyritään tiivistämään loogisiksi kokonaisuuksiksi sen merkityksellisiä sisältöjä kuitenkin muuttamatta (Eskola & Suoranta 2014, 138). Laadulliselle tutkimukselle on olemassa monia eri analyysitapoja. Tutkimukselle sopivan analyysitavan löytämistä ohjaa tutkimuksen tehtävä, kerätty aineisto ja lähestymistapa (Vaismoradi, Turunen & Bondas 2013, 399).

Tämän tutkimuksen analyysimenetelmäksi valikoitui sisällönanalyysi, mikä on yksi laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmistä (Patton 2002, 453; Tuomi & Sarajarvi 2018, 103). Sisällönanalyysin avulla aineistoa pyritään tiivistämään sellaiseen muotoon, että sen avulla pystytään tuottamaan sanallista ja selkeää uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysin avulla aineisto jäsenetään ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi samalla kuitenkin säilyttämällä sen sisältämän tiedon (Braun & Clarke 2006, 87-88; Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 23; Tuomi & Sarajarvi 2018, 122). Olennaista sisällönanalyysissa on tutkimusaineistosta erotettavat yhteneväisyydet ja eroavaisuudet (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 23). On tärkeää pyrkiä säilyttämään tutkittavien kokemukset mahdollisimman alkuperäisinä. Tutustuimme aineistoon huolellisesti, jotta pystyimme hahmottamaan siitä tutkittaville tärkeinä näyttäytyvät ja olennaiset asiat (Laine 2018, 42). Jokainen aineiston tarkastelukerta lisäsi ymmärrystämme sen sisällöstä, joten hermeneuttinen kehä pystyi toteutumaan (Varto 1992, 69).

Tutkimuksen analyysi toteutettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia käyttäen. Myös kvantitatiivista eli määrällistä analyysia on mahdollista käyttää laadullisen aineiston sisällönanalyysin tukena (Eskola & Suoranta 2014, 164). Ensimmäisen tutkimuskysymyksen selkeyttämiseksi oppilaiden nimeämät luontevahvuudet on tuloksissa esitetty määrällistä kuvailua hyödyntäen. Tässä tutkimuksessa tuloksia kvantifioitiin sen vuoksi, että lukijalle hahmottuisi paremmin, kuinka monta mainintaa kukin luontevahvuus tässä tutkimuksessa sai.

Aineiston teoriaohjaavassa analyysissä aikaisempi tieto ohjaa analyysin tekemisessä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109). Tässä tutkimuksessa käytimme teoriaohjaavaa menetelmää haastattelukysymysten muodostamisessa hyödyntämällä Konun (2002) koulun hyvinvointimallia. Lisäksi luokittelun tukena hyödynsimme teoreettisessa viitekehyksessä esiintyneitä käsitteitä. Teoriaohjaavassa analyysissä aineistosta ilmenneille tulkinnoille etsitään vahvistusta käsitteistä ja teoriasta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Tuomi & Sarajärvi 2018, 109-110, 113).

Ennen varsinaisen sisällönanalyysin aloittamista litteroimme haastatteluaineiston, eli kirjoitimme sen luettavaan muotoon, ja muodostimme analyysiyksikön siten, että se vastasi tutkimuksen kysymyksiin (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 25-26; Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Aineistoa oli litteroinnin jälkeen 66 sivua. Tutustuimme litteroituun aineistoon perusteellisesti ja määrittelimme, millaisia asioita aineistosta on olennaista nostaa esille (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104). Etsimme aineistosta toistuvia ilmauksia, joiden mukaan järjestelimme aineistoa. Luimme aineistoa useasti läpi, jotta tuntisimme sen perinpohjaisesti (Eskola & Suoranta 2014, 151; Patton 2002, 463).

Kun olimme tutustuneet aineistoon huolellisesti, aloimme redusoida eli pelkistää sitä. Tässä vaiheessa kirjoitimme tutkimuskysymysten kannalta olennaisia osia haastatteluista pelkistettyyn muotoon (ks. Taulukko 2) (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122-123). Myös teoriaohjaavan analyysimenetelmän käytössä on tyypillistä aloittaa aineiston analyysi tällä tavalla aineistolähtöisesti (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 109, 133). Redusoinnissa jaoimme aineiston tutkimuskysymyksiin pohjautuen kahteen osaan.

TAULUKKO 2. Esimerkkejä alkuperäisten ilmausten redusoinnista ensimmäisessä ja toisessa tutkimuskysymyksessä

ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS
“No semmosia hyviä tunteita. Että niinku tulee niinku mielee, että mulla on jotain sellasia tai näin.” (O1)	Hyviä tunteita Omien luontevahvuuksien mieleen tuleminen (1. tutkimuskysymys)
“On se vaikeeta, ei sitä oikeen tiä, että mä ajattelen sen silleen, että saattaa mennä silleen, että mä ajattelen, että mul on joku hyvä vahvuus mut sit se ei oikeesti ookkaan” (O11)	Vaikeaa tietää ovatko nimetyt luontevahvuudet oikeita (1. tutkimuskysymys)
“No varmaan taas toi innostus, että se on niinku kiva niinku tehdä välillä yksin ja näin” (O1) “Oppimisen ilo, että saa niinku asioita paremmin selville itsekseenki” (O11)	Itsenäinen työskentely (2. tutkimuskysymys)
“Varmaan toi innostus, että yrittää niinku sillein päästä esille ja saada sanottua oman mielipiteensä. Vaikka se ei heti onnistuiskaan.” (O3)	Mielipiteiden esittäminen (2. tutkimuskysymys)

Aineiston redusoinnin jälkeen klusteroimme aineiston eli ryhmittelimme aikaisemmin pelkistetyt ilmaisut samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien mukaan omiksi ryhmikseen (Patton 2002, 463; Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Ryhmistä muodostettiin alaluokat, jotka nimesimme luokkien sisältöä kuvailevilla käsitteillä. Näin aineisto tiivistyi, kun yksittäiset tekijät sisällytettiin ylempiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Molempien tutkimuskysymysten kohdalla muodostimme alaluokat erikseen. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen alaluokat oppilaiden kokemuksista luontevahvuuksien nimeämisestä olivat: ei positiivista eikä negatiivista, normaalia, myönteistä, helppoa, haastavaa ja epätavallista. Toisen tutkimuskysymyksen alaluokiksi muodostuivat: ryhmässä toimiminen, kaikkien kanssa toimeen tuleminen, yhteishengen luominen, osallisuus, luova työskentely, opiskelu ja toiminnanohjaus. Alaluokkien muodostamista on havainnollistettu taulukossa 3.



TAULUKKO 3. Esimerkki aineiston klusteroinnista toisen tutkimuskysymyksen kohdalla

<b>REDUSOINTI</b>	<b>KLUSTEROINTI</b>
<b>Pelkistetyt ilmaisut</b>	<b>Alaluokka</b>
Itsenäinen työskentely Kokeiden tekeminen Kokeisiin valmistautuminen Oppiaineet Kirjoittaminen ja piirtäminen	Opiskelu

Klusterointia seurasi aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen. Tässä analyysivaiheessa erottelimme tutkimuksen kannalta olennaisen tiedon. Jatkoimme yhdistelemällä luokituksia, minkä seurauksena muodostuivat tämän tutkimuksen yläluokat ja pääluokat, jotka nimesimme mahdollisimman kuvailevasti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125). Ensimmäisen tutkimuskysymyksen yläluokiksi muodostuivat: neutraalit kokemukset, positiiviset kokemukset ja negatiiviset kokemukset. Toisen tutkimuskysymyksen yläluokat olivat: sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttaminen ja koulussa työskentely. Taulukossa 4 on havainnollistettu alaluokkien yhdistyminen yläluokiksi ja edelleen pääluokaksi toisen tutkimuskysymyksen kohdalla.

TAULUKKO 4. Esimerkki aineiston abstrahoinnista toisen tutkimuskysymyksen kohdalla

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Ryhmässä toimiminen	Sosiaaliset suhteet	Hyvinvoinnin osa-alueet, joita luonteenvahvuudet tukevat
Kaikkien kanssa toimeen tuleminen		
Yhteishengen luominen		
Osallisuus	Itsensä toteuttaminen	
Luova työskentely		
Opiskelu	Koulussa työskentely	
Toiminnanohjaus		

Teoriaohjaavassa analyysimenetelmässä on tyypillistä, että luokkien nimeämisessä käytetään teoreettisesta viitekehystä nousevia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 113-114). Näistä muodostuivat analyysin yläluokat (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 28-30; Tuomi & Sarajärvi 2018, 127). Analyysiprosessissa fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa näyttäytyi muun muassa siinä, että kyseenalaistimme ja olimme kriittisiä omille tulkinnoillemme (Laine 2018, 35-36, 38).

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Hyvältä tutkimukselta vaaditaan eettistä kestävyyttä ja sitoutuneisuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 149). Tutkijan tehtävänä on huolehtia tutkimuksen eettisyydestä läpi koko tutkimusprosessin kaikkien vaiheiden (Tuomi & Sarajärvi 2018, 149; Eskola & Suoranta 2014, 52). Tämän tutkimuksen tekemisessä noudatimme hyvää tieteellistä käytäntöä ja tutkimuksen jokaisessa vaiheessa pyrimme noudattamaan eettistä harkintaa, tarkkuutta ja huolellisuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150-151; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Perustan tutkimuksen

tekemiselle loi ihmisarvon kunnioittamisen periaate (Eskola & Suoranta 2008, 56; Tuomi & Sarajärvi 2018, 155).

Tutkimuksen eettisten kysymysten puntarointi alkaa tutkimusaiheen valinnasta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 174). Aiheen valintaan liittyen tulee pohtia, kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan ja syyt tutkimuksen tekemiselle (Tuomi & Sarajärvi 2018, 154). Tämän tutkimuksen merkityksellisyys ja ajankohtaisuus on perusteltu johdannossa. Eskolan ja Suorannan (2014, 35) mukaan tutkimuksen aihe on hyvä silloin, kun se kiinnostaa tutkijoita. Aihe ei kuitenkaan voi olla liian läheinen, jotta tutkija pystyy tarkastelemaan sitä mahdollisimman monipuolisesti.

Sekä viranomaisilta että tutkittavilta tulee saada tutkimuslupa (Eskola & Suoranta 2014, 52). Saimme kaupungilta luvan perusopetuksesta tutkimusta varten kerättäviin tietoihin. Tutkimuksessa haastateltiin lapsia, joten anoimme suostumuksen osallistumisesta oppilaiden huoltajilta (Alasuutari 2005, 147). Otimme huomioon oppilaiden oman halukkuuden osallistua tutkimukseen ja varmistimme, että tutkittavat ovat ymmärtäneet vastaamisen olevan vapaaehtoista (Eskola & Suoranta 2014, 56). Ennen haastattelun alkamista pyrimme kertomaan tutkittaville riittävän selvästi ja ymmärrettävästi keskustelun luottamuksellisuudesta ja siitä, mistä tutkimuksessa on kyse ja miten kerättyjä tietoja käytetään (Alasuutari 2005, 148).

Myös tutkimusaineiston käsittelyssä huomioimme eettiset periaatteet. Toitimme tutkimuksen niin, että vastaajat säilyttivät anonymiteettinsä koko tutkimuksen ajan (Eskola & Suoranta 2014, 57). Numeroimme tutkittavat sattumanvaraisesti ja heistä raportoidessa käytimme näitä haastattelunumeroita. Tutkittavista ei ole valmiista tutkimuksesta erotettavissa heihin liittyviä henkilökohtaisia tietoja, tai muita tunnistamista varten tarvittavia piirteitä. Haastateltavien taustatiedot, kuten nimet, eivät tulleet esille tutkimuksen ulkopuolisille missään tutkimuksen vaiheessa (Eskola & Suoranta 2014, 57; Tuomi & Sarajärvi 2018, 150–151). Säilytimme aineistoa koko tutkimuksen ajan henkilökohtaisilla salasanasuojatuilla verkkoasemillamme. Tutkimusaineiston käsittelyssä noudatimme erityistä huolellisuutta ja hävitimme aineiston tutkimuksen valmistuttua (Patton 2002, 409).

Teoreettisen viitekehyksen muodostamisessa pyrimme käyttämään mahdollisimman ajankohtaista tutkimuskirjallisuutta ja viittaamaan muiden tutkijoiden julkaisuihin tarkasti ja asianmukaisella tavalla (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Analyysin tekemisessä olemme noudattaneet laadullisen sisällönanalyysin ohjeita ja pyrkineet välttämään vääristyneitä tulkintoja (Huusko & Paloniemi 2006, 169). Sekä tutkimusaineiston tulkinta että raportointi on pyritty tekemään tarkasti ja totuudenmukaisesti. Lisäksi olemme pyrkineet yhdistämään pohdintamme aikaisempaan teoriaan. Tuomen & Sarajärven (2018, 149) mukaan keskeinen hyvän tutkimuksen piirre on tutkimuksen johdonmukaisuus, mikä näkyy erityisesti tutkimuksen raportoinnissa ja lähteiden käytössä.

## 6 TULOKSET

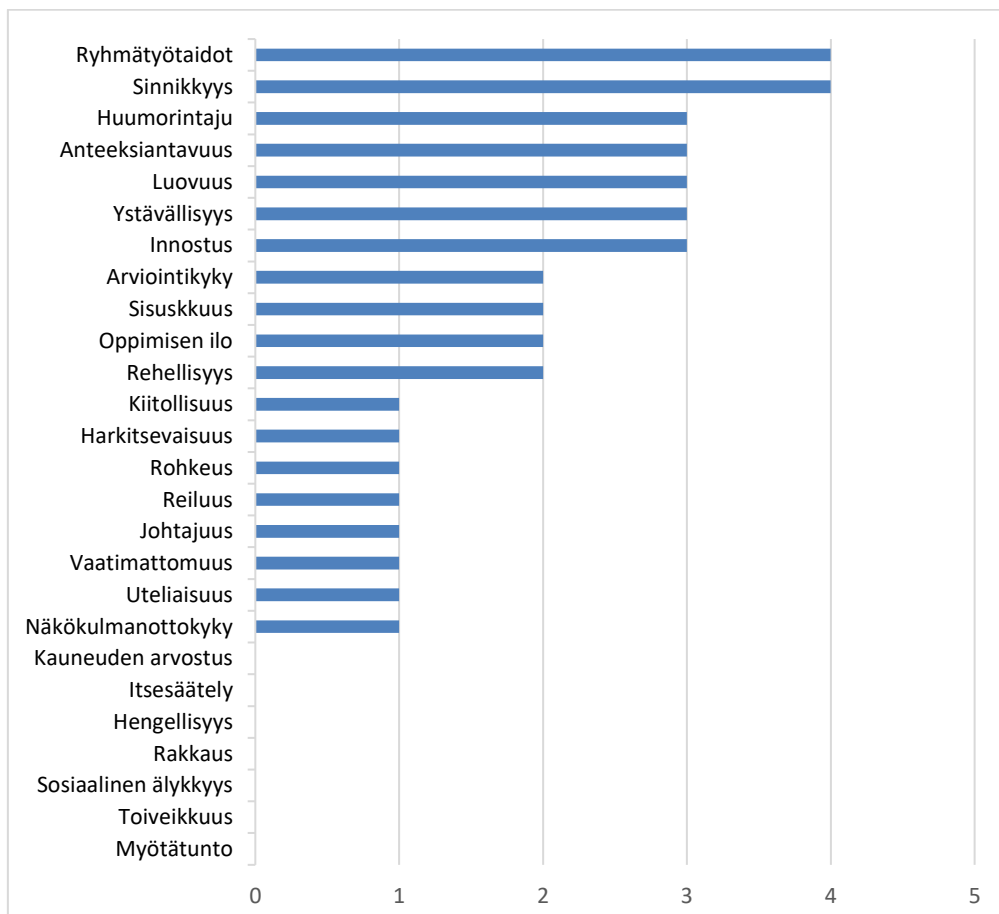
### 6.1 Kuudesluokkalaisten kokemuksia luontevahvuuksien nimeämisestä

Tässä luvussa vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, jonka tarkoituksena oli selvittää mitä kuudesluokkalaiset nimeävät omiksi luontevahvuuksikseen ja millaiseksi oppilaat kokevat luontevahvuuksien nimeämisen. Tulosten esittämisen tukena käytämme myös määrällistä kuvailua.

#### 6.1.1 Oppilaiden nimeämät luontevahvuudet

Huomaa hyvä! -materiaalissa luontevahvuustoimintakortteja on 26. Taulukkoon 5 on koottu kaikki 26 luontevahvuutta ja se, kuinka monta valintaa ne saivat oppilaiden haastatteluissa.

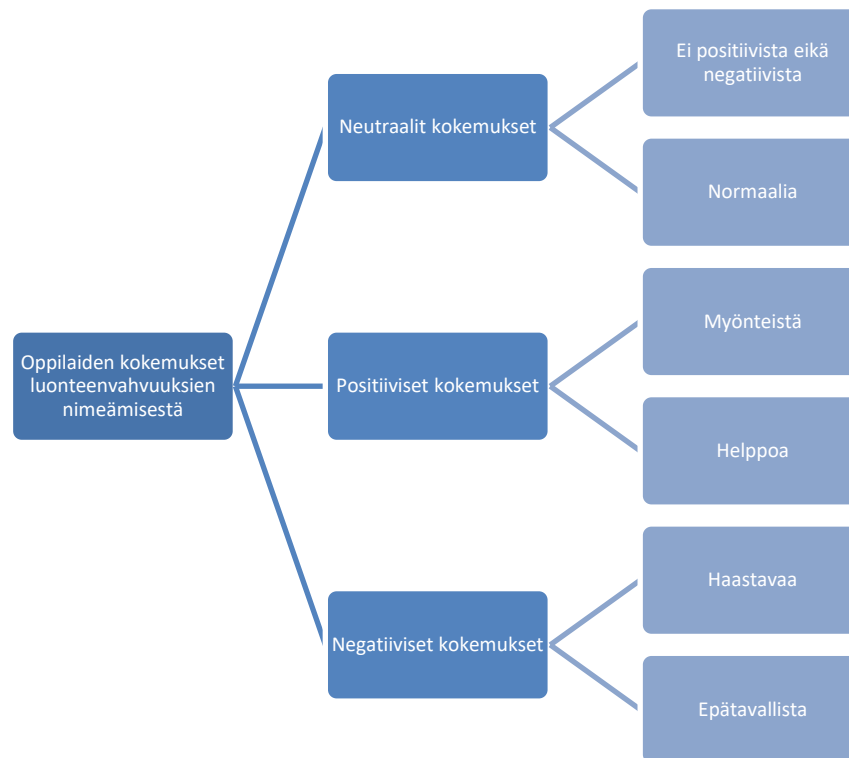
TAULUKKO 5. Oppilaiden (N=11) nimeämät luontevahvuudet



Kaikkia tutkittavia pyydettiin nimeämään kolmesta viiteen luonteenvahvuutta, jotka kuvasivat heitä omasta mielestään parhaiten. Kuusi oppilasta nimesi itselleen neljä luonteenvahvuutta ja viisi oppilasta kolme luonteenvahvuutta. Kukaan oppilaista ei nimennyt viittä luonteenvahvuutta. Kaiken kaikkiaan luonteenvahvuuksista 19 sai tässä tutkimuksessa mainintoja. Eniten, eli neljä kertaa nimettyjä luonteenvahvuuksia olivat ryhmätyötaidot ja sinnikkyys. Toiseksi eniten eli kolme kertaa nimettiin huumorintaju, anteeksiantavuus, luovuus, ystävällisyys ja innostus. Arviointikyky, sisukkuus, oppimisen ilo ja rehellisyys nimettiin kahdesti. Yhden kerran oppilaat nimesivät kiitollisuuden, harkitsevaisuuden, rohkeuden, reiluuden, johtajuuden, vaatimattomuuden, uteliaisuuden ja näkökulmanottokyvyn. Luonteenvahvuuksista kauneuden arvostus, itsesäätely, hengellisyys, rakkaus, sosiaalinen älykkyys, toiveikkuus ja myötätunto eivät saaneet yhtään mainintaa.

### **6.1.2 Kokemukset luonteenvahvuuksien tunnistamisesta**

Aineiston analyysissä oppilaiden kokemukset luonteenvahvuuksien nimeämisestä luokiteltiin alla olevan kuvion 2 mukaisesti kolmeen yläluokkaan: neutraaleihin, positiivisiin ja negatiivisiin kokemuksiin. Oppilaiden sanallisten ilmaisu-  
jen lisäksi tässä osiossa tuodaan esille myös tutkijoiden tekemiä havaintoja haastattelutilanteista.



KUVIO 2. Oppilaiden kokemukset luontevahvuuksien nimeämisestä

Aineistosta ilmeni, että oppilaiden kokemukset luontevahvuuksien nimeämisestä olivat osaltaan neutraaleja. Tässä tutkimuksessa neutraaleihin kokemuksiin luokiteltiin ilmaisut, joissa tutkittavat kuvailivat luontevahvuuksien nimeämisen herättävän heissä tunteita, jotka eivät olleet selkeästi luokiteltavissa positiivisiksi tai negatiivisiksi kokemuksiin. Yksi oppilas koki luontevahvuuksien nimeämisen herättävän hänessä mielteliäitä tunteita.

”Mielteliäitä tunteita” (O4)

Tällaisia ilmaisuja ei luokiteltu positiiviseksi eikä negatiiviseksi, koska pelkkä ilmaus ei ollut niistä kumpaakaan, emmekä havainneet näiden ilmaisujen kohdalla negatiivista tai positiivista sävyä. Yksi tutkittavista kuvaili luontevahvuuksien nimeämisen ja niistä keskustelun olevan normaali asia. Aineistosta ilmeni myös yhden oppilaan näkemys siitä, että luontevahvuuksien nimeäminen ei herättänyt hänessä mitään tunteita.

”No eipä nyt mitenkään ihmeellisesti tunteita heräile” (O11)

Positiivisiin kokemuksiin luokiteltiin ilmaisut, joissa oppilaat kuvailivat kokemuksia luontevahvuuksien nimeämisestä myönteiseksi. Yksi oppilas koki luontevahvuuksien nimeämisen positiiviseksi, koska niiden nimeäminen muistutti häntä vahvuuksistaan.

“No semmosia hyviä tunteita. Että niinku tulee niinku mielee, että mulla on jotain sellasia tai näin.” (O1)

Lisäksi positiivisiksi kokemuksiksi luokiteltiin ilmaisut, joissa oppilaat kokivat luontevahvuuksien nimeämisen helpoksi.

“Aika helppoo nimetä” (O5)

Oppilaat, jotka kertoivat luontevahvuuksien nimeämisen olevan helppoa, eivät kuitenkaan osanneet kuvailla nimeämiseen liittyviä kokemuksia kattavammin.

Aineistosta ilmeni, että oppilaiden kokemukset luontevahvuuksien nimeämisestä olivat myös negatiivisia. Suurin osa negatiivisista kokemuksista koostui oppilaiden ilmaisuista, joissa heillä näkyi olevan vaikeuksia kuvailla luontevahvuuksien nimeämisen herättämiä ajatuksia.

“En mä oikeen tiää” (O2)

Tutkimusaineiston ja havaintojemme perusteella voidaan tulkita, että luontevahvuuksista keskustelu oli oppilaille ennemmin haastavaa kuin helppoa. Tämä ilmeni haastattelutilanteissa sillä, että suurella osalla tutkittavista oli haasteita pohtia luontevahvuuksiin liittyviä kysymyksiä. Aineistossa tämä näyttäytyi monilla “en tiedä” ja “en osaa sanoa” -vastauksilla.

Negatiivisiin kokemuksiin luokiteltiin myös ilmaisut, joissa oppilaat toivat esille luontevahvuuksien nimeämisen tuntuvan haastavalta. Luontevahvuuksien nimeämisestä teki haastavaa epävarmuus siitä, onko oppilas valinnut itseään kuvaavat luontevahvuudet.

“On se vaikeeta, ei sitä oikeen tiää, että mä ajattelen sen silleen, että saattaa mennä silleen, että mä ajattelen, että mul on joku hyvä vahvuus, mut sit se ei oikeesti ookkaan” (O11)



“Sitte vaikeeta on niinku olla ihan varma, että onko se niinku sillä lailla.” (O9)

Lisäksi yksi vastaajista perusteli luonteenvahvuuksien nimeämisen haastavuutta sillä, että niiden pohtiminen ei ole päällimmäisenä mielessä.

“On se vähän ehkä vaikeeta. Ku niitä ei tuu mietitty niinku... ekana aina” (O4)

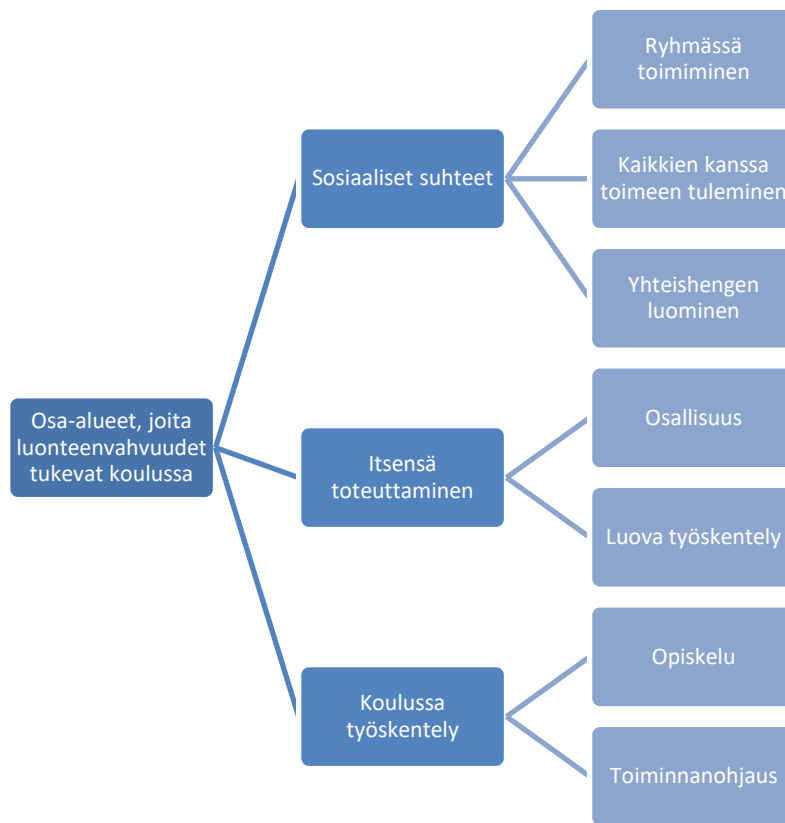
Luonteenvahvuuksien nimeäminen herätti oppilaissa jonkin verran epätavallisia tunteita. Nämä tuntemukset luokiteltiin tässä tutkimuksessa negatiivisiin kokemuksiin. Ilmausten negatiiviseksi luokittelua tukivat havaintomme haastattelutilanteessa. Haastattelutilanteessa tulkitsimme oppilaiden ilmeistä, eleistä ja puheen sävystä, että epätavallisessa kokemuksessa oli negatiivinen sävy.

“Ehkä jotenkin vähän outoja, joo, ainakin outoo vähän.” (O7)

Epätavallisiin kokemuksiin kuuluivat tutkittavien ilmaisut, joissa he kuvailivat luonteenvahvuuksien nimeämisen herättävän heissä outoja tai omituisia tunteita.

## 6.2 Luonteenvahvuudet kouluhyvinvoinnin tukena

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää millä tavalla luonteenvahvuudet tukevat hyvinvointia koulussa. Tutkimuskysymys analysoitiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia käyttäen. Alaluokat muodostuivat aineistolähtöisesti ja yläluokkien muodostamista ohjasi Konun (2002) koulun hyvinvointimalli. Konun (2002, 44) koulun hyvinvointimallissa hyvinvointi muodostuu koulun olosuhteista, sosiaalisista suhteista, mahdollisuudesta itsensä toteuttamiseen ja terveydentilasta. Tässä tutkimuskysymyksessä aiempi teoria ohjasi muodostamaan yläluokat: sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttaminen ja koulussa työskentely (Kuvio 3).



KUVIO 3. Osa-alueet, joita oppilaat kokevat luontenvahvuuksien tukevan kouluhyvinvoinnissa

Tässä tutkimuksessa sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttaminen ja koulussa työskentely ovat kouluhyvinvointia rakentavia tekijöitä, joihin oppilaat kokivat saavansa luontenvahvuuksista tukea. Toisin kuin Konun (2002) koulun hyvinvointimallissa, haastateltavat eivät kuvailleet kouluhyvinvointiaan koulun olosuhteiden kautta.

### 6.2.1 Sosiaaliset suhteet

Aineistosta ilmeni, että oppilaat kokivat luontenvahvuuksistaan olevan tukea sosiaalisissa suhteissa. Tässä tutkimuksessa sosiaaliset suhteet jaettiin kolmeen

alaluokkaan oppilaiden ilmausten perusteella. Näiden ilmausten perusteella sosiaalisten suhteiden alaluokiksi muodostuivat ryhmässä toimiminen, kaikkien kanssa toimeen tuleminen ja yhteishengen luominen. Luonteenvahvuudet, joista koettiin olevan tukea sosiaalisissa suhteissa, olivat ryhmätyötaidot, ystävällisyys, sinnikkyys, reiluus, uteliaisuus, anteeksiantavuus, sisukkuus, innostus, huumorintaju ja näkökulmanottokyky.

Ryhmässä toimimiseen luokiteltiin ilmaisut, joissa tuli jollain tapaa esiin luonteenvahvuuksien tuki ryhmätilanteissa. Oppilaat kokivat luonteenvahvuuksistaan olevan apua työskentelyssä osana ryhmää. Aineistosta ilmeni, että luonteenvahvuuksista ajateltiin olevan tukea myös sopeutumisessa kaikkien kanssa työskentelemiseen. Tämä oli tulkittavissa oppilaiden ilmaisuihin ryhmätyötaitojen ja innostuksen hyödyntämisestä yhteistyön sujuvoittamiseen ja työskentelystä motivoitumiseen, vaikka ryhmä ei olisikaan mieluinen.

“No ryhmätaidoilla nyt ainakin on. Että mä pystyn ryhmässä toimimaan.” (O4)

“Mm noo, innostus esimerkiksi jos ei oo niinku kauheen kivat niinku tyypit vaikka siinä ryhmässä ni osaa kuitenkin sitte innostua siitä, et vaikka se ei oookkaan ihan paras ryhmä mutta kuitenkin.” (O3)

Aineistosta ilmeni, että luonteenvahvuuksista saadaan tukea myös ryhmän huomioimiseen. Yksi vastaajista toi esiin oman puheenvuoron odottamisen ryhmän huomioimisen näkökulmasta. Oppilaan ilmauksesta tuli ilmi, että hän hyödyntää sinnikkyyttä apuna tilanteissa, joissa pyrkii huolehtimaan ryhmän ilmapiiristä.

“No joo niinku sinnikkyys, jos oottaa sitä omaa puheenvuoroo nii sit kaikki ei vaan huutele.” (O8)

Kaikkien kanssa toimimiseen luokiteltiin myös oppilaiden ilmaisut, joissa tuli jollain tapaa esiin vertaissuhteet. Haastatteluista ilmeni, että luonteenvahvuudet ovat tukena toisten huomioimisessa. Oppilaat hyödynsivät reiluuutta, ystävällisyyttä ja ryhmätyötaitoja luodakseen kaikille hyvän olon ryhmässä ja herättäkseen muissa luottamusta.

“---mä pystyn ottaa kaikki mukaan ja sit kyl muhun voi luottaa. Pystyn oleen kaikkien kanssa.” (O5)

“Ainaki tällä reiluudella. Koska niinku on niinku kaikkien kaveri sillee.” (O8)

“Ettei kukaan oikeen jää yksin ja ollaan vähä niinku sillee yks ryhmä.” (O5)

Oppilaiden vastauksista ilmeni, että luontevahvuuksista on tukea myös kaikkien kanssa toimeen tulemisessa. Kaikkien kanssa toimeen tuleminen eroaa kaikkien kanssa toimimisesta siten, että koimme tähän luokkaan liittyvissä ilmaisuissa olevan jollakin tavalla negatiivinen sävy ryhmässä toimimisesta. Oppilaat kokivat sisukkuudesta ja anteeksiantavuudesta olevan tukea vertaisten sietämisessä. Haastateltavat kertoivat hyödyntävänsä luontevahvuuksiaan myös välien selvittelyssä ja asioiden sopimisessa.

“---joutuu kestäämään luokkalaisia aika paljon” (O4)

“---jos meille tulee erimielisyys nii sitte pyytää anteeks ja sopii sen, niin on helpompaa.” (O9)

Kaikkien kanssa toimeen tuleminen koettiin ilmapiirin kannalta merkittävänä tekijänä. Yhteishengen luomiseen luokiteltiin ilmaisut, joissa oppilaat kuvailivat saavansa huumorintajusta ja innostuksesta tukea muiden viihdyttämisessä tai innostuksen levittämisessä. Luontevahvuudet tukivat oppilaiden keskinäistä huumoria ja vitsailua. Oppilaat kokivat hyvän ilmapiirin ylläpitämisen merkityksellisenä ryhmän yhteishengen kannalta.

“---Tota nii sillen voi luoda niinku muihinki sitä innostusta siihen johonki tehtävään. Sitte voi niinku tavallaan ehkä muihinki luoda semmosta innostusta siitä. Jos joku ajattelee sillee, et en mä tykkää tästä tai jotain tällästä.” (O1)

“---jos kertoo jonkun napakan vitsin ni sitä saattaa alkaa toisesta päästäkin alkaa tulla vitsiä---” (O11)

Aineistosta tuli ilmi, että oppilaat ajattelivat innostuksen välittämisen lisäävän myös muiden oppilaiden motivaatiota työskentelyyn. Oman toiminnan ajateltiin heijastuvan myös muihin ja sitä kautta vaikuttavan luokan ilmapiiriin.

## 6.2.2 Itsensä toteuttaminen

Toinen kouluhyvinvointiin kuuluva yläluokka, jota oppilaat kokivat luonteen-  
vahvuuksien tukevan, oli itsensä toteuttaminen. Tähän yläluokkaan luokiteltiin  
sellaiset ilmaisut, jotka ilmensivät osallisuutta ja luovaa työskentelyä. Luonteen-  
vahvuudet, joista koettiin olevan tukea itsensä toteuttamisessa, olivat innostus,  
ystävällisyys, huumorintaju, rohkeus ja luovuus.

Monet oppilaista kokivat luonteenvahvuuksien tukevan osallisuutta. Vas-  
tauksista ilmeni innostuksen ja rohkeuden olevan merkityksellisiä mielipiteiden  
esille tuomisen kannalta.

“Varmaan toi innostus, että yrittää niinku sillein päästä esille ja saada sanottua oman  
mielipiteensä. Vaikka se ei heti onnistuiskaan.” (O3)

Oppilaat näkivät luonteenvahvuuksien auttavan oman mielipiteen esittämisessä  
sen esittämistavan kannalta. Huumorintaju ja ystävällisyys muokkasivat tyyliä  
esittää omia mielipiteitä ja tämän taas koettiin auttavan siinä, kuinka muut oppi-  
laat ja opettajat ottavat esitetyt mielipiteet vastaan.

“jos mä kerron sen jotenki hauskasti ni varmasti niinku haluavat sitä mielummin” (O11)

Rohkeuden ajateltiin tukevan myös keskusteluun osallistumista. Aineistosta il-  
meni, että luonteenvahvuuksien tuella oppilaat saivat apua itsensä ilmaisuun  
vuorovaikutustilanteissa. Oppilaat kokivat saavansa luonteenvahvuuksista tu-  
kea myös luovassa työskentelyssä. Tähän alaluokkaan luokiteltiin kaikki ilmai-  
sut, joissa oppilaat kuvailivat luonteenvahvuuksien auttavan ideoinnissa sekä te-  
kemisen ja puheenaiheiden keksimisessä.

“---sillee, että pystyy itte keksii, ettei tuu niinku koskaan tylsää ja sitte pystyy niinku käyt-  
tään sitä sillee, että keksii aina tekemistä ja puheenaiheita ja kaikkee.” (O5)

Luonteenvahvuuksien koettiin tukevan koulussa viihtymistä tylsyyden välttä-  
misen näkökulmasta.

### 6.2.3 Koulussa työskentely

Aineistosta ilmeni, että tutkimukseen osallistuneet oppilaat kokivat luonteenvahvuuksien tukevan koulussa työskentelyä. Tässä tutkimuksessa koulussa työskentely luokiteltiin aineistossa esiintyneiden ilmausten perusteella kolmeen alaluokkaan, joita olivat opiskelu ja toiminnanohjaus. Konun (2002) koulun hyvinvointimallissa koulussa työskentely -yläluokkaan liittyviä piirteitä on luokiteltu itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin, mutta tässä tutkimuksessa niistä muodostettiin oma yläluokka. Aineistosta ilmeni koulussa työskentelyyn liittyviä ilmauksia, joiden ei ajateltu soveltuvan itsensä toteuttaminen -yläluokkaan. Luonteenvahvuudet, joista koettiin olevan tukea koulussa työskentelyssä, olivat sisukkuus, oppimisen ilo, harkitsevaisuus, innostus, luovuus, arviointikyky, johtajuus ja sinnikkyys.

Opiskelu -alaluokkaan luokiteltiin ilmaisut, joissa tuli ilmi luonteenvahvuuksien merkitys itsenäisessä työskentelyssä. Oppilaiden kokemuksen mukaan innostus ja oppimisen ilo auttavat tehtävien yksin tekemisessä ja asioiden selvittämisessä itsekseen. Vastauksissa tuotiin esiin myös luonteenvahvuuksien merkitys kokeissa. Oppilaat mainitsivat luonteenvahvuuksien tukevan sekä koetilanteessa että kokeisiin valmistautumisessa. Oppilaat kokivat luovuudesta ja innostuksesta olevan apua kokeisiin valmistautumisen mielekkääksi tekemisessä, kun taas koetilanteessa tukea saadaan harkitsevaisuudesta. Kokeisiin valmistautumisen mielekkääksi tekemisessä tuli esiin uusien tapojen kehittäminen kokeisiin harjoittelun tueksi.

“No varmaan tuo no innostus tietenkin taas niinku sillä tavalla, että se ei oo niinku mäl-sää se kokeisiin valmistautuminen.” (O1)

“--- niinku keksii eri tapoja miten harjotella kokeisiin.” (O5)

Aineistosta selvisi, että oppilaat kokevat oppimisen ilon, luovuuden ja sinnikkyiden tukevan eri oppiaineissa. Oppiaineista mainintoja saivat musiikki, englanti, historia, kuvataide ja matematiikka. Lisäksi luovuuden koettiin auttavan eri oppiaineisiin sisältyvässä työskentelyssä, kuten kirjoittamisessa.

“jos mä en vaikka ymmärrä jotain matikan juttua, ni sitte mä niinku yritän sitä uudelleen, että mä oppisin sen” (O9)

Oppilaiden vastauksista välittyi, että luontevahvuuksista on tukea myös toiminnanohjauksessa. Toiminnanohjauksella tarkoitetaan tässä toimintaa, joka auttaa halutun tavoitteen saavuttamisessa, kuten toiminnan suunnittelua ja koordinoimista. Oppilaiden puheesta oli tulkittavissa, että arviointikyky ja harkitsevaisuus tukevat kykyä pohtia miten erilaisissa tilanteissa on kannattavaa toimia.

“Arviointikyky on siinä hyvä, että pystyy arvioimaan mitä kannattaa ja mitä ei kannata tehdä.” (O4)

Aineistosta ilmeni luontevahvuuksista olevan tukea erilaisten tilanteiden organisoinnissa. Yksi oppilaista koki saavansa johtajuudesta apua tehtävien jakamisessa.

“jos on joku asia mistä et just nimenomaan ite tykkää koulussa, just joku niinku koulu-tehtävä tai tämmönen, ni sitte siinä pystyy tekeen kompromisseja, et jos teet tämän asian ni toinen tekee tän.” (O11)

Lisäksi oppilaat kokivat luontevahvuuksien tukevan tehtävien ja toiminnan jatkamisessa epäonnistumisista huolimatta. Aineistosta ilmeni, että sinnikkyyden avulla oppilaat jaksoivat yrittää niin kauan, että saavuttavat tavoitteen.

“Nii se on edelleenki jos epäonnistuu nii sitte voi tehdä uudestaan” (O2)

“-- jos ei vaikka osaa nii sitte jaksaa jankata ja lukee sitä niin kauan, että osaa.” (O9)

Luontevahvuuksista innostuksen koettiin tukevan tehtäviin motivoitumista. Tehtäviin motivoitumiseen luokiteltiin kaikki maininnat innostumisesta ja kiinnostumisesta koulua ja tehtäviä kohtaan.

“--- mää innostun niinku asioista joita tota ni, niinku pitäis tehdä, tai silleen.” (O3)

Aineistosta ilmeni myös luontevahvuuksien hyödyntäminen tavoitteeseen pyrkimisessä vireystilasta huolimatta. Yksi tutkittavista kertoi oppimisen ilon tukevan työskentelyä silloin, kun oppilas kokee olevansa heikossa vireystilassa. Tällaista heikkoa vireystilaa kuvasi ilmaisu väsynyt.

“--- jaksaa niinku opiskella vaikka ei, vaikka olis tosi väsyny tai sillee” (O3)

Muut haastateltavista eivät tuoneet esiin luontevahvuuksien tukea vireystilalle.



## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kuudesluokkalaisten oppilaiden luonteenvahvuuksia, kokemuksia niiden nimeämisestä ja sitä, millä tavalla luonteenvahvuudet tukevat oppilaiden kouluhyvinvointia. Tässä tutkimuksessa on fenomenologis-hermeneuttiselle tutkimukselle tyypillisesti perustana se, että tulkinta ei voi koskaan olla ehdoton tosi, vaan se muodostuu aina tutkijan ja tutkitavan vuorovaikutuksessa. Myös ajalla ja paikalla ajatellaan olevan yhteys tehtyyn tulkintaan (Patton 2002, 114).

Tutkimuksen tulosten mukaan kuudesluokkalaisten nimesivät 26:sta Huomaa hyvä! -materiaalin luonteenvahvuuskortista kaikkiaan 19 eri luonteenvahvuutta. Eniten mainintoja saivat ryhmätyötaidot (N=4), sinnikkyys (N=4), anteeksiantavuus (N=3), luovuus (N=3), ystävällisyys (N=3), innostus (N=3) ja huumorintaju (N=3). Oppilaiden kokemukset luonteenvahvuuksien nimeämisestä jakautuivat neutraaleihin, positiivisiin ja negatiivisiin kokemuksiin. Tuloksista selvisi, että oppilaat saavat luonteenvahvuuksistaan tukea sosiaalisiin suhteisiin, itsensä toteuttamiseen ja koulussa työskentelyyn.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla mielenkiintoista on, että oppilaat nimesivät enimmäkseen sellaisia luonteenvahvuuksia, joiden usein ajatellaan olevan eduksi koulussa. Nimetyt vahvuudet olivat pääosin emotionaalisia, kognitiivisia ja yhteisössä elämiseen tarvittavia vahvuuksia (Peterson & Seligman 2004, 29-30). Ilman mainintaa jäivät abstraktimmat luonteenvahvuudet, jotka ovat mahdollisesti oppilaiden kannalta vaikeammin määriteltäviä, eivätkä välttämättä ole koulukontekstissa oleellisimpia. Näitä nimeämättä jääneitä vahvuuksia olivat myötätunto, itsesäätely, hengellisyys, rakkaus, sosiaalinen älykyys, toiveikkuus ja kauneuden arvostus. Esimerkiksi kauneuden arvostus ja hengellisyys ovat vahvuuksia, jotka korostavat maailmankaikkeuden ja yksilön yhteyttä (Peterson & Seligman 2004, 30; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016a,

33). Mikäli luonteenvahvuuksia ei ole oppilaiden kanssa käsitelty, saattavat kyseiset vahvuudet olla heille vaikeaselkoisia.

Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016a, 72) mukaan ihmisistä suurin osa kykenee tunnistamaan joitain omista luonteenvahvuuksistaan. Tässä tutkimuksessa kuusi oppilasta nimesi neljä luonteenvahvuutta ja viisi oppilasta nimesi kolme luonteenvahvuutta. Mielenkiintoista on, että kukaan oppilaista ei valinnut viittä luonteenvahvuutta. Pohdimme, johtuiko tämä siitä, että oppilaat eivät osanneet nimetä itsessään viittä luonteenvahvuutta, vai oliko kolmen tai neljän luonteenvahvuuden nimeäminen oppilaille helpompi ratkaisu. Jäimme miettimään, olisiko jokin luonteenvahvuus noussut nykyistä suositummaksi, jos oppilaiden tehtävänä olisi ollut nimetä yhtä monta luonteenvahvuutta tai olisiko nyt ilman mainintoja jääneistä luonteenvahvuuksista jokin tullut nimetyksi.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitettiin nimettyjen luonteenvahvuuksien lisäksi sitä, millaisia kokemuksia oppilailla on vahvuuksien nimeämisestä. Oppilaiden kokemukset luonteenvahvuuksien nimeämisestä olivat osaltaan neutraaleja. Tämä voidaan ajatella siinä mielessä myönteisenä, että luonteenvahvuuksista puhuminen on tutkittaville normaalia eikä herätä heissä sen suurempia tunteita. Tämä tukee Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 18) määrittelemää perusopetuksen tehtävää oppilaiden ohjaamisesta löytämään omat vahvuutensa. Voidaan siis ajatella, että ainakin osalle oppilasta luonteenvahvuudet ovat tavallinen ja luonnollinen asia.

Positiivisiin kokemuksiin lukeutuivat kokemukset luonteenvahvuuksien nimeämisen herättämistä myönteisistä kokemuksista ja nimeämisen helppoudesta. Tuloksissa ilmenneet positiiviset kokemukset tukivat Seligmanin ja Csikszentmihalyin (2000, 5) käsitystä siitä, että positiivisen pedagogiikan keskiössä ovat yksilön subjektiiviset myönteiset kokemukset. Positiiviset kokemukset omiin vahvuuksiin tutustumisesta tukevat oppilaiden myönteistä itsetuntemusta (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016a, 31). Mielenkiintoista on, että oppilaat kertoivat luonteenvahvuuksien nimeämisen olevan helppoa, mutta tarkennusta kysyttäessä eivät kuitenkaan osanneet täsmentää vastaustaan. Jäimme pohtimaan, onko luonteenvahvuuksien nimeäminen sittenkään tutkittavista

helppoa vai kuvailtiinko tuntemuksia helpoksi pelkästään, koska tarkempi kuvailu olisi ollut haastavaa.

Negatiivisiin kokemuksiin luokiteltiin ilmaukset, joissa luontenvahvuuksien nimeäminen oli tutkittavista haastavaa tai epätavallista. Tuloksista kävi ilmi, että oppilaat kokevat haastavana tietää, ovatko vahvuudet heidän todellisia vahvuuksiaan. Mielenkiintoista tästä teki oppilaiden pohdinta siitä, voivatko heidän nimeämänsä vahvuudet olla oikeasti heidän vahvuuksiaan, elleivät muut ajattele niistä samoin. Toinen kiinnostava tuloksista ilmennyt huomio oli se, että luontenvahvuuksien pohtiminen ei ollut oppilaille arkipäiväistä. Kuten aiemmissa tutkimuksissa on tullut ilmi, luontenvahvuuksien hyödyntäminen osana opetusta tukee muun muassa oppilaiden myönteistä käyttäytymistä ryhmässä, koulumenestystä ja heidän hyvinvointiaan (Wagner & Ruch 2015, 1; Whitley, Rawana, Pye & Brownlee 2010, 495). Vaikka vahvuusperustaisesta opetuksesta on paljon tutkimuksilla todistettuja hyötyjä, pohdimme, kuinka aktiivisesti luontenvahvuudet ovat kouluissa osana opetusta. Tutkimuksen tuloksista ilmeni luontenvahvuuksien nimeämisen haastavuus, sillä iso osa negatiivisiin kokemuksiin luokitelluista tuntemuksista oli ”en osaa sanoa” tai ”en tiedä” -kaltaisia ilmauksia. Pohdimme, oliko luontenvahvuuksien nimeäminen oppilaille todellisuudessa haastavaa vai voisiko epätavallinen haastattelutilanne selittää nimeämiseen liittyvää vaikeutta.

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää miten luontenvahvuudet tukevat oppilaiden kouluhyvinvointia. Tulokset osoittivat, että oppilaat kokevat luontenvahvuuksistaan olevan tukea sosiaalisissa suhteissa, itsensä toteuttamisessa ja koulussa työskentelyssä, jotka ovat kouluhyvinvointia rakentavia tekijöitä (ks. Konu 2002). Tästä voidaan tehdä johtopäätös, että luontenvahvuudet tukevat tässä tutkimuksessa oppilaiden kouluhyvinvointia. Konun (2002, 44) koulun hyvinvointimallissa oppilaiden kouluhyvinvointi rakentuu koulun olosuhteista, sosiaalisista suhteista, itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista ja terveydentilasta. Myös Janhusen (2013) tutkimustuloksista selviää, että koulun sisäiset ihmissuhteet, turvallinen ilmapiiri, yhteisöllisyys ja joukkoon kuuluminen rakentavat oppilaiden kouluhyvinvointia.

Tässä tutkimuksessa oppilaiden sosiaalisissa suhteissa luontevahvuuksien havaittiin tukevan ryhmässä toimimista, kaikkien kanssa toimeen tulemista ja yhteishengen luomista. Tämä tukee Seligmanin (2011) näkemystä luontevahvuuksien roolista ihmissuhteiden tukena. Seligmanin (2011, 14) mukaan luontevahvuuksien hyödyntäminen johtaa myönteisempiin ihmissuhteisiin. Myös Konun (2002) koulun hyvinvointimallissa sosiaaliset suhteet rakentuvat ryhmissä toimimisesta ja koulukavereiden kanssa toimeen tulemisesta. Lisäksi Konun (2002, 51) tutkimuksessa sosiaaliset suhteet rakentuvat ei-kiusattuna olemisesta ja opettajan kiinnostuksesta oppilaiden kuulumisia kohtaan. Tämän tutkimuksen tuloksissa ei ilmennyt, että luontevahvuuksista olisi tukea oppilaille näillä osa-alueilla.

Tulosten mukaan sosiaalisissa suhteissa luontevahvuudet tukivat eniten oppilaiden ryhmässä toimimista. Ryhmässä toimimiseen oppilaat hyödyntävät luontevahvuuksista ystävällisyyttä, reiluutta, innostusta, sinnikkyyttä ja ryhmätyötaitoja. Wagnerin ja Ruchin (2015, 1) mukaan luontevahvuuksien hyödyntäminen on yhteydessä myönteiseen käyttäytymiseen ryhmässä ja luokkahuoneessa. Ryhmässä toimimisen taidon voidaan siis ajatella tukevan oppilaan kouluviihtyvyyttä ja tätä kautta vaikuttavan myös oppilaan kouluhyvinvointiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 27) mukaan yhdessä tekeminen ja vuorovaikutuksellinen toiminta tukevat oppilaita tunnistamaan oman erityislaatunsa. Voidaan siis ajatella, että vastavuoroisesti ryhmässä toimiminen auttaa myös omien luontevahvuuksien tunnistamisessa.

Tulosten mukaan kaikkien kanssa toimeen tuleminen -alaluokka muodostui oppilaiden ilmaisuista, joissa he kuvailivat hyödyntävänsä luontevahvuuksiaan vertaistensa sietämisessä ja välien selvittelyissä. Näissä tilanteissa oppilaat hyödynsivät anteeksiantavuutta ja sisukkuutta. Kaikkien kanssa toimeen tulemisen merkittävyyttä oppilaat perustelivat yleisen ilmapiirin kannalta, sillä sen ajatellaan olevan parempi, kun erimielisyydet saatiin selvitettyä. Tutkimuksen tulosten voidaan ajatella tukevan myös aiempaa teoriaa, sillä koulun ilmapiirillä ja opiskeluilmapiirillä on tutkitusti vaikutusta oppilaiden hyvinvointiin ja heidän tyytyväisyyteensä koulussa (Mok & Flynn 2002, 297; Savolainen 2001, 27-28).

Myös Janhunen (2013, 6) määrittelee turvallisen ilmapiirin olevan yksi oppilaiden kouluhyvinvointia rakentava tekijä. Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 27) rauhallisen ja hyväksyvän ilmapiirin ajatellaan edistävän oppilaiden työrauhaa.

Tulosten mukaan oppilaat saivat luonteenvahvuuksistaan tukea sosiaalisissa suhteissa myös yhteishengen luomisessa. Tämä tukee aiempien tutkimusten tuloksia, joiden mukaan yksilö saa toimintaansa energiaa luonteenvahvuuksien hyödyntämisestä (Brdar & Kshdan 2010, 151). Yhteishengen luominen -alaluokka muodostui ilmaisuihin, joissa oppilaat kuvailivat hyödyntävänsä luonteenvahvuuksiaan muiden viihdyttämisessä ja innostuksen levittämisessä. Yhteishengen luomisessa oppilaat hyödynsivät luonteenvahvuuksistaan huumorintajua ja innostusta. Edellinen alaluokka erosi yhteishengen luomisesta siten, että kaikkien kanssa toimeen tulemisen ilmauksissa koettiin olevan negatiivinen sävy. Toimeen tuleminen oli yhteisön toimivuuden kannalta välttämätöntä, kun taas yhteishengen nostatus ajateltiin ylimääräisenä ilmapiirin parantamisena.

Tuloksissa ilmeni, että luonteenvahvuudet tukevat oppilaiden sosiaalisia suhteita kolmen eri osa-alueen kautta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 27) mukaan oppilaiden mahdollisuus tunnistaa oma erityislaatunsa kehittyä yhdessä tekemisen ja vuorovaikutuksellisen toiminnan kautta. Tästä voidaan päätellä, että myös sosiaaliset suhteet tukevat oppilaiden mahdollisuuksia tunnistaa omia luonteenvahvuuksiaan. Toisin sanoen luonteenvahvuudet eivät yksistään tue oppilaiden sosiaalisia suhteita vaan myös sosiaaliset suhteet tukevat oppilaita luonteenvahvuuksien tunnistamisessa. Tulosten perusteella voidaan todeta myös, että luonteenvahvuudet tukevat oppilaiden kouluhyvinvointia eniten juuri sosiaalisten suhteiden kautta. Tämä näyttäytyi siinä, että tutkittavat liittyivät kolmesta yläluokasta (sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttaminen ja koulussa työskentely) eniten luonteenvahvuuksia sosiaalisten suhteiden yläluokkaan. Lisäksi redusoituja ilmaisuja luokiteltiin eniten sosiaalisten suhteiden alaluokkiin.

Itsensä toteuttaminen -yläluokkaan liittyivät oppilaiden kokemukset luonteenvahvuuksista osallisuuden ja luovan työskentelyn tukena. Osallisuus on

myös yksi positiivisen pedagogiikan kulmakivistä (Seligman & Csíkszentmihályi 2000). Kumpulaisen ym. (2015, 213) mukaan positiivisessa pedagogiikassa on tärkeää, että lapsi ajatellaan aktiivisena toimijana. Tässä tutkimuksessa oppilaan aktiivinen rooli näyttäytyy juuri itsensä toteuttamisen kautta. Itsensä toteuttamisessa oppilaat kokevat saavansa tukea innostuksesta, ystävällisyydestä, huumorintajusta, rohkeudesta ja luovuudesta. Konun (2002, 51) tutkimuksessa itsensä toteuttamisen mahdollisuus rakentuu esimerkiksi opettajien rohkaisusta oppilaan mielipiteiden ilmaisuun ja oppilaiden mielipiteiden huomioon ottamisesta. Nämä tekijät olivat osaltaan yhteneviä tässä tutkimuksessa esiin tulleiden tekijöiden kanssa, vaikka tämän tutkimuksen tuloksissa opettajien rooli omien mielipiteiden esittämisen tukena ei tullut ilmi. Tulosten mukaan luonteenvahvuudet tukevat oppilaiden osallisuutta mielipiteiden esille tuomisessa, niiden esittämistavassa ja keskusteluun osallistumisessa. Kumpulaisen ym. (2015, 225) mukaan oppilaiden osallisuus toimii keskeisenä hyvinvoinnin, terveen kasvun ja oppimisen voimavarana. Tästä voidaan tehdä johtopäätös, että myös kokemukset osallisuudesta tukevat oppilaiden kouluhyvinvointia. Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteiden (2014, 35) mukaan oppilailla tulee olla mahdollisuus esittää näkemyksiään ja vaikuttaa yhteisiin asioihin esimerkiksi oppilaskunnan kautta.

Tulosten mukaan oppilaat saavat luonteenvahvuuksistaan tukea itsensä toteuttamiseen myös luovasta työskentelystä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 156) nähdään, että oppilailla on tärkeä rooli oman kouluviihtyvyytensä kehittämisessä. Voidaan ajatella, että tässä tutkimuksessa luonteenvahvuudet parantavat oppilaiden kouluviihtyvyyttä, koska tylsyyden välttäminen on luovan työskentelyn avulla helpompaa. Koska tässä tutkimuksessa kouluviihtyvyys on osana kouluhyvinvointia, voidaan tehdä johtopäätös, että luova työskentely tukee oppilaiden hyvinvointia koulussa. Lisäksi tuloksista ilmeni, että luonteenvahvuuksia hyödynnetään puheenaiheiden keksimisen tukena. Voidaan ajatella, että tämä tukee Lappalaisen ym. (2008, 124) ajatusta siitä, että oppilaiden vuorovaikutus muuttuu positiiviseksi, kun hän tietää mitkä ovat hänen vahvuuksiaan. Tämä taas vahvistaa oppilaan myönteistä käsitystä itsestä

ja lisää hänen hyvinvointiaan (Lappalainen ym. 2008; Uusitalo-Malmivaara 2015, 19).

Koulussa työskentelyssä luonteenvahvuudet tukevat opiskelua ja toiminnanohjausta. Koulussa työskentelyn tukena oppilaat hyödyntävät sisukkuutta, oppimisen iloa, harkitsevaisuutta, innostusta, luovuutta, arviointikykyä, johtajuutta ja sinnikkyyttä. Koulussa työskentely päädyttiin luokittelemaan omaksi yläluokakseen, koska siihen luokitellut ilmaukset saivat aineistossa huomattavan määrän mainintoja. Konun (2002, 51, 63) koulun hyvinvointimallissa nämä opiskeluun liittyvät teemat liittyvät itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin. Tässä tutkimuksessa luokittelussa kuitenkin ilmeni, että koulussa työskentelyyn liittyvät ilmaisut tarvitsivat oman yläluokkansa.

Tulosten mukaan oppilaat saavat innostuksesta, oppimisen ilosta, luovuudesta, harkitsevaisuudesta ja sinnikkyydestä tukea opiskelussa. Mielenkiintoista on, että itsenäistä työskentelyä tukevat luonteenvahvuudet, eli innostus ja oppimisen ilo, ovat jokseenkin samankaltaisia. Tulosten mukaan niistä molemmista koetaan olevan tukea tehtäviin motivoitumisessa. Huomaa hyvä! -toimintakorteissa näitä kahta luonteenvahvuutta kuvaillaankin melko yhtenevästi, sillä molemmissa vahvuutta kuvaillaan avoimuutena ja kiinnostuksena uusille asioille (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016b). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 20-24) omien vahvuuksien hyödyntämistä opiskelussa painotetaan itselle sopivien työskentelytapojen muodossa. Myös tässä tutkimuksessa tämä piirre tuli ilmi, sillä oppilaat perustelivat hyödyntävänsä luonteenvahvuuksiaan tekemällä opiskelusta itselleen mielekäästä. Lisäksi tulosten mukaan oppilaat saavat luonteenvahvuuksistaan tukea eri oppiaineissa. Myös Wagnerin & Ruchin (2015, 1) mukaan luonteenvahvuuksien hyödyntäminen on yhteydessä oppimistuloksiin ja koulumenestykseen. Mielenkiintoista olisi ollut selvittää vielä tarkemmin, mitä asioita eri oppiaineissa oppilaat kokivat luonteenvahvuuksien tukevan. Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016a, 9) mukaan akateemisia kykyjä kehittääkseen oppilaat tarvitsevat myös muita taitoja, kuten itsesääntelykykyä, sinnikkyyttä ja oppimisen iloa.

Tulosten mukaan oppilaat saavat luontevahvuuksistaan tukea koulussa työskentelyyn myös toiminnanohjauksen kautta. Toiminnanohjauksen tukena oppilaat hyödyntävät arviointikykyä, harkitsevaisuutta, johtajuutta, innostusta ja sinnikkyyttä. Tulosten mukaan tässä alaluokassa voidaan selkeästi huomata luontevahvuuksien ja luokan yhteys. Voidaan ajatella, että arviointikyvyn ja harkitsevaisuuden hyödyntäminen oman toiminnan koordinoimisessa on melko luonnollista. Tutkittavat eivät osanneet perustella näiden luontevahvuuksien hyödyntämistä kovinkaan syvällisesti, vaan esimerkiksi arviointikykyä kuvailtiin käytettävän lähinnä oman toiminnan arviointiin. Toisaalta tuloksista ilmenee myös, että joistakin luontevahvuuksista saatua tukea osattiin kuvailla laajastikin. Esimerkiksi johtajuutta ei kuvailtu hyödynnettävän vain johtamiseen, vaan siitä perusteltiin saatavan tukea kompromissien tekemiseen ja tehtävien jakamiseen. Tämä osoittaa, että oppilaille on osasta luontevahvuuksista selkeä käsitys, kun taas osasta käsitys on jäänyt melko pintapuoliseksi.

Tulosten mukaan sinnikkyydestä saadaan tukea toiminnan ja tehtävien jatkamiseen epäonnistumisista huolimatta. Tämä tukee ajatusta siitä, että oppilaat tarvitsevat myös ei-kognitiivisia taitoja kehittääkseen akateemisia taitojaan (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016a, 9). On tutkittu, että nimenomaan sinnikkyys ja itsesääteilykyky ennustavat menestymistä opinnoissa älykkyydosamäärää paremmin (Duckworth & Seligman 2005, 941). Tässä tutkimuksessa itsesääteily ei saanut mainintoja, mutta sinnikkyys oli ryhmätyötaitojen kanssa suosituin luontevahvuus. Tuloksista ilmeni, että luontevahvuudet tukevat myös yhden oppilaan tavoitteeseen pyrkimistä väsymyksestä huolimatta. Konun (2002) koulun hyvinvointimallissa väsymys on osana terveydentilan osa-aluetta, minkä takia myös tässä tutkimuksessa ajateltiin merkittävänä kyseisen maininnan korostaminen. Tämä vahvistaa entisestään tulkintaa siitä, että luontevahvuudet tukevat oppilaiden kouluhyvinvointia kokonaisvaltaisesti.

Tutkimuksen tavoitteen voidaan ajatella täyttyneen, sillä sen avulla saatiin selville kuudesluokkalaisten luontevahvuuksia, kokemuksia niiden nimeämisestä ja sitä, millä tavalla luontevahvuudet tukevat oppilaiden kouluhyvinvointia. Koemme tutkimustulokset merkittävinä, sillä ne osaltaan vahvistavat



aiempia tutkimustuloksia vahvuusperustaisen opetuksen tärkeydestä ja hyödyistä. Tutkimus tuo esiin lasten omat kokemukset luontevahvuuksien tuesta kouluhyvinvoinnille, josta ei juurikaan ole tehty Suomessa aiempaa tutkimusta. Tutkimuksen tulosten merkityksellisyys korostuu myös käytännön opetustyön kannalta, sillä ne vahvistavat entisestään luontevahvuuksien hyödyntämisen tärkeyttä osana opetusta. Voidaan ajatella, että tämän tutkimuksen merkittävin anti on selvitys siitä, miten oppilaat kokevat luontevahvuuksien tukevan heidän kouluhyvinvointiaan. Tämän tutkimuksen myötä meille tulevina luokanopettajina vahvistui käsitys siitä, että haluamme omassa pedagogiikassamme ohjata oppilaita löytämään omia vahvuuksiaan ja hyödyntämään niitä elämässään.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus

On tärkeää, että tieteellisessä tutkimuksessa tarkastellaan tutkimusprosessin luotettavuutta (Eskola & Suoranta 2014, 211; Tuomi & Sarajärvi 2018, 158). Tuomen ja Sarajärven (2018, 160) mukaan tutkimuksen luotettavuutta on usein lähestytty reliabiliteetin ja validiteetin kautta. Nämä käsitteet ovat kuitenkin kehittyneet määrällisen tutkimuksen parissa vastaten vain määrällisen tutkimuksen tarpeisiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232; Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Laadullinen tutkimus keskittyy yksilön ainutlaatuisiin subjektiivisiin tapoihin tulkita ja ymmärtää erilaisia ilmiöitä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 96; Denzin & Lincoln 2011, 5), jolloin määrällisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit eivät ole täysin sovellettavissa laadullisen tutkimuksen arviointiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160).

Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa luotettavuuden pohdinta keskittyy tutkimusprosessiin (Eskola & Suoranta 2014, 211). Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan useista tekijöistä rakentuvana kokonaisuutena, joita ovat tutkimuksen kohde ja tarkoitus, tutkijan oma sitoutuneisuus, aineiston keruu, tutkittavat, tutkijan ja tutkittavan suhde, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi, tutkimuksen luotettavuus ja raportointi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164). Eskolan & Suorannan

(2014, 210) mukaan laadullisen tutkimuksen keskeisimpiä luotettavuuden mittareita on tutkija itse. Luotettavuuteen vaikuttavat muun muassa tutkijan taidot tehdä tutkimusta, herkkyys ja rehellisyys (Patton 2002, 5).

Tutkimuksen luotettavuutta tukee tarkasti valittu aineistonkeruumenettelmä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231). Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoitujen teemahaastatteluiden avulla, joissa huomio pyrittiin keskittämään tutkimuskysymysten kannalta olennaisiin asioihin (Patton 2002, 405). Tutkija vaikuttaa keskeisesti teemahaastattelurungon muodostamiseen, sillä sen jäsentymistä varten tarvitaan esiyymmärrystä aiheesta (Eskola & Suoranta 2014, 79). Haastattelututkimuksessa tutkija toimii itse keskeisenä tutkimusvälineenä (Eskola & Suoranta 2014, 211; Kiviniemi 2018, 75). Haastattelu on ainutlaatuinen tilanne tutkijan ja tutkittavan välillä ja ei ole koskaan täysin toistettavissa (Brinkmann 2013, 143; Hirsjärvi & Hurme 2014, 185).

Aineiston luotettavuutta olisi voitu entisestään parantaa huolellisemmalla teemahaastattelun suunnittelulla (Hirsjärvi & Hurme 2014, 184). Tässä näkyi kokemattomuutemme tutkijoina, sillä vaikka esitimme tarkentavia jatkokysymyksiä haastattelun aikana, aineiston analyysin edetessä havaitsimme lisää asioita, joita tutkittavilta olisi voitu kysyä. Mikäli oppilaita olisi haastattelussa pyydetty nimeämään sama määrä luonteenvahvuuksia, olisi se voinut laajentaa tutkimuksen tuloksia ja näin entisestään parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Toisaalta luonteenvahvuuksien nimeämismäärän rajaaminen kolmen ja viiden välille toi mielenkiintoista tietoa siitä, kuinka kukaan oppilaista ei nimennyt itsessään viittä luonteenvahvuutta.

Aineiston keruussa olisimme voineet kiinnittää vielä enemmän huomiota kysymysten muotoiluun lastenkielisempään muotoon (Alasuutari 2005, 154), tai täydentää haastatteluja varmistamalla haastateltavilta jälkeinpäin olimmeko ymmärtäneet kerrotut asiat oikein. Tulkintojen ja lasten antamien merkitysten yhdenmukaisuudesta ei voida olla täysin varmoja, sillä tutkijoiden käsitykset ja esiyymmärrys ohjaavat aina osittain aineiston tulkintaa (Moilanen & Rähä 2018, 57). Lasten haastattelu tuo omat haasteensa tulosten tulkinnalle, sillä tutkija ei välttämättä ymmärrä lasten kielen tapoja ja merkityksiä niin, kuin lapsi on ne

tarkoittanut (Alasuutari 2005, 154). Useamman tutkijan osallistuminen tutkimuksen toteuttamiseen eli tutkijatriangulaatio lisää kuitenkin tämän tutkimuksen puolueettomuutta ja vähentää tulkintojen vääristymistä (Eskola & Suoranta 2008, 70; Patton 2002, 560). Tässä tutkimuksessa haastatteluista kirjattujen havaintojen voidaan ajatella parantavan aineiston laatua, sillä ne helpottivat myöhempien tulkintojen tekemistä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 184).

Tutkimuksen ollessa fenomenologis-hermeneuttinen, pyrittiin sillä yleistysten sijaan kuvaamaan ja tulkitsemaan tiettyä ilmiötä (Denzin & Lincoln 2011, 5; Tuomi & Sarajärvi 2018, 98; Laine 2018, 30). Eskolan & Suorannan (2008, 67) mukaan laadullisessa tutkimuksessa merkityksellistä on tulkintojen kestävyys ja syvyys, ei aineiston koko tai tilastollinen yleistettävyyttä. Tutkijan tekemät tulkinnat voivat olla vaikeasti osoitettavissa lukijalle, minkä vuoksi tutkimuksen raportoinnissa tulee olla selkeä ja tarjota lukijalle mahdollisuus seurata tutkijan päättelyä läpi tutkimuksen (Kiviniemi 2018, 86). Tuomen ja Sarajärven (2018, 113) mukaan aineiston analyysissä on kyse keksimisen logiikasta. Tässä tutkimuksessa tehdyt ratkaisut ja vaiheet on pyritty selittämään mahdollisimman yksityiskohtaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232; Tuomi & Sarajärvi 2018, 164). Erityisesti aineiston analyysin kulku, luokittelu ja tulkinnat on pyritty esittämään seikkaperäisesti ja näitä tulkintoja on tuettu muun muassa suorilla haastatteluotteilla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 233). Tämän tutkimuksen edetessä olemme pyrkineet mahdollisimman refleктоivaan ja kriittiseen otteeseen. Tutkimuksen luotettavuutta parantaa pohdintojemme yhdistäminen aiempaan teoriaan. Pattonin (2002, 115) mukaan hermeneuttisessa tutkimusotteessa tutkijan tehtävä on kyseenalaistaa omia tulkintoja ja olla avoin aineiston sisältämille merkityksille.

### **7.3 Jatkotutkimushaasteet**

Tutkimusprosessi ei lopu koskaan siihen, kun tutkimusongelmaan on vastattu, vaan tutkimuksessa saadut vastaukset herättävät pohtimaan uusia kysymyksiä

ja tutkimusongelmia (Alasuutari 2007, 278). Tämä tutkimus antaa tietoa luontevahvuuksien tuesta kouluhyvinvoinnille ja siitä, mitä luontevahvuuksia kuudesluokkalaiset nimeävät itselleen ja millaisena oppilaat kokevat luontevahvuuksien nimeämisen. Oppilaiden kouluhyvinvoinnin tutkiminen on tärkeää, sillä oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäminen on perusopetuksen keskeinen arvo (POPS 2014, 15). Tutkimus on vahvistanut tietoa luontevahvuuksien merkityksestä ja korostaa omalta osaltaan luontevahvuuksien tärkeyttä opetuksen välineenä oppilaiden kouluhyvinvoinnin tukemisessa.

Tässä tutkimuksessa oppilaat nimesivät pääasiassa sellaisia luontevahvuuksia, jotka ajattelemme melko konkreettisina. Luontevahvuuksia ei erikseen esitelty haastattelutilanteessa oppilaalle ja tulevaisuudessa olisikin mielenkiintoista tutkia mitä luontevahvuuksia oppilaat nimeävät, jos ensin toteutetaan interventio vahvuuksista. Olisi kiinnostavaa tietää muuttuisivatko lasten käsitykset luontevahvuuksistaan, jos niihin sisältyviä piirteitä käsiteltäisiin ensin. Lisäksi valinnat perustuivat oppilaiden subjektiivisiin käsityksiin luontevahvuuksistaan ja olisikin kiinnostavaa tutkia olisivatko opettaja valinnut oppilaille samat vahvuudet.

Tässä tutkimuksessa oppilaiden kokemukset luontevahvuuksien nimeämisestä jakautuivat neutraaleihin, positiivisiin ja negatiivisiin. Tulevaisuudessa olisi hyödyllistä selvittää minkä takia toisille luontevahvuuksien nimeäminen on vaikeampaa ja toisille helpompaa. Pohdimme, johtuvatko erot oppilaiden yksilöllistä piirteistä vai ovatko toiset oppilaat saaneet esimerkiksi enemmän palautetta ja tukea vahvuuksien tunnistamiseen ja nimeämiseen. Tulevaisuudessa olisi hyvä tutkia lisää oppilaiden kouluhyvinvointia ja luontevahvuuksia. Luontevahvuuksien ja kouluhyvinvoinnin välistä yhteyttä voisi tutkia myös kvantitatiivisella tutkimusotteella selvittäen esimerkiksi millaisia vaikutuksia luontevahvuuksien nimeämisellä on oppilaiden kouluhyvinvointiin. Myös oppilaiden tutkiminen eri kouluvaiheissa toisi uutta näkökulmaa tutkimukselle. Tutkimuksen kautta saadaan tukea positiivisen pedagogiikan käytännöille, joiden on havaittu kehittävän sekä oppilaiden oppimista että hyvinvointia.

## LÄHTEET

- Aho, S. & Laine, K. 2002. *Minä ja muut*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Ahtola, A. 2016. Koulu hyvinvoinnin rakentajana. Teoksessa Ahtola, A. (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 12–21
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- Alasuutari, P. 2007. *Laadullinen tutkimus*. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Allardt, E. 1976. *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Porvoo: WSOY.
- Anttila, P. 2005. *Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta*. Artefakta 16. Hamina: AKATIIMI.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77–101.
- Brinkmann, S. 2013. *Qualitative interviewing*. New York: Oxford University Press.
- Brdar, I. & Kashdan, T.B. 2010. Character strengths and well-being in Croatia: An empirical investigation of structure and correlates. *Journal of Research in Personality*, 44 (1), 151–154.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 2011. *Handbook of qualitative research*. United States of America: SAGE Publications.
- Diener, E. 1984. Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542–560.
- Duckworth, A. & Seligman, M. 2005. Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological science*, 16 (12), 939–944.

- Eskola, J., & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. Painos. Tampere: Vastapaino.
- Geldhof, G., Bowers, E., Boyd, M., Mueller, M., Napolitano, C., Schmid, K., Lerner, J. & Lerner, R. 2013. Creation of short and very short measures of the Five C's of Positive Youth Development. *Journal of Research on Adolescence*, 24 (1), 163–176.
- Haapasalo, I., Välimaa, R. & Kannas, L. 2010. How Comprehensive School Students Perceive their Psychosocial School Environment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 133–150.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu: Kouluhyvinvointia hakemassa. Helsinki: Unigrafia Oy.
- Helavirta, S. 2007. Lasten tutkimushaastattelu: Metodologista herkistymistä, joustoja ja tasapainottelua. *Yhteiskuntapolitiikka-YP 72:6*. Helsinki: Stakes, 629–640.
- Hirvihuhtha, H. & Litovaara, A. 2009. Ratkaisun taito. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 21 painos. Helsinki: Tammi.
- Hoffren, J. & Rättö, H. 2011. Hyvinvoinnin mittarit. Teoksessa Juho Saari (toim.) *Hyvinvointi: Suomalaisen yhteiskunnan perusta*. Helsinki: Gaudeamus, 219–239.
- Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. 2015. Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus, 264–280.
- Huebner, E. S. & Gilman, R. 2006. Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life* 1 (2), 139–150.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Janhunen, K-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Väitöskirja. Publications of the University of Eastern Finland: Itä-Suomen yliopisto.

- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A. & White, M. A. 2015. A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology* 10 (3), 262–271.
- Keyes, C. 2006. Subjective well-being in mental health and human development research worldwide: An introduction. *Social Indicators Research* 77, 1–10.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle 69 tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–87.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2015. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus, 224–242.
- Konu, A. 2002. *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- Kämppe, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I. & Kannas, L. 2012. *Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994-2010: WHO-Koululaistutkimus (HBSC-Study)*. Tampere: Juvenes Print - Tampereen yliopistopaino Oy.
- Kämppe, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2008. *Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO-Koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994–2006*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lagerspetz, E. 2011. *Hyvinvoinnin filosofia*. Teoksessa Juho Saari (toim.) *Hyvinvointi: Suomalaisen yhteiskunnan perusta*. Gaudeamus: Helsinki University Press, 79–105.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola, R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. PS-kustannus: Jyväskylä, 29–50.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. 2008. *Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa*. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Kasvatusalan tutkimuksia 41. Suomen kasvatustieteellinen seura, 111–134.

- Lappalainen, K., Savolainen, H., Kuorelahti, M. & Epstein, M. H. 2009. An international assessment of the emotional and behavioral strengths of youth. *Journal of Child and Family Studies*, 18 (6), 746–753.
- Lappalainen, K. & Sointu, E. 2013. Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa. Itä-Suomen kehittämisverkosto. ISKE-hanke. Itä-Suomen yliopisto.
- Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2001. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi. Teoksessa Janhonen, S. & Nikkonen, M. (toim.) Laadulliset menetelmät hoitotieteessä. Helsinki: WSOY, 21–43.
- Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa – PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluiloin edistäjinä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus* 28 (2), 112–127.
- Lipponen, K. 2015. Positiivinen psykologia ja ratkaisukeskeisyys psykoterapiassa. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 200–219.
- Manninen, S. 2018. Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 4. painos. Helsinki: International Methelp.
- Minkkinen, J. 2015. Lapsen hyvinvointimalli. Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola J. & Valli R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–72.
- Mok, M. & Flynn, M. 2002. Determinants of Students' Quality of School Life: a Path Model. *Learning Environments Research* 5 (3), 275–300.
- Morris, I. 2013. Learning to ride elephants. Teaching Happiness and Well-Being in Schools. London: Continuum.



- Niemiec, R. 2013. VIA character strengths: Research and practice (The first 10 years). Teoksessa H. H. Knoop & A. Delle Fave (toim.) Well-being and cultures: Perspectives on positive psychology. New York: Springer, 11–30.
- Niiranen-Linkama, P., & Kuru, T. 2014. Kokemuksellinen hyvinvointi - mitä 65-74-vuotiaat kertovat hyvinvoinnistaan. Mikkeli: Mikkelin ammattikorkeakoulu.
- Ojanen, M. 2009. Positiivista psykologiaa. Tieteessä tapahtuu. 27 (4–5), 79–81.
- Ojanen, M. 2014. Positiivinen psykologia. 2. uudistettu painos. Helsinki: Edita.
- Opendakker, M-C. & Van Damme, J. 2000. Effects of Schools, Teaching Staff and Classes on Achievement and Well-Being in Secondary Education: Similarities and Differences Between School Outcomes. School Effectiveness and School Improvement (11), 165-196.
- Opetushallitus. Opetushallinnon sanasto.  
[http://www03.oph.fi/sanasto/sanahakulistaus\\_e.asp?eng-lanniksi=act&Submit2=Hae](http://www03.oph.fi/sanasto/sanahakulistaus_e.asp?eng-lanniksi=act&Submit2=Hae) (Viitattu 23.2.2020).
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. 1287/2013.
- Park, N. & Peterson, C. 2009a. Strengths of character in schools. Teoksessa R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (toim.) Handbook of positive psychology in schools. New York: Routledge, 65–76.
- Park, N. & Peterson, C. 2009b. Character Strengths: Research and Practice, Journal of College and Character 10 (4), 1 –10.
- Patton, M. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Perusopetuslaki. 1267/2013.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Peterson C. & Seligman M. 2004. Character Strengths and Virtues: A Handbook and classification. American Psychological Association: Oxford University Press.
- Popov, L. 2010. Reilu, reipas ja vastuuntuntoinen. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Proctor, C., Maltby, J. & Linley, P. A. 2011. Strengths use as a predictor of well-being and healthrelated quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 12 (1), 153-169.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22-56.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. [https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L2\\_3\\_2\\_3.html](https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_3.html). (Viitattu 13.2.2020).
- Saari, J. 2011a. Hyvinvoinnin kentät. Teoksessa Saari, J. (toim.) *Hyvinvointi: Suomalaisen yhteiskunnan perusta*. Helsinki: Gaudeamus, 33-78
- Saari, J. 2011b. Johdanto. Teoksessa Saari, J. (toim.) *Hyvinvointi: Suomalaisen yhteiskunnan perusta*. Helsinki: Gaudeamus, 9-29
- Savolainen, A. 2001. *Koulu työpaikkana*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- Scales, P., Benson, P., Leffert, N. & Blyth, D. 2000. Contributions of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science* 4, 27-46.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Seligman, M. 2011. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. New York: Simon & Schuster.
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. 2009. Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education* 35 (3), 293-311.
- Sointu, E., Savolainen, H., Lambert, M., Lappalainen, K. & Epstein, M. 2014. Behavioral and emotional strength-based assessment of Finnish elementary students: Psychometrics of the BERS-2. *European Journal of Psychology of Education*, 29 (1), 1-19.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Helsinki.
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2015. Positiivinen psykologia - mitä se on? Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 18-26.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016a. Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa. Juva: PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016b. Huomaa hyvä! - toimintakortit. Juva: PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2017. Huomaa hyvä! Vahvuusvariksen bongausopas. Juva: PS-kustannus.
- Vaismoradi, M., Turunen, H. & Bondas, T. 2013. Content analysis and thematic analysis: implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences* 15 (3), 398-405.
- Van Woerkom, M., Oerlemans, W. & Bakker, A. B. 2016. Strengths use and work engagement: A weekly diary study. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 25 (3), 384-397.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vuorinen, K., Erikivi, A. & Uusitalo-Malmivaara, L. 2018. A character strength intervention in 11 inclusive Finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs* 19 (1), 45-57.
- Wagner, L. & Ruch, W. 2015. Good character at school: positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement. *Frontiers in Psychology*, 6 (610).
- Whitley, J., Rawana, E. P., Pye, M. & Brownlee, K. 2010. Are strengths the solution? An exploration of the relationships among teacher-rated strengths, classroom behaviour, and academic achievement of young students. *McGill Journal of Education*, 45 (3), 495-510.

## LIITTEET

### Liite 1. Suostumuslomake tutkimukseen

#### TUTKIMUSLUPA

Hei oppilaan huoltaja! Olemme luokanopettajaopiskelijoita Jyväskylän yliopistosta ja teemme Pro gradu -tutkielmaa oppilaiden vahvuuksien nimeämiseen ja kouluhyvinvointiin liittyen. Tutkimusaineisto kerätään oppilaiden yksilöhaastatteluilla. Tarkoituksenamme on haastatella oppilaita heidän koulupäivänsä aikana. Haastattelu kestää noin 20 minuuttia.

Olemme saaneet tutkimusluvan Jyväskylän kaupungilta, koulun rehtorilta ja luokanopettajalta. Pyytäisimme teitä palauttamaan tämän lomakkeen luokanopettajalle viimeistään maanantaina 11.11.2019. Ennen haastatteluja pyydämme myös oppilailta suostumuksen haastatteluun. Osallistuminen on oppilaalle vapaaehtoista.

Ohessa on myös tietosuojailmoitus, johon voitte perehtyä.

Mikäli teillä on kysyttävää, olkaa rohkeasti yhteydessä!

Ystävällisin terveisin,

Elli Peltomäki ([ellemape@student.jyu.fi](mailto:ellemape@student.jyu.fi)) & Johanna Mikkola ([jovimikk@student.jyu.fi](mailto:jovimikk@student.jyu.fi))

Lapseni saa osallistua edellä kuvattuun tutkimukseen

Lapseni ei saa osallistua edellä kuvattuun tutkimukseen

---

*Huoltajan allekirjoitus*

---

*Huoltajan nimen selvennys*

---

*Tutkittavan (lapsen) nimi*

***Kiitos yhteistyöstä!***

---

*Päiväys*

## **Liite 2. Haastattelurunko**

### **Teema 1 Kokemuksia luonteenvahvuuksista**

1. Kerro, mitä sanalla “luonteenvahvuudet” mielestäsi tarkoitetaan?
2. Katso näitä luonteenvahvuuskortteja. Valitse niistä 3-5, jotka ovat mielestäsi sinun vahvuuksiasi.
3. Kerro näistä valitsemistasi luonteenvahvuuksista.
4. Miksi ajattelet, että nämä ovat vahvuutesi?
5. Millaista on nimetä omia luonteenvahvuuksia?

### **Teema 2 Luonteenvahvuudet ja kouluhyvinvointi**

1. Kerro luokkanne ilmapiiristä ja viihtymisestä koulussa.
2. Kerro ajatuksistasi ja suhtautumisestasi kouluun ja koulunkäyntiin.
3. Kerro, onko valitsemillasi luonteenvahvuuksilla vaikutusta siihen, miten viihdyt ja voit koulussa.
4. Kerro suhteestasi opettajaan ja muihin oppilaisiin.
5. Millaista sinusta on työskennellä ryhmässä?
6. Miten vahvuutesi näkyvät suhteessasi opettajaan ja muihin oppilaisiin?
7. Kerro mitä opettajat odottavat sinulta? Saatko tukea vahvuuksistasi?
8. Millaisena koet kokeisiin valmistautumisen ja kotitehtävien tekemisen?
9. Kerro millaista on työskennellä omatoimisesti/itsenäisesti. Saatko tukea vahvuuksistasi?
10. Kerro kuinka mielipiteesi otetaan huomioon koulussa.
11. Kerro mahdollisuuksistasi vaikuttaa ja osallistua koulussa sinua itseäsi koskeviin asioihin.
12. Onko vahvuuksista jotain tukea siinä, miten saat oman mielipiteesi esiin/pääset vaikuttamaan koulussa?
13. Kerro miten valitsemasi luonteenvahvuudet tukevat sinua koulussa.