

**Esikoululaisten vahvuudet tuen taustalla
esiopetuksen opettajien käsitysten mukaan**

Miimi Seppänen ja Sanna Mäki

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma
Syyslukukausi 2020
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Seppänen, Miimi & Mäki, Sanna. 2020. Esikoululaisten vahvuudet tuen taustalla esiopetuksen opettajien käsitysten mukaan. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 51 sivua + liitteet.

Tutkimuksessa on selvitetty esiopetuksen opettajien käsityksiä esikoululaisten vahvuuksista sekä vahvuuksien käyttöä lapsen tukemisessa. Vahvuuksien merkitystä on tutkittu erityisesti peruskoulussa positiivisen pedagogiikan näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen näkökulmasta tehty tutkimus painottuu pedagogisten asiakirjojen analysoimiseen, eikä opettajien käsityksiä lasten vahvuuksista ole juuri tutkittu.

Tutkimus on laadullinen tutkimus ja tutkimusote fenomenografinen. Aineistonkeruumenetelmänä on käytetty puolistrukturoitua teemahaastattelua. Harkinnanvarainen näyte koostuu kuudesta varhaiskasvatuksen opettajasta, jotka työskentelivät esiopetuksen parissa. Aineiston analyysi on toteutettu teoriaohjaavana sisällönanalyysinä.

Tutkimuksessa havaittiin eroja esiopetuksen opettajien vahvuuskäsityksissä. Vahvuudet jakautuivat luontevahvuuksiin, taitovahvuuksiin, tapoihin oppia sekä mielenkiinnon kohteisiin. Opettajat kokivat lapsen vahvuuksien tukemisen tärkeäksi ja vahvuudet nähtiin melko pysyvinä, joskin ne saattoivat muuttua ympäristön vaikutuksesta. Tuen suunnittelussa vahvuudet nähtiin keinona tukea lasta ja ne ohjasivat opettajien tukim metodeihin liittyviä valintoja.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että esiopetuksen opetus suunnitelman perusteet heijastui opettajien vahvuuskäsityksiin, esimerkiksi oppimisen ilo nähtiin lapsen vahvuutena. Opettajien vahvuuskäsityksissä oli osittain samoja piirteitä, kuten kognitiivisten taitojen korostaminen ja sosiaaliset vahvuudet, kuin tuen asiakirjoja koskevien tutkimusten tuloksissa.

Asiasanat: esiopetus, vahvuuspedagogiikka, lapsen tuki, positiivinen pedagogiikka, haastattelu, fenomenografia

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
2	ESIOPETUS	3
2.1	Esiopetuksen tavoitteet ja lapsen tuen järjestäminen	3
2.2	Esiopetuksen pedagogiikka	5
2.2.1	Pedagogiikan rooli tuessa	5
2.2.2	Positiivinen pedagogiikka vahvuuksien lähtökohtana	6
3	LASTEN VAHVUUDET	8
3.1	Lasten vahvuuksien määrittely	8
3.1.1	Luontevahvuudet	9
3.1.2	Oppimistyyli vahvuutena	11
3.1.3	Lahjakuus vahvuutena	12
3.1.4	Motivaatio ja innostus oppimisen mahdollistajina	14
3.2	Vahvuuksien rooli tuen suunnittelussa	15
3.3	Vahvuudet pedagogisissa asiakirjoissa	16
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	18
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	19
5.1	Tutkimuskohde ja lähestymistapa	19
5.2	Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu	19
5.3	Aineiston analyysi	22
5.4	Eettiset ratkaisut	25
6	TULOKSET	27
6.1	Esiopetuksen opettajien vahvuuskäsitykset	27
6.1.1	Opettajien käsitykset esikoululaisten vahvuuksista	27
6.1.2	Opettajien käsitykset vahvuuksien havainnoimisesta ja pysyvyydestä	31
6.2	Vahvuuksien rooli lasten tukemisessa	34
7	POHDINTA	40
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	40

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	44
LÄHTEET	46
LIITTEET	52

1 JOHDANTO

Lasten vahvuuksien rooli on korostunut esiopetuksessa 2010-luvun kuluessa. Vahvuudet esiteltiin jo vuoden 2010 esiopetuksen opetussuunnitelmassa tuen suunnittelun lähtökohtana ja osana yleistä tukea, mutta nykyisessä opetussuunnitelmassa niiden rooli on korostunut entisestään (Opetushallitus, 2010, s. 18, 20; Opetushallitus, 2014, s. 49–56). Esiopetuksen ohjaavassa asiakirjassa korostetaan arvoina hyvinvointia, lasten osallisuutta ja henkistä kasvua (Opetushallitus, 2014, s. 15–16), jotka ovat vahvuuksien lisäksi tärkeitä arvoja positiiviselle pedagogiikalle (Leskisenoja, 2019 s. 29, 31).

Vahvuudet voidaan Soinnun, Savolaisen, Lambertin, Lappalaisen ja Epsteinin (2014, s. 2) mukaan määritellä luonteenpiirteiksi, kyvyiksi, käyttäytymiseksi ja tunnetaidoiksi, jotka tukevat yksilöä stressitilanteessa ja vastoinkäymisissä, auttavat saavuttamaan omia tavoitteita ja tulevan esiin yksilön toiminnassa. Tässä tutkimuksessa ymmärrämme vahvuuden laajana käsitteenä, joka pitää sisällään luontenvahvuudet, lahjakkuuden käsitteen, erilaiset oppimistyylit vahvuutena sekä motivaation ja kiinnostuksen kohteet. Aikaisemman tutkimuksen perusteella vahvuuksien ymmärtämisessä on opettajakohtaisia eroja, sillä peruskouluun sijoittuvassa tutkimuksessa on raportoitu ristikkäisiä tuloksia, nähdäänkö taitavien lasten taidot muuttumattomina (Tirri, Kuusisto & Laine, 2018, s. 49).

Esiopetussuunnitelman perusteiden mukaan lapsen ja lapsiryhmän vahvuudet ovat tuen järjestämisen lähtökohtana oppimis- ja kehitystarpeiden lisäksi. Tuen tulee olla joustavaa, pitkäjänteisesti suunniteltua ja tuen tarpeen mukaan muuttuvaa. (Opetushallitus, 2014, s. 49–56.) Pedagogiset eli tavoitteelliset kasvatukselliset ja opetukselliset ratkaisut ovat osa kaikille lapsille toteutettavaa yleistä tukea (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018, s. 75–81). Tuen toteuttamisen

käytännöt kuitenkin vaihtelevat Suomessa edelleen kunnittain (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 68).

Vahvuudet huomioiva oppimisen tuki on todettu laadukkaaksi tueksi monissa koulututkimuksissa (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg, 2008, s. 115, 122; Sointu ym., 2014, s. 2). Yksi laatua tuottava elementti on pyrkimys tunnistaa lapsen haasteiden alkuperäinen syy ja hyödyntää ratkaisussa lapsen omia vahvuuksia. Näin lapsen tukitoimissa painottuvat ennaltaehkäisevät tarkoitukset. (Lappalainen ym., 2008; Tate, 2010.) Vahvuuspedagogisten harjoitusten, kuten luontevahvuuksien tunnistamisen harjoittelun sekä vahvuuksien vahvistamisen on koulukontekstissa tutkittu olevan yhteydessä elämäntyytyväisyyteen sekä hyvinvointiin (Proctor ym. 2011, s. 285, 378–379).

Kiinnostuimme vahvuuksien roolista tuen suunnitteluprosessissa, sillä varhaiskasvatuksen ja koulun puolella tehdyn tutkimuksen (Andreasson & Asplund Carlsson, 2013; Heiskanen, 2019; Sointu ym., 2014; Vehkakoski, 2007) mukaan vahvuuksia tuodaan esille ainakin tuen asiakirjoissa vähemmän kuin valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden mukaan voisi kuvitella. Heiskanen (2019, s. 60–62, 66–67) mukaan lapsia kuvattiin pedagogisen tuen asiakirjoissa ongelmakeskeisesti. Dokumenttien kuvauksella rakennetaan lapsen identiteettiä, jos samoja ongelmia toistetaan sekä lapsen asiakirjoissa että keskusteluissa lapsen ja vanhempien kanssa (Andreasson & Asplund Carlsson, 2013, s. 63–65).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää teemahaastattelujen avulla, miten esiopetuksen opettajat määrittelevät lasten vahvuuksia sekä kuvailevat vahvuuksien hyödyntämistä tuen suunnittelussa. Tutkimuksen avulla pääsemme ehkä lähemmäs kysymystä, millaisena vahvuudet tällä hetkellä nähdään ja miten niitä hyödynnetään. Mahdollisesti saamme lisää tietoa, miksi vahvuuksien hyödyntäminen on haastavaa ja miksi ne eivät löydä tietään tuen suunnitteluprosessin läpi arjen käytäntöihin.

2 ESIOPETUS

2.1 Esiopetuksen tavoitteet ja lapsen tuen järjestäminen

Esiopetuksen tehtävänä on ollut tasoittaa varhaiskasvatuksen ja koulun välistä siirtymää yhdistelemällä näitä erilaisia kasvatuskulttuureita. Esiopetuksella on ollut alusta asti institutionaalinen ja opetuksellinen ulottuvuus, eikä sitä ole määritelty hoidollis-sosiaalisesti toimeksi varhaiskasvatuksen tapaan. Parhaimmillaan esiopetus tukee lasten yhteistyökykyä, itsenäisyyttä ja itsetuntoa eli taitoja, joilla on keskeinen rooli kouluoppimisessa. (Linnilä, 2006, s. 107.)

Esiopetus on perusopetuslain alaista tavoitteellista toimintaa, jonka tavoitteena on osana varhaiskasvatusta parantaa lasten oppimisedellytyksiä (Perusopetuslaki 1998, 2§). Esiopetuksessa tuetaan lapsen fyysistä, psyykkistä sekä sosiaalista kehitystä lapsen omien yksilöllisten tavoitteiden mukaisesti. Lapsi saa esiopetuksessa tilaisuuksia vuorovaikutukseen, ilmaisuun sekä uusiin kokemuksiin, lapsen kehityksen kannalta tärkeää leikkiä unohtamatta. Lasten huoltajat toimivat yhteistyökumppaneina esiopetuksen järjestämisessä. (Opetushallitus, 2014, s. 14–15.)

Esiopetuksen järjestämistä ohjaa valtakunnallinen esiopetussuunnitelman perusteet -asiakirja, jonka mukaan lapsella on oikeus saada joustavaa ja pitkäjänteisesti suunniteltua tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Kasvun ja oppimisen tuki jaetaan kolmelle tasolle, jotka ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Kaikilla tuen tasoilla voidaan käyttää yksittäin tai samanaikaisesti tuen eri muotoja kuten apuvälineitä ja osa-aikaista erityisopetusta. (Opetushallitus, 2014, s. 56.) Valtakunnallisen selvityksen mukaan yleisimmät lasta tukevat toimenpiteet esiopetuksessa ovat erityisopettajan konsultaatio sekä avustajan käyttäminen lapsiryhmässä tai lapsikohtaisesti (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 60–62).

Nykyinen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet korostaa vahvuuksia enemmän kuin aikaisempi vuoden 2010 ohjaava asiakirja, jossa vahvuudet mainitaan ainoastaan tuen järjestämistä ohjaavana periaatteena sekä yleisessä tuessa lapsen omien vahvuuksien ja voimavarojen tunnistamisen yhteydessä

(Opetushallitus, 2010, s. 18, 20). Vuonna 2015 voimaan tulleen esiopetussuunnitelman perusteiden mukaan lapsen ja lapsiryhmän vahvuudet ovat tuen järjestämisen lähtökohtana oppimis- ja kehitystarpeiden lisäksi. Asiakirja ohjaa huolehtimaan, että kaikki lapset saavat onnistumisen kokemuksia oppimisesta ja ryhmän jäsenenä toimimisesta. Nämä kokemukset auttavat lasta muodostamaan itsestään myönteisen käsityksen oppijana. Oppimista tuetaan antamalla lapsille päivittäin rohkaisevaa palautetta lasten vahvuuksista sekä kehittämisalueista osana arviointia. (Opetushallitus, 2014, s. 49–56.)

Tuen suunnittelun yhteydessä vahvuudet kirjataan pedagogiseen arvioon, joka tehdään lapsen siirtyessä tehostettuun tukeen. Lapsen siirtyessä erityisen tuen piiriin hänen vahvuutensa ja kiinnostuksen kohteensa kirjataan pedagogiseen selvitykseen sekä henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan. (Opetushallitus, 2014, s. 49–56.) Yksilöllisen arvioinnin tehtävänä on myös saada kokonaiskuva haasteiden ilmenemiseen vaikuttavista vaikeuksista ja vahvuuksista (Heikkilä, Puttonen & Siiskonen, 2019, s. 60). Henkilökohtaiseen esiopetussuunnitelmaan kirjatut tukitoimet toteutuivat lähes kaikilla lapsilla, mutta syinä tukitoimien toteutumattomuuteen olivat valtakunnallisen selvityksen mukaan resurssipula, puutteet toimintakäytännöissä ja henkilöstön vaihtuvuus (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 60–62).

Esiopetuksessa järjestettävässä tuessa korostuu huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö (Opetushallitus, 2014, s. 44–45). Tukitoimien aloittaminen perustuu noin puolessa tapauksista varhaiskasvatushenkilöstön sekä vanhempien arvioon. Muita tukitoimien aloittamisen perusteita ovat varhaiskasvatuksen erityisopettajan tai muiden asiantuntijoiden arviot. (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 65.)

Oppimisen tuen vaikutuksia lapsen kehitykseen, hyvinvointiin ja tulevaisuuteen on tutkittu erityisesti koulukontekstissa. Monet tutkimukset ovat osoittaneet oppilaiden, joilla on erityisiä oppimisvaikeuksia, menestyvän koulussa heikommin, ja erot ikätovereihin kasvavat koulupolun edetessä. Varhaisen tunnistamisen avulla pyritään tasaamaan näitä eroja lasten välillä. Oppimisen ongelmilla on havaittu olevan monia sekundaarisia seurauksia, kuten negatiivinen kuva itsestä oppijana (Holopainen & Savolainen, 2008, s. 102–103),

epäonnistumisen kokemukset sekä yhteys matalampaan koulutusasteeseen (Lavikainen ym., 2006, s. 406–407). Alijoen (2006, s. 156) väitöskirjatutkimuksen tuloksena on kuitenkin todettu, että osa sosioemotionaalisia haasteita omaavista lapsista pärjää koulussa, vaikka tuki olisi vähäistä.

Suomalaisessa peruskoulussa tukitoimien taustalla ovat usein sisällölliset oppimisvaikeudet sekä keskittymisen ja käytöksen haasteet (Lavikainen ym., 2006, s. 405–406). Pedagogisia ratkaisuja ohjaavat tutkimusten mukaan pääsääntöisesti oppilaan tarvitseman tuen laatu sekä määrä. Lisäksi otetaan huomioon oppilaan asettamat omat tavoitteet tulevaisuudelleen. Peruskoulussa toteutettavassa tuessa lapsen diagnoosin on tutkittu vaikuttavan opetuksen pedagogisiin ratkaisuihin. Kehitysvammadiagnoosin saaneiden lasten huoltajien näkemyksillä on enemmän vaikutusta tuen järjestämiseen kuin huoltajilla, joiden lapsella on diagnosoitu psyykkisiä oireita. (Kokko, Pesonen, Kontu, Ojala & Pirttimaa, 2013, s. 29.)

2.2 Esiopetuksen pedagogiikka

2.2.1 Pedagogiikan rooli tuessa

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan pedagogisen suunnittelun merkitystä lapsen ikätaso huomioiden. Tuen tarvetta arvioitaessa ensimmäisenä tarkastellaan toimintatapoihin, opetusjärjestelyihin sekä ympäristöihin lapsen kannalta paremmin sopivia pedagogisia ratkaisuja. (Opetushallitus, 2014, s. 14, 23.) Tästä syystä pedagogiikan käsitteen ymmärtäminen on oleellista myös meidän tutkimuksemme kannalta.

Pedagogiikan käsitteeseen liittyy läheisesti kasvatus ja opetus. Pedagogiikkaan liittyy kasvattajan tieto lapsen kehityksestä, hänen ja lapsen inhimillinen suhde, intentionaalisuus, vuorovaikutuksellisuus ja pyrkimys kasvatettavan itenäistymiseen. Pedagogiikka perustuu monitieteelliseen tietoon korostaen kasvatustieteellistä tietoa lasten suunnitelmallisessa ja tavoitteellisessa toiminnassa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen tueksi. Varhaiskasvatuksen pedagogiikan

taustalla olevia arvoja, ovat esimerkiksi lapsuuden itseisarvo ja lasten osallisuus. (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018, s. 75–81.)

Leskisenoja (2019, s. 29, 31) huomauttaa, kuinka varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) on esillä monia positiiviseen pedagogiikkaan sisältyviä teemoja, kuten kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukeminen, myönteisten oppimiskokemusten mahdollistaminen, lapsen osallisuuden varmistaminen sekä oppimisen edellytysten tukeminen.

2.2.2 Positiivinen pedagogiikka vahvuuksien lähtökohtana

Positiivinen pedagogiikka juontaa juurensa positiivisen psykologian arvopohjaan ja teorioihin. Positiivinen psykologia on kehitetty vastaamaan yksilöllisiin haasteisiin keskittyen heikkouksien ja puutteiden sijasta vahvuuksiin ja hyveisiin (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, s. 7–8). Positiivisessa psykologiassa ollaan kiinnostuneita toimintatavoista, kyvyistä, mahdollisuuksista ja vahvuuksista, jotka tekevät elämästä mielekästä ja tyydyttävää (Leskisenoja, 2019, s. 12). Psykologian professori Watkins erittelee positiivisen psykologian tutkimusperinteen kolmeen näkökulmaan: tutkimukseen positiivisista tunteista, positiivisten psykologisten piirteiden eli vahvuuksiin ja hyveisiin keskittyvä tutkimus sekä instituutioiden ja yhteisöjen hyvinvointiin keskittyvä tutkimus (Watkins, 2016, s. 4; kts. myös Hefferon & Boniwell, 2011, s. 13–15).

Positiivinen pedagogiikka on suomalainen käsite, sillä englanninkielisessä kirjallisuudessa puhutaan positiivisesta kasvatuksesta (*positive education*) (Leskisenoja, 2019, s. 16). Seligman, Ernst, Gillham, Reivich ja Linkins (2009, s. 294–295) määrittelevät artikkelissaan positiivisen pedagogiikan hyvinvointitaitojen opettamiseksi, jota perustellaan hyvinvoinnin yhteydellä oppimiseen. Positiivinen mieliala laajentaa keskittymistä, lisää luovuutta ja tukee kokonaisvaltaista ajattelua. Oppimisen hyötyjen lisäksi hyvinvointiopetukselle on tarvetta masennuksen ja ahdistuneisuuden yleistymisen vuoksi.

Gander, Proyer ja Ruch ovat avanneet psykologian professori Martin Seligman luomaa PERMA-hyvinvointiteoriaa, joka on luonut positiivisen pedagogiikan suuntaviivoja. PERMA-teoria rakentuu myönteisten tunteiden, toimintaan

sitoutumisen, välittävien ihmissuhteiden, merkityksellisyyden kokemusten ja saavuttamisen elementeille, jotka rakentavat yksilön hyvinvointia. Yksilön hyvinvointi rakentuu positiivisten tunteiden lisäksi kokemukselle suuremmasta tarkoituksesta ja sitoutumiselle, joka mahdollistaa paneutumisen ja flow-kokemukset. Välittävät ihmissuhteet ja saavuttaminen liittyvät kokemukseen positiivisista ihmissuhteista ja onnistumisen kokemuksiin arjessa. (Gander, Proyer & Ruch, 2016, s. 2-3.) PERMA-teorian pohjalta on rakennettu positiivisen pedagogiikan toimintamalleja ja hyvinvointi-interventioita. (Leskisenoja, 2019, s. 48-49; Noble & McGrath, 2015, s. 2.) Seligman ym. (2009, s. 297) korostavat kuinka tärkeää on, että hyvinvointiohjelmat ovat näyttöön perustuvia ja niiden vaikuttavuutta tutkitaan.

Leskisenojan mukaan positiivinen pedagogiikka lähtee ajatuksesta, että lapsen luontevahvuudet tehdään näkyväksi ja niitä hyödynnetään. Arjessa se voi tarkoittaa, että lasten toimintaa sanoitetaan tuomalla esiin heidän vahvuuksiaan. Kun lapsen vahvuudet huomataan ja ne tuodaan esiin, tästä seuraa lapselle positiivinen tunnekokemus, joka tukee lapsen vahvuusperustaista toimintaa. (Leskisenoja, 2019, s. 128, 131-132.)

Positiivista psykologiaa ja pedagogiikkaa on kritisoitu siitä, että esimerkiksi koulukontekstissa interventiot ovat keskittyneet tiedon jakamiseen oppilaille, vaikka olisi tärkeämpää keskittyä moraalisen käyttäytymisen ohjaamiseen ja hyvän luonteen opettamiseen (Proctor ym., 2011, s. 378). Held (2004, s.11) puolestaan kritisoi positiivisen pedagogiikan kielteistä suhtautumista negatiivisiin tunteisiin. Hänen mukaansa tämä näkyy esimerkiksi negatiivisia tunteita kokevan ihmisen syyllisyyden tunteena positiivisen asenteen puuttuessa.

Positiivinen psykologia on yksi tapa lähestyä hyvinvointia ilmiönä ja positiivinen pedagogiikka ammentaa siitä näkökulmia oppimiseen. Vahvuudet kuuluvat sekä positiivisen psykologian että pedagogiikan lähtökohtiin, mutta vahvuuksia on mahdollista tarkastella myös muista näkökulmista. Seuraavassa luvussa avaamme vahvuuden käsitteeseen liittyviä teorioita ja näkökulmia.

3 LASTEN VAHVUUDET

3.1 Lasten vahvuuksien määrittely

Vahvuuksia on määritelty tutkimuksissa hyvin eri tavoilla riippuen lähestymistavasta. Omassa tutkimuksessamme lähestymme vahvuuksien käsitettä laajasta näkökulmasta, koska tutkimuksemme lähtökohtana on tutkia esiopetuksen opettajien omia käsityksiä lasten vahvuuksista. Tutkimuksemme vahvuuden määrittely pitää sisällään luontevahvuudet, oppimistyyliä, lahjakkuuden, motivaation ja innostuksen, joita esittelemme seuraavaksi.

Sointu ym. (2014, s. 2) määrittelevät oppilaan vahvuuksia luonteenpiirteiksi, kyvyiksi, käyttäytymiseksi ja tunnetaidoiksi, jotka tukevat yksilöä stressitilanteissa ja vastoinkäymisissä, auttavat saavuttamaan omia tavoitteita ja tukevat hyvää suhdetta aikuisiin. Vahvuuksien ajatellaan tulevan esiin käyttäytymisessä ja ne välittyvät muille yksilön toiminnan kautta. Niikkon (2001, s. 124) mukaan vuoden 1996 esiopetussuunnitelman perusteet toivat edellisistä asiakirjoista poiketen näkökulman lapsen lahjakkuudesta. Lahjakkuus on ollut terminä osa suomalaista esiopetusta, vaikka nykyiset ohjaavat asiakirjat puhuvat vahvuuksista.

Michiganin yliopiston psykologian professorien Parkin ja Petersonin mukaan lasten vahvuuksia tutkimalla voidaan ymmärtää luontevahvuuksien kehittyminen ja muotoutuminen. Luontevahvuudet tulevat esiin ajattelussa, tunteissa ja käytöksessä. (Park & Peterson, 2006, s. 324, 334–336.) Vahvuuksia tutkittaessa tulisi huomioida kulttuurinen ulottuvuus. Rawana ja Brownlee (2009, s. 256) huomauttavat, että vahvuus tarkoittaa taitoa tai luontevahvuutta, jota yksilön lisäksi arvostetaan yhteisössä ja se on kulttuurisesti tunnustettu.

Gagné (2004, s. 120) määrittelee lahjakkuuden (*giftedness*) harjoittamattomien ja spontaanisti ilmaistujen kykyjen erityisenä hallintana ja lahjakkuus (*talent*) kuvaa systemaattisesti kehitettyjen kykyjen erityistä hallintaa. Renzullin lahjakkuusmalli on yksi tunnetuimmista länsimaisen opetuksen pohjana käytetyistä lahjakkuusteorioista (Uusikylä, 1994, s. 45). Renzulli (2005, s. 67–72) on

kuvannut erilaisten lahjakkuuksien muodostuvan kolmesta osatekijästä: keskittämisen ylittävistä kyvykkyydestä, motivaatiosta sekä luovuudesta.

Lahjakkuuden yhtenä muotona pidetään älyllistä lahjakkuutta. Suurin osa älykkyyden määritelmistä keskittyy kykyihin, jotka ovat tärkeitä koulumenestyksessä (Garnerin & Hachin, 1989, s. 5). Useimmat älykkyydestit keskittyvät spatiaaliseen, verbaaliseen sekä numeeriseen vahvuuteen. Älykkyyttä voidaan mitata erilaisilla testeillä, jotka rajaavat älyllisen lahjakkuuden esimerkiksi 2–5 prosenttiin väestöstä. (Mäkelä, 2009, s. 6–7.)

3.1.1 Luonteenvahvuudet

Leskisenoja (2019, s. 129) nostaa vahvuuksista esille luonteenvahvuudet eli moraalisesti perusteltavat ja opittavissa olevat hyvän luonteen ominaisuudet, joiden on huomattu olevan ratkaisevassa asemassa lapsen tasapainoisen kasvun ja kehityksen kannalta. Luonteenvahvuuksien painopiste on piirteisissä, jotka mahdollistavat tiedon hyväksikäytön ja saavat ihmiset toimimaan (Uusitalo-Malmivaara, 2014, s. 48).

Peterson ja Seligman (2004, s. 14) ovat luoneet hyvän luonteen kuvauksen, *Values in Action* eli VIA:n, jonka voi jakaa kolmelle käsitteelliselle tasolle. VIA-mittaristo on erityisen suosittu Euroopassa ja sen tarkoituksena on tuoda näkyville henkilöiden hyvät ominaisuudet, jotka auttavat vastoinkäymisissä ja toimivat tukena haastavissa tilanteissa (Peterson & Seligman, 2004, s. 17; Sointu ym., 2014, s. 3; Uusitalo-Malmivaara, 2014, s. 46).

Hyveet ovat ominaisuuksia, jotka ovat arvostettuja erityisesti moraalifilosofien sekä uskonnollisten ajattelijoiden keskuudessa hyvän elämän tavoittelussa ja ne nousevat myös historiallisesta tutkimuksesta. Hyveisiin kuuluu kuusi luokkaa, jotka ovat: viisaus, rohkeus, inhimillisyys, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja henkisyys. (Peterson & Seligman, 2004, s. 13–14.)

Luonteenvahvuudet ovat psykologisia prosesseja, jotka määrittelevät hyvettä ja toimivat keinoina hyveen toteuttamiseksi. Luonteenvahvuudet koostuvat tällä hetkellä 24 positiivisesta piirteestä, mutta Peterson ja Seligman uskovat, että

tutkimusten myötä on mahdollista saavuttaa vielä kattavampi luonteen-
vahvuuksien kirjosta. (Peterson & Seligman, 2004, s. 13–14.)

Tilanteelliset teemat ovat ympäristön mukaan vaihtelevia tapoja, jotka ohjaavat ihmisten toimintaa. Tottumukset ohjaavat luonteenvahvuuksien käyttöä eri tilanteissa, mikä selittää vaihtelevaa luonteenvahvuuksien esille tulemistä. (Peterson & Seligman, 2004, s. 13–14.)

Taulukko 1. Luonteenvahvuudet (Peterson & Seligman, 2004; Tiia Trogenin Ilo
olla yhdessä! -verkkosivuston suomennosta mukailten.)

<u>Hyve</u>	<u>Vahvuus</u>
Viisaus eli kognitiiviset vahvuudet, jotka liittyvät tietoon ja tiedon hankkimiseen.	Luovuus Uteliaisuus Arviointikyky Oppimisen ilo Näkökulmanottokyky
Rohkeus eli emotionaaliset vahvuudet, joilla on tärkeä rooli, kun ihminen kohtaa haasteita.	Rohkeus Sinnikkyys Rehellisyys Innostus
Inhimillisyyys eli sosiaaliset kyvyt, joita tarvitaan muun muassa ystäväystymiseen ja toisesta huolehtimiseen.	Ystävällisyys Rakkaus Sosiaalinen älykkyys
Oikeudenmukaisuus eli yhteisössä elämiseen tarvittavia taitoja.	Reiluus Johtajuus Ryhmätyötaidot
Kohtuullisuus eli taitoja, joita tarvitaan liioittelun ja ylenpalttisuuden vastustamiseen.	Anteeksiantavaisuus Vaativattomuus Harkitsevaisuus Itsesäätelytaidot
Henkisyys eli taito antaa ilmiöille laajempia merkityksiä.	Kauneuden arvostus Kiitollisuus Toiveikkaus Huumorintaju Hengellisyys

Vahvuuksien käyttäminen on yhteydessä positiivisiin tunteisiin ja asenteisiin (Uusiauntti, 2013, s. 91–92). Luonteenvahvuuksien yhteyttä elämäntyytyväisyyteen on tutkittu monesta näkökulmasta. Luonteenvahvuuksista toivon sekä innostuksen on tutkittu olevan merkittävästi yhteydessä elämäntyytyväisyyteen, mutta yhteyttä on havaittu myös esimerkiksi uteliaisuuden sekä rakkauden kohdalla (Park, Peterson & Seligman, 2004, s. 610–612, 615). Lisäksi vahvuuspedagogisten harjoitusten, kuten luonteenvahvuuksien tunnistamisen harjoittelun sekä vahvuuksien vahvistamisen, on koulukontekstissa tutkittu olevan yhteydessä elämäntyytyväisyyteen sekä hyvinvointiin (Proctor ym., 2011, s. 285, 378–379). Vahvuusperusteisilla harjoituksilla voi olla pitkäaikaisia vaikutuksia, sillä Uusiauntti (2013, s. 91–92) mukaan lapsuuden ja nuoruuden kokemukset voivat ohjata ihmistä tulevaisuudessa.

Park ja Peterson (2006, s. 324, 334) sovelsivat VIA-luokittelua 3–9-vuotiaisiin lapsiin tutkimuksessa, jossa he keräsivät vanhemmilta avoimen kyselylomakkeen avulla tietoa lasten vahvuuksista. He huomasivat, että VIA-luokittelu oli sovellettavissa myös pieniin lapsiin, sillä vanhempien vastauksissa raportoitiin kaikki 24 luonteenvahvuutta. Kuvauksissa korostuivat tietyt luonteenvahvuudet, kuten rakkaus, uteliaisuus, ystävällisyys, luovuus ja huumori, kun taas kognitiivista kypsyyttä vaativia vahvuuksia, kuten vaatimattomuutta, arviointikykyä ja anteeksiantavaisuutta havainnoitiin vanhempien toimesta vähemmän.

Myös Myyryn (2018, s. 36–38) pro gradu- tutkielman mukaan luonteenvahvuusjaottelu voisi soveltua suomalaiseseen varhaiskasvatukseen. Hänen tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen henkilökunta mainitsi eniten uteliaisuuteen, ystävällisyyteen ja ryhmätyötaitoihin liittyviä luonteenvahvuuksia. Tutkimus osoitti myös, että lapsilla, joilla on erityisen tuen päätös, vahvuuksien kuvailu oli vähäisempää pedagogisissa asiakirjoissa.

3.1.2 Oppimistyyliä vahvuutena

Erilaisten oppimistyylien hahmottaminen ja niiden huomioiminen opetuksessa ovat olleet yksi tapa tukea oppimista. Tutkimuskentällä on monia jaotteluja erilaisista oppimistyyleistä sekä niiden sovellettavuudesta. Prashnigin (2000, s. 40–

42, 191–192) mukaan erilaiset oppimistyyliet perustuvat ajatukseen, etteivät ihmiset käsittele tietoa samalla tavalla. Tiedonkäsittelytapojen lisäksi tutkijat ovat luoneet teorioita erilaisista oppimistyyleistä, joista Prashnig nostaa esiin yhtenä Bandler-Grindlerin mallin 1970-luvulta, johon perustuu ajatus auditiivisista, kinesteettisistä, taktiilisista ja visuaalisista oppijoista.

Prashnigin (2000, s. 43–44) mukaan yksi tunnetuimmista ja tutkituimmista oppimistyyli-teorioista on Dunnin ja Dunnin teoria vuodelta 1979. Teoriassa huomioidaan oppimiseen vaikuttavat emotionaaliset, fyysiset, sosiologiset sekä ympäristötekijät. Tämä teoria näyttää Hymanin ja Rosoffin (1984, s. 35–36) mukaan oppimistyyli-teorioiden ongelmakohdat, jotka liittyvät oppimistyylien määrittelyyn sekä suhteeseen älykkyyden käsitteeseen. Teorian mukaan oppimiseen vaikuttavat neljän stimulaatiotyypin sisälle sijoittuvat elementit. Esimerkiksi emotionaalisiin tekijöihin kuuluvat motivaatio, sinnikkyys, vastuullisuus ja struktuurin tarve. Hyman ja Rosoff kysyvät, millaisia yhteisvaikutuksia elementeillä ja stimulaatiotyypeillä on, sekä pohtivat, miksi älykkyyden elementti ei ole läsnä teoriassa. Esitetyn kritiikin vuoksi Dunn ja Dunn lisäsivät teoriaansa psykologisten tekijöiden stimulaatiotyypin (Prashnig, 2000, s. 44).

Uusin tutkimus perustuu pitkälti kognitiivisten oppimistyylien tutkimukseen, jolloin keskittyminen on enemmän oppimisprosessissa. Oppimistyyliet nähdään muokkautuvina, yksilöllisinä ja vaikutuksiltaan moniulotteisina, joten yksilöä ei voida liittää vain yhden kognitiivista oppimistyylin edustajaksi. Kognitiivinen oppimistyylikäsitys pitää sisällään myös ympäristön ja sosiokulttuurisen ulottuvuuden vaikutuksen oppimisprosessiin. (Waring & Evans, 2015, s. 63–64.)

3.1.3 Lahjakkuus vahvuutena

Neuropsykologi Howard Gardnerin moniälykkyysteoria jakaa älykkyyden seitsemään lahjakkuuden osa-alueeseen, jotka ovat: loogis-matemaattinen, lingvistinen, musikaalinen, spatiaalinen, keholliskinesteettinen, ja interpersoonallinen niin itsensä ymmärtämisen tasolla kuin kyynä ymmärtää muita ihmisiä (Gardner & Hatch, 1989, s. 6–7). Moniälykkyysteoriassa älykkyyys määritellään kyvyksi ratkaista kulttuurillisesti tärkeänä pidetty ongelma (Uusikylä, 2004, s. 260).

Amerikkalaisissa peruskoulussa toteutetun tutkimuksen mukaan mallin mukainen laajennettu kykyjen huomioiminen tuo esiin oppilaita, joita on aiemmin pidetty poikkeuksellisina tai jopa epäonnistuneina opiskelijoina (Gardner & Hatch, 1989, s. 6–7). Koulussa älyllisesti lahjakkaiden lasten haasteeksi voi nousta ikävystyminen haasteiden puuttuessa (Uusikylä, 2004, s. 261).

Laine kuvaa väitöskirjatutkimuksessaan suomalaisten peruskoulun opettajien käsitystä lasten lahjakkuudesta moniulotteiseksi ja eri alueilla tapahtuvaksi (Laine, 2016, s. 55–56). Laineen (2010, s. 1–9, 13) mukaan vahvuuksia tukevassa kasvatuksessa ovat tärkeitä elementtejä koulun ilmapiirin muutokset, opetuksen eriyttäminen esimerkiksi pienryhmien avulla sekä opetuksen rikastuttaminen. Rikastuttamisella hän viittaa mahdollisuuksien lisäämiseen opetussuunnitelman tasolla ja oppilastasolla esimerkiksi eri alan ammattilaisten mentorointiin.

Opetusministeriön kehityssuunnitelmaan kuuluu lahjakkuuden edistäminen aina varhaiskasvatuksesta alkaen. Tähän tavoitteeseen on peruskoulussa pyritty vuonna 2009 alkaneen hankkeen avulla. (Mäkelä, 2009, s. 3.) Suomalaisessa tutkimuksessa on raportoitu jopa ristikkäisiä tuloksia, nähdäänkö heikkojen ja taitavien oppilaiden taidot muuttumattomina vai kehittyvinä, joten ajattelutavat vaikuttaisivat olevan opettajakohtaisia. Älykkyyttä on selkeästi pidetty muuttuvampana kuin lahjakkuutta, mikä nähdään pysyvänä. (Tirri ym., 2018, s. 49.)

Lahjakkuus ei välttämättä näy vielä esiopetusikäisellä, koska pienten lasten fyysinen, sosiaalinen ja kognitiivinen kehitys on nopeaa ja epätasaista. Mitä nuorempi lapsi on kyseessä, sitä todennäköisemmin hänen lahjakkuuttaan arvioidaan käyttäytymisen perusteella ja vertailemalla taitoja ikätovereihin, vaikka varhaiskypsyys on vain yksi lahjakkuuden osoittaja. Lahjakkuuden tunnistamisessa olisi hyvä käyttää samanaikaisesti useampia menetelmiä, kuten eri aikoina tapahtuvaa havainnointia, monipuolisia tietolähteitä sekä yhdistelemällä tietoja laajasti esimerkiksi lapsen kognitiivisista taidoista sekä motivaatiosta. (Mäkelä, 2009, s. 4, 6.)

3.1.4 Motivaatio ja innostus oppimisen mahdollistajina

Esiopetussuunnitelman perusteet ohjaa varhaiskasvatuksen opettajia ottamaan huomioon lapsiryhmän mielenkiinnon kohteet ja sitomaan opetuksen lasten elämään liittyviin aihealueisiin. Motivaation, oppimisen mielekkyyden sekä elinikäisen oppimisen teemat nostetaan esiin jo opetussuunnitelman arvopohjassa. Erilaisten taitojen opettamisen rinnalle tavoitteeksi nostetaan halu herättää lapsessa innostus oppia lisää. (Opetushallitus, 2014, s. 15–16.) Lapsena keskinkertaiseksi luokiteltu voi innokkaasti harjoittelemalla kehittyä alan lahjakkuudeksi (Uusikylä, 2004, s. 260).

Järvilehto, Eskelinen ja Kiviaho ovat todenneet oppimisen olevan kahden tekijän eli altistuksen ja kiinnostuksen lopputulos. Innostuneiden ja sitoutuneiden oppijoiden aivoihin muodostuu uusia hermoroja paljon tehokkaammin ja seurauksena on kestävä oppimiskokemus. Järvilehto ym. perustavat motivaatiokäsityksensä Ryanin ja Decin itseohjautuvuusteoriaan, jossa jaotellaan kolme erilaista motivaatiotilaa; amotivaatio, jossa puuttuu oma tahto, sisäinen motivaatio, jossa ihminen tekee asioita itsensä takia ja ulkoinen motivaatio, jossa asioita tehdään palkinnon saavuttamiseksi tai ulkopuolelta tulevan tarpeen vuoksi. Näistä sisäinen motivaatio edistää yksilön hyvinvointia. Sisäisen motivaation ytimessä ovat psykologiset tarpeet eli autonomian, yhteenkuuluvuuden ja kompetenssin kokemukset, jotka luovat sisäistä motivaatiota tavoitteita kohtaan. (Järvilehto ym., 2015, s. 14–15, 19–21.)

Schunk, Meece ja Pintrich (2014, s. 5–8, 40–41) määrittelevät motivaation ihmisen sisältäpäin ohjautuvaksi energiaksi, joka kohdistuu tavoitteeksi asetettuihin aktiviteetteihin. Viimeaikaisten kognitiivisten teorioiden mukaan motivaatioon liittyvät keskeisesti kognitiot, kuten yksilön ajatukset, tavoitteet tai uskomukset, sekä tunteet ja käyttäytyminen. Eri teoriat kiistelevät, mitkä kognitiot ovat keskeisimmässä roolissa. Yhteistä teorioille on ajatus, että oppijat rakentavat motivoivat uskomukset itse ja motivaatioon vaikuttavat kulttuurinen konteksti, ryhmä ja oppimistilanne. Lisäksi motivaatiot nähdään muuttuvina ja kehittyvinä.

3.2 Vahvuuksien rooli tuen suunnittelussa

Erityispedagoginen tutkimus keskittyy kehityksen, oppimisen, oppimisen pulmien sekä interventioiden tutkimiseen. Vahvuuksia on tutkittu paitsi oppimisen, interventioiden sekä tuen suunnittelun näkökulmista. Me keskitymme tässä luvussa erityisesti vahvuuksien rooliin tuen suunnittelussa sekä erilaisiin tapoihin saada tietoa lapsen vahvuuksista.

Lappalainen ym. (2008, s. 115, 117, 126) ovat tarkastelleet hyvinvointia pedagogisesta näkökulmasta ja korostaneet, kuinka oppimisympäristön tasolla keskeistä on tunnistaa ja tukea oppilaita saamaan käyttöönsä vahvuutensa. Lapsella ja nuorella voi olla hyvin hatara tai jopa vääristynyt kuva omista taidoistaan, joten eri tahoilta saadut vahvuuksiin perustuvat arvioinnit voivat auttaa lasta muodostamaan eheämmän kuvan itsestään oppijana. Näin lapsen tuessa voidaan keskittyä ennaltaehkäiseviin toimiin korjaavien sijasta. Heikkilän ym. (2019, s. 60) mukaan lasta voi tukea vahvuuksien sekä tehokkaiden oppimisstrategioiden avulla. Myös harjoittelun suunnitelmallisuus ja kohdentaminen oikeisiin taitoihin on tärkeää.

Viimeisimmät tutkimukset ovat painottaneet mahdollisimman monipuolisten arviointitapojen tai -testien käyttöä. Multimodaalisessa vahvuuksien arvioinnissa on tarkoitus saada kokonaisvaltaisempi kuva lapsen vahvuuksista, joten arviointiin osallistuvat oppilas, vanhemmat ja opettaja kaikki yhdessä. (Lappalainen ym., 2008, s. 122.) Euroopassa on käytetty erityisesti *Strengths and Difficulties Questionnaire* luokittelua sosiaalisten vahvuuksien kartoittamiseen ja VIA-luokittelua luontevahvuuksien tunnistamiseen. Yhdysvalloissa on ollut käytössä *Behavioral and Emotional Rating Scale-2* eli standardoitu testi 5–18-vuotiaille vahvuuksien tunnistamiseen ja arviointiin. Testissä huomioidaan opettajan, lapsen ja vanhemman näkökulma, jotta vahvuuksista saadaan monipuolinen kuva. (Sointu ym., 2014, s. 3.)

Vahvuuksien luokitteluun ja arviointiin tarkoitettujen apuvälineiden käyttöä ja sovellettavuutta on tutkittu monissa kouluinstituutioon kohdistuvissa tutkimuksissa (Liau, Chow, Tan & Senf, 2011; Linkins, Niemiec, Gillham, & Mayer-son, 2015; Sointu ym., 2014). Esimerkiksi Linkins ym. (2015, s. 64, 68) ovat

tutkineet neljän positiiviseen pedagogiikkaan ja VIA-luokitteluun pohjautuvan intervention toimivuutta. Heidän mukaansa VIA-luokittelu luo yleisesti yhteisen kielen ja linssin tarkastella yksilön luonteenvahvuuksia.

3.3 Vahvuudet pedagogisissa asiakirjoissa

Varhaiskasvatuksessa toteutettavaa tukea ja vahvuuksia on viime vuosina opetussuunnitelmien uudistusten myötä tutkittu paljon pedagogisen kirjoittamisen näkökulmasta. Tuen asiakirjoista on mahdollista saada tietoa, millaisia asioita lapsesta kirjataan tukeen liittyen ja näiden merkintöjen pohjalta saadaan myös kuva, miten lapsi nähdään.

Heiskanen on väitöskirjassaan tutkinut pedagogista kirjoittamista tuen asiakirjoissa. Aineistona käytettiin pedagogisia dokumentteja eli lapsen esiopetussuunnitelmia ja tuen suunnittelun dokumentteja, kuten pedagogisia arvioita ja selvityksiä. Varhaiskasvatuksen opettajilla ja eri alojen asiantuntijoilla on tutkimuksen tulosten mukaan enemmän päätösvaltaa kuin lasten vanhemmilla. Tutkimuksessa huomattiin, että lapsia kuvattiin ongelmakeskeisesti. Dokumentoinnin tulisi olla nykyistä systemaattisempaa ja ilmaisujen tarkempia, jotta dokumentointi tukisi tehokkaasti lasta. (Heiskanen, 2019, s. 60–62, 66–67.)

Heiskanen, Saxlund, Rantala ja Vehkakoski (2019, s. 29–39) ovat tutkineet esiopetusvuoden pedagogisista asiakirjoista vahvuuskuvauksia. Vahvuuksissa painottuivat sosiaaliset vahvuudet, luonteenvahvuudet, kognitiiviset vahvuudet sekä motoriset vahvuudet. Asiakirjoista löytyi mainintoja myös käyttäytymisen, oppimisen sekä arjen toimintojen vahvuuksista. Vähiten mainintoja oli tunnevahvuuksissa kuten tunteiden säätelyssä. Lapsen vahvuuksia kuvattiin vaihtelevalla tarkkuudella ja vahvuuskuvaukset vaihtelivat sen mukaan, nähtiinkö ne pysyvinä ominaisuuksina. Vahvuuskuvauksia käytettiin asiakirjoissa lapsen tilanteen taustoittamiseen, tuen tarpeiden pehmentämiseen, muutoksen osoittamiseen sekä pedagogiseen hyödyntämiseen. Lapsen vahvuuksien huomioiminen esiopetuksen suunnittelussa jää asiakirjoissa tutkimuksen mukaan vähäiseksi.

Vahvuuksien niukalle kirjaamiselle saattaa löytyä selitys dokumenttien rakenteesta. Vehkakosken (2007, s. 5) mukaan liian pienen kirjoitustilan tai kiireen vuoksi kirjallisissa lausunnoissa subjekti saattaa kadota. Tämä tarkoittaa, että lapsen vahvuuksien ja heikkouksien kuvaukset ovat irrallisia ja jättävät lapsen muut piirteet ilman huomiota. Lisäksi vahvuuksien kirjaaminen on voinut jäädä hyvin vajavaiseksi lausunnon keskittyessä negaatioihin kuten vajaavaisuuksiin ja kehittämistarpeisiin.

Andreasson ja Asplund Calsson (2013, s. 63–65) ovat tutkineet pedagogista kirjoittamista identiteetin näkökulmasta, ja heidän mukaansa dokumenteista oli luettavissa ”normaalin” lapsen määritelmä. Tämä näkyi tavassa mainita tästä poikkeavat piirteet esimerkiksi käytöksessä tai akateemisissa taidoissa. Lapsen kuvauksessa rakennetaan identiteettiä, koska niihin palataan yhdessä lapsen ja hänen vanhempiansa kanssa. Mikäli samoja ongelmia toistetaan dokumenteissa, ne alkavat näyttäytyä identiteettiä rakentavina piirteinä.

Stanfordin yliopiston psykologian professori Dweck (2013, s. 83–84) on osoittanut, kuinka sekä aikuiset että lapset pitävät luonteenpiirteitä hyvin pysyvinä ominaisuuksina. Heidän mukaansa ajatukset pysyvyydestä vaikuttavat käsityksiimme siitä, pystymmekö vaikuttamaan omiin ominaisuuksiimme, kuten älykkyyteen. Saman on havainnut varhaiskasvatuksen pedagogisia asiakirjoja pro gradu -tutkielmassa tutkinut Roponen (2018, s. 52), jonka mukaan Suomessa varhaiskasvatuksen opettajat eivät näe lasten vahvuuksia muuttuvina ja kehittyvinä. Kolmiportaisen tuen asiakirjoja pro gradu -tutkielmassaan tarkastelleen Korhosen (2016, 42–43) tutkimuksessa korostuivat akateemisten taitojen vahvuuskuvaukset. Vahvuuksien pysyvyyttä ja muutosta kuvattiin aineistossa vaihtelevasti.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Monissa tutkimuksissa (esim. Heiskanen, 2019; Sointu ym., 2014; Vehkakoski, 2007) on todettu, että vahvuuksia dokumentoidaan tuen asiakirjoihin niukasti, eikä lasten vahvuuksia tulla tunnistaneeaksi eikä ainakaan kirjanneeksi systemaattisesti asiakirjoihin. Tästä syystä on tärkeää tutkia opettajien käsityksiä vahvuuksista ja miten opettajat itse kuvailevat vahvuuksien roolia tuen suunnittelu-prosessissa. Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa esiopetuksen opettajina toimivien varhaiskasvatuksen opettajien tavoista tunnistaa esikoululaisten vahvuuksia sekä vahvuuksien hyödyntämisestä tuen suunnittelussa. Oma mielenkiintomme tutkimuskohteesta liittyy vahvuuksien käyttöön lapsen tukemisessa. Koska aikaisempaa tutkimusta esiopetuksen opettajien vahvuuskäsityksistä ei ole, lähdimme tutkimaan aihetta vahvuuskäsityksiin perustuen.

1. Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on lasten vahvuuksista?
2. Miten varhaiskasvatuksen opettajat kertovat käyttävänsä vahvuuksia lapsen tukemisessa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimusotteeltaan laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään vahvuuksia ilmiönä ja tuomaan tietoa empiirisen aineiston analyysin avulla (Alasuutari, 2011, s. 22, 31). Tutkimuksen ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on tuottaa kuvailevaa tietoa varhaiskasvatuksen opettajien käsityksistä lasten vahvuuksista. Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on kuvailla, miten erilaiset tavat ymmärtää vahvuudet, voivat heijastua niiden käyttöön tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa.

Tutkimuksemme asettuu fenomenografisen lähestymistavan piiriin. Tutkimme arjen ilmiöitä koskevia käsityksiä, joita pyrimme kuvailemaan, ymmärtämään ja analysoimaan. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163.) Lähtökohtanamme on, että ihmisillä on rajattu määrä tapoja, joilla he käsittävät, kokevat ja ymmärtävät tiettyä ilmiötä (Huusko & Paloniemi, 2016, s. 119). Vahvuuskäsityksellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa opettajien tapoja ymmärtää lasten vahvuudet. Jokaisella opettajalla on oma vahvuuskäsityksensä ja tavoitteenamme on saada tietoa erilaisten vahvuuskäsitysten kirjosta.

Fenomenografisessa tutkimuksessa huomioidaan kysymyksenasettelun avoimuus aineistonkeruuvaiheessa, jotta haastattelu antaa tilaa erilaisille käsityksille. Käsitykset ymmärretään laajoina merkityksenantoprosesseina, jotka muodostavat suhteen yksilön ja ympäristön välille kokemuksen kautta kuvausten myös yhteisön ymmärrystä. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164.)

5.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastatteleamalla kuutta (N=6) esiopetuksen parissa työskentelevää varhaiskasvatuksen opettajaa viideltä eri paikkakunnalta. Koska pyrimme kuvaamaan ilmiötä ja ymmärtämään toimintaa, aineisto kerätään henkilöiltä, jotka tietävät tutkittavasta ilmiöstä paljon (Tuomi & Sarajärvi 2018, 74). Harkinnanvaraiseen näytteeseen valitsimme esiopetuksen opettajia

viidestä eri kokoluokan kaupungista. Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen.

Saimme tutkimusluvan kaikkiaan kymmeneen kuntaan. Tutkittavien tavoittamiseksi lähestyimme sähköpostilla joko päiväkodinjohtajaa tai suoraan esiopetuksen opettajaa kunnan varhaiskasvatusjohtajan toiveita noudattaen. Yksi haastateltavista halusi osallistua tutkimukseen kuultuaan aiheestamme toisen tutkijan yhteisen tuttavan kautta, mutta tutkija ja haastateltava eivät tunteneet toisiaan henkilökohtaisesti.

Kevään haasteet varhaiskasvatuksen piirissa koronaviruksen aiheuttaman poikkeustilan vuoksi vaikuttivat opettajien mahdollisuuksiin osallistua tutkimukseemme. Päiväkodinjohtajat perustelivat osallistumattomuutta esimerkiksi opettajien työtaakalla etäesioetuksen suunnittelussa sekä käynnissä olevilla lomautuksilla.

Tutkimukseen osallistuvien opettajien koulutus vaihteli kasvatustieteiden ja varhaiskasvatuksen maisterista lastentarhanopettajaopiston koulutukseen. Heillä oli kokemusta varhaiskasvatuksen alalta 10–40-vuotta ja he kaikki työskentelivät kunnallisessa päiväkodissa tai esiopetuksesta vastaavassa yksikössä. Viimeisen viiden vuoden aikana jokainen opettaja oli työskennellyt vähintään kolme vuotta opettaen esikouluikäisiä lapsia. Kaikki opettajat olivat naisia.

Tutkimuksessa käytimme aineistonkeruumenetelmänä temahaastattelua. Tavoitteenamme oli kerätä tietoa opettajien käsityksistä ja toimintatavoista tuen suunnittelussa sekä toteutuksessa. Keräsimme tietoa suoraan tutkittavilta teema-haastatteluissa, joissa korostuivat ihmisten tulkinnat ja niille annetut merkitykset. Menetelmän etuna oli joustavuus, koska pystyimme syventämään kysymyksiä vastausten perusteella. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 63, 65–66.) Haastatteluiden aikana tarkensimme ja syvensimme kysymyksiä yhtenäisemmän aineiston saavuttamiseksi. Esimerkiksi kun haastateltava kertoi vahvuuden olevan hyvät leikkitaidot, tarkensimme kysymystä, että mistä hyvät leikkitaidot koostuvat. Näin saimme käsityksen opettajan käyttämästä ilmaisusta. Syventävät kysymykset antoivat kuitenkin tilaa opettajien omille tulkinnoille.

Haastattelut pidettiin toukokuun 2020 aikana. Toteutimme haastattelut etäyhteyksillä, sillä koronaviruksen vuoksi Suomessa oli käytössä poikkeuslaki. Hallituksen ohjeistuksessa kehoitettiin välttämään kasvokkaisia sosiaalisia kontakteja mahdollisuuksien mukaan. Videohaastatteluilla turvasimme haastateltavien terveyttä ja noudatimme hallituksen ohjeistuksia. (Valtioneuvoston suositukset, 16.3.2020.) Valitsimme sähköisistä aineistonkeruumenetelmistä videohaastattelun, sillä Ikosen (2017, s. 234) mukaan puhelinhaastattelussa visuaaliset vihjeet jäävät pois ja näin haastattelu voi jäädä etäisemmäksi. Etänä suoritettavan haastattelun etuihin kuuluivat lisäksi mahdollisuus valita haastateltavat maantieteellisestä etäisyydestä riippumatta, kustannussäästöt ja tavoitettavuus. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 67; Ikonen, 2017, s. 231–233.) Etäyhteys mahdollisti tutkimuksessamme maantieteellisesti kattavamman näytteen.

Tutkimushaastattelumme teema-alueet olivat ennalta määräytyt tutkimuksen viitekehukseen perustuvasti ilman strukturoidulle haastattelulle tyypillistä kysymysten tarkkaa muotoilua ja järjestystä. Ennalta päätetyt teema-alueet käytiin jokaisen haastateltavan kanssa läpi keskustelunomaisesti, mutta niiden laajuus ja järjestys vaihtelivat. (Eskola, Läntti & Vastamäki, 2018, s. 26–27.) Haastattelun teemat lähetettiin haastateltaville etukäteen (kts. Liite 1. Teemahaastattelun runko s. 52). Kerroimme haastattelun rakentuvan kahden teeman ympärille: vahvuuksien määrittäminen ja vahvuuksien hyödyntäminen tuen suunnittelussa. Esimerkkiluontoisesti ilmoitimme teemoihin liittyvän aihealueen tai kysymyksen, kuten pyydämme *kuvailemaan esikoululaisten vahvuuksia ja millaiseksi koet vahvuuksien hyödyntämisen tuen suunnittelussa*. Kerroimme haastateltaville, ettei haastatteluun tarvitse valmistautua etukäteen.

Lisätäksemme yhdenmukaisuutta haastattelujen välillä (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 67) pidimme kysymykset sisällöiltään ja sanamuodoiltaan yhteneväisinä kaikilla haastattelukerroilla, mutta tarkentavat kysymykset vaihtelivat haastateltavien vastausten mukaan. Jaoimme vastuun haastattelun etenemisestä kaikissa haastatteluissa samalla tavalla kahden haastattelijan välillä. Haastattelut olivat kuitenkin vuorovaikutustilanteita, joten käytännössä oli mahdotonta pysyä täysin etukäteisohjeistuksissa (Ruusuvoori & Tiittula, 2005, s. 46).

Videohaastattelut sujuivat suunnitellusti ja yhteydet toimivat pääsääntöisesti hyvin Zoom-sovelluksella. Litterointivaiheessa huomasimme, että muutamassa haastattelussa pienet ongelmat yhteyksissä tekivät paikoin litteroinnista haastavaa. Osa haastateltavista jännitti etähaastattelua mahdollisten teknisten ongelmien vuoksi ja muutama haastateltava kuvaili pohtineensa tilanteen luontevuutta. Haastattelun lopuksi opettajat kuvailivat haastattelutilannetta rennoksi ja haastattelijoiden videoyhteys, kuvattiin luottamusta herättäväksi.

Haastattelussa merkityksiä rakennettiin dialogissa, johon vaikuttivat haastateltavan ja haastattelijoiden odotukset, oletukset, ilmapiiri sekä ympäristö (Eskola ym., 2018, s. 33). Osa tutkittavista koki laajat ja keskustelevat aiheet mielekkäiksi, kun taas osa kuvaili laajoihin kysymyksiin vastaamista haastaviksi. Korostimme haastattelun aikana, ettei kysymyksiin ole olemassa oikeita vastauksia, joka helpotti monien haastateltavien suhtautumista kysymyksiin. Tiedostimme haastattelijan vuorovaikutuksellisten ratkaisujen vaikutuksen haastatteluun. Nämä ratkaisut voivat luoda etäisyyttä tai yhteyttä haastateltavan ja tutkijan välille (Ruusuvuori & Tiittula, 2005, s. 21), joten vältimme henkilökohtaisuuksiin menemistä kysymysten asettelussa emmekä kertoneet omaa suhtautumistamme tutkittavaan aiheeseen.

5.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksen analyysimenetelmäksi valitsimme laadullisen sisällönanalyysin, jossa tiivistimme tutkimusaineistoa teemoihin. Teoriaohjaavassa analyysissa yhdistellään aineistolähtöisyyttä sekä teorian valmiita malleja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 78, 82). Teoriaohjaavuus näkyi tutkimuksessamme jo haastattelukysymysten suunnittelussa. Kysymys vahvuuksien pysyvyydestä (kts. Liite 1. s. 52) liittyi suoraan aikaisemman tutkimuksen havaintoihin (Esim. Dweck, 2013, s. 83–84). Teoriaohjaavuus näkyi myös VIA-luokittelun hyödyntäminen luonteenvahvuuksien analysoimisessa. Toisaalta esimerkiksi positiivisen psykologian vahvuuskäsitystä ei otettu lähtökohdaksi haastattelurungossa, vaan

tarkoituksemme oli antaa opettajille mahdollisuus tuoda esiin omat ajatuksensa vahvuuden määritelmästä.

Haastatteluaineiston analyysi aloitettiin haastattelujen litteroimisella eli äänitallenteiden muuttamisella tekstiksi (Ruusuvuori & Nikander, 2017, s. 367). Analyysitavan sekä tutkimuskysymysten johdattelemana päädyimme määrittämään litteroinnin tarkkuustason puheeseen ilman sanattomia yksityiskohtia. Jätimme litteroinnista pois tietosuoja- ja suostumuslomakkeiden sekä taustatietojen sanatarkan litteroinnin, ja tämän jälkeen analysoitavaa aineistoa oli 49 sivua.

Valitsimme analyysiyksiköksi ajatuskokonaisuuden vahvuuskäsitysten hahmottamiseksi. Redusoimme eli pelkistimme aineistoa keräten haastateltavien vastauksia yhteen, joka mahdollisti vastausten vertailemisen. Aineiston redusoinnissa jaoimme aineiston tutkimuskysymyksittäin kahteen osaan, joiden sisällä pohdimme aihepiireittäin vastausten samankaltaisuuksia ja eroja. Jaoin kysymykset keskenämme, jotta pelkistykset tehtiin samalla tarkkuudella ja logiikalla. Pelkistämisen jälkeen tarkastimme toistemme tekemät pelkistykset.

Kun poimimme lasten vahvuuksia, jaoimme aineiston puoliksi ja keräsimme lasten vahvuuksia koskevat ilmaukset listaksi. Tämän jälkeen vertailimme näkökulmiamme vahvuuksien ilmaisuista tarkastaen toisen poimimat vahvuudet litteraateista. Keräsimme yhteensä 133 vahvuuskuvausta litteroinneista, niin että luku sisälsi kaikkien haastateltavien erilaiset maininnat vahvuuksista. Tähän lukumäärään sisältyy samoja vahvuuksia, mikäli useat haastateltavat ovat käyttäneet samaa ilmaisua, mutta samalta haastateltavalta on laskettu vain kertaalleen esimerkiksi ilmaisu ”sinnikkyys”.

Teimme listassa olevista vahvuuskuvauksista molemmat itsenäisesti taulukot, joiden avulla kokosimme tutkimuksen tulokset opettajien haastatteluissa nostamista vahvuuksista. Käytimme apuna haastateltavien vapaata kuvailua omasta vahvuuskäsityksestään ja näin vältimme oman tulkintamme vaikutusta kuvausten tiivistämisessä. Vertailimme tekemiämme taulukoita ja molemmat havaitsivat yläluokkina luontevahvuudet sekä taitovahvuudet. Oppimistyyleihin sekä innostukseen liittyvät vahvuudet olimme jaotelleet osittain toisistamme

poikkeavasti, mutta tarkastellessamme opettajien käsityksiä kokonaisuutena, tulimme yhteisymmärrykseen vahvuuksien pääteemoista.

Päätimme hyödyntää VIA-luokittelua luontevahvuuksien analyysin apuvälineenä, sillä sen avulla pääsimme syventämään ja tarkentamaan luontevahvuuksien esiintymistä esiopetuksen opettajien puheissa. Aikaisemman tutkimuksen sekä opaskirjallisuuden avulla VIA-luokittelun käyttöön perehdyttämme, poimimme vahvuuskuvausten listasta luontevahvuuksien piiriin kuuluvat ilmaukset VIA-luokittelun pohjaan (kts. Liite 2. Vahvuusanalyysi s. 53).

Taitovahvuuksien pelkistetyt ilmaukset tarkistimme uudelleen litteroineista, jotta niiden konteksti pysyi samana. Teimme vahvan rajanvedon, miten erotamme luontevahvuudet taitovahvuuksista. Esimerkiksi leikkitaidoista käytiin pitkä keskustelu, kuuluvatko ne luontevahvuuksissa luovuuteen vai taitovahvuuksiin. Päädyimme liittämään leikkitaidot omaksi taitoalueeksi, koska leikki on lapsille tyypillinen tapa hyödyntää mielikuvitusta ja alalla puhutaan yleisesti lapsen leikkitaidoista.

Teemoitellessamme esiopettajien vahvuuskäsitysten muita ulottuvuuksia, kuten vahvuuksien pysyvyyttä, tapoja saada tietoa vahvuuksista ja keskustelukulttuuria vahvuuksiin liittyen sekä tuen suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyviä kysymyksiä, pelkistimme opettajien vastaukset kyseiseen kysymykseen liittyen. Täydensimme vastausta, jos opettaja palasi aiheeseen myöhemmin haastattelun aikana. Kokosimme kuhunkin teemakysymykseen liittyvät pelkistykset yhteen, jotta voimme havaita yhtäläisyydet ja erot esiopettajien käsityksissä.

Tuen suunnitteluun ja toteutukseen liittyviä vastauksia verrattiin opettajien vahvuuskäsitystä ilmentäviin pelkistyksiin. Vertailemalla haastattelun ensimmäisen teeman ja toisen teeman vastauksista tehtyjä pelkistyksiä etsimme mahdollisia jatkumoa. Analyysin tueksi poimimme aineistosta suoria lainauksia, joiden avulla avaamme aineistosta tekemiämme tulkintoja.

5.4 Eettiset ratkaisut

Eskolan ja Suorannan (1998, s. 40) mukaan tutkimukseen liittyvät eettiset kysymykset koskevat tutkimuslupaa, tutkimusaineiston keräämistä, tutkimuskohdetta, osallistumista sekä tutkimuksen tiedottamista, ja näitä kysymyksiä olemme peilanneet omaan tutkimukseemme. Kun haastateltavat harkitsivat osallistumistaan tutkimukseemme, lähetimme heille tietosuojalomakkeen, jossa kerrottiin haastatteluaineistoa käytöstä ja sen tuhoamisesta tutkimuksen valmistuessa vuoden 2020 lopussa. Kävimme läpi tietosuojalomakkeen kohdat yhdessä haastatteluiden alussa. Tällä tavoin varmistimme haasteltavien ymmärryksen aineiston käytöstä ja hallinnasta. Nauhoitimme haastateltavien suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta sekä vapaaehtoisuudesta. Samalla korostimme, että heillä on halutessaan oikeus jättää vastaamatta haastattelussa esitettyihin kysymyksiin.

Videohaastattelut ja muu tutkimukseen liittyvä materiaali tallennettiin heti haastattelun jälkeen Jyväskylän yliopiston salattuun verkkoon, joka oli turvallinen alusta tutkimusaineiston säilyttämiseksi. Litterointivaiheessa aineistolle suoritettiin pseudonymisointi, eli henkilötietoja käsiteltiin niin, ettei henkilöitä voida tunnistaa tekstistä. Tällöin tekstistä myös hävitettiin epäsuorat tunnistetiedot, kuten paikkakuntaan viittaavat nimet. Tutkimuksessa viittasimme haastateltaviin käyttämällä heistä lyhenteitä H2–H7, jotta lukijalla on mahdollisuus saada kuva aineistosta sekä sen käytöstä.

Puhelin- ja videohaastattelut ovat Ikosen (2017, s. 235) mukaan yleistyneet paljon 2010-luvun kuluessa, joten ne eivät ole haastateltaville enää vieras tilanne, eikä luottamuksen saavuttaminen ole merkittävästi hankalampaa puhelinhaastatteluissa kuin kasvokkain. Emme siis usko myöskään videohaastattelun aineistohankintamenetelmänä vaikuttaneen merkittävästi luottamuksen saavuttamiseen. Rakensimme luottamusta haastateltaviin kertomalla, että meihin saa olla yhteydessä ennen haastattelua, mikäli jokin tekninen tai muuten haastatteluun liittyvä kysymys mietityttää. Haastateltavien mahdollisuus nähdä haastattelijat ja havaita heidän reaktionsa rakensivat luottamusta vuorovaikutukseen.

Sähköinen haastattelu tarjoaa vastaajalle myös yksityisyyttä eri tavalla kuin kasvotusten keskusteltaessa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 67; Ikonen, 2017, s. 231–233). Haastatteluun oli mahdollista osallistua kotoaan käsin, joten haastateltavilla oli mahdollisuus valita itselleen mieluisa ympäristö. Haastateltavat saivat valita, halusivatko pitää kameran päällä haastattelun ajan, joten heillä oli mahdollisuus itse valita, millaisen kontaktin halusivat luoda haastattelijoihin.

Analyysiä tehdessä ja erityisesti vahvuuskuvausten luokittelua tehdessä olemme käyttäneet syvemmän ymmärryksen saamiseksi monipuolisesti lähteitä. Tutustuimme muiden muassa Seligmanin ja Petersonin alkuperäiseen VIA-vahvuuksia käsittelevään teokseen sekä tutkimuksiin, joissa VIA-teoriaa on sovellettu. (Park & Peterson, 2006; Park ym., 2004; Peterson & Seligman, 2004; Uusitalo-Malmivaara, 2014; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016)

6 TULOKSET

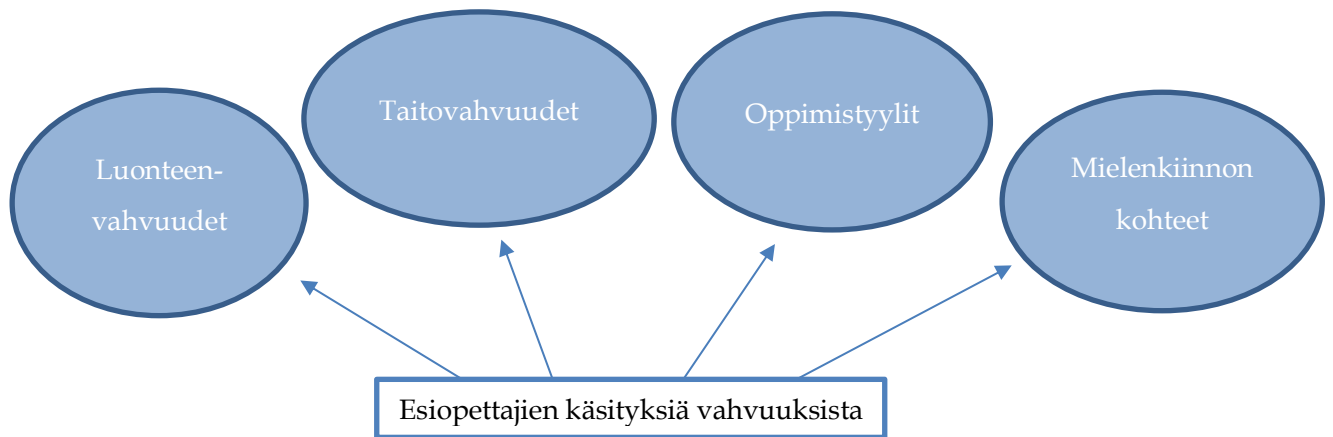
6.1 Esiopetuksen opettajien vahvuuskäsitykset

Vahvuuskäsitys pitää sisällään opettajan käsityksen lapsen vahvuuksista, vahvuuden määritelmän sekä käsityksen vahvuuksien luonteesta esikoulukontekstissa. Ensimmäisessä luvussa avaamme opettajien käsityksiä lapsen vahvuuksista, eli millaisia vahvuuksia he ajattelevat lapsilla olevan sekä opettajien määritelmän sanalle vahvuus. Toisessa luvussa keskitymme opettajien käsityksiin vahvuuksista esikoulukontekstissa, eli miten opettajat havainnoivat ja keskustelevat vahvuuksista sekä nähdäänkö vahvuudet pysyvinä. Kaikki nämä ulottuvuudet rakentavat yhdessä opettajan vahvuuskäsitystä. Olemme merkinneet seuraavissa luvuissa esitetyissä sitaateissa kohdat, joista on poistettu tekstiä lyhyellä ajatusviivalla, lauseen keskeltä alkavan sitaatin hakasulkeilla ja asiayhteyttä ilmaisevan termin sulkeilla.

6.1.1 Opettajien käsitykset esikoululaisten vahvuuksista

Tutkimuksemme tuloksena tiivistimme esiopettajien kuvailemat vahvuudet neljään pääteemaan, jotka jakautuivat yleisyysjärjestyksessä luonteenvahvuuksiin, taitovahvuuksiin, oppimistyyleihin ja lapsen mielenkiinnon kohteisiin (kts. Kuvio 1). Opettajat kuvailivat erilaisia luonteenvahvuuksia runsaasti. Maininnat taitovahvuuksista liittyivät osittain lahjakkuuteen ja lasten moninaisiin taitoihin. Erilaisia mielenkiinnon kohteita ja oppimistyynejä mainittiin opettajien puheessa vähemmän, mutta ne korostuivat yksittäisten opettajien vahvuuskäsityksessä. Kaikissa haastatteluissa mainittiin vahvuuksia ainakin kahdesta pääteemasta. Aloitamme kuvaamalla lyhyesti opettajien määritelmää esikoululaisten vahvuudelle, jonka jälkeen esittelemme kuviossa yksi esitetyt analyysin pääteemat.

Kuvio 1: Opettajien vahvuuskäsitysten pääteemat



Esiopetuksen opettajat määrittivät yksimielisesti vahvuutta asiana, jossa lapsi on hyvä. Osa opettajista tarkensi, että asia ei kuitenkaan edellytä erityistä osaamista, vaan innostus ja mielenkiinto riittävät. Opettaja voi tukea vahvuuksia, mikä mahdollistaa niiden kehittymisen. Opettajat kuvailivat vahvuuksia yksilöllisiksi, mutta muutama haastateltava kuvasi esimerkiksi sinnikkyyttä ja oppimisen iloa vahvuuksina, jotka nousevat toistuvasti eri lapsiryhmissä esille. Vahvuuden olemassaoloon vaikuttavat opettajien mukaan lapsen oma kokemus ja ympäristön tulkinta vahvuudesta. Alla olevassa sitaatissa opettaja kertoo ympäristön tulkinnan vaikutuksesta lapsen vahvuuksiin.

Onks se tarkoitus, että ympäristö määrittää jonkun lapsen vahvuuden, joo ympäristö. Elikkä me voidaan opettajina tunnistaa että tuossa lapsi on hyvä.
 – Joo siinä on molemmissa, et miten henkilö kokee sen oman vahvuutensa ja miten me opettajina nähdään se. H7

Luontevahvuuksiin liittyvät kuvaukset on koottu VIA-luokittelua apuna käyttäen taulukkoon 2. Luontevahvuudet jakautuivat kuuteen hyveeseen eli viisauteen, rohkeuteen, inhimillisyyteen, oikeudenmukaisuuteen, kohtuullisuuteen ja henkisyyteen. Taulukossa on koottu lihavoitujen hyveiden alle niitä ilmentävät luontevahvuudet. Suluissa olevat luvut ilmaisevat mainintojen määrää ja kursivoidut ovat esimerkkejä varhaiskasvatuksen opettajien käyttämistä ilmaisista.

Taulukko 2: Opettajien haastatteluista poimitut luontevahvuudet

Luontevahvuudet (82)
<p>Viisaus (20) Luovuus (5) <i>idearikkaus, mielikuvoituksellisuus.</i> Uteliaisuus (6) <i>avoimuus elämään, vastaanottavaisuus.</i> Arviointikyky (2) <i>halu etsiä vastauksia, hyvä hahmotuskyky.</i> Oppimisen ilo (3) <i>halu tutkia kaikkea.</i> Näkökulmanottokyky. (4) <i>myötätunto, ongelmanratkaisutaidot.</i></p>
<p>Rohkeus (26) Rohkeus (8) <i>vahvasti mielipiteitään puolustava, ilmaisee paljon itseään, erilaisuus.</i> Sinnikkyys (11) <i>sitkeys, päämäärätietoinen, periksiantamattomuus.</i> Rehellisyys (2) <i>rehellisyys.</i> Innostus (5) <i>innokkuus elämää ja ilmiöitä kohtaan, intohimo, vauhdikkuus.</i></p>
<p>Inhimillisuus (6) Ystävällisyys (1) <i>kaveritaidot.</i> Rakkaus (0) Sosiaalinen älykkyys (5) <i>sosiaaliset taidot, empaattisuus.</i></p>
<p>Oikeudenmukaisuus (8) Reiluus. (1) <i>muiden huomioiminen.</i> Johtajuus (2) <i>johtajuus, johtajatyypit.</i> Ryhmätyötaitot (5) <i>yhteistyötaitot, neuvottelutaidot.</i></p>
<p>Kohtuullisuus (11) Anteeksiantavuus (0) Vaatimattomuus (4) <i>sopeutuvuus, mukautuvaisuus.</i> Harkitsevaisuus (3) <i>rauhallisuus, työskentelytaidot.</i> Itsesääntely (4) <i>itsesääntelytaidot, toimeliaisuus, keskittymistäidot.</i></p>
<p>Henkisyys (11) Kauneuden arvostus (5) <i>kauneuden taju, positiivinen minäkuva, itseluottamus.</i> Kiitollisuus (1) <i>joka asiasta iloinen.</i> Toiveikkuus (4) <i>positiivisuus, luottavaisuus.</i> Huumorintaju (1) <i>huumori.</i> Hengellisyys (0)</p>

Taulukosta voi havaita, kuinka opettajien käsityksissä luontevahvuuksista korostuivat sinnikkyys sekä rohkeus. Muita useasti mainittuja luontevahvuuksia olivat uteliaisuus, luovuus, innostus, kauneuden arvostus, sosiaalinen älykkyys sekä ryhmätyötaitot. Hengellisyydestä, rakkaudesta ja anteeksiantavaisuudesta ei ollut mainintoja. Hyveiden tasolla painottuivat viisauteen ja rohkeuteen liittyvät luontevahvuudet.

Taitovahvuuksissa korostuivat fyysiset sekä kielelliset taidot, kuten tavuttaminen, riittäminen, liikunnallinen lahjakkuus sekä hienomotoriset taidot. Matemaattiset ja taiteelliset taidot olivat pienemmässä roolissa opettajien haastatteluissa. Osa mainituista taidoista liittyi selkeästi akateemisiin taitoihin, kuten matemaattiset ja kielelliset taidot, mutta näiden lisäksi opettajien vahvuuskäsitys saattoi pitää sisällään myös muita esikoulussa esillä olevia taitoja, kuten leikki- ja arjentaidot. Yhden varhaiskasvatuksen opettajan vahvuuskäsityksessä korostuivat erityisesti taitovahvuudet. Hän toi uutena taitovahvuutena esiin arjentaidot eli esiopetuksen päivittäiset askareet, ja korosti monipuolisten leikkitaitojen merkitystä.

Taulukko 3: Opettajien haastatteluista poimitut taitovahvuudet

Taitovahvuudet (41) *monella tapaa taitava.*

Matemaattiset taidot (2) *matemaattiset taidot.*

Musikaaliset taidot (3) *musikaalisuus, vahva rytmitaju.*

Taiteellisuus (1) *taiteellisuus.*

Leikkitaidot (5) *leikin avulla oppiminen, leikin kehittäminen ja eteenpäin vieminen, juonellisen leikin luominen.*

Kädentaidot (4) *käsityöt, piirustustaidot, näpertely tai askartelutaidot.*

Arjentaidot (5) *veitsen ja haarukan käyttö -taito, pukeutuminen, wc-käynti, ruokailu.*

Kielelliset taidot (7) *äidinkieli, taivuttaminen, lukutaito, riittäminen, loruttelu, rikas kielenkäyttö.*

Tutkimisen taidot (3) *havaitsee asioita helposti, ympäristön tutkiminen, luonnon havainnoiminen.*

Fyysiset taidot (10) *hienomotoriikka, karkeamotoriikka, liikunnallinen lahjakkuus, liikunnallisuus.*

Oppimistyytlejä eli tapoja oppia mainittiin haastatteluissa kuusi erilaista: visuaalinen, auditiivinen, kinesteettinen, liikunnan ja toiminnan kautta oppiminen sekä rutineista nauttiva tapa hahmottaa arkea. Nämä erilaiset tavat oppia ymmärrettiin lasten vahvuuksina. Yksi opettaja toi oppimistyylyt vahvasti esiin puhuesaan lasten vahvuuksista, mutta myös toinen opettaja painotti lapsen tapaa oppia

erityisesti tuen suunnittelun yhteydessä. Usea opettaja puhui lapsen ominaisesta tavasta toimia, kuten ”opin kauheen hyvin tuntee ne lapset ja niitten tavan toimia” tai kuvailivat lapselle ominaista tapaa oppia ”on niin monia eri tapoja oppia asioita”.

Innostus sekä mielenkiinnon kohteet olivat isossa roolissa yhden opettajan vahvuuskäsityksessä. Hänen mukaansa ”kaikki aina kulminoituu siihen, että se semmonen määrätynlainen innokkuus elämää ja erilaisia ilmiöitä kohtaan” on olemassa ja opettajan rooli on tarjota lapsille monipuolisia virikkeitä, jotta lapset voivat löytää mielenkiinnon kohteita ja innostua uusista asioista. Myös kolmen muun opettajan puheessa oli mainintoja mielenkiinnon kohteiden huomioimisesta ja niiden avulla lapsen motivoimisesta.

6.1.2 Opettajien käsitykset vahvuuksien havainnoimisesta ja pysyvyydestä

Keskitymme tässä luvussa opettajien käsityksiin siitä, miten he keräävät tietoa lasten vahvuuksista sekä siihen, millaisena he näkevät vahvuudet. Käsittelemme lapsituntemuksen tärkeää roolia, opettajien käsitystä vahvuuksien pysyvyydestä ja lapsen vahvuuksista keskustelemista.

Vahvuuksilla oli opettajien kuvailun mukaan monia positiivisia vaikutuksia esikoululaisiin. Ne auttoivat selviämään vastoinkäymisistä ja lisäsivät henkistä hyvinvointia. Haastattelemamme opettajat mahdollistivat lapsille onnistumisen kokemuksia vahvuuksien avulla ja näin edesauttoivat oppimista. Osa opettajista liitti vahvuudet elinikäiseen oppimiseen ja tärkeäksi osaksi koulusiirtymää.

Opettajien käsityksissä korostui havainnoinnin merkitys lapsen vahvuuksia tunnistettaessa. Havainnointia kuvailtiin laaja-alaiseksi havainnonniksi, johon kuuluivat esiopetuksen arkiset tilanteet, toiminta- ja leikkihetket. Opettajat kertoivat havainnoineensa lasten toimintaa ja tapaa toimia erilaisissa tilanteissa kuten pienryhmätoiminnassa. Neljän opettajan käsitysten mukaan keskustelut lapsen kanssa koettiin keinona kerätä tietoa vahvuuksista. Opettajat mainitsivat myös lapsen taitoja mittaavat testit, tiedonsiirrot esiopetukseen siirryttäessä ja

keskustelut vanhempien kanssa muina keinoina saada tietoa lapsen vahvuuksista.

Esiopetuksen opettajat kertoivat keskustelevansa lapsen vahvuuksista lasten, heidän vanhempiansa ja lapsiryhmän kasvattajatiimin kanssa. Lapsen kanssa työskentelevät moniammatilliset yhteistyötahot mainittiin keskustelukumppaneina muutamassa haastattelussa. Vahvuuksista keskusteltiin haastattelujen perusteella enemmän yksittäisen lapsen tai toimintahetken aikana pienryhmän kanssa kuin koko lapsiryhmän kesken.

Kaikissa haastatteluissa korostui käsitys lapsituntemuksen eli lapsen tuntemaan oppimisen tärkeydestä, mutta käsitykset lapsituntemuksen rakentamisen keinoista vaihtelivat. Havainnointi kuvattiin tärkeimmäksi keinoksi, jonka lisäksi opettajat nostivat esiin keskustelut lapsen tai lapsiryhmän kanssa.

Paljon ne tarvitsee sitä aukipuhumista monet asiat. Lapsi ymmärtää, että tämä on sinnikkyyttä, kun me tehdään tämä asia näin tai se myötätunto on tätä, kun minä toisia kohtelen näin. - ihan kaikissa arjen tilanteissa niitä (vahvuuksia) pystyy kyllä havainnoimaan. Just ne keskustelut, jos on jokin satuja ja tarinoita niin niistähän me ollaan etitty (vahvuuksia). H5

[E]nnen kaikkea ne on meidän pienryhmätoiminnoissa, koska siinä saadaan lapsen vahvuudet (näkyviin) ja ylipäätään opitaan tuntee lapsi helpommin, kun on vähemmän lapsia suhteessa aikuisiin. H6

Yllä olevien esimerkkien haastateltavat korostivat molemmat havainnoinnin merkitystä, joskin käsitys pienryhmätoiminnan mahdollisuuksista oli erilainen. Ensimmäisessä sitaatissa pienryhmätilanteet nähdään mahdollisuutena keskustella vahvuuksista, kun taas jälkimmäisessä sitaatissa pienryhmätoiminta kuvattiin keskeisessä roolissa lapsituntemuksen kartuttamisessa ja sitä kautta vahvuuksien havainnoinnissa.

Opettajien käsitysten mukaan lapsen vahvuuksista puhuminen oli tärkeä keino huomioida ja kehittää lapsen vahvuuksia esiopetuksen arjessa. Keskustelemista kuvaillessaan esiopetuksen opettajista puolet puhui vahvuuksien sanoittamisesta, tämän lisäksi lapsen kehuminen ja kannustaminen nähtiin tärkeinä. Muita keinoja vahvuuksien huomioimiseksi oli järjestää toimintaa vahvuuksien

ja mielenkiinnon kohteiden mukaan. Pienryhmätoiminta koettiin hyväksi keinoksi, sillä se antoi mahdollisuuden keskittyä yksilöllisesti lasten vahvuuksiin.

Enemmistö opettajista kertoi kokevansa, että käsitykset lapsen vahvuuksista olivat yhteneväiset kasvattajatiimissä. Yksi haastateltavista korosti yhteisen koulutuksen ja toimintakulttuurin tärkeyttä. Yleisesti keskustelut tiimissä koettiin tärkeiksi, sillä kaksi haastateltavaa toi esiin, että havainnot lapsen vahvuuksista saattoivat olla erilaisia kasvajien kesken. Haastateltava kiteyttää havainnoinnin problematiikkaa näin:

[J]oka ihminen tekee erilaisia havaintoja. – Nii sit tosiaan vaikuttaa siihen, kuinka paljon sen lapsen kanssa on työskennellyt, jos ei ole pienryhmässä paljoa vetänyt (toimintaa) voi jäädä haastavaksi löytää ne vahvuudet. H6

Sitaatissa esiintyvä opettaja kertoo kokeneensa yhteiset ”havainnointivihot” hyväksi menetelmäksi koota tiimin kesken tietoa lasten vahvuuksista.

Keskustelusuhde lasten vanhempien kanssa sai haastateltavien vastauksissa erilaisia merkityksiä, vaikka lähtökohtaisesti vanhemmat tuotiin esiin keininä yhteistyökumppaneina. Yksi haastateltava toi esiin, ettei ole itsestään selvyyttä, että vanhemmat tunnistaisivat lapsensa vahvuuksia. Kahdessa haastattelussa vanhemmilta saadut näkökulmat lapsen vahvuuksista koettiin erittäin tärkeiksi, ja kahdessa vastauksessa korostettiin ammattikasvattajan roolia tehdä lapsen vahvuudet ja vahvuussanasto tutuksi vanhemmalle. Alla oleva ensimmäinen lainaus korostaa huoltajien kanssa tehdyn yhteistyön merkitystä ja jälkimmäisessä tuodaan esiin opettajien rooli tehdä ilmiötä tutuksi vanhemmille.

Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on todella todella tärkeätä, että saa hyvän keskusteluyhteyden heidän kanssaan, että pystytään avoimesti juttelemaan ja just miettimään niitä vahvuuksia sieltäkin kautta. H3

[S]e on melkein vanhemmillekin monille tietyllä tavalla uutta. Kyllähän nuo termit on tuttuja, mutta ei ne niin ole perehtynyt. - me (ammattikasvattajat) tuodaan näitä asioita niin kuin heille tutuksi. H5

Jälkimmäisen lainaus tuo hyvin esiin, ettei vahvuuskäsitys välttämättä kohtaa vanhempien kanssa, mutta ammattikasvattajan roolissa aihetta voidaan tehdä

näkyväksi. Ensimmäinen lainaus kiteyttää puolestaan hyvin, mitä toimiva kasvatuskumppanuus voi parhaimmillaan antaa, eli lisää tietoa lapsen vahvuuksista ja yhteisen ymmärryksen. Varhaiskasvatuksen opettajat voivat olla erilaisessa asemassa riippuen, miten kunnan sisällä on huomioitu vahvuudet esimerkiksi koulun puolella ja kuinka tutuksi asiaa on vanhemmille tehty jo ennestään. Pioneerin roolissa opettajat saattavat tehdä asiaa tutuksi, kuten haastateltava kuvasi.

Vahvuuksien pysyvyyttä koskevissa käsityksissä oli eroja haastateltavien välillä. Pääosin opettajat toivat puheessaan lasten vahvuudet esiin suhteellisen pysyvinä, mutta pysyvyys ei poissulkenut niiden kehitystä ja eri vahvuuksien korostumista eri ajankohdissa. Alla olevissa esimerkeissä elämäntilanteiden sekä ympäristöjen kerrottiin vaikuttavan vahvuuksien kehitykseen.

Kyl mä aattelen et ne on synnynnäinen tekijä, että jokaisella on ne omat vahvuutensa, mutta toisaalta ryhmästä riippuen sitten on se et paljonko sä niitä käytät ja tietyllä tavalla pääseeks ne kukoistamaan – vai että hiipuuko ne ja tavallaan jää vaan kulkemaan pinnan alle. H6

On elämänvaiheita ja tilanteita, että vähän mietitään pidemmällä kaarella niin tietyt asiat korostuu enemmän. H5

Ympäristö voi opettajien mukaan joko voimistaa tai jättää huomioimatta vahvuuksia, jolloin vahvuus ei kehity tai se voi jopa hiipua tai latistua. Ympäristötekijöinä lapsen vahvuuksiin saattoivat opettajien käsitysten mukaan vaikuttaa esimerkiksi ryhmään uutena tuleva lapsi tai perheessä tapahtuvat muutokset. Opettajien käsitysten mukaan taitovahvuudet nähtiin esiopetusvuoden aikana kehityvinä.

6.2 Vahvuuksien rooli lasten tukemisessa

Tässä luvussa esittelemme opettajien käsityksiä ja käytäntöjä vahvuuksien hyödyntämisestä esikoululaisten tukemisessa. Kuvaamme tuen taustalla hyödynnettäviä vahvuuksia ja vahvuuksien käyttöä edistäviä sekä haittaavia tekijöitä. Vahvuudet ymmärrettiin tärkeänä osana lapsen tukemista. Opettajat kokivat vahvuuksien käytön olevan tilanteesta riippuvainen eli sama vahvuus saattoi olla

sekä helposti että haastavasti hyödynnettävissä lapsen tukemisessa. Opettajien käsitykset vahvuuksien hyödyntämisestä olivat vaihtelevia.

Kuvaillessaan tuen suunnitteluprosessia esiopetuksen opettajat korostivat lapsituntemusta tuen suunnittelun lähtökohtana, jonka lisäksi mainittiin keskustelut vanhempien kanssa, erilaiset taitoja mittaavat testit ja moniammatillisen yhteistyön merkitys. Syksyllä lasten vahvuuksien havainnointiin kerrottiin käytettävän paljon aikaa ja tätä havainnointia kuvailtiin kokonaisvaltaiseksi.

Opettajien käsitykset erilaisista keinoista lasten tukemiseksi noudattivat osittain heidän vahvuuskäsitystensä. Alla oleviin sitaatteihin on koottu lainauksia kahdelta opettajalta ensimmäisestä teemasta eli lasten vahvuuksien määrittelystä ja toisesta teemasta eli tuen suunnittelusta. Sitaateista huomaa, että opettajien esittämä esimerkki tuen suunnittelusta mukaili heidän ajatuksiaan vahvuudesta. H7 toi esille taitoja ja oppimistyylejä ja näiden kautta hän kuvasi myös lapsen tukemista. H6:n vahvuuskäsitys korosti luonteenvahvuuksia, jotka olivat esillä lapsen tukea kuvailevassa esimerkissä.

Että jollain voi olla hirveen hyvät sosiaaliset taidot, - vahvuuksia matemaattisissa taidoissa, hienomotoriikassa. Jollain voi olla vahvuus se et havaitsee asioita helposti. - Et jos ajatellaan että on liikunnallinen, visuaalinen, auditiivinen tai sit kinesteettinen - ni vahvuudet voi olla näillä alueilla. H7

Koska hänellä on hyvä hahmotuskyky nii hänelle on hyötyä tämmösestä pistetyöskentelystä eli käydään tekemässä vähän tuolla ja vähän tuolla. Jos on visuaalinen oppiminen, oppija, kuvat auttaa. Näyttäminen eli näytetään miten asioita tehdään. Auditiivisella täytyy kertoa, puhua, toistaa. H7

[J]ust semmonen sinnikkyys, yritteliäisyys, positiivisuus, peräänantamattomuus, ratkaisukeskeisyys, sitten toisaalta mielikuvituksellisuus voi olla jollain. H6

[L]apsen vahvuudet tuen suunnittelussa näkyy mun mielestä siinä, että minkälaiset tukitoimet valitaan ja minkälaisia aihealueita niitten tuen sisälle - jos aatellaan, vaikka et lapsi on hyvin päämäärätietoinen nii sitten vähän vois vaikka asioista valita et kummalla lailla haluis tehdä. H6

Vahvuuskäsitys ohjasi opettajien huomiota, kun he kuvailivat lapsille suunnittelemaansa tukea, mutta kaikki haastatellut opettajat eivät kuvanneet konkreettisin

esimerkein lapsen tukemista, joten emme voi vetää johtopäätöstä kaikkien haastateltavien kohdalta. Lisäksi tässä kohtaa on hyvä muistuttaa, että opettajat toivat haastatteluissa esiin lasten vahvuuksia monien teemojen alta. Esimerkiksi luontevahvuuksia luettiin jokaisessa haastattelussa, vaikka opettajat eivät olisi maininneet luontevahvuuksia vahvuuksia määritellesään.

Opettajien käsityksen mukaan lapsen vahvuudet ovat tärkeässä roolissa lapsen tukemisessa. Vahvuudet ohjasivat tukimethodin valintaan ja ne nähtiin keinona tukea lasta sekä mahdollistamassa oppimista. Vahvuudet nostettiin esiin myös mallioppimisen yhteydessä, eli lapsi saattoi innostaa ryhmän muita lapsia oppimaan tai lapset oppivat seurailemalla toistensa vahvuuksia. Vahvuus voi näyttäytyä keinona saavuttaa jokin asetettu tavoite tai vahvuuden harjoittaminen voi olla itse päämäärä. Lapselle suunnitellussa oppimisen tuessa puolet haastateltavista näkivät vahvuudet keinona motivoida lasta, kun tukea toteutetaan esikoulun arjessa.

Se lukeminen on etenkin eskari-iässä hyvin iso porkkana, että haluttaisiin oppia lukemaan. Paljonhan se vaatii tietämystä jo etukäteen niistä lapsen toiveista ja tavoitteista. H5

Yksi haastateltava toi esiin, että vahvuuksilla oli eri rooli riippuen suhteesta tuettavaan taitoon, jolloin vahvuus voi olla itsessään harjoitettava asia tai sen avulla voidaan harjoitella esimerkiksi jotakin taitoa. Kaksi haastateltavaa pohti, että vahvuudet voivat saada erilaisia rooleja lapsen tuen tarpeesta riippuen, joten vahvuuksien hyödynnettävyys voi vaihdella tilanteittain. Yksi haastateltava korosti vahvuuksien roolia erityisesti niissä tuen tilanteissa, joissa lapsella on monenlaista pulmaa.

Sinnikkyys oli opettajien käsitysten mukaan helposti hyödynnettävä vahvuus lapsen tukemisessa. Usea opettaja mainitsi myös sosiaaliset taidot sekä innokkuuden. Muita helposti lapsen tukemisessa hyödynnettäviä vahvuuksia on kuvattu taulukossa 4. Lapsen tukemisen kannalta haastavia vahvuuksia ei ollut opettajien mukaan helppoa kuvailla, eivätkä kaikki opettajista halunneet vastata kysymykseen. Haastavasti hyödynnettäviä vahvuuksia varhaiskasvatuksen

opettajat kuvailivat tilanteesta riippuvaisiksi. Esimerkiksi liikunnallisuus ja päräänantamattomuus saattavat vastaajien mukaan olla joissain tilanteissa, kuten suuressa ryhmässä, vaikeasti hyödynnettäviä vahvuuksia. Hiljaisuus kuvattiin eri opettajien toimesta sekä helpoksi, että haastavaksi vahvuudeksi.

Esiopetuksen opettajat kuvasivat enemmän lapsen tukemisessa vahvuuksien käyttöä haittaavia tekijöitä kuin vahvuuksien käyttöä tuessa edistäviä. Suurin osa haittaavista tekijöistä koskee lapsen haasteita kuten ”lapsi ei osaa puhua samaa kieltä”. Muut kuin lasta koskevat ilmaukset liittyivät suuren ryhmäkoon tuomiin haasteisiin, moniammatillisen yhteistyön termien eroihin sekä vahvuuksien sovittamiseen ryhmädynamiikkaan. Myös vahvuuksien käyttöä helpottavat tekijät olivat kaikki lapsen liittyviä tekijöitä, kuten ”lapsi kertoo paljon itsestään”.

Vastauksissa mainittiin lapsen tietoisuus omista vahvuuksistaan. Jos lapsi tietää itse, missä hän on hyvä tai hänellä on positiivinen kuva itsestään, on lasta helppo tukea vahvuuksien kautta. Lapsen ollessa epätietoinen vahvuuksistaan tai jos hän näkee itsensä negatiivisessa valossa, vahvuuksien käyttö lapsen tukemisessa hankaloituu. Eri haastateltavat pitivät rauhallisuutta helposti ja haastavasti hyödynnettävänä vahvuutena.

Taulukko 4: Vahvuuksien hyödynnettävyys

<u>Helposti hyödynnettävä vahvuus lapsen tukemisessa</u>	<u>Haastavasti hyödynnettävä vahvuus lapsen tukemisessa</u>
Innokkuus Iloisuus Toimeliasuus Yhteistyökykyisyys Yhteistyöhaluisuus Rauhallisuus Sisukkuus Sinnikkyys Yritteliäisyys Itsesäätely Rohkeus Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot Leikkitaidot	Mielipiteiden vahva puolustaminen Peräänantamaton Rutiineista tykkäävä Liikunnallisuus Rauhallisuus
<u>Vahvuuksien hyödyntämistä lapsen tukemisessa edistäviä tekijöitä</u>	<u>Vahvuuksien hyödyntämistä lapsen tukemisessa haittaavia tekijöitä</u>
Lapsi kertoo paljon itsestään Lapsi kertoo paljon omista asioista Lapsi näkee itsensä positiivisessa valossa Lapsen vahvuudet tulevat selkeästi esille Lapsi osaa keskittyä Pieni ryhmäkoko	Lapsi ei tiedä omia vahvuuksia Lapsi on sulkeutunut Lapsi ei osaa puhua samaa kieltä Lapsi näkee itsensä negatiivisessa valossa Lapsella on paljon pulmia Lapsen vahvuus ei sovi ryhmädynamiikkaan Lapsella on sosiaalisen elämän pulmia Lapsi menettää herkästi malttinsa Moniammatillisessa yhteistyössä erilainen termistö Toiminnan järjestäminen kaikkien lasten tarpeet huomioiden Ajan riittämättömyys Suuri ryhmäkoko

Esiopetuksen opettajien käsitykset vahvuuksien käytöstä tuen taustalla olivat vaihtelevia. Kuten ensimmäisenä alla esitellystä sitaatista voi huomata, osa opettajista kuvasi vahvuuksien käytön lapsen tukemisessa haasteellisena. Vahvuudet eivät ole välttämättä helposti havaittavissa ja lapsen tuen tarpeisiin tulee keskittyä vahvuuksia enemmän. Lisäksi ajan riittämättömyyden vuoksi lapset, joilla ei ole suuria haasteita jäävät vahvuuksien huomioimisessa vähemmälle.

Ei se helpoo oo ja toki tästä edelleen tulee sitten se yksilöllisyys että kun, jonkun lapsen, vahvuudet voi helpommin linkittyä tuen tarpeisiin kun

sitten taas ehkä jonkun toisen lapsen, et se vaatii sitten sen aika paljon opettajaltakin sen oman pedagogiikan säätämistä siihen. H6

[V]ähän niin kuin työn suola - tavallaan se pitää mutkin niin kuin virkeenä. H2

Vahvuuksien käyttämistä lasten tukemisessa kuvattiin myös helpoksi ja motivoivaksi, sillä se tuo vaihtelua rutiineihin. Vahvuuksien käyttämistä lapsen tukemisessa kuvailtiin lapsen kannalta tärkeäksi. Haastatteluista kävi ilmi, että opettajilla oli motivaation lisäksi tapoja huomioida lapsen vahvuudet tuen suunnittelun ja toteutuksen yhteydessä. Vastauksista huomasi, että he olivat selvästi pohjineet aihetta työssään paljon, koska opetussuunnitelman perusteet ei anna tähän yksiselitteistä toimintamallia.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tavoitteenamme oli selvittää esiopetuksessa työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä lasten vahvuuksista sekä vahvuuksien hyödyntämisestä lapsen tukemisessa. Tutkimuksemme tulosten mukaan vahvuus nähtiin asiana, jossa lapsi on hyvä. Opettajien kuvailemista vahvuuksista oli havaittavissa neljä pääteemaa: luontenvahvuudet, taitovahvuudet, oppimistyylit sekä lapsen mielenkiinnon kohteet. Opettajat kokivat vahvuudet ehdottoman tärkeiksi suunnitellussaan lapsen oppimisen tukitoimia. Vahvuuksien hyödyntäminen oli pääsääntöisesti helppoa, mutta haasteita aiheuttivat esimerkiksi vahvuuden ristiriita lapsiryhmän dynamiikan kanssa tai niukat resurssit.

Tutkimuksemme tuki aikaisempaa tietoa opettajien vahvuuskäsitysten vaihtelevuudesta. Laineen (2016, s. 55–56) väitöskirjatutkimuksessa opettajien käsitystä lasten lahjakkuudesta kuvattiin moniulotteiseksi. Aikaisemmissa tutkimuksissa ja niistä muodostetuissa teorioissa vahvuus määriteltiin pääasiassa lahjakkuutena, motivaationa sekä luontenvahvuuksina (Gardner & Hatch, 1989, s. 6–7; Järvilehto ym., 2015, s. 19–21; Leskisenoja, 2019, s. 129). Aineistossamme esiintyi samoja vahvuuksia, mutta luontenvahvuudet korostuivat.

Suomessa aihetta tutkineiden Heiskasen ym. (2019, s. 29–39) havainnoissa esiopetusvuoden pedagogisten asiakirjojen vahvuuskuvauksissa painottuivat sosiaaliset vahvuudet, luontenvahvuudet, kognitiiviset vahvuudet sekä motoriset vahvuudet, jotka noudattelevat vahvasti oman aineistomme vahvuuskuvauksia. Heidän havaintojensa tavoin luontenvahvuuksista innokkuutta mainittiin paljon ja rauhallisuutta vähän, mutta sinnikkyys korostui tutkimuksemme luontenvahvuutena huomattavasti enemmän kuin Heiskasen ym. tutkimissa dokumenteissa. Ristiriitaa oman aineistomme kanssa voi selittää aineistomme pieni koko tai sattumanvarainen sinnikkyuden korostuminen aineistossamme. On myös mahdollista, että sinnikkyyttä ei vahvuutena kirjoiteta asiakirjoihin, koska sitä pidetään normina ja helposti hyödynnettävänä vahvuutena.

Kognitiiviset vahvuudet sijoittuivat aineistossamme viisauden hyveen alle luontevahvuuksiin ja taitovahvuuksista akateemisiin taitoihin, kuten kielellisiin taitoihin sekä tutkimisen taitoihin. Lahjakkuuden ja älykkyyden vahvuuksia haastattelemamme opettajat sivusivat taitovahvuuksina, mutta he eivät kuvanneet älykkyyttä suoranaisesti vahvuutena. Älykkyyttä ei ole aikaisemmissa tutkimuksissa nähty pysyvänä vahvuutena (Tirri ym., 2018, s. 49) ja ominaisuutena se yhdistetään vain pieneen osaan väestöstä (Mäkelä, 2009, s. 6–7). Älykkyyden määrittely harvinaisena ja muuttuvana ominaisuutena saattaa selittää, miksi opettajien vahvuuskäsityksistä ei tullut ilmi älykkyyttä ominaisuutena vaan kognitiivisiin taitoihin liittyvinä luontevahvuuksina ja taitovahvuuksina.

Tutkimuksemme luontevahvuusmaininnoissa oli selkeitä eroja Parkin ja Petersonin (2006, s. 334) tutkimustuloksiin. Heidän Yhdysvalloissa toteutetussa tutkimuksessaan vanhemmat olivat raportoineet huomattavasti enemmän inhimillisyyden ja henkisyyden hyveisiin liittyviä vahvuuksia, kuten rakkautta ja huumorintajua, kuin kognitiivisia vahvuuksia. Tutkimuksemme opettajat taas luettelivat eniten rohkeuden ja viisauden hyveisiin liittyviä luontevahvuuksia. Erot tutkimustuloksissa saattavat selittyä luontevahvuuksien havainnoinnin kontekstisidonnaisuudella tai kulttuurillisilla tekijöillä. Opettajien havaintoihin voi vaikuttaa konteksti eli esiopetusympäristö ja pienryhmätilanteet, kun taas vanhemmat pohjaavat havaintonsa kotiympäristöön ja siellä tapahtuviin aktiviteetteihin. Huomio erilaisista vahvuushavainnoista korostaa kodin ja varhaiskasvatuksen välisen yhteistyön tärkeyttä, jotta lapsen kaikki vahvuudet huomataan.

Esiopetussuunnitelmassa (2014) mainitut teemat, kuten yhteistyö vanhempien kanssa, onnistumisen kokemusten mahdollistaminen lapsille sekä oppimisen ilo, lasten erilaiset tavat oppia ja kannustavan palautteen antaminen lapselle, nousivat haastatteluissa vahvasti esille (Opetushallitus, 2014, s. 14–15). Nostamalla lasten vahvuudet nykyistä enemmän esille ohjaavissa asiakirjoissa, kuten esiopetussuunnitelman perusteissa ja paikallisissa esiopetussuunnitelmissa, voisi myös vahvuuksien rooli kasvaa lapsen tukemisessa.

Esiopetuksen opettajat kokivat ryhmänsä lapsiin tutustumisen erittäin tärkeäksi. He käyttivät lapsituntemuksen syventämiseen ja vahvuuksien

tunnistamiseen monia menetelmiä, kuten havainnointia ja vanhempien kanssa käytyjä keskusteluja. Lapsituntemuksen merkitystä voisivat selittää Petersonin ja Seligmanin (2004, s. 13–14) kuvaamat tilanteelliset teemat eli eri luonteenvahvuuksien esiintyminen ympäristön ja omien tottumusten vaikutuksesta. Opettajien käsityksen mukaan vahvuuksien huomaaminen esikoulun arjessa vaatii opettajalta ymmärrystä lapsen tavoista toimia erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa.

Opettajien tavoissa kartuttaa tietoa lapsen vahvuuksista oli piirteitä Lappalaisen ym. (2008, s. 122) tehokkaaksi kuvailemista multimodaalisen arvioinnin periaatteista eli arviointiin osallistuu opettajan lisäksi vanhemmat ja lapsi ikätasonsa mukaisesti. Eri näkökulmien lisäksi Mäkelän (2009, s. 4) korostama eri aikoina tapahtuva havainnointi mainittiin tutkimusaineistossamme.

Aikaisemman tutkimuksen perusteella (Andreasson & Asplund Carlsson, 2013; Heiskanen, 2019; Sointu ym., 2014; Vehkakoski, 2007) olisi voinut olettaa, että opettajat olisivat kokeneet vahvuuksien hyödyntämisen haastavammaksi ja kertoneet enemmän tuen suunnitteluun liittyvistä haasteista. Tutkimuksemme opettajat kuvailivat lapsen vahvuuksien olevan isossa roolissa lapsen tukemisessa ja he kokivat vahvuuksien näkyväksi tekemisen tärkeäksi.

Kun opettajat kuvailivat vahvuuksien hyödyntämistä lapsen tuessa, he luettelivat enemmän vahvuuksien hyödyntämistä haittaavia kuin helpottavia tekijöitä. Vahvuuksien hyödyntämistä haittaavat tekijät liittyivät usein lapsen haasteisiin. On mahdollista, että haastavasti hyödynnettävänä nähty vahvuus jää huomiotta lapsen tukea suunniteltaessa, jolloin tuen mahdollisuuksia jää käyttämättä. Vahvuuksien käyttö lapsen tukemisessa vaatisi enemmän tutkimusta opettajien kokemuksen näkökulmasta, jotta saataisiin enemmän tietoa ympäristötekijöiden ja opettajien käsitysten suhteesta.

Tutkimuksemme opettajat kuvailivat vahvuuksien hyödyntämistä helpoksi, mutta Heiskanen ym. (2019, s. 29–39) pedagogisten dokumenttien tutkimuksessa vahvuudet jäävät pieneen rooliin asiakirjoissa. Ristiriita saattaa johtua siitä, että haastattelussa opettajat saivat kuvailla vapaasti tuen suunnitteluprosessia. Vehkakoski (2007, s. 5) on todennut, kuinka kiire ja pieni kirjoitustila

saattavat vaikuttaa dokumenttien kirjoitusasuun. Heiskasen ym. (2019, s. 29–39) mukaan vahvuuskuvauksia käytettiin asiakirjoissa lähinnä lapsen tilanteen taustoitamiseen, tuen tarpeiden pehmentämiseen, muutoksen osoittamiseen sekä pedagogiseen hyödyntämiseen, joka jäi aineistossa kuitenkin vähäiseksi. Tutkimuksessamme opettajat kuvailivat valitsevansa tukimetodeja lapsen vahvuudet ja mielenkiinnon kohteet huomioiden, eli aineistossamme pedagoginen hyödyntäminen oli suuremmassa roolissa kuin dokumentteihin perustuvassa tutkimuksessa. Tutkimushaastattelun kysymyksenasettelu saattoi vaikuttaa opettajien vastauksiin, sillä pyysimme heitä kuvaamaan, miten he hyödyntävät lapsen vahvuuksia suunnitellessaan heille tukea. Kysymyksessä oli itsessään jo oletus, että vahvuuksia hyödynnetään lapsen tuessa.

Vahvuuksien pysyvyyttä on kuvattu aikaisemmassa tutkimuksessa vaihtelevin tuloksin (Tirri ym., 2018, s. 49). Vahvuuskäsitteen määrittely vaikuttaa siihen, nähdäänkö vahvuudet pysyvinä vai muuttuvina. Taitovahvuudet voivat olla kehittyviä ja innokkaan harjoittelun tulosta (Uusikylä, 2004, s. 260). Toisaalta luontevahvuuksien on osoitettu olevan suhteellisen pysyviä ominaisuuksia (Dweck, 2013, s. 83–84; Korhonen, 2016, s. 42–43), vaikka lapsen kasvun ja kehityksen on tutkittu vaikuttavan vahvuuksiin (Mäkelä, 2009, s. 4). Tutkimuksessamme vahvuudet nähtiin suhteellisen pysyvinä, mutta opettajien käsitysten mukaan ne saattoivat muuttua esimerkiksi ympäristön vaikutuksesta. Vahvuuksien pysyvyys oli aiheena haastava ja monet opettajat kertoivat, etteivät olleet pohtineet asiaa. Osa haastattelemistamme opettajista palasi aiheeseen uudelleen ja heidän käsityksensä vahvuuksien pysyvyydestä muuttui haastattelun aikana.

Tutkimus kuvasi näkökulmia kuuden opettajan tavasta ymmärtää lasten vahvuuksia ja heidän käytännöistään hyödyntää niitä lapsen tukemisessa. Tutkimuksemme osoittaa, että on tärkeää keskustella vahvuuksista niin työyhteisön kuin lasten vanhempien kanssa, sillä yhtenevä vahvuuskäsitys ei ole itsestään selvyys. Havaitsimme, että opettajien on tärkeää pohtia vahvuuskäsitystään, sillä vahvuuksista puhuminen koettiin jopa haastavana. Vahvuuksien hyödyntämisestä lasten tukemisessa olisi hyvä olla yhteneväisiä ohjeita, sillä esiopetussuunnitelma velvoittaa käyttämään vahvuuksia ilman, että se ohjaa vahvuuksien

hyödyntämistä konkreettisesti. Tähän voisi olla avuksi esimerkiksi täydennyskoulutus, jossa opettajat toisivat omat vahvuuskäsityksensä näkyviksi ja pohtisivat, miten käyttää lapsiryhmän vahvuuksia tukitoimissa.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimusprosessissa on huomioitu hyvä tieteellinen käytäntö ja eettiset periaatteet Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeistuksen mukaisesti. Tutkimuksen luotettavuuden arviointi kuuluu hyvään tieteelliseen käytäntöön (TENK, 2012, s. 6). Arvioimme tutkimuksen luotettavuutta neljän laadulliselle tutkimukselle soveltuvan kriteerin avulla, jotka ovat: uskottavuus, siirrettävyys, vahvistettavuus ja varmuus (Eskola & Suoranta, 1998, s. 153).

Tutkimuksen uskottavuuden osalta huomioimme subjektiivisuutemme eli haastattelut litteroitiin tarkasti ja niihin palattiin analyysivaiheessa mahdollisimman uskottavan tulkinnan varmistamiseksi. Analyysiprosessin tulkintoja pyrittiin tekemään näkyväksi kuvailemalla käymiämme keskusteluja liitteessä 2 (s. 53), jotta uskottavuuden arviointi olisi lukijalle mahdollista (Aaltio & Puusa, 2020, s. 175). Tulosten yhteydessä esitetyt suorat lainaukset takasivat haastateltavien äänen autenttisuuden säilymisen.

Tutkimusaineistomme koostui kuudesta haastattelusta, joka on laadulliselle tutkimukselle ja opinnäytetyölle tyydyttävä aineisto, mutta aineiston koko aiheuttaa ongelmia tutkimuksen siirrettävyydelle. Koska tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, on mahdollista, että näytteeseen valikoitui opettajia, jotka kokevat vahvuuksien huomioimisen tärkeäksi. Kaksi opettajaa mainitsi, että heidän esikoulussaan noudatettiin positiivisen pedagogiikan käytäntöjä ja yksi haastateltava mainitsi saaneensa kattavaa koulutusta aiheeseen liittyen.

Lisäksi siirrettävyyden kannalta tärkeä saturaatiopiste jäi täyttymättä eli emme saavuttaneet kaikkia vallitsevia vahvuuskäsityksiä. Tutkimusongelman ratkaisemiseksi tarvittavaa haastattelujen määrää oli haastava arvioida ennakoon. Saturaatio liittyy keskeisesti tutkimuksen tieteenfilosofiseen taustaoletukseen (Aaltio & Puusa, 2020, s. 176) eli fenomenografiaan. Tutkimuksemme esitteli

aineistosta löytyneitä erilaisia vahvuuskäsityksiä, ja saturaatiopisteen saavuttaminen olisi tuonut aineistoon koko vahvuuskäsitysten kirjon. Aaltion ja Puusan mukaan (2020, s. 175) haastattelijalla on vahva asema haastattelun kuljettamisessa puolistrukturoidussa haastattelussa, mikä aiheuttaa haasteita siirrettävyyteen. Haastattelutaitomme kehittyivät tutkimuksen aikana, joten esimerkiksi syventäviä kysymyksiä esitettiin enemmän viimeisissä haastatteluissa.

Vahvistettavuuden suhteen arvioimme tulosten suhdetta aikaisempaan tutkimukseen kriittisesti ja huomioimme kulttuurisen näkökulman, esimerkiksi amerikkalaisten tutkimusten erilaisen koulujärjestelmän ja -kulttuurin. Analyysin tulokset vahvistettiin tutkijatriangulaation avulla eli havainnoista neuvottelemalla ja näkemyksistä yksimielisyyteen pääsemällä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 52). Lisäksi pohdimme yhdessä teoreettisessa viitekehyksessä esitettyjen tutkimusten luotettavuutta.

Varmuutta rakensimme huomioimalla tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat ennakkoehdot (Aaltio & Puusa, 2020, s. 170; Eskola & Suoranta, 1998, s. 153), kuten omat ennakkoluulomme vahvuuksien hyödyntämisestä. Ajatuksemme aiheesta muokkautuivat tutustuessamme aikaisempaan tutkimukseen. Ennen haastatteluja pohdimme, miten pystymme tavoittamaan opettajien käsitykset vaikuttamatta niihin. Haastattelujen aikana korostimme kaikkien vastausten olevan oikein, emmekä tuoneet ilmi omia käsityksiämme vahvuuksista.

Tutkimuksemme voisi toimia keskustelunavauksena opettajien tavoista ymmärtää vahvuudet ja niiden monipuolisesta käytöstä lasten tukemiseksi. Jatkotutkimuksissa opettajien vahvuuskäsitysten yhteyttä tuen interventioiden vaikuttavuuteen voisi tutkia määrällisen tutkimuksen keinoin. Tutkimuksemme mukaan erot vahvuuskäsityksissä heijastuivat tukimethodin valintaan, joten niillä voi olla vaikutusta myös tuen tehokkuuteen. Opettajien käsityksissä lasten vahvuudet näyttäytyivät tärkeinä ja useiden tutkimusten valossa vahvuuksien hyödyntämisellä on paljon positiivisia vaikutuksia (Heikkilä ym., 2019, s. 60; Lappalainen ym., 2008, s.115, 122; Proctor ym., 2011, s. 285, 378–379; Sointu ym., 2014, s. 2). Vahvuuksiin tulisi kiinnittää huomiota niin esiopetuksen arjessa yksittäisen lapsen kanssa toimittaessa kuin valtakunnallisesti ohjaavan asiakirjan tasolla.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa: A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 169–180). Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. painos). Tampere: Vastapaino.
- Alijoki, A. (2006). *Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen: Tukitoimet ja suoriutuminen*. Tutkimuksia 270. Helsinki: Yliopistopaino.
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus 2018* 49(1), 75–81.
- Andreasson, I., Asplund Carlsson, M. (2013). Individual educational plans in swedish schools - forming identity and governing function in pupils' documentation. *International Journal of Special Education*, 28(3), 58–67.
- Dweck, C. S. (2013). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia (PA): Psychology Press.
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen touttaminen: Valtakunnallinen selvitys 2017*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J., Läntti, J., Vastamäki, J., (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli, (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, metodin valinta ja aineistonkeruu : Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. painos, s. 24–46). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147.
doi:10.1080/1359813042000314682
- Gander, F., Proyer, R. T., & Ruch, W. (2016). Positive Psychology Interventions Addressing Pleasure, Engagement, Meaning, Positive Relationships, and Accomplishment Increase Well-Being and Ameliorate Depressive Symptoms: A Randomized, Placebo-Controlled Online Study. *Frontiers in psychology*, 7, 686. doi:10.3389/fpsyg.2016.00686

- Gardner, H.E., & Hatch, T.C. (1989). Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10. doi:10.2307/1176460
- Hefferon, K. & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology : theory, research and applications*. London: McGraw-Hill.
- Heikkilä, R., Puttonen, J., & Siiskonen, T. (2019). Virtaa ja välineitä luku- ja kirjoitustaidon arviointiin. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti : NMI-bullet*, 29(1), 54–62.
- Heiskanen, N. (2019). *Children's needs for support and support measures in pedagogical documents of early childhood education care*. Väitöskirja 139. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heiskanen, N., Saxlund, T., Rantala, A., & Vehkakoski, T. (2019). Lapsen vahvuudet esiopetusvuoden pedagogisissa asiakirjoissa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti : NMI-bulletin*, 29 (1), 26–42.
- Held, B. S. (2004). The negative side of positive psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 44(1), 9–46.
- Holopainen, L. & Savolainen, H. (2008). Erityinen Tuki - Hyvinvoinnin esteiden tasoittajana. Teoksessa *Pedagoginen hyvinvointi*, (toim.) K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen, (s. 97–110). Kasvatusalan tutkimuksia 41. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2016). Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus*, 36(2), 119–121.
- Hyman, R. & Rosoff, B. (1984). Matching learning and teaching styles: The jug and what's in it. *Theory Into Practice: Matching Teaching and Learning Styles*, 23(1), 35–43. doi:10.1080/00405848409543087
- Ikonen, H. M. (2017). Puhelinhaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvuori, & A. L. Aho (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 230–244). Tampere: Vastapaino.
- Järvilehto, L., Eskelinen, P. & Kiviaho, M. (2015). *Hauskan oppimisen vallankumous*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokko, T., Pesonen, H., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. (2013). *Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma tai autismin kirjon diagnoosi*. VETURI-hankkeen kartoitus. Helsingin ja Jyväskylän yliopistot.

- Korhonen, T. (2016). *Lapsen vahvuudet kolmiportaisen tuen asiakirjoissa*. (pro gradu-tutkielma, Jyväskylän yliopisto). Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/52747/1/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201701171172.pdf>
- Laine, S. (2016). *Finnish elementary school teachers' perspectives on gifted education*. Väitöskirja 399. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Laine, S. (2010). Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen. Teoksessa *Lahjakkuutta ja erityisvahvuuksia tukevan opetuksen kehittämishanke 2009–2010 : Tietoa lahjakkuudesta*. Helsinki: Opetushallitus.
- 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* (s. 111–131). Kasvatusalan tutkimuksia 41. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Lavikainen, H., Koskinen, S., Aro, H., Kestilä, L., Lyytinen, H., Martelin, T., Pensola, T., Rahkonen, O. & Aromaa, A. (2006). Kouluvaikeuksien yleisyys ja yhteydet aikuisiän elämäntilanteeseen ja koettuun terveyteen. *Yhteiskuntapolitiikka*, 71(4), 402–410.
- Leskisenoja, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa: toteuta käytännössä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Liau, A., Chow, D., Tan, T. K. & Senf, K. (2011). Development and Validation of the Personal Strengths Inventory Using Exploratory and Confirmatory Factor Analyses. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(1), 14–26. doi:10.1177/0734282910365648
- Linkins, M., Niemiec, R. M., Gillham, J. & Mayerson, D. (2015). Through the lens of strength: A framework for educating the heart. *The Journal of Positive Psychology: Special Issue in Memory of Chris Peterson*, 10(1), 64–68. doi:10.1080/17439760.2014.888581
- Linnilä, M. (2006). *Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen: Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa*. Väitöskirja 294. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Myyry, L. (2018). *Lasten vahvuuksien tunnistaminen varhaiskasvatuksessa* (pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto). Haettu osoitteesta https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/233710/Lotta_Myyry_pg_2018.pdf

- Mäkelä, S. (2009). Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa *Lahjakkuutta ja erityisvahvuuksia tukevan opetuksen kehittämishanke 2009–2010 : Tietoa lahjakkuudesta*. Helsinki: Opetushallitus.
- Niikko, A. (2001). *Esiopetuksen pitkä taival*. Joensuu: University Press.
- Noble, T. & McGrath, H. (2015). PROSPER: A New Framework for Positive Education. *Psychology of Well-Being*, 5(1), 1–17. doi:10.1186/s13612-015-0030-2
- Opetushallitus. (2010). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Helsinki. Haettu osoitteesta: https://www.opph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf Luettu: 21.4.2020
- Opetushallitus. (2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki. Haettu osoitteesta: https://www.opph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Luettu: 12.12.2019
- Park, N., Peterson, C. & Seligman, M.E.P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603–619. doi:10.1521/jscp.23.5.603.50748
- Park, N. & Peterson, C. (2006). Character Strengths and Happiness among Young Children: Content Analysis of Parental Descriptions. *Journal of Happiness Studies*, 7(3), 323–341. doi:10.1007/s10902-005-3648-6
- Perusopetuslaki 628/1.1.1999, 2§: Opetuksen tavoitteet. Viitattu 18.5.2020.
- Peterson, C. & Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues. A handbook of classification*. New York: Oxford University Press.
- Prashnig, B. (2000). *Erilaisuuden voima. Opetustyylit ja oppiminen*. Juva: PS-kustannus.
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A., Maltby, J., Fox Eades, J. & Linley, P. A. (2011). Strengths Gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 377–388, doi:10.1080/17439760.2011.594079
- Rawana, E. & Brownlee, K. (2009). Making the possible probable: A strength-based assessment and intervention framework for clinical work with parents, children, and adolescents. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 90(3), 255–260. doi:10.1606/1044-3894.3900
- Renzulli, J. S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. Teoksessa R. J. Sternberg &

- J. E. Davidson (toim.) *Conceptions of giftedness*. Cambridge: University Press. 246–279 doi:10.1017/CBO9780511610455.015
- Roponen, H. (2018). *Lapsen ja aikuisen rooli lastentarhanopettajien tuottamisessa teksteissä – Vahvuuslähtöinen näkökulman* (pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto). Haettu osoitteesta https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/236261/Pro%20Gradu_Hannele_Roponen.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori, & L. Tiittula (toim.). *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (2. painos, s. 19–46). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*, (s. 367–380). Tampere: Vastapaino.
- Schunk, D. H., Meece, J. L. & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research and applications* (4. painos). Harlow: Pearson Education Limited.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.
- 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. doi:10.1007/s10212-013-0184-3
- Tate, T. (2010). Strength-based assessment: A triad of troubles. *Reclaiming Children and Youth*, 19(3), 45–52.
- TENK (Tutkimuseettinen neuvottelukunta). (14.11.2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Haettu osoitteesta: https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tirri, K., Kuusisto, E. & Laine, S. (2018). Kasvun ajattelutapa motivoi oppimaan. Teoksessa A. E., Salo, A., Kajamies, K. Salmela-Aro, A., Aunola (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. PS-kustannus: Jyväskylä. 45–54.
- Trogen, T. (10.1.2019). Ilo olla yhdessä – positiivinen kasvatusta. Luontevahvuudet. Haettu osoitteesta <https://positiivinenkasvatusta.fi/luontevahvuudet/26-sanaa-joilla-tehda-hyvaa/>

- Tuomi, J & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen analyysi ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Uusiantti, S. (2013). On the positive connection between success and happiness. *International Journal of Research Studies in Psychology* 3(1), 85–96.
doi:10.5861/ijrsp.2013.509
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). VIA-vahvuusmittari lasten ja nuorten luonteen-
vahvuuksien kartoitukseen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti :
NMI-bullet* 24(1), 42–50.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja
nuorta löytämään luonteenvahvuutensa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusikylä, K. (1994). *Lahjakkaiden kasvat*us. Juva: WSOY.
- Uusikylä, K. (2004). Lahjakas lapsi. Teoksessa F. Almqvist, K. Kumpulainen, I.
Moilanen, J. Piha, E. Räsänen, & T. Tamminen, (toim.) *Lasten- ja nuorisopsy-
kiatria*. (s. 260–263). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Valtioneuvoston suositukset (16.3.2020). Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote.
Haettu osoitteesta: <https://minedu.fi/documents/1410845/4449678/Suo-situkset+16.3.2020/cc750ec2-9603-c2fd-79a7-ebc56c71a4b7> Luettu:
30.3.2020.
- Vehkakoski, T. (2007). Tuhat ja yksi tarinaa lapsesta. Kriittinen katsaus lausun-
tojen kielenkäyttöön. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti : NMI-bulle-
tin* 17(4), 4–10.
- Waring, M. & Evans, C. (2015). *Understanding pedagogy: Developing a critical ap-
proach to teaching and learning*. London: Routledge.
- Watkins, P. (2016). *Positive Psychology 101*. New York: Springer Publishing Com-
pany.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Haastattelun aloitus/luvat:

- Tervehdykset, esittelyt ja kiitokset tutkimukseen osallistumisesta
- Tietosuojailmoitus ja suostumus -lomakkeen läpikäyminen
- Haastattelijoiden roolitus ja haastattelurunko siinä samalla.
- Millaisia odotuksia tai miltä etähaastattelutilanne tuntuu?
- Seuraavaksi aloitetaan haastattelun ensimmäisestä temasta, mikä liittyy vahvuuksien määrittelyyn ja vielä huomiona, että voit ammentaa kokemuksia koko urasi ajalta, mutta mieti esikoulukontekstia.
- Taustatiedot haastateltavista:
 - Työssäolovuodet, koulutus, minkä verran ollut työskennellyt esikoulaisten kanssa viimeisen viiden vuoden aikana.

Haastattelun ensimmäinen teema:

- Mitä sulle tulee ensimmäisenä mieleen sanasta "vahvuus"?
 - Kuvaile, mitä tarkoitat sanalla vahvuus? Kuvaile, miten määrittelisit vahvuuksia?
- Kuvaile minkälaisia vahvuuksia olet havainnut esikouluikäisillä lapsilla?
 - Tuleeko mieleen vielä lisää vahvuuksia?
- Miten lapsen vahvuudet tulee esiin esikoulun arjessa?
 - Tarkentava: Miten muuten kuin havainnoimalla lasta vahvuudet voivat tulla esiin?
- Mitä ajattelet vahvuuksien pysyvyydestä? Kuvaile hieman lapsen esikouluvuotta suhteessa lapsen vahvuuksiin.
 - Oletko havainnut muutoksia?
 - Mistä nämä muutokset voisivat johtua?

Haastattelun toinen teema: Vahvuuksien hyödyntäminen tuen suunnittelussa:

- Kuvaile, miten suunnittelet lapselle tukea ja miten hyödynnät hänen vahvuuksiaan siinä?
 - Millaisena koet vahvuuksien käytön tuen suunnittelussa?
 - Minkä koet haastavaksi?
- Mitä vahvuuksia on helppo hyödyntää tuen suunnittelussa?
 - Entä mitkä vahvuudet ovat haastavia lapsen tuen kannalta?
- Kerro vahvuuksien roolista erilaisissa tuen tilanteissa?
 - Millaisessa tilanteessa vahvuuksilla on suuri merkitys?
 - Missä tilanteessa vahvuudet jäävät pienempään rooliin?

Haastattelun lopetus: haastateltavalle kerrotaan, että haastattelu on pian loppuillaan.

- Kuinka suuri rooli lasten vahvuuksilla on työssäsi?
- Koitko, että sait kysymysten aikana kerrottua kattavasti aiheesta? Haluatko palata johonkin kysymykseen tai täydentää kertomaasi?
- Miten koit haastattelutilanteen?
- Kiitokset haastattelusta ja kerrotaan, että meihin voi olla yhteydessä, jos herää kysymyksiä.
- Kysytään, haluaako haastateltava linkin valmistuneeseen tutkimukseemme syksyllä?

Liite 2. Vahvuusanalyysi

Taulukkoon on otettu pidempi pätkä haastattelusta ja merkitty punaisella vahvuus, joka on pelkistetty. Taulukkoon on myös koottu tutkijoiden välistä keskustelua tai pohdintaa, kun vahvuuksien kategorisointia on mietitty ja syy, mikä lopulta määritteli kategorian.

Ote haastattelusta	Pelkistys	Vahvuuskategoria
"Lapset innostuu. Ne on uteliaita. Ne haluaa vastauksia asioihin ja ne haluaa tutkia kaikkea."	Halu etsiä vastauksia	Luonteenvahvuudet: Arviointikyky. (Tiedon hankintaan liittyvä vahvuus)
"Erilaisuuskin, koska tota, voi kääntää senkin voimavarakseen ja nähdä et se on rikkaus, eikä hidaste"	Erilaisuus	Luonteenvahvuudet: Rohkeus. (Emotionaalinen vahvuus, jota tarvitaan vastoinikäymisiä kohdattaessa) Huom. keskustelua käytiin myös luovuuden kategoriasta, mutta päädyimme rohkeuteen haastateltavan asiayhteydestä, jossa erilaisuutta oli kuvailtu voimavarana.
"tai tämmönen, että osaa ottaa toiset huomioon elikkä empaattisuus. Myötätunto. Luovuus. Liikunnallisuus"	Empaattisuus	Luonteenvahvuudet: Sosiaalinen älykkyys. Huom. keskustelimme empaattisuuden ja myötätunnon välisistä eroista VIA-teorian perusteella ja siihen pohjaten myötätunto vahvuutena löysi tiensä näkökulmanottokyvyn kategoriaan ja empaattisuus liitettiin sosiaalisesti taidoksi.
Vastaus poimittu vahvuuksien hyödynnettävyyttä käsittelevän kysymyksen yhteydestä: "jos lapsi on vähän enemmän sanotaan tämmönen mielipiteitään vahvasti puolustava tai peräänantamaton tai rutiineista tykkäävä"	Rutiineista tykkäävä	Oppimistyyli: rutiineja tarvitseva. Päädyimme tähän kategoriaan, koska vahvuus otettiin esiin oppimisen yhteydessä.
"Myöskin sanottamalla sille lapselle. - ihan konkreettinen esimerkki, katoppa miten hienosti olet tässä värittänyt, ei oo mennyt yhtään yli"	Piirustustaidot	Taitovahvuudet: Kädentaidot. Huom. keskusteltiin myös taiteellisuuden mahdollisuudesta, mutta koska esimerkissä korostui hienomotoriikka ja kädentaidollinen vahvuus, valitsimme kädentaidot.
"Jollain voi olla vahvuus, että havaitsee asioita helposti"	Havaitsee asioita helposti	Taitovahvuudet: Tutkimisen taidot. Huom. keskustelimme myös voisiko kyseessä olla luonteenvahvuus, mutta kyseessä on harjoiteltava taito ja esikoulun kontekstissa havainnointi liittyy usein akateemisten taitojen harjoitteluun ja tutkimiseen.
"se riippuu aina vuosittain lasten mielenkiinnon kohteista, että mitä me lähdetään tutki- maan"	Mielenkiinnon kohteet	Mielenkiinnon kohteet. Tästä muodostui oma kategoria.