



Turun yliopisto
University of Turku

“JOKAISESTA OPPILAASTA LÖYTYY VAHVUUKSIA”
Tapaustutkimus alkuopettajien tavoista tukea ja kannustaa oppilaidensa
luonteenvahvuuksia

Emma Mäkitalo
Jonna Sinisalo
Pro Gradu -tutkielma
Turun yliopisto
Opettajankoulutuslaitos,
Rauman kampus
Luokanopettajankoulutus
Maaliskuu 2019

*Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.*

TURUN YLIOPISTO
Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus

Mäkitalo, Emma & Sinisalo, Jonna:

“JOKAISESTA OPPILAASTA LÖYTYY VAHVUUKSIA”

Tapaustutkimus alkuopettajien tavoista tukea ja kannustaa oppilaidensa luonteenvahvuuksia

Pro gradu -tutkielma, 55 sivua, 5 liitettä
Maaliskuu 2019

TIIVISTELMÄ

Tässä tutkimuksessa kartoitettiin, millä tavoin alkuopettajat tukivat ja kannustivat oppilaidensa luonteenvahvuuksia oppituntien aikana ja eteistilanteissa. Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena, jossa käytettiin aineistonkeruumenetelminä systemaattista havainnointia ja teemahaastattelua. Tutkimuksessa käytetty aineisto kerättiin joulukuussa 2018, ja se käsitti neljän alkuopettajan systemaattisen havainnoinnin ja teemahaastattelun. Tutkimuksen aineistonkeruu ja analyysi tehtiin teoriaohjaavasti. Observointilomakkeen ja teemahaastattelun pohjana olivat Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016) 16 luonteenvahvuutta.

Tulokset osoittivat, että opettajien tietoisuus oppilaiden luonteenvahvuuksista vaikutti siihen, millä tavoin he kannustivat vahvuuksia luokka- ja eteistilanteissa. Selkeimmin opettajat tukivat ja kannustivat oppilaidensa luonteenvahvuuksia suullisesti ja toimintaa konkreettisesti ohjaamalla sekä luomalla oppilaille toimintamalleja omalla esimerkillä. Tutkimuksessa havaittiin, että luonteenvahvuuksien tukeminen ja kannustaminen on jatkuvaa palautteenantoa. Kaikki palaute ei kuitenkaan ollut positiivista. Tutkimuksessa tuli esiin oppilaantuntemuksen tärkeys siinä, millä tavoin opettajat tukivat ja kannustivat oppilaidensa luonteenvahvuuksia. Opettajat pitivät tärkeänä keskusteluyhteyden ylläpitämistä ja lapsen kohtaamista päivittäin. Eniten opettajat tukivat ja kannustivat oppilaidensa itsesäätelyä, innostusta ja sinnikkyyttä. Vähiten opettajat tukivat oppilaidensa kiitollisuutta. Opettajien välillä oli hajontaa luonteenvahvuuksien tukemisen ja kannustamisen määrässä eri luonteenvahvuuksien kohdalla.

Asiasanat: luonteenvahvuudet, alkuopetus, vahvuusperustainen kasvatus, positiivinen pedagogiikka, positiivinen psykologia

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	1
2 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA	3
2.1 Perustana positiivinen psykologia	3
2.2 Positiivisen pedagogiikan perusajatukset	4
3 LUONTEENVAHVUUDET	9
3.1 Mitä luontevahvuudet ovat?	9
3.2 Vahvuusperustainen kasvatus.....	12
3.3 Luontevahvuudet Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen mukaan	15
4 ALKUOPETUS	16
4.1 Alkuopetuksen historiaa	16
4.2 Alkuopetuksen erityispiirteet	17
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	21
5.1 Teoreettinen viitekehysmalli	21
5.2 Tutkimuksen tarkoitus	22
5.3 Aineistonkeruu	23
5.4 Analyysimenetelmät	25
5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja tutkimusetiikka.....	26
6 TULOKSET	29
6.1 Luontevahvuuksien tukeminen ja kannustaminen.....	29
6.2 Luontevahvuuksien tukemisen ja kannustamisen määrä.....	39
7 POHDINTA	42
7.1 Johtopäätökset	42
7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi.....	46
7.3 Jatkotutkimus.....	49

LÄHTEET	50
LIITTEET	56
Liite1 Luonteenvahvuudet Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen mukaan	56
Liite2 Viesti rehtorille	61
Liite3 Teemahaastattelun runko	62
Liite4 Observointilomake	63
Liite5 Havainnoinnin kriteerit	66

1 JOHDANTO

Kokemuksemme mukaan kiinnostus positiivista pedagogiikkaa kohtaan on noussut Suomessa viime vuosina ja sitä voidaan ajatella kasvavana trendinä. Olemme itse turhautuneita siihen, miten opettajien keskuudessa puhutaan oppilaiden heikkouksista ja ongelmista. Haluaisimme oppia keskustelemaan vaikeistakin asioista positiivisuuden kautta ja nähdä oppilaissa vahvuuksia heikkouksien sijaan. Suomessa positiivisen pedagogiikan teoksia ovat julkaisseet erityisesti Lotta Uusitalo-Malmivaara, Kaisa Vuorinen ja Eliisa Leskisenoja. Opettajille on tarjolla useita oppaita, verkkomateriaaleja ja koulutuksia. Voimassa olevassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vahvuus-sana mainitaan 71 kertaa ja yksilön huomioimista painotetaan runsaasti. Luonteenvahvuuksista ei voimassa olevassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa suoraan puhuta, mutta se on edellistä enemmän menossa siihen suuntaan. (Opetushallitus 2014.)

Psykologian tutkimukset ovat nuorehkon historiansa aikana pitkälti painottuneet ihmisen kielteisten puolien tarkasteluun ja ihmisen hyvinvoinnin edistäminen on jäänyt niiden varjoon (Ojanen 2014, 10). Tämän selittää ajatus siitä, että asioita haluttiin muuttaa parempaan suuntaan ja uskottiin, että asiat voisivat olla toisella tavalla. (Seligman 2002, 3–8.) Positiivinen psykologia on uudehko tieteenala (Uusitalo-Malmivaara 2014, 24). Se tutkii ihmisen vahvuuksia ja hyvinvoinnin edistäjiä (Ojanen 2014, 10). Havaintomme mukaan tutkimukset ihmisen hyvinvoinnista ja onnellisuudesta ovat kasvaneet viime vuosina, joka tekee tutkimuksestamme hyvin ajankohtaisen.

Luonteenvahvuuksien tutkimuksen uranuurtajia ovat Martin Seligman ja Christopher Peterson, jotka aloittivat Values in Action (VIA) eli hyveet toiminnassa -hankeen 2000-luvun alussa. VIA-hanke tuotti VIA-luokittelun, joka sisältää 6 hyvettä ja 24 luonteenvahvuutta. (Peterson & Seligman 2004.) Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016) ovat tehneet edellä mainituista 24 luonteenvahvuudesta 16 luonteenvahvuuden luettelon, jotka sopivat koulumaailmaan. Näitä luonteenvahvuuksia käytämme tutkimuksemme runkona.

Parkin (2009, 42) mukaan luontevahvuudet ovat lapsilla ja nuorilla yhteydessä akateemiseen menestykseen, tyytyväiseen elämään ja hyvinvointiin. Voidaan siis ajatella olevan tärkeää tukea jo pienten lasten luontevahvuuksia. Aikuisen rooli luontevahvuuksien tukemisessa on tärkeä. He toimivat lapsille luonnemalleina, joista lapset voivat ottaa mallia omaan luonteeseensa (Park 2009, 46). Park ja Peterson (ks. esim. 2008) ovat löytäneet tutkimuksissaan pienille lapsille, nuorille sekä aikuisille yleisimpiä ja harvinaisimpia luontevahvuuksia. Haluamme tutkimuksessamme tutkia, millä tavoin alkuopettajat tukevat ja kannustavat oppilaidensa luontevahvuuksia oppituntien aikana ja eteistilanteissa.

Tutkimuksemme on tapaustutkimus, jossa tutkimme yhden satunnaisesti valitun alakoulun neljää alkuopettajaa. Havainnoimme kutakin opettajaa yhden satunnaisesti valitun koulupäivän ajan, ja päivän päätteeksi haastattelimme opettajaa. Metodologinen triangulaatio toi tutkimukseemme moninäkökulmaisuuksia ja lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. Haastattelussa pystyimme esittämään kysymyksiä luontevahvuuksista, joita ei ilmennyt havainnoinnin aikana. Saimme myös mahdollisuuden tarkastella sitä, toimivatko opettajat niin kuin sanovat toimivansa. Havainnoimme opettajia systemaattisesti, ja teimme merkintöjä havainnoinnin aikana observointilomakkeeseen. Kumpikin tutkijoista täytti omaa lomakettaan. Haastatteluksi valitsimme teemahaastattelun, koska se antoi meille mahdollisuuden keskustella vapaammin ja esittää tarkentavia kysymyksiä. Äänitimme haastattelut ja analysoimme litteroidut aineistot teoriaohjaavasti.

Kuvaamme tutkimuksemme alkuosassa teoreettisen viitekehiksemme. Luontevahvuudet kuuluvat positiivisen psykologian tieteenalaan. Avaamme teoriaosassamme myös positiivista pedagogiikkaa, joka kiinnittää positiivisen psykologian koulumaailmaan. Luontevahvuudet määrittelemme VIA-hankeen tuottamien tutkimusten pohjalta. Alkuopetuksen määrittelyssä huomioimme historian ja nykytilanteen. Teoriaosan jälkeen kuvaamme tutkimuksen toteutuksen, tulokset ja pohdinnan.

2 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA

2.1 Perustana positiivinen psykologia

Positiiviseen pedagogiikkaan on vaikuttanut positiivinen psykologia (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2014, 227). Positiivinen psykologia esiintyy perinteisen psykologian rinnalla. Kun perinteinen psykologia tutkii poikkeavuuksia ja mielen sairauksia, positiivinen psykologia on keskittynyt tarkastelemaan hyvinvointia, vahvuuksia, voimavaroja ja niiden edistämistä. (Seligman 2002, 4.) Positiivinen psykologia on monihaarainen tieteenala. Sen kenttään kuuluu käyttäytymisen ja ajattelun ilmiöiden tutkimista erilaisissa yhteyksissä. Ideana on löytää jokaisen ihmisen vahvuudet ja diagnosoida hyvää, ja näin parantaa omaa ja yhteisön hyvinvointia. (Uusitalo-Malmivaara 2014, 19; ks. myös Seligman 2002, 3–8.)

Psykologian satavuotisen historian ajan ihmistä on tutkittu monelta eri näkökannalta. Psykologian tutkijoilla on ollut hyvin erilaisia näkemyksiä ihmisestä. Tutkimusta on pitkälti tehty ihmisen kielteisistä ja ongelmallisista asioista, mutta huomiota on myös saanut myönteiset asiat. (Ojanen 2014, 10–11; Seligman 2002, 3–8.) Yhtenä positiivisen psykologian tutkimuksen kohteista on ollut ihmisen hyveet. Jo Antiikin kreikkalainen tiedemies Aristoteles puhui kahdenlaisista hyveistä: ajattelun ja luonteen hyveistä. Aristoteleen mukaan hyveet ovat päämääriä, joita kohti ihminen pyrkii ja hyveisiin pyrkivä toiminta johtaa onnellisuuteen ja hyvään elämään. (Ojanen 2014, 19.) Historian saatossa positiivisen psykologian sisällä on tutkittu monenlaisia aiheita, kuten lahjakkuutta, flow:ta, luovuutta, sisäistä motivaatiota ja itsensä toteuttamista (Ojanen 2014, 20). Positiivisen psykologian alalla on ollut monia vaikuttajia. Niistä tunnetuimpia ovat PERMA-teorian kehittänyt Martin Seligman, Flow-teoriastaan tunnettu Mihály Csíkszentmihályi, onnellisuusinterventioiden äiti professori Sonja Lyubomirsky, positiivisten emootioiden voiman tutkija Barbara Fredrickson ja suomen positiivisen psykologian pioneeri professori Esa Saarinen. (Uusitalo-Malmivaara 2014, 24.)

Positiivisen psykologian suosio on yllättänyt niin sen kannattajat kuin vastustajatkin, ja se on saanut osakseen myös kritiikkiä (Kristjánsson 2012, 86). Arvostelun kohteena on ollut muun muassa länsimaalaisuus, ylioptimistisuus ja elämän vaikeuksien poissulkeminen. (Ojanen 2014, 16; Kristjánsson 2012, 87.) Arvostelua ovat saaneet osakseen myös seuraavat seikat, kuten positiivinen psykologia ei ole mitään uutta, eikä se kunnioita historiassa aikaisemmin esiin tulleita asioita. Kritiikin mukaan positiivisen psykologian määrittely on epäselvää. Positiivisuutta ylikorostetaan, ja tuloksia yleistetään sekä sitä on liian ennenaikaista soveltaa. (Ojanen 2014, 23.) Positiivisen psykologian tarkoituksena ei ole vain hyväksyä myönteisiä tunteita ja ajatuksia, vaan siihen kuuluu olennaisena osana vastoinkäymiset ja negatiiviset kokemukset sekä niiden rakentava käsittely (Leskisenoja 2017, 34).

Koulu instituutiona tukee ihmisen hyvinvointia, joka on yksi positiivisen psykologian tutkimuksen kohteista. Voimassa olevassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustassa sanotaan seuraavaa.

“Jokaisella oppilaalla on oikeus hyvään opetukseen ja onnistumiseen koulutyössä. Oppiessaan oppilas rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja -katsomustaan sekä paikkaansa maailmassa. Samalla hän luo suhdetta itseensä, toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan, luontoon ja eri kulttuureihin”. (Opetushallitus 2014, 15.)

Nämä arvoperustassa sanottavat asiat tukevat positiivisen psykologian ajatusta, sillä sen tehtävänä on tutkia ihmisen vahvuuksia ja hyvinvointia sekä hyvää elämää edistäviä ympäristöjä (Ojanen 2014, 10).

2.2 Positiivisen pedagogiikan perusajatukset

Positiivinen pedagogiikka on positiivisen psykologian periaatteiden soveltamista koulutuksen piiriin (Martin 2016, 493). Positiivinen pedagogiikka on määritelty sekä perinteisten taitojen että onnellisuuden opetuksiksi (Seligman, Ernst, Gillhamc, Reivicha & Linkins 2009, 293). Seligmanin ja kumppaneiden (2009, 293) mukaan nuorten

masennuksen yleisyys, elämään tyytyväisyyden heikko nousu sekä positiivisten tunteiden yhteisvaikutus ovat syitä, joiden takia onnellisuutta tulisi opettaa koulussa. Positiivisen pedagogiikan mukaan hyvinvointi ja oppiminen mahdollistavat tunteiden ja kokemusten ilmaisun, itsensä toteuttamisen, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja merkityksenannon sekä sosiaaliset suhteet ja pääoman (Kumpulainen ym. 2014, 227). Positiivisen pedagogiikan tavoitteena ei ole vain myönteisten tunteiden hyväksyminen, vaan se antaa tilaa kaikenlaisille tunteille ja kestävän näkemyksen elämästä (Leskisenoja 2017, 12). Positiivisessa pedagogiikassa korostuvat ihmisten väliset sosiaaliset suhteet ja yhteisöjen merkitys. Huomio kiinnittyy erityisesti oppimisen ja hyvinvoinnin tarkasteluun ihmisten välisessä toiminnassa ja vuorovaikutuksessa. (Kumpulainen ym. 2014, 227.) Seligman ja kumppanit (2009, 294) havaitsivat tutkimuksessaan, että hyvinvoinnin lisääntyminen oli yhteydessä parempaan oppimiseen. Kouluissa on hyvä opettaa hyvinvointia, sillä lapset ja nuoret viettävät siellä suuren osan päivästänsä (Seligman ym. 2009, 295).

Positiivinen pedagogiikka perustuu ajatukseen siitä, että lasten hyvinvointi ja oppiminen rakentuvat lapsen ja eri toimintaympäristöjen välisessä vuorovaikutuksessa (Kumpulainen ym. 2014, 228). Koulua on perinteisesti pidetty paikkana, jossa viihtymisen sijaan on painotettu muita tärkeitä arvoja. Tämä näkemys ei kuitenkaan toimi tämän päivän koulussa. Positiivisessa pedagogiikassa viihtyminen ja oppiminen on punoutunut yhteen tukien toisiaan. (Leskisenoja 2017, 14.) Positiivisen pedagogiikan tarkoituksena on käsitellä koulua positiivisena instituutiona, kehittää positiivisia ominaisuuksia sekä luoda positiivisia tunteita koulutuksellisiin tarkoituksiin (Kristjánsson 2012, 92). Positiivinen pedagogiikka kannustaa lapsia dokumentoimaan, tarkastelemaan ja jakamaan omaa elämäänsä eri ympäristöissä yhdessä vertaisten, opettajien ja vanhempien kanssa (Kumpulainen ym. 2014, 228). Proctorin (2014, 418) mukaan lapset, jotka kokevat viettävänsä liian vähän aikaa oman perheensä ja ystäviensä kanssa, ovat vähemmän hyvinvoivia. Positiivinen pedagogiikka lähestyy vastoinkäymisiä ja vaikeuksia positiivisesta näkökulmasta (Kumpulainen ym. 2014, 228). Tavoitteena on muodostaa kestävä näkemys elämän arvosta ja merkityksellisyydestä (Leskisenoja 2017, 12).

Hyvinvointimme koostuu Seligmanin (2011) mukaan monista eri asioista, ja sen yksityiskohtainen määrittely yksipuolisen ilmaisimen avulla on vaikeaa, ellei mahdotonta. Seligman (2011, 16) katsoo hyvinvoinnin koostuvan viidestä eri osatekijästä, joiden kaikkien katsotaan edistävän hyvinvointia kolmen ehdon mukaisesti. Jokainen osatekijä lisää hyvinvointia. Hyvinvoinnin osatekijöitä tavoitellaan niiden itsensä takia, eikä niiden avulla yritetä saavuttaa muita hyvinvoinnin osatekijöitä. Osatekijät ovat yksittäin määriteltävissä ja mitattavissa. (Seligman 2011, 16.) Seligman nimittää hyvinvointiteoriaansa PERMA-teoriaksi, jonka osatekijät ovat myönteiset tunteet (Positive emotions), sitoutuminen (Engagement), ihmissuhteet (Relationships), merkityksellisyys (Meaning) ja saavuttaminen (Accomplishment) (Seligman 2011, 16–18). PERMA-teoria antaa lähtökohdat positiivisen kasvatuksen harjoittamiselle koulussa (ks. Leskisenoja 2016).

Kumpulainen ja kumppanit (2014, 228–229) ovat kiteyttäneet positiivisen pedagogiikan perusajatukset viideksi taustaoletukseksi. Ensimmäinen taustaoletus perustuu yhteisölliseen ja myönteiseen toimintakulttuuriin, joka vahvistaa sosiaalisia suhteita, oppimista ja hyvinvointia. Luokkayhteisön yhteisöllisyys ja luottamuksellinen ilmapiiri tukee me-hengen syntyä ja lisää sosiaalista pääomaa. (Kumpulainen ym. 2014, 228-229.) Leskisenoja (2017, 15) korostaa koulussa olevien ihmissuhteiden tärkeyttä ja turvallista ilmapiiriä. Positiivisen pedagogiikan yhtenä perusolettamuksena on hyvät ihmissuhteet. Toisen taustaoletuksen lähtökohtana on lapsen toimijuus ja osallisuus kasvuympäristöissä. Kaiken toiminnan lähtökohtana on lapsi, lapsen arki ja elämän kokonaisuus. Lapsi nähdään erottamattomana osana sosiaalisia ympäristöjä. Lapsi vaikuttaa omaan elämäänsä omien näkökulmien ja ajatusten kautta. Kolmantena taustaoletuksena on myönteiset tunteet oppimisen ja hyvinvoinnin voimavarana. Positiivisessa pedagogiikassa hyväksytään erilaiset tunnetilat, mutta keskitytään myönteisiin tunteisiin. Myönteiset tunnetilat auttavat ihmisiä arvioimaan omaa käyttäytymistään ja omaksumaan uusia näkökulmia. Lasten kokonaisvaltaista oppimista ja hyvinvointia edistävät kokemusten ja tunnetilojen tunnistaminen, dokumentointi sekä jakaminen. (Kumpulainen ym. 2014, 228 - 229.)

Kumpulainen ja kumppanit (2014, 230 - 231) mainitsevat neljäntenä taustaoletuksena lapsen vahvuuksien tunnistamisen. Positiivisen psykologian psykologit ovat vakuuttaneet, että koulutuksellisen psykologian tulisi keskittyä enemmän oppilaidensa vahvuuksiin kuin heikkouksiin (Kristjánsson 2012, 102). Vahvuussuuntautunut ja kasvun asennetta kantava toimintakulttuuri ovat tärkeitä voimanlähteitä (Leskisenoja 2017, 16). Positiivisessa pedagogiikassa lapsi nähdään erilaisena ja ainutkertaisena. Erilaiset sosiaaliset vuorovaikutustilanteet kehittävät lapsen vahvuuksia. Kun lapsi tunnistaa omat vahvuutensa ja luottaa omiin kykyihinsä, hänen on helpompi toimia erilaisissa tilanteissa. Vahvuuksien tunnistaminen auttaa lasta voimaan hyvin ja oppimaan sekä muodostamaan myönteisen käsityksen itsestään. Viidentenä taustaoletuksena on kodin ja koulun yhteistyö eli kasvatuskumppanuus, joka perustuu parhaimmillaan luottamukselliseen ja arvostavaan vuorovaikutukseen. Tavoitteena on tuoda näkyväksi lapsen ulottuvuudet ja mahdollisuudet sekä vanhemmille että lapselle itselleen. Aikuisten on tärkeä kuunnella ja ymmärtää lapsen omaa näkökulmaa. (Kumpulainen ym. 2014, 230–231.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei suoranaisesti puhuta positiivisesta pedagogiikasta, mutta sieltä löytyy positiivisen pedagogiikan sisältöjä.

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

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustassa korostetaan oppilaan ainutlaatuisuutta ja yksilöllisyyttä. Oppilaat halutaan kohdata juuri sellaisena kuin he ovat. Kouluyhteisön tuki ja kannustus ovat tärkeässä roolissa, jotta oppilaat voivat kokea, että heidän oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. (Opetushallitus 2014, 15.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsityksen mukaan oppilas on

aktiivinen toimija. Oppilaita ohjataan tunnistamaan ja tiedostamaan omat tapansa oppia ja käyttämään tietoa oppimisen edistämiseen. Oppilaita ohjataan sekä itsenäisesti, että ryhmänä tarkastelemaan edistymistään ja työnsä tulosta. Opettajan rohkaiseva ohjaus auttaa oppilaita luottamaan itseensä ja omiin valintoihin. Keskeinen osa oppimisen tukemisessa on monipuolisen, myönteisen ja realistisen palautteen antaminen ja saaminen. Oppilaiden yksilöllisten vahvuuksien löytäminen, ja niiden tukeminen rakentaa hyvää pohjaa elämälle. Se vahvistaa oppilaiden minäkuvaa ja kykyä toimia muiden ihmisten kanssa. (Opetushallitus 2014, 17.)

3 LUONTEENVAHVUUDET

3.1 Mitä luonteenvahvuudet ovat?

Parkin, Petersonin ja Seligmanin (2004, 603–604) mukaan luonteenvahvuudet voidaan määritellä positiivisiksi ominaisuuksiksi, jotka heijastuvat henkilön ajatuksissa, tunteissa ja käyttäytymisessä. Luonteenvahvuudet eivät ole irrallisia mekanismeja, joilla on automaattinen vaikutus käyttäytymiseen, vaan hyveelliseen toimintaa sisältyy hyveen valinta itsessään. Valinnan tulee olla perusteltua tavoitteen mukaan. Henkilö voi reflektoida omaa luonteenvahvuuttaan ja keskustella siitä muiden kanssa. (Park, Peterson & Seligman 2004, 603–604.) Luonteenvahvuudet eivät ole staattisia tai muuttumattomia (Peterson 2006, 139). Ne esiintyvät asteittain, ja niitä voidaan mitata yksilöllisinä eroina (Park 2004, 40). Luonteenvahvuudet voivat kadota, mikäli niitä ei kehitetä tai vahvisteta (Proctor ym. 2011, 379). Tärkeässä roolissa luonteenvahvuuksien kehityksessä ovat hyvä vanhemmuus, läheiset ihmissuhteet perheen ja vertaisten kanssa, positiiviset roolimallit, positiiviset instituutiot kuten koulu sekä erilaiset nuorten kehitysohjelmat (Park 2004, 40). Luonteenvahvuuksiin vaikuttavat myös kasvatus ja ympäristö (Park & Peterson 2009, 6).

Luonteenvahvuudet voidaan erottaa kyvyistä ja taidoista (Park, Peterson & Seligman 2004, 603–604). Lahjakkuudet ja luonteenvahvuudet eivät siis ole toistensa synonyymejä (Peterson & Seligman 2004, 20). Luonteenvahvuudet ovat kehittyviä ja niitä arvostetaan moraalisesti niiden itsensä vuoksi (Park & Peterson 2009, 1). Kun taas lahjakkuudet ovat synnynnäisiä ja arvostettuja niiden tuottaman aineellisen hyödyn vuoksi. Lahjakkuuden ja kyvyn voi tuhlaa, mutta vahvuuksia ja hyveitä ei. (Peterson & Seligman 2004, 21.)

Peterson ja Seligman aloittivat 2000-luvun alussa Values in Action (VIA) eli hyveet toiminnassa -hankkeen, jonka tarkoituksena oli tuottaa empiirinen ja käsitteellinen kuva siitä, millainen on hyvä luonne ja miten sitä voidaan mitata (Peterson 2006, 138). VIA-

taksonomian runkona on kolme käsitteellistä, hierarkkista tasoa: hyveet, luontevahvuudet ja tilanteelliset teemat (Uusitalo-Malmivaara 2014, 65). Peterson ja Seligman (2004, 13) ovat luokitelleet luontevahvuudet kuuden hyveen alle, joita ovat viisaus, inhimillisyys, rohkeus, kohtuullisuus, oikeudenmukaisuus ja henkisyys. Hyveet ovat universaaleja ja arvostettuja kaikissa suurissa kulttuureissa ja uskonnoissa. Käytännössä hyveitä ilmennetään luontevahvuuksilla. Tilanteellisia teemoja ovat toimintoja, joissa luontevahvuudet ovat sidottuja hetkeen ja ympäristöön. (Peterson & Seligman 2004, 13–14.) Petersonin ja Seligmanin (2004, 53–107) luokittelussa on 24 luontevahvuutta. Luokittelun mukaiset luontevahvuudet on listattu alla olevaan taulukkoon. Kukin luontevahvuus lukeutuu yhden päähyveen alle.

Taulukko 1. VIA-luokittelun 6 hyvealuetta ja 24 niihin kuuluvaa luontevahvuutta Petersonin ja Seligmanin (2004; ks. myös Uusitalo-Malmivaara 2014, 70) mukaan.

Hyve	Luontevahvuudet
I Viisaus Tiedon hankkimiseen ja käyttöön liittyvät kognitiiviset vahvuudet	1. Luovuus 2. Uteliaisuus 3. Arviointikyky 4. Oppimisen ilo 5. Näkökulmanottokyky
II Rohkeus Emotionaaliset vahvuudet, joita tarvitaan päämäärien saavuttamiseen sisäistä ja ulkoista vastarintaa kohdattaessa	6. Urheus 7. Sinnikkyys 8. Rehellisyys 9. Innokkuus
III Inhimillisyys Sosiaaliset kyvyt, joita tarvitaan toisista huolehtimiseen ja ystävystymiseen	10. Rakkaus 11. Ystävällisyys 12. Sosiaalinen älykyys
IV Oikeudenmukaisuus Taidot, joita tarvitaan yhteisössä elämiseen	13. Ryhmätyötaidot 14. Reiluus 15. Johtajuus
V Kohtuullisuus Kyky vastustaa liioittelua ja ylenpalttisuutta	16. Anteeksiantavuus 17. Vaatimattomuus 18. Harkitsevaisuus 19. Itsesäätely
VI Henkisyys Kyky antaa ilmiöille laajempaa merkitystä, transsendenssi	20. Kauneuden ja erinomaisuuden arvostus 21. Kiitollisuus 22. Toiveikkaus 23. Huumorintaju 24. Hengellisyys

VIA-hanke on tuottanut VIA-mittarin, joka on väline omien luontevahvuuksien löytämiseen. Mittari sisältää 120 väittämää, joihin vastataan Likertin asteikolla. Mittari on suomennettu sekä aikuisille että 11-17-vuotiaille sopivaksi. Lasten ja nuorten versiossa on 96 väittämää, mutta ne mittaavat samoja luontevahvuuksia kuin aikuisten versio. (Uusitalo-Malmivaara 2014, 74.) VIA-mittarilla ei voi saada negatiivisia tuloksia. Nekään luontevahvuudet, jotka eivät ole henkilön ydinvahvuuksien joukossa, eivät ole heikkouksia. (Uusitalo-Malmivaara 2016, 138–139.) VIA-mittarin avulla Park ja Peterson (2008, 88) huomasivat, että amerikkalaisten nuorten keskuudessa yleisimpiä luontevahvuuksia olivat kiitollisuus, huumorintaju ja rakkaus. Kun taas harvinaisimpia olivat harkitsevaisuus, anteeksiantavuus, hengellisyys ja itsesäätely (Park & Peterson 2008, 88.) Parkin ja Petersonin (2008, 88) mukaan yksi pienten lasten yleisimmistä luontevahvuuksista on uteliaisuus. Lapset ovat heidän mukaansa luontaisesti uteliaita ja on tärkeää, että vanhemmat, opettajat ja muut ammattilaiset tukevat tätä luontaista uteliaisuutta oppimisessa ja leikeissä. (Park & Peterson 2008, 88.) Pieniä lapsia tutkittaessa vanhemmat kuvasivat lastensa luontevahvuuksiksi useimmin myös rakkauden, ystävällisyyden, luovuuden ja huumorintajun. Pienten lasten keskuudessa eivät olleet yleisiä rehellisyys, kiitollisuus, anteeksiantavuus ja arviointikyky. (Park & Peterson 2006, 333-334.)

VIA-mittaria on käytetty laajasti luontevahvuuksien tutkimiseen. Sen avulla on havaittu, että luontevahvuudet ovat yhteydessä henkilökohtaiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin. Erilaisten luontevahvuuksien on havaittu ennustavan erilaisia lopputuloksia. (Park & Peterson 2009, 1.) Tutkimuksessaan Park ja Peterson (2008, 85) havaitsivat, että luontevahvuudet ovat yhteydessä lapsilla ja nuorilla akateemiseen menestykseen, elämään tyytyväisyyteen ja hyvinvointiin. Tutkiessaan 3-9-vuotiaita lapsia vanhempien kertomusten avulla Park ja Peterson (2006, 334-335) huomasivat, että pienten lasten onnellisuuteen olivat yhteydessä VIA-luokittelun luontevahvuuksista rakkaus, toiveikkuus ja innostus. Kiitollisuus oli yhteydessä yli seitsemän vuotiaiden onnellisuuteen. (Park & Peterson 2006, 334-335.) Shoshanin (2019, 97) tuore tutkimus osoittaa, että 3-6-vuotiailla lapsilla toiveikkuus, rakkaus, innostus ja oppimisen ilo ovat yhteydessä lapset emotionaaliseen hyvinvointiin. On siis tärkeää positiivinen kehityksen ja emotionaalisen hyvinvoinnin kannalta, että jo pienillä lapsilla on terveitä ihmissuhteita,

mahdollisuuksia oppia, eloisuutta ja elämän iloa sekä positiivinen asenne tulevaisuutta kohtaan. (Shoshani 2019, 97.)

Parkin (2004, 48) tutkimuksen mukaan nuorten elämään tyytyväisyyteen olivat vahvasti yhteydessä iästä ja kulttuurista riippumatta VIA-luokittelun luonteenvahvuudet: innostus toiveikkuus, rakkaus, viisaus, sosiaalinen älykkyys, itsesääntely ja sinnikkyys. Park, Peterson ja Seligman (2004, 617) havaitsivat, että aikuisten elämään tyytyväisyyteen vaikuttavat VIA-luokittelun luonteenvahvuuksista toiveikkuus ja innostus. Lisäksi he löysivät yhteyden elämään tyytyväisyyden sekä kiitollisuuden, rakkauden ja uteliaisuuden välillä. VIA-luokittelun luonteenvahvuuksista vaatimattomuudella ja älykkyydellä oli vähiten yhteyttä aikuisten elämään tyytyväisyyteen. (Park, Peterson & Seligman 2004, 617.) Vahvuuksia tulisi tunnistaa, arvostaa ja rohkaista. Oppilaita, jotka jo hallitsevat nämä vahvuudet, tulisi rohkaista käyttämään niitä koulussa. Oppilaita, joilta nämä vahvuudet puuttuvat, tulisi opettaa mallien ja välineiden avulla. Luonteenvahvuuksien edistäminen tekee oppilaita onnellisempia, terveempiä ja sosiaalisempia sekä auttavat menestymään paremmin koulussa. (Park & Peterson 2008, 89)

3.2 Vahvuusperustainen kasvatus

Vahvuusperustaisessa kasvatuksessa keskitytään tietoisesti siihen, mikä kussakin oppijassa on hyvää ja toimivaa. (Uusitalo-Malmivaara 2016, 138) Vahvuusperustaisen kasvatuksen tavoitteena on auttaa oppilaita tulemaan tietoisiksi omista vahvuuksista sekä harkitsemaan niiden käyttöä jokapäiväisessä elämässä (Linkins, Niemiec, Gillhamc & Mayerson 2015, 65–66). Ei ole tarkoituksen mukaista opettaa kaikille kaikkea, vaan jokaisen tulisi saada kokemuksia omalta parhausalueeltaan eli lähivahvuuksien vyöhykkeeltä, jossa oppilaan on todennäköisempää onnistua, ja hänen oppimisen ilonsa säilyy. Tämä edellyttää kasvattajilta vahvuuskeskeisen opetuksen omaksumista. (Uusitalo-Malmivaara 2016, 128.) Linkinsin ja kumppaneiden (2015, 65–66) mukaan

luontevahvuuksien ja ei-kognitiivisten taitojen kehittäminen on vähintään yhtä tärkeää kuin kognitiivisten taitojen kehittäminen, kun ennustetaan menestystä eri osa-alueilla.

VIA-luokittelu tarjoaa yhteisen sanaston vahvuusperustaiselle kasvatukselle (Linkins ym. 2015, 65–66). Linkinsin ja kumppaneiden (2015, 66) mukaan vahvuusperustainen kasvatusta alkaa vahvuuspuheesta ja sen kehittämisestä. Sen jälkeen siirrytään tunnistamaan omia ominaisvahvuuksia. Kasvatusta laajenee niin, että oppilas osaa tunnistaa ja nimetä myös toisten ihmisten vahvuuksia. Keskeisessä asemassa vahvuusperustaisessa kasvatuksessa on vahvuuksien harjoittaminen ja soveltaminen päivittäiseen elämään. Ryhmän yhteisiä vahvuuksia tulee nimetä, juhlistaa ja edistää luokan yhteisöllisyyden ja myönteisen ilmapiirin lisäämiseksi. (Linkins ym. 2015, 66–68.) Aikuisten ja nuorten vahvuusperustaisen toiminnan helppona lähtökohtana on omien ydinvahvuuksien tunnistaminen VIA-mittarin avulla. Pienille lapsille luontevahvuuskasvatusta on hyvä aloittaa opettelemalla tunnistamaan muiden lasten vahvuuksia. Tunnistamisen kohteena voivat olla myös fiktiiviset hahmot. (Uusitalo-Malmivaara 2014, 76.)

Vahvuusperustaisen kasvatuksen avuksi löytyy monenlaisia vahvuusohjelmia. Strengths Gym -vahvuusohjelma on Proctorin ja kumppaneiden (2011, 379) kehittämä ohjelma, joka sisältää vahvuusharjoituksia kaikista VIA-luokittelun luontevahvuuksista. Harjoituksia on saatavilla eri-ikäisille oppilaille. Vahvuusperustaisia harjoituksia on esimerkiksi luokkahuonetoimintaan, avoimeen keskusteluun sekä lisäksi on tehtäviä, joissa oppilas voi tarkastella taitoja omassa elämässä. Harjoitusten avulla tarjotaan oppilaille tilanteita löytää omat ydinvahvuutensa. (Proctor ym. 2011, 379.) Proctorin ja kumppaneiden (2011, 384) tutkimus osoitti, että Strengths Gym -ohjelmaan osallistuneiden oppilaiden elämäntyytyväisyys lisääntyi merkittävästi niihin oppilaihin verrattuna, jotka eivät osallistuneet ohjelmaan. Lotta Uusitalo-Malmivaara ja Kaisa Vuorinen (2016) ovat kirjoittaneet Huomaa hyvä! -kirjan ja siihen liittyvät toimintakortit, joista löytyy suoraan opetukseen siirrettäviä harjoituksia. Huomaa hyvä! -kirja sisältää harjoituksia 16 luontevahvuudelle, jotka ovat arkipäiväistettyjä ja koulumaailmaan

sopivia VIA-luokittelun 24 luontevahvuudesta. Toimintakortit sisältävät 26 luontevahvuutta. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016.)

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sana “vahvuus” mainitaan 71 kertaa (Opetushallitus 2014).

Perusopetuksen tehtävänä on “rohkaista oppilaita tunnistamaan oma erityislaatunsa, omat vahvuutensa ja kehittymismahdollisuutensa sekä arvostamaan itseään (Opetushallitus 2014, 18).

Oppiva yhteisö “antaa sopivia haasteita ja tukee vahvuuksien löytämistä ja hyödyntämistä” (Opetushallitus 2014, 27).

Opetuksen suunnittelussa otetaan huomioon oppilaan vahvuudet (Opetushallitus 2014, 71).

Vuosiluokilla 1-2 ohjataan oppilaita havaitsemaan ja tunnistamaan omat vahvuudet oppijana (Opetushallitus 2014, 99).

Puhutaan siis paljon vahvuuksista, mutta suoranaisesti ei mainita luontevahvuuksia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustassa luontevahvuuksien opettaminen on luettavissa rivien välistä:

“Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. — Sivistynyt ihminen pyrkii toimimaan oikein, itseään, toisia ihmisiä ja ympäristöä arvostaen. Hän osaa käyttää tietoa kriittisesti. Sivistykseen kuuluu myös pyrkimys itsesäätelyyn ja vastuunottoon omasta kehittämisestä ja hyvinvoinnista” (Opetushallitus 2014, 15–16.)

Uusitalo-Malmivaara (2016, 135) toteaa, että opetussuunnitelman perusteiden ajatus on hyvä, mutta suoranaisesti luonteen taitojen opetuksesta ei puhuta. Hänen mukaansa kaikki oppiminen rakentuu kuitenkin niiden varaan. Luonteen taitojen ja

luontevahvuuksien opetuksesta hyötyvät eniten oppilaat, joiden vahvuutena ei ole akateeminen oppiminen. (Uusitalo-Malmivaara 2016, 135–136.)

3.3 Luontevahvuudet Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen mukaan

Tutkimuksemme perustuu Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016, 98–216) esittelemään 16 luontevahvuuteen. He ovat valinneet VIA-luokittelun 24 luontevahvuudesta 16 luontevahvuutta, jotka ovat keskeisiä tarkasteltaessa kouluikäisiä oppilaita. Nämä 16 luontevahvuutta ovat osittain muunneltu alkuperäisestä luokittelusta arkipäiväisempään ja helpommin ymmärrettävään muotoon. (Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen 2016, 35.)

Taulukko 2. Luontevahvuudet Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016, 98–216) luokittelun mukaan.

1. Sinnikkyys
2. Itsesäätely
3. Myötätunto
4. Huumorintaju
5. Innostus
6. Kiitollisuus
7. Luovuus
8. Oppimisen ilo
9. Rakkaus
10. Reiluus
11. Rohkeus
12. Ryhmätyötaidot
13. Sosiaalinen älykkyys
14. Toiveikkuus
15. Uteliaisuus
16. Ystävällisyys

Luontevahvuuksien kuvaukset löytyvät tutkielman liitteistä (Liite1).

4 ALKUOPETUS

4.1 Alkuopetuksen historiaa

Alkuopetuksen erityispiirteitä tarkastellessa on syytä tutustua alkuopetuksen historiaan. Esi- ja alkuopetuksen historia alkaa jo 1500-luvulta. Tuolloin koti ja kirkko opettivat lapsille lukutaitoa. 1800-luvun alkupuolella liitettiin opetukseen myös kirjoitus- ja laskutaidon sekä maantiedon ja historian opetusta. Vuonna 1866 valmistuneen kansakouluasetuksen myötä perustettiin kansakoululaitos, josta muodostui kansankorkeakoulu. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 9–12.) Uno Cygnaeus esitti tuolloin ajatuksen lapsiseimen ja -tarhan perustamista, joka vastaa hyvin paljon nykyistä järjestelmää päiväkodin sekä esi- ja alkuopetuksen osalta. Ajatuksen ei kuitenkaan sallittu toteutua. (Hyyrö 2010, 79–83.) Kaupungeissa alkuopetuksen antamisesta huolehtivat alemmat kansakoulut. Kun taas maaseudulla vastuu alkuopetuksen antamisesta säilyi kotien velvollisuutena. Jos kotona ei kyetty antamaan alkuopetusta, perustivat seurakunnat kiertäviä tai kiinteitä kouluja. Näitä kutsuttiin lastenkouluiksi. (Nurmi 1988, 180.) Kirkon alkuopetus ei ollut yhtä tasokasta kuin kaupunkien alemmat kansakoulut, jonka takia kirkko luopui alkuopetuksestaan vuonna 1915 (Brotherus ym. 2002, 13).

Alakansakouluilla ei ollut 1900-luvun alussa omaa pedagogiikkaa, vaan sen tehtävänä oli valmistaa oppilaita varsinaiseen kansakouluun. Varsinaisen suomalaisen alkuopetuksen pedagogiikan isä on Hämeenlinnan alakansakouluseminaarin johtaja ja kasvatusopin professori Aukusti Salo. Hän julkaisi vuonna 1935 Alakansakoulun opetussuunnitelman. Tällä julkaisulla oli huomattava merkitys suomalaisen alkuopetuksen omanlaisen pedagogiikan muodostumiseen. Alakansakoulun opetussuunnitelmaa käytettiin parinkymmenen vuoden ajan opetusmateriaalina alakansakoulujen opettajanvalmistuksessa ja opetussuunnitelmana alakansakouluissa. (Brotherus ym. 2002, 14–15.) Salo käytti opetussuunnitelman teoreettisen osuuden apuna Uno Cygnaeuksen mietintöjä sekä kansainvälisten lapsikeskeisten pedagogien ajatuksia, joita hän liitti omaan eheyttävään kasvatusnäkemykseensä (Hyyrö 2010, 85). Salo käytti

kokonaisopetuksen periaatetta kirjoittaessaan opetussuunnitelmaa, jossa irtauduttiin oppiaineista. Kaikki oppiaineet liitettiin viikoittaisiin aihekokonaisuuksiin, jotka muodostivat alakansakoulun kahden vuoden opetussisällön. (Brotherus ym. 2002, 14 - 15.) Salo toi opetuksessaan, puheissaan ja kirjoituksissaan vahvasti Cygnaeuksen esittämät ajatukset lapsen ainutlaatuisuuden huomioimisesta sekä opetuksen havainnollisuudesta ja konkreettisuudesta. Salo painotti myös lapsen huomioimista luokkien ja opetuksen suunnittelemisessa, sillä koulut olivat lapsia eivätkä opettajia varten. (Hyyrö 2010, 87.)

Toisen maailmansodan jälkeen alakansakoulut liitettiin kansakouluihin ja alakansakoulujen erillinen opettajanvalmistus lopetettiin. Alakansakoulun opettajat jatkoivat kansakoulun alaluokkien opettajina, mutta pedagogiikan perinne katkesi. Peruskoulu-uudistuksen yhteydessä 1960-luvun lopulla alkuopetuksen pedagogiikka löydettiin uudelleen. Peruskouluun siirtymisen myötä muutettiin kansakoulunopettajien valmistus luokanopettajien koulutukseksi. Uudistuksen yhteydessä koulutukseen lisättiin erikoistumisaineita, joista yhtenä erikoistumismahdollisuutena oli alkuopetus. (Brotherus ym. 2002, 14–15.) Nykyään alkuopettajana voi työskennellä luokanopettajaksi valmistunut kasvatustieteen maisteri. Erillistä alkuopettajan tutkintoa ei ole. (Brotherus ym. 2002, 164.) Opettajankoulutuksen aikana on mahdollisuus valita sivuaineeksi alkukasvatuksen perusopinnot, jotka ovat laajuudeltaan 25 opintopistettä (Turun yliopiston opintotarjonta). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuosiluokkien 1-2 tavoitteet ja sisällöt ovat omana osanaan (Opetushallitus 2014, 98–151). Alkuopetus nähdään siis yhä edelleen erityisenä opetuksen alueena.

4.2 Alkuopetuksen erityispiirteet

Alkuopetuksella tarkoitetaan vuosiluokkien 1-2 opetusta (Brotherus ym 2002, 30). Alkuopetus pohjautuu ajatukseen, että koulunsa aloittava lapsi on luonnostaan sosiaalinen ja utelias. Hän tiedostaa omat ajatuksensa ja pystyy ajattelemaan omaa ajattelemistaan. Alkuopetusikäinen lapsi nauttii oppimisesta ja edistymisestä. Virikkeellisen

oppimisympäristön avulla lapsi oppii itsestään ja ympäristöstään kysymällä, vertaamalla, tutkimalla, kuuntelemalla, havainnoimalla ja pohtimalla. (Hellström 2008, 15.) Alkuopetus on osa perusopetusta, ja sen tulee linkittyä niin esiopetukseen kuin myöhempään perusopetukseen (Brotherus ym. 2002, 30). Alkuopetuksen tehtävänä on kehittää ja tukea taito- ja tietopohjaa, joka on luotu varhaiskasvatuksessa, sekä vahvistaa oppimismotivaatiota. Tavoitteena alkuopetuksen aikana on, että lapsi oppii muun muassa lukemisen ja kirjoittamisen perustaidot. (Merisuo-Storm 2005, 167.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan “vuosiluokkien 1-2 erityisenä tehtävänä on luoda perusta oppilaiden myönteiselle käsitykselle itsestä oppijana ja koululaisena sekä kehittää valmiuksia myöhempää työskentelyä ja oppimista varten” (Opetushallitus 2014, 98). Jokaisen oppilaan tulee saada rohkaisevaa palautetta sekä tilaisuuksia kokea onnistumisen ja ilon kokemuksia uusien asioiden oppimisesta. Oppilaita rohkaistaan ja kannustetaan tuomaan esiin omia kiinnostuksen kohteita ja löytämään uusia. (Opetushallitus 2014, 98.) Alkuopetusikäiselle lapselle hyvän itsetunnon kehittyminen on tärkein pohja koulussa myöhemmin opittaville tiedoille ja taidoille. Opettajan rooli oppilaan itsetunnon ja minäkäsityksen luojana on merkittävä. (Korpinen, Jokiaho & Tikkanen 2003, 67.) Muhosen, Vasalammen, Poikkeuksen, Rasku-
Puttosen ja Lerkkaisen (2016, 120–121) tutkimuksessa havaittiin, että opettajaoppilassuhde, joka sisältää lämpöä ja myönteisiä tunteita, oli yhteydessä oppilaan vahvaan kouluun sitoutumiseen. Sen sijaan opettajaoppilassuhde, joka sisälsi ristiriitoja ja kielteisiä tunteita, oli yhteydessä oppilaiden heikkoon kouluun sitoutumiseen. Oppilaan ja opettajan välinen suhde on siis hyvin merkityksellinen kouluun sitoutumisen kannalta. Hyvä vuorovaikutussuhde vaatii aikaa ja opettajan sitoutumista vuorovaikutussuhteiden synnyn edistämiseen. (Muhonen ym. 2016, 120–121.)

Perusopetuksen alussa on tärkeää seurata jokaisen oppilaan edistymistä. Näin voidaan varmistua siitä, että oppilaalla on opinnoissa etenemiseen vaadittavat edellytykset. Kehitykseen ja oppimiseen liittyvät vaikeudet pyritään tunnistamaan varhain, jotta tuki voidaan antaa oikeaan aikaan. (Opetushallitus 2014, 98.) Opettajan tehtävänä on tunnistaa jokaisen oppilaan henkilökohtaiset vahvuudet ja tarpeet, jotta hän voi tukea oppilaiden

kehitystä eriyttämällä ja antamalla tukea sitä tarvitseville. Oppilaiden henkilökohtaisiin tarpeisiin opettaja reagoi tunnetuen avulla. (Cappella ym. 2015, 234–236.) Herkkyys oppilaiden tarpeille auttaa opettajaa suunnittelemaan opetusta sopivan haasteelliseksi kunkin oppilaan tarpeiden mukaan (Cappella ym. 2015, 234; Opetushallitus 2014, 98).

Lapsi tarvitsee tuekseen ohjaavaa kasvatusta, joka antaa tilaa toiminnallisuudelle. Alkuopetuksen opettajan on tärkeää luoda suotuisia oppimistilanteita sekä laajentaa ja virittää lasten motivaatiota. (Hellström 2008, 15.) Alkuopetuksen työtavoissa korostetaan havainnollisuutta ja toiminnallisuutta, leikkejä ja pelillisyyttä sekä mielikuvitusta ja tarinallisuutta (Opetushallitus 2014, 98). Alkuopettaja ohjaa oppimisprosessia tavoitteellisesti kohti kasvatuksen päämäärää. Hänen tulee huomioida oppilaat yksilöinä, jotta opetustapahtumat kohtaavat oppilaat mielekkäällä tavalla. (Brotherus ym. 2002, 127.) Oppilaita opetetaan ottamaan vastuuta omista koulutehtävistä sekä ohjataan omatoimisuuteen ja yhdessä toimimiseen (Opetushallitus 2014, 98). Alkuopetuksen tehtävänä on ohjata oppilaita hankkimaan valmiudet myöhempien tietojen ja taitojen oppimiselle. Alkuopettajan on siis tunnettava koulun kokonaisuus, koulun työ- ja toimintatavat sekä oppiaineiden kumuloituva ja spiraalimaisesti laajeneva tietoinen. (Brotherus ym. 2002, 165.)

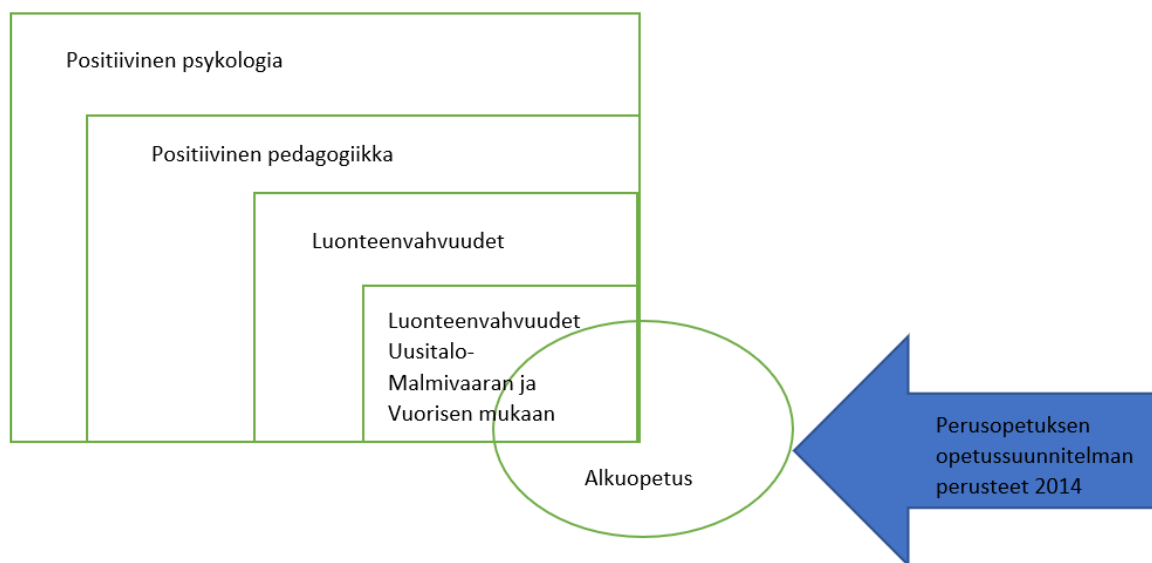
Esiopetuksen ja alkuopetuksen luonnollisen jatkumon syntymiseksi, Karilan ja Nummenmaan (2005, 212) mukaan esi- ja alkuopettajien on tehtävä moniammatillista yhteistyötä. Moniammatillisuus ilmenee sekä sisäisenä että ulkoisena toimintana. Sisäinen moniammatillisuus on työyhteisössä, kuten päiväkodissa tai koulussa, eri ammattiryhmien yhteistä ja jaettua ammatillista toimintaa esi- ja alkuopetuksen perustehtävien toteuttamiseksi. Haasteita sisäiselle moniammatillisuudelle luovat työyhteisön perustehtävää toteuttavien monenlaiset koulutukset ja työorientaatiot. Ulkoinen moniammatillisuus on suppeassa viitekehyksessä päiväkodin yhteistyötä muiden ammattilaisten kanssa, jotka työskentelevät samojen lasten ja perheiden kanssa. Laajemmin ymmärrettynä ulkoinen moniammatillisuus tarkoittaa hallinnollisia rajoja ylittäviä toimintamalleja, yhteistä suunnittelua ja osaamisen kokonaisvaltaista käyttöä. (Karila & Nummenmaa 2005, 212–213.)

Moniammatillisuudella on merkitystä esi- ja alkuopetuksen jatkumossa ensisijaisesti lasten kehitys- ja oppimisprosessin jatkuvuuden turvaamisessa. Opettajat eivät yleensä työskentele samanaikaisesti lasten kanssa vaan yhteistyötä tehdään esimerkiksi opetussuunnitelmatyöskentelyn aikana. Tällöin on mahdollista luoda yhteiset tavoitteet, sisällöt ja opetusmenetelmät jatkumon syntymiseksi. Johdonmukaiset toimintaperiaatteet ja -käytännöt helpottavat myös vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. (Karila & Nummenmaa 2005, 214–215.) Kodin ja koulun yhteistyön avulla tuetaan oppilaiden koulun aloitusta ja koululaiseksi kasvamista (Opetushallitus 2014, 98).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Teoreettinen viitekehysmalli

Olemme edellä määritelleet tutkimuksemme kannalta merkitykselliset käsitteet. Tutkimuksemme pääkäsitteinä ovat luonteenvahvuudet ja alkuopetus. Tutkimuksessa käyttämämme Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016) esittelemät 16 luonteenvahvuutta ovat osa Petersonin ja Seligmanin (2004) VIA-luokittelua. Luonteenvahvuuksien tutkimus on osana positiivista pedagogiikkaa, joka kuuluu positiivisen psykologian tutkimusalaan. Alkuopetuksen teoriaan ja sisältöihin vaikuttaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014).



Kuvio 1. Teoreettinen viitekehysmalli

5.2 Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksemme tarkoituksena on kartoittaa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 138), millä tavoin alkuopettajat tukevat ja kannustavat oppilaidensa luontevahvuuksia oppituntien aikana ja eteistilanteissa. Tarkoituksenamme on löytää konkreettisia keinoja, joilla opettajat tukevat ja kannustavat oppilaidensa luontevahvuuksia. Haluamme myös selvittää, kuinka paljon opettajat tukevat ja kannustavat oppilaidensa luontevahvuuksia.

Tutkimusongelmat:

Pääongelma:

Millä tavoin alkuopettajat tukevat ja kannustavat oppilaidensa luontevahvuuksia oppitunnin aikana ja eteistilanteissa?

Alaongelmat:

1. Millaisia keinoja opettajat käyttävät kannustaakseen ja tukeakseen oppilaidensa luontevahvuuksia oppitunnin aikana ja eteistilanteissa?
2. Millaisia keinoja opettajat kertovat käyttävänsä kannustaakseen ja tukeakseen oppilaidensa luontevahvuuksia oppituntien aikana ja eteistilanteissa?
3. Kuinka paljon opettajat tukevat ja kannustavat oppilaidensa luontevahvuuksia oppitunnin aikana ja eteistilanteissa?

5.3 Aineistonkeruu

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen, sillä tavoitteenamme on ymmärtää tutkimuskohdetta (Hirsjärvi ym. 2009, 181–182). Tutkimusstrategiamme on tapaustutkimus. Tapaustutkimus eli case study on empiirinen tutkimus, jossa valittua otosta tutkitaan monipuolisesti ja monella eri tavalla. Tutkimuksesta saatujen tietojen avulla pyritään ymmärtämään ilmiötä syvällisemmin. (Metsämuuronen 2006, 90–91.) Tutkimuksemme tapaukseksi valitsimme erään Satakuntalaisen koulun alkuopettajat. Koulussa työskenteli neljä alkuopettajaa. Havainnoimme jokaista opettajaa yhden satunnaisen koulupäivän ajan. Kolme neljästä opettajasta oli työskennellyt luokanopettajana yli 9 vuotta. Yksi opettajista työskenteli opettajana viidettä vuotta, mutta ensimmäistä vuotta luokanopettajana. Kaikki opettajat olivat lukeneet sivuaineena alkukasvatuksen. Yksi opettajista oli erityisluokanopettaja ja kahdella opettajista oli ollut sivuaineena erityispedagogiikan perus- ja aineopinnot. Yksi opettajista oli lukenut sivuaineina kuvataidekasvatusta, käsityökasvatusta sekä englantia.

Valitsimme havainnoitavat koulupäivät satunnaisesti, joten oppituntien määrä ja oppiaineet eivät olleet etukäteen tiedossamme. Tutkimme opettajia heidän omassa luokassaan sekä eteistilanteissa. Tilanteet, jotka tapahtuvat luokan välittömässä läheisyydessä ja joissa opettaja on läsnä, ovat tutkimuksemme eteistilanteita. Rajasimme tutkimuksen ulkopuolelle ruokailut ja liikuntatunnit, koska ne eivät tapahtuneet opettajan omassa luokassa tai sen välittömässä läheisyydessä. Luokahuoneet sijaitsivat kahdella käytävällä. Käytävien seinillä oli oppilaiden naulakot. Jokaisen luokan naulakot sijaitsivat oman luokan vieressä ja jokaisella oppilaalla oli oma naulakkopaikkansa. Kaikki luokat olivat viihtyisiä ja siistejä. Seinillä oli näkyvissä oppilaiden kuvataiteen töitä ja käsitöitä sekä opetusmateriaalia, kuten kirjaimia ja numeroita. Kolmen opettajan luokassa oli tarjolla oppilaille lisätehtävämönisteita, kirjoja ja pelejä. Kahden opettajan luokassa pulpetit olivat yksittäin riveissä ja jonoissa. Yhdessä luokassa pulpetit olivat U-muodossa ja toisessa ryhmittäin. Jokaisessa luokassa opettajan pöytä oli edessä ja luokan käytössä oli liitutaulun lisäksi älytaulu. Luokissa oli paikalla myös koulunkäynninohjaaja.

Tutkimuksemme aineistonkeruumenetelminä olivat systemaattinen havainnointi ja teemahaastattelu. Aineistonkeruu suoritettiin joulukuussa 2018 kahden ensimmäisen viikon aikana, neljänä eri koulupäivänä. Havainnoimme jokaista alkuopetuksen luokanopettajaa yhden satunnaisen koulupäivän ajan, ja päivän päätteeksi haastattelimme luokanopettajaa. Valitsimme ensimmäiseksi aineistonkeruumenetelmäksi havainnoinnin, koska halusimme nähdä, toimivatko opettajat oikeasti niin kuin kertovat (Hirsjärvi ym. 2009, 212). Systemaattisessa havainnoinnissa havainnoija on ulkopuolinen toimija ja havainnointi tehdään rajatussa tilassa kuten luokahuoneessa. Havainnoimamme alue rajautui opettajan omaan luokkaan sekä sen välittömässä läheisyydessä oleviin naulakkoihin. Havainnointimme pohjana oli lomake, jonka avulla tutkimme luontevahvuuksien ilmenemistä havainnoitavien tuntien aikana. (Hirsjärvi ym. 2009, 212–215.) Seurasimme opettajaa koko päivän ajan kuuloetäisyydellä. Observointilomake (Liite4) sisälsi Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016) mukaiset 16 luontevahvuutta. Jokaisen luontevahvuuden kohdalla arvioimme arviointiskaalalla 1-5, kuinka paljon opettaja tukee ja kannustaa oppilaidensa luontevahvuuksia (1-2=alhainen, 3=keskitasoinen, 4-5=korkea). Lisäksi kirjasimme jokaisen luontevahvuuden kohdalle perusteluja eli tunnin aikana tapahtuneita asioita, jotka vaikuttivat antamaamme arvioon. Kumpikin meistä täytti oman lomakkeen ja antoi arvionsa toisistaan riippumatta.

Valitsimme toiseksi aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, koska halusimme keskustella tutkittavan kanssa päivän aikana tapahtuneista tilanteista sekä asioista, jotka eivät näkyneet päivän aikana. Haastattelun etuna oli esimerkiksi kyselyyn verrattuna se, että pystyimme säätämään haastattelun kulkua joustavasti tilanteeseen ja haastateltavaan sopivalla tavalla. Saimme myös selventää ja esittää tarkentavia kysymyksiä syventääksemme saatavia tietoja. Haastattelun tyypiksi valitsimme teemahaastattelun. Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit ja teemat on mietitty etukäteen, mutta kysymyksiä voi esittää haastattelutilanteessa vapaasti. Tämä antoi meille mahdollisuuden kysyä juuri havainnoimamme päivän tapahtumista. (Hirsjärvi ym. 2009, 205–209.)

5.4 Analyysimenetelmät

Aloitimme aineistomme analyysin litteroimalla haastattelut. Litteroimme haastattelut haastatteludialogeiksi. Emme tehneet pikkutarkkaa litterointia, vaan jätimme pois esimerkiksi puheen tauot tai naurahdukset. Kirjasimme ylös kaiken, mitä haastattelun osapuolet sanoivat. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 139–140.) Lähdimme järjestelemään litteroituja haastatteluja teemahaastattelun rungon mukaisesti. Poimimme ensin jokaisesta haastattelusta teemaan sopivia kohtia. Koodasimme aineistoa käsin värikynillä. Aineistosta poimimme kohdat järjestelimme uudelleen teemojen alle. Jokainen haastattelu järjestettiin yksittäin teemarungon mukaisiin teemoihin, jonka jälkeen yhdistimme kaikista haastatteluista löytyneet samanlaiset teemat yhteen. (Eskola 2010, 189–191.)

Teemarunko, jonka mukaan teemoittelimme haastattelut.

1. Perustiedot
 - Työkokemus
 - Kokemus alkuopetuksesta
 - Koulutustausta
2. Opettajan tietoisuus luontevahvuuksista
 - Opettajan tietoisuus vahvuusperustaisesta kasvatuksesta
 - Opettajan nimeämät oppilaiden luontevahvuudet
3. Luontevahvuuksien mukaan ottaminen opetukseen
 - Luontevahvuuksien huomioiminen opetuksessa
 - Luontevahvuuksien ylläpitäminen ja ohjaus
 - Luontevahvuuksien opettaminen
 - Luontevahvuudet ja alkuopetus

Haastattelun teemoittelun jälkeen yhdistimme observoinnissa havaittuja asioita teemoihin. Aineiston analyysimenetelmäksi valitsimme teoriasidonnaisen analyysin. Havainnointimme ja teemahaastattelun pohjana ovat olleet Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016) 16 luontevahvuutta. Analyysissämmekin on siis teoreettisia kytkeitä, mutta se ei suoraan pohjautu teoriaan. (Eskola 2010, 182). Tutkimuksen tuloksia esitellessämme tuomme esiin omaa tulkintaamme, jota tuemme aineistoesimerkeillä (Eskola 2010, 194).

5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja tutkimusetiikka

Tutkimuksen luotettavuutta tarkensimme käyttämällä metodista triangulaatiota eli käytimme tutkimuksessamme useampaa kuin yhtä tutkimusmenetelmää (Hirsjärvi ym. 2009, 233). Havainnoinnin avulla halusimme varmistua siitä, että opettajat toimivat niin kuin kertovat. Haastattelun avulla halusimme saada kokonaisvaltaisemman kuvan siitä, millä tavoin alkuopettajat tukevat ja kannustavat eri luontevahvuuksia oppituntien aikana ja eteistilanteissa. Haastattelun aikana pystyimme keskustelemaan myös luontevahvuuksista, jotka eivät näkyneet havainnointimme aikana. Haastattelut nauhoitimme äänitallentimen avulla, ja litteroimme äänitteet haastatteludialogiksi. Pyrimme lisäämään tutkimuksen luotettavuutta kuvaamalla läpinäkyvästi tutkimuksen toteutuksen: tutkittavat henkilöt, tutkimuspaikan sekä aineistonkeruu- ja analyysimenetelmät. Tuloksia kuvatessamme esitämme tulkintamme tueksi suoria haastattelulainauksia. (Hirsjärvi ym. 2009, 232–233.)

Tutkimuksemme luotettavuutta tarkentaa tutkijatriangulaatio, sillä sekä aineistonkerääjinä että tulosten analysoijina ja tulkitsijoina on kaksi tutkijaa. (Hirsjärvi ym. 2009, 233.) Havainnoinnin aikana kirjasimme ylös heti tekemämme havainnot observointilomakkeeseen (Liite4). Kummallakin meistä oli sama lomake, jota täytimme toisistamme riippumatta. Havainnoinnin haasteena on se, että kumpikin tutkija luokittelee samoja asioita samalla tavalla. (Hirsjärvi ym. 2009, 215). Pyrimme yhtenäiseen luokitteluun kirjoittamalla etukäteen yhdessä kriteerit kullekin luontevahvuudelle ja niiden arvioimiselle (Liite5).

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta, on huomioitava tutkijoiden läsnäolon vaikutus luokkatilanteessa (Hirsjärvi ym. 2009, 213). Asemoiduimme luokassa istumaan luokan perälle, jossa olimme kuuloetäisyyden päässä opettajasta sekä riittävän kaukana oppilaista heidän yksityisyytensä kunnioittamiseksi. Eteistilanteissa, joissa opettaja esimerkiksi selvitti konfliktitilanteita, havainnoimme tilannetta kuuloetäisyyden päästä. Yritimme seuraamaan tilannetta mahdollisimman huomaamatta, jotta tilanne sujuisi

mahdollisimman normaalilla tavalla. Opettajat tiesivät etukäteen tutkimusaiheemme, joka saattoi vaikuttaa opettajien toimintaan oppituntien aikana. Korostimme opettajille päivän alussa, että heidän tulisi toimia samalla tavalla kuin muutenkin toimisivat. Opettajat kertoivat oppilailleen, että tarkoituksenamme on tutkia vain opettajaa, jotta oppilaat eivät jännittäisi läsnäoloamme.

Havainnoinnin haittana luotettavuutta tarkastellessa on pidetty sitä, että havainnoija saattaa tarkastella tilanteita tai ryhmää emotionaalisesti. Tällaisessa tilanteessa tutkimuksen objektiivisuus kärsii. (Hirsjärvi ym. 2009, 213.) Tähän pyrimme vaikuttamaan tutkimuksen aikana sillä, että tarkoituksenamme oli tutkia vain luonteenvahvuuksien ilmenemisen määrää ei sen laatua. Observoinnin aikana emme siis kiinnittäneet huomiota siihen, ohjasiko opettaja esimerkiksi oppilaidensa itsesääätelyä positiivisen palautteen vai negatiivispainotteisten käskyjen kautta.

Pidimme tärkeänä koko tutkimuksemme ajan eettisen näkökulman säilyttämisen. Kysyimme rehtorilta lupaa tutkimuksen tekemiseen. Lähetimme hänelle sähköpostin (Liite2), jossa esittelimme itsemme, tutkimuksen tarkoituksen, aineistonkeruumenetelmät sekä tutkimuksen ajankohdan. Rehtori neuvotteli opettajien kanssa tutkimukseen osallistumisesta, ja opettajat saivat tehdä omaehtoisen päätöksen osallistumisestaan. Luvan saatuaamme sovimme rehtorin kanssa tutkimusajat. (Kuula 2014, 99–108.) Haastattelun aluksi kerroimme opettajille käsittelevämme aineiston anonymisti ja luottamuksellisesti. Litteroidessamme ja tuloksia esitellessämme käytimme opettajista tunnuksia opettaja1, opettaja2, opettaja3 ja opettaja4 sekä O1, O2, O3 ja O4, jolloin opettajat pysyivät tunnistamattomina. Haastattelun aluksi kerroimme myös nauhoittavamme haastattelun analyysin helpottamiseksi, ja että aineisto ei päädy kolmannen osapuolen käsiin. (Kuula 2014, 200–230.) Pyrimme pitämään haastattelun tunnelman vastavuoroisena, jotta välttyisimme asiantuntijanoviisiasetelmalta. Yritimme olemaan haastatteluiden aikana mahdollisimman neutraaleja, mutta joissain tilanteissa asetui asiantuntijan rooliin auttaaksemme haastateltavaa sanallistamaan omia ajatuksiaan luonteenvahvuuksista. (Ruusu vuori & Tiittula 2009, 32–35.) Aineiston analysointivaiheessa emme muunnelleet tuloksia, emmekä antaneet omien emootioiden

vaikuttaa niihin. Litteroinnissa kirjoitimme haastattelut haastatteludialogeiksi, jolloin opettajan kertomat asiat eivät muokkautuneet analyysin aikana. Kirjoittaessamme tutkielmaa emme ole plagioineet muiden tutkijoiden tekstiä, ja olemme viitanneet alkuperäisiin lähteisiin hyvää tutkimusetiikkaa noudattaen (Kuula 2014, 29).

6 TULOKSET

Observoinneista ja haastatteluista saadut tulokset esitetään tässä luvussa. Luvussa 6.1 kuvaamme kahteen ensimmäiseen alaongelmaan saadut tulokset. Teemoittelimme vastauksen teoriaohjaavasti Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016) luonteenvahvuuksien mukaan. Kunkin luonteenvahvuuden kohdalla on esitelty observoinnissa havaitut ja haastatteluissa alkuopettajien kertomat keinot oppilaidensa luonteenvahvuuksien tukemiseen ja kannustamiseen. Esitämme tuloksienne tueksi suoria lainauksia haastatteluista. Luvussa 6.2 esitellään kolmanteen alaongelmaan saadut tulokset. Tulokset siitä, kuinka paljon alkuopettajat tukivat ja kannustivat oppilaidensa luonteenvahvuuksia observoinnin aikana, on esitetty taulukkona. Huomionarvoiset tulokset on esitetty myös sanallisesti. Käytämme tuloksia kuvatessa opettajista koodeja opettaja1, opettaja2, opettaja3 ja opettaja4 sekä O1, O2, O3, ja O4. Koodien avulla opettajat säilyvät tunnistamattomina, mutta saadut tulokset on mahdollista yhdistää toisiinsa.

6.1 Luonteenvahvuuksien tukeminen ja kannustaminen

Sinnikkyys

Havainnoinnissa ilmeni, että opettaja1 tuki ja kannusti oppilaiden sinnikkyyttä avustamalla lukemisessa sekä kannustamalla oppilaita toimimaan tavoitteellisesti. Hän esimerkiksi kannusti oppilaita antamalla ajallisia tavoitteita: “Jaksat vielä kaksi minuuttia”. Opettaja2 tuki ja kannusti oppilaiden sinnikkyyttä antamalla oppilaille selkeät ohjeet tehtävien tekemiseen. Hän tarkisti rauhassa oppilaiden tehtävät ja kannusti oppilaita itse pohtimaan vastausta. Lisäksi hän kannusti oppilaiden työskentelyä sanallisesti. Haastattelussa kaikki opettajat kertoivat kannustavansa oppilaiden sinnikkyyttä sanallistamalla ja suullisen palautteen avulla. Lisäksi opettaja1 ja opettaja2 mainitsivat antavansa palautetta aina positiivisuuden kautta. Opettaja4 kertoi myös antavansa konkreettista apua tukeakseen oppilaiden sinnikkyyttä.

“Siis tavallaa sanoo sen ääneen et yrität hienosti ja näin, mut et jos on jotai korjattavaa ni sit kuitenkin sanoo siitä. Et on sellanen realistinen, et ei sellast yltiöpositiivist tavallaa. Et sanoo, et hienosti yritetty, ja huomaan, et yrität parhaasi ja näin, mut et sit kuitenkin viel jos on jotai korjattavaa ni sit ohjaa siinä. Kyl ne on siihen tottunu.” Opettaja2

“Vaikka matikassa, jossa mä konkreettisesti sanon, että oo sä aivot ni mä olen kynä ja sit me sinnikkäästi sen avulla jaksetaan edetä monta tehtävää, mitä se lapsi ei välttämättä jaksais tehdä jos mä en tavallaan toimis siinä kynänä. Et mä vaan kirjoitan numeroita, mut hän tuottaa kaiken jutun” Opettaja4

Itsesäätely

Kaikki opettajat tukivat ja kannustivat oppilaiden itsesäätelyä käskyillä ja ohjeilla. Osa opettajista (O2, O3, O4) ohjasi oppilaiden toimintaa omalla esimerkillä tai teoilla, kuten menemällä oppilaan viereen. Lisäksi havainnoinnissa ilmeni, että opettaja2 tuki ja kannusti oppilaiden itsesäätelyä kertomalla selkeästi päivän ja tunnin rungon. Tämän voidaan ajatella auttavan oppilaita säätelämään omaa toimintaansa. Haastattelussa opettaja2 mainitsi, että ohjailee oppilaitaan lempeästi.

“Ei ne oo siit moksiskaan. Et tavallaa, kun tekee sen sillai lempeästi ohjaillevasti, ni alottaa siit nimenomaa, mikä on menny hyvin, ni sit sen jälkee tavallaan sit antaa korjausehdotuksen tai näin et ehkä näin.” Opettaja2

Opettaja3 kertoi haastattelussa tukevansa sovittujen palkintojen avulla oppilaita, joilla on erityisiä haasteita itsesäätelyssä. Opettaja4 kiteytti haastattelussa itsesäätelyn ohjauksen olevan jatkuvaa palautteenantoa ja konkreettisia tekoja.

“Mun mielestä itsesäätely on sellaista tavallaan jatkuvaa. ---Siitä vois olla antamassa palautetta koko ajan – – Itsesäätely on jatkuvaa kannattelua ainakin joidenkin lasten kohdalla. Se taito pitäis olla jo sieltä esiopetus iästä lähtien” Opettaja4

Myötätunto

Kolmen opettajan (O1, O2, O3) tuntien aikana tuli esiin konfliktitilanne, jossa opettaja aktivoi oppilaitaan pohtimaan, miltä toisesta tuntui. Havainnoinnin aikana kaksi opettajaa (O3, O4) tuki oppilaidensa myötätuntoa olemalla itse myötätuntoinen oppilaan tilanteesta. Opettaja2 keskusteli oppilaidensa kanssa kehuseinästä. Kehuseinäen kiinnitetään oppilaan kuva ja siihen liitetään oppilaiden sanomia kehuja. Opettaja2 korosti kehujen tuntuvan oppilaista mielekkäiltä. Haastattelussa opettaja2 mainitsi poimivansa oppilaiden keskusteluista aiheita, joiden avulla hän voi tukea ja kannustaa myötätuntoa. Haastattelussa opettaja3 kertoi esimerkin tilanteesta, jossa itse oli myötätuntoinen oppilasta kohtaan.

“No mun oli helppo sanoa, koska mul itel on ollut lukemaan opettelu kauheen vaikeeta, ni sit mä saatoin siinäkin hänelle sipistä, että joo lukeminen on joillekin vaikeeta alkuun. Opellekin oli tosi vaikeeta, ope oppi vast siellä pitkällä pitkällä keväällä ykkösen lopussa vast, että kyllä säkin opit.” Opettaja3

Huumorintaju

Kolmen opettajan (O2, O3, O4) tunneilla näkyi huumorintaju sekä oppilaiden että opettajan toiminnassa. Huumorintaju ilmeni nauruna, ilmeinä ja vitseinä. Haastattelussa nämä kolme opettajaa (O2, O3, O4) kertoivat sallivansa huumorin tietyissä rajoissa sekä totesivat, että kaiken ei tarvitse olla niin vakavaa.

“Meil on ihan semmost hassuttelua ja hulluttelua tosi paljon. Et jotenki se on tehny jotenki sellasen hyvän ilmapiirin tähän luokkaan. Et kyl meil on paljon sellast, et ei joka asiast nipoteta. Et et voi just lähtee mukaa siihen lapsen juttuun. Et he kuitenkin tietää sit, et ku mä sanon et nyt näin ni he tietää et sit kuuluu uskoo vaik välil vähä hassutellaanki. – – Kyl me koitetaa sitä se on kuitenkin aikamoinen voimavara sit se huumori täs arjes.” Opettaja2

Yhden opettajan (O1) toiminnassa ja haastattelussa havaittiin huumoria, mutta aineistonkeruun aikana ei selvinnyt, sallittiinko huumori ja leikinlasku myös oppilailta.

Innostus

Opettaja1 kannusti ja tuki oppilaiden innostus-luonteenvahvuutta lukemalla aapisen vuoropuheluita eläytymällä. Havainnoinnissa ilmeni, että opettaja2 tuki ja kannusti oppilaiden innostusta toiminnallisuudella ja palkitsemalla onnistuneen tehtävän omavalintaisella tarralla. Haastattelussa opettaja2 mainitsi toiminnallisuuden tuovan opetukseen mielekkyyttä.

“Jos se asia on mahdollista opettaa toiminnallisest, ja heijä on mahdollist opiskella sitä toiminnallisest, ni yritetää hyödyntää. Et se liike kuitenkin ja semmonen lapsen aktivoiminen lisää mun mielest sitä oppimist ja sitä mielekkyyt tosi paljon. Ja sit just semmoset vilkkaatkin, jotka ei aina jaksu tosiaan olla paikallaan, ni heki saa niit positiivisii kokemuksii siit tavallaa paljon enemmän” Opettaja2

Opettaja3 käytti opetuksessaan monipuolisia opetusmenetelmiä kuten pelejä, laululeikkejä ja taukojumppaa tukeakseen oppilaiden innostusta, ja sen säilymistä. Opettaja4 tuki ja kannusti oppilaita innostumaan positiivisen ilmapiirin avulla. Hän salli oppilaiden vapaan keskustelun ja oivallukset tuntien aikana.

Kiitollisuus

Kaikkien opettajien tuntien aikana kiitollisuus ilmeni kiitoksen sanomisena. Haastattelussa kolme opettajaa (O1, O2, O4) kertoi käyneensä oppilaiden kanssa läpi kiitollisuusteemaa arkipäiväisten asioiden kautta kuten kiitollisuus mahdollisuudesta käydä koulua. Opettaja3 käänsi kiitollisuuden kiittämättömyyteen.

“Kyl semmost on aika paljonki uskonnon ja ympäristöoppisisällös. On niinko niit asioit ja kyl ku johonki unicef-kävelyynki osallistutaan ni on oppilaitten kans tullu semmost keskusteluu et me saadaan käyd kaikki kouluu, saa koulukirjoi, saa täält ruokaa ja monta kertaa, ku joku rutisee ruuast ni sit voi muistuttaa et ei kaikil oo mitää kouluruokaa ja tota et koulukirjoist rutisee jotaki et haluais oppii ja ei oo mahdollisuut. Kyl mä semmosii yritän ain niinko opettaa ja sit jos joku tarjoo jotai synttärei tai ollu reissus, ni kyl mä ain sanon tota, et muista mitä sanot toiselle. Ne ne on sellasii arjen mun mielest semmosii perustaitoi.” Opettaja1

“No se mikä mun mielest on surkeeta, ni nykymuksut, ni ni sellanen kiittämättömyys näky, et ku joku tuo sen synttäririkarin ni ai yks vaan (matkii

oppilaita). Et sielt kuuluu se saarna, ni et me ollaan kiitollisia, vaik me saatais vain puolikaski, että tota yritetään oppia arvostamaan sitä et joku tuo, koska ei ole edes pakko tuoda.” Opettaja3

Luovuus

Havainnoinnissa ilmeni, että kaikki opettajat kannustavat oppilaita omaan ajatteluun, tapaan ja tyyliin. Havainnoinnin aikana opettaja2 antoi oppilaiden tehdä omanlaisen työn kuvataiteessa sekä tuki oppilaan omaan tyyliä hyväksymällä erilaisen tavan täyttää vihkoa. Opettaja4 tuki oppilaiden luovuutta antamalla valinnanvapautta käsityön materiaalivalinnassa. Haastattelussa kaksi opettajaa (O3, O4) kertoi kannustavansa oppilaiden luovuutta oppilas- ja tilannekohtaisesti. Opettaja4 mainitsi oppilaan tuntemuksen olevan tärkeää pohtiessa, millaisissa asioissa oppilas voi käyttää omaa luovuuttaan.

“Jos ite tunnistaa ne lapset, ni antaa ehkä niille vähän enemmän sitä siimaa siinä. Koska sit on niitä tyypejä, jotka yksinkertaisesti vaan, että sä saat valita vihreen tai valkosen voi olla aivan liian iso valinta. Et tavallaan sun täytyy siinäkin tuntea lapsi.” Opettaja4

Oppimisen ilo

Havainnoinnissa ilmeni, että opettaja1 tuki oppilaiden oppimisen iloa herättelemällä oppilaita tutkimaan ympäristöä ja etsimään sieltä vinkkejä opittavasta asiasta. Haastattelussa opettaja1 kertoi antavasta vinkkejä tulevista aiheista. Kaksi opettajista (O2, O3) käytti toiminnassaan monipuolisia opetusmenetelmiä ja toiminnallisuutta tukeakseen oppilaiden oppimisen iloa. Haastattelussa opettaja2 mainitsi tärkeäksi oppilaan aktivoimisen liikkeen avulla.

“Kyl mää koitan sellasii tosi toiminnallisii kuitenkin myös niin et he osaa olla rauhas ja hiljaa et ei se saa kokoaja ol pelkkää toimintaa, et täytyy osata myös ihan istuu paikallaan ja tehdä töitä. Mut et tavallaan jos se asia on mahdollista opettaa toiminnallisest ja heijä on mahdollist opiskella sitä toiminnallisest, ni yritetään hyödyntää et se liike kuitenkin ja semmonen lapsen aktivoiminen lisää mun mielest sitä oppimist ja sitä milekkyyt tosi paljon. Ja sit just semmoset vilkkaatkin, jotka

ei aina jaksu tosiaan olla paikallaan, ni heki saa niit positiivisii kokemuksi siit tavallaa paljon enemmä mun mielest. Et kyl se kannattaa” Opettaja2

Haastattelussa opettaja3 mainitsi palkitsevansa oppilaita oppimisen ilon säilyttämiseksi. Opettaja4 tuki oppilaiden oppimisen iloa tavoitteiden asettamisella kertotaululaskuissa. Opettaja4 myös salli ja kannusti oppilaiden oivalluksia. Haastattelussa opettaja4 kertoi positiivisen ilmapiirin olevan tärkeää, jotta asioita on ilo oppia.

Rakkaus

Opettaja1 havainnoinnissa ei ollut viitteitä rakkaudesta. Kaksi opettajaa (O2, O4) toi rakkautta esille olemalla lempeä ja huomaavainen. He kuuntelivat oppilaita ja olivat läsnä tilanteissa. Opettaja2 tervehti aamulla luokan ovella jokaista oppilasta katsomalla heitä silmiin. Havainnoinnissa huomasimme, että opettaja3 loi luokkaan lämminhenkisen ilmapiirin omalla toiminnallaan. Haastattelussa ainoastaan opettaja4 toi esiin rakkauden. Hän kertoi työnsä tärkeimmäksi asiaksi sen, että lapset tulevat kuulluksi ja nähdyksi joka päivä. Hän halusi luoda rakkautta luokan ilmapiiriin omalla esimerkillään.

“No se on se mitä mä ajattelen mitä mä tuun tänne joka päivä tekemään. Se on mun mielestä tän koko työn ydin asia, et jokaisen lapsen täytyy tuntea että on tullut nähdyksi ja huomatuksi päivän aikana. Et toi tyyppi joka tuolla edessä seisoo ja välil komentaa ja ehkä välil jopa korottaa ääntään ja on kiukkunenkin ni se oikeesti tykkää meist tosi paljon ja me kaikki ollaan tärkeitä omalla tavallaan. Ajattelen, et se on opettajan kaikkein tärkein tehtävä.” Opettaja4

Reiluus

Kaikki opettajat pitivät tuntiensa aikana yllä työrauhaa. Tunneilla tuli esille se, että kaikilla on yhteiset säännöt eikä kenelläkään ole erityisoikeuksia. Havainnoinnin aikana opettaja4 tuki reiluus-luonteen vahvuutta omalla esimerkillä pyytäessään anteeksi, kun tunti venyi välitunnin puolelle. Kaksi opettajista (O1, O2) mainitsi haastattelussa, että kaikilla oppilailla on samat säännöt. Opettaja2 huomautti, että opettajalla pitää olla pelisilmää siinä, mitä voi kultakin oppilaalta vaatia. Oppilaan silmissä pitää kuitenkin hänen mukaansa olla aina reilu ja puolueeton. Opettaja2 myös sanoi sanallistavansa, jos joku oppilaista on toiminut reilusti, jotta muutkin huomaavat sen.

“Kyl sitä on ihan ekaluokast asti et ihan samat säännöt on kaikilla. Et toki aikuisel täytyy ol sellast perussilmää et tolt mä voin vaatii ehkä enemmän jossain asias ku toiselta. Mut pitää kuitenkin naamioida se niin, et lapsi ei huomaa sitä. Välil täytyy kattoo niinku näin (sormien välistä), et lasten silmis täytyy kuitenkin aina olla reilu.” Opettaja2

Opettaja3 kertoi olevansa tasapuolinen oppilaita kohtaan sekä selvittävänsä ristiriitatilanteet heti. Haastattelussa kuitenkin selvisi, että luokalla ei ole yhdessä läpi käytyjä sääntöjä vaan ryhmä toimii itsestään syntyneiden tai aiemmin opittujen sääntöjen pohjalta. Opettaja4 kertoi ohjaavansa oppilaitaan olemaan reilu kaveri keskustelemalla oppilaiden kanssa siitä, miltä toisesta tuntuu.

“Näissä tilanteissa käydään ihan keskustellen läpi, miten voisin toimia toisin tässä tilanteessa ja sitten et hypätään sen toisen saappaisiin ja mietitäänpä nyt tilannetta niin, että tyyliin että jos vaikka Vihtori on kimpaantunut Severille ni sit me mietitään se toisin päin. Mitäpä jos sä olisit toiminut tolla tavalla, mitä olis tapahtunut? Sellasta mä olen yrittänyt heidän kanssa harjoittaa.” Opettaja4

Rohkeus

Havainnoinnin aikana opettaja1 kannusti suullisesti oppilaita olemaan rohkeita. Haastattelussa hän kertoi kannustavan oppilaitaan viittaamaan, vaikka oppilas olisi epävarma vastauksesta. Haastattelussa opettaja2 kertoi, että päivittäiset luokkatilanteet vaativat rohkeutta. Opettaja2 totesi, että joskus rohkeus on mukavuusalueelta poistumista esimerkiksi liikuntatunneilla. Tällaisissa tilanteissa hän kertoi rohkaisevansa suullisesti oppilaita.

“Kylhän nää tilanteet tääl luokas vaatii kaikilt rohkeut joka päivä. Vaik se et uskaltaa vastata, vaik ei oo varma tai uskaltaa tehdä asioit mis ei oo hyvä. Mut me ollaa ain yritetty et se ei haittaa et pääasia et yrittää ja tekee parhaansa et jos vaik vastaa väärin ni se ei haittaa et tääl on 15 muut lasta ketkä voi auttaa sua josset sä tiedä sitä vastausta tai sit mietitää yhdes jollei kukaan tiedä. Sitä me niinku ollaan kauheest yritetty semmost et meni syteen tai saveen ni silti pitää uskaltaa. Tai liikuntatunneil joskus tulee jotai lukkotilanteit joillekki lapsille ni sit kyl silti välil täytyy niinku pakottaaki. Huomaa, et lapsi ei haluis millää sielt omalt

mukavuusalueelt tulla pois, et sit vaa täytyy sillai rohkasta toista etet siirrytää sielt omalta mukavuusalueelt pois.” Opettaja2

Havainnoinnin aikana huomasimme, että opettaja2 antoi oppilaiden rohkeasti luottaa omiin näkemyksiinsä. Hän rohkaisi oppilaitaan kertomaan omin sanoin käsiteltävästä aiheesta. Opettaja3 rohkaisi oppilaitaan menemällä heidän viereensä sellaisissa tilanteissa, joissa hän koki oppilaan tarvitsevan tukea. Haastattelussa opettaja3 kertoi tukevansa oppilaitaan olemaan oma itsensä ja luottamaan omiin ajatuksiin. Opettaja4 antoi havainnointimme aikana oppilaille tilaa oman tyylin esiintuomiselle runoesityksen aikana. Hän loi omalla toiminnallaan ilmapiirin, joka antoi jokaiselle oppilaalle tilaa olla oma itsensä.

Ryhmätyötaidot

Opettaja1 tuki oppilaidensa ryhmätyötaitoja antamalla käskyjä, kuten “ole hiljaa” ja “älä höpötä jonossa”. Haastattelussa hän kertoi ohjaavansa oppilaita erilaisiin ryhmiin tarpeen mukaan. Hän piti tärkeänä, että luokassa on yhteiset säännöt, joita jokainen noudattaa. Yhteisestä onnistumisesta hän palkitsi antamalla tähtiä oppilaille.

“Mää just sekotan ihan tosi paljon näit ryhmii ku tehdään ryhmis ja kerran kuukaudes vaihtuu pulpettipaikat ja ku mää laitan peliporukoit ni emmää just pist niit yhtee mist mää tiedän et toinen määräilee toista vaa niinku et kaikkie täytys tul toimee erilaiste ihmiste kans. Sillai mä siihen kyl kiinnitän huomioo. – – Yhteinen hyvä niinku noi tähdetki ku tuol kerätään ni se on ain koko luokan.”
Opettaja1

Opettaja2 ohjasi oppilaita noudattamaan yhteisiä sääntöjä lempeästi. Hän sanallisti oppilaiden toimintaa ja auttoi näin oppilaita toimimaan yhteisten sääntöjen mukaan. Opettaja3 ei tietoisesti vahvistanut oppilaidensa ryhmätyötaitoja, eikä hän sanallistanut tai ohjannut lasten toimintaa. Hän ei puhunut haastattelussa ryhmätyöstä vahvuutena, vaan tehtävänantona. Havainnoinnin aikana opettaja4 tuki ja kannusti oppilaiden ryhmätyötaitoja ylläpitämällä työrauhaa suullisesti. Hän myös kannusti oppilaita yhteisen hyvän tavoitteluun ja toisen ihmisen kunnioitukseen. Haastattelussa hän kertoi, että hän keskustelee oppilaidensa kanssa paljon ryhmätyötaitoista.

Sosiaalinen älykkyys

Opettaja1 ohjasi oppilaiden sosiaalista älykkyyttä antamalla käskyjä muun muassa miten toimia jonossa niin, että se edistää koko luokan rauhoittumista. Hän myös kehui hienoa, tilanteessa toivottua käytöstä ja palkitsi siitä koko luokkaa tähdellä. Opettaja2 huomioi jokaisen oppilaan päivän aikana. Hän antoi toimintamallin siitä, miten käyttäytyä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Hän ohjasi sanallisesti oppilaita pohtimaan omaa käytöstään. Haastattelussa hän kertoi ohjaavansa oppilaita paljon ja sanallistavansa heidän tekemistään. Hän painotti positiivisuutta ja hyvän korostamista.

“Meil on tääl muutama tämmöne kenel ei sitä sosiaalist älykkyyttä oo ja ku he voi tehdä mitä vaan tai sanoa mitä vaan, ni kyl niinku näil oppilailt on vaadittu tosi paljon semmost joustavuut ja sosiaalist älykkyyttä et ymmärretään ja jätetään tiettyi asioit huomaamatta. – – Me ollaa sitä harjoteltu, koska kyllähän se alkuun, se herätti ain semmost supatust ja hihittelyy tai kauhisteluu tai sillai, mut sit me ollaa keskusteltu et sillä et sä lähdet siihen mukaan ni sä vaan kannustat toista hölmöilemään tai sit et sä jätät sen huomioimatta ni yleensä sit toinen lopettaa.”

Opettaja2

Opettaja3 ei tuonut toiminnassaan esiin sosiaalisen älykkyuden tukemista. Haastattelussa huomasimme, että hänen oli vaikea sanallistaa sitä, mitä hänen mielestään tarkoittaa sosiaalinen älykkyys. Haastattelussa hän rinnasti empatiakyvyn ja sosiaalisen älykkyuden. Hänen mukaansa vanhempien mielestä oppilaat ovat sosiaalisesti älykkäitä, mutta luokkatilanteissa sosiaalinen älykkyys on puuttunut ja näkynyt empatiakyvyn puutteena. Opettaja4 tuki omalla esimerkillään ja toiminnallaan sosiaalista älykkyyttä. Haastattelussa hän toi esille keskustelewansa oppilaiden kanssa, miten toimia sosiaalisissa tilanteissa.

Toiveikkuus

Opettaja1 ei tuonut esiin havainnoinnissa tai haastattelussa lainkaan viitteitä toiveikkuudesta. Havainnoinnin aikana oli harvoja viitteitä siitä, että opettaja3 kannusti tai tuki omalla esimerkillään toiveikkuutta. Toiveikkuus näkyi siinä, että hän kannusti oppilaitaan ajattelemaan realistisesti omia taitojaan. Haastattelussa hän kertoi kannustavansa oppilaita pysymään toiveikkaina esimerkiksi lukemaan oppimisessa. Opettaja2 korosti toiveikkuus-luonteenvahvuuden kohdalla positiivista ajattelua. Hän

näki kaikissa oppilaissa positiivisia asioita ja antoi omalla toiminnallaan esimerkkiä positiivisesta ajattelusta ja hyvän näkemisestä. Opettaja2 vahvisti haastattelussa, että hän ei koskaan näe lapsia heikkouksien kautta. Opettaja4 kannusti oppilaita positiivisesti. Hän auttoi oppilaita omalla toiminnallaan ja kannustuksellaan pääsemään eteenpäin tehtävissä. Haastattelussa hän kertoi kääntävänsä oppilaiden heikkoudet vahvuudeksi ja kannustavansa positiiviseen ajatteluun.

“Ja hei ei se haittaa jos sä et tässä onnistunut et katotaan huomenna uudelleen ja yritetään uudella tsemppillä. Et tosiaan meillä ei ole mitään hätää täällä. Mikään asia ei täällä ole niin vakavaa. Kaikesta me selvitään yhdessä.” Opettaja4

Uteliaisuus

Havainnoinnin aikana opettaja1 tuki ja kannusti oppilaiden uteliaisuutta lausahduksilla kuten “Annan vinkin, koita saada selville”. Kaksi opettajista (O2, O3) loi havainnoinnin aikana uteliaisuutta mielenkiintoisten opetusmenetelmien avulla. Kaksi opettajista (O2, O4) tuki ja kannusti uteliaisuutta antamalla oppilaiden olla aktiivisessa roolissa tehtävien tekemisessä. Opettaja4 salli lisäksi oppilaiden vapaat kysymykset heitä kiinnostavista asioista. Kenenkään opettajan haastattelussa ei tullut esiin uteliaisuutta.

Ystävällisyys

Havainnoinnin aikana kaksi opettajaa (O1, O3) selvitti ristiriitatilanteita, joissa oppilaat pyysivät toisiltaan anteeksi. Opettaja1 mainitsi haastattelussa, että pitää tärkeänä ristiriitatilanteiden selvittämisen ja anteeksipyyttämisen. Hän kertoi, että on käynyt kaverisuhteita läpi leikkien ja pelien avulla. Hän korostaa oppilailleen ajatusta, että kaikkien tulee olla toistensa kavereita, mutta ei tarvitse olla jokaisen paras ystävä.

“Kaikenmoisil leikeil ja peleil ja sit mul on sellasii hyvii kuvakorttejaki ja tota sil et vaihdellaa usein ryhmii ja mietitään et milt jostaki tuntuu et jos ei oteta mukaa. Ja sitä et kaikki on toistes luokkakavereit ei tarvii ol jokaisen paras ystävä. Mä oon sanonu heil, et määki olen kaikkien opettajien työkaveri, mut kaikki opettajat ei oo mun parhait ystävii. Mut kaikkien kans mä teen työtä ja ne on mun työkavereita, tääl ollaa luokkakavereita et semmost ajattelumalli olen yrittäny opettaa.” Opettaja1

Havainnoinnin aikana opettaja2 sanoi huomenta jokaiselle oppilaalle erikseen. Haastattelussa hän kertoi, että ystävällisyydestä keskustellaan joka päivä erityisesti konfliktitilanteissa sekä uskonnon oppisisällöissä. Opettaja4 antoi omalla esimerkillään mallia ystävällisyydestä ja lempeydestä. Hänen luokassaan oli päivän tavoitteena “kehu kaveria”. Haastattelussa opettaja3 ja opettaja4 eivät tuoneet esille ystävällisyyttä.

6.2 Luontevahvuuksien tukemisen ja kannustamisen määrä

Arvioimme kunkin luontevahvuuden ilmenemisen määrää arviointiskaalalla 1-5. Alhaisella tasolla arvosana oli 1 tai 2, joka tarkoitti sitä, että observoinnin aikana oli harvoja tai ei lainkaan viitteitä luontevahvuuden tukemisesta ja kannustamisesta. Keskitason arvosana oli 3, jolloin ilmeni joitakin viitteitä siitä, että opettaja tukee ja kannustaa kyseistä luontevahvuutta. Korkealla tasolla arvosanat olivat 4 ja 5. Korkealla tasolla oli useita viitteitä siitä, että opettaja tukee ja kannustaa kyseistä luontevahvuutta. Esitämme tulokset ensin taulukkona (Taulukko3), jonka jälkeen kuvaamme tuloksia.

Taulukko 3. Observoinnin tulokset

	Opettaja1	Opettaja2	Opettaja3	Opettaja4
Sinnikkyys	3	5	2	4
Itsesäätely	4	5	4	4
Myötätunto	2	3	3	4
Huumorintaju	1	5	3	4
Innostus	3	5	4	3
Kiitollisuus	2	2	2	2
Luovuus	2	5	4	4
Oppimisen ilo	3	5	3	3
Rakkaus	2	5	2	4
Reiluus	3	3	2	3
Rohkeus	2	3	3	3
Ryhmäyötaidot	3	3	3	3
Sosiaalinen älykkyys	2	4	2	2
Toiveikkuus	1	3	2	3
Uteliaisuus	2	3	3	3
Ystävällisyys	2	4	2	4

Jokaisen opettajan kohdalla itsesäätelyn tukeminen ja kannustaminen oli korkealla tasolla. Kiitollisuus oli kaikkien opettajien kohdalla alhaisella tasolla. Tuntien aikana kiitollisuus näkyi ainoastaan satunnaisena kiitoksen sanomisena. Huumorintaju oli muilla opettajilla keskitasolla tai korkealla tasolla, mutta observoinnin aikana opettaja1 ei osoittanut huumorintajun tukemista tai kannustamista. Opettaja1 ja opettaja3 osoittivat harvoin rakkauden tukemista ja kannustamista. Kun taas opettaja2 ja opettaja4 tukivat ja kannustivat oppilaiden rakkaus-luonteen vahvuutta usein. Sinnikkyys-luonteen vahvuuden kohdalla muut opettajat kannustivat ja tukivat korkeatasoisesti, mutta opettaja3 vain harvoin. Opettaja1 tuki ja kannusti luovuus-luonteen vahvuutta vain harvoin, muiden osalta tuki ja kannustus oli korkeatasoista. Sosiaalisen älykkyyden tukeminen ja kannustaminen oli muilla opettajilla alhaista, mutta opettaja2 osoitti toiminnassaan useita viitteitä sosiaalisen älykkyyden tukemisesta ja kannustamisesta.

7 POHDINTA

7.1 Johtopäätökset

Tuloksienne perusteella voimme päätellä, että opettajien välillä on suuria eroja vahvuuksien tukemisessa. Kaksi opettajista (O2, O4) oli perehtynyt vahvuuslähtöiseen kasvatukseen. Kun taas kaksi opettajista (O1, O3) ei ollut ollenkaan tietoisia luontevahvuuksista. Kolmella opettajista (O2, O3, O4) oli halu perehtyä lisää luontevahvuuksiin. Haastattelujen ja havainnoinnin aikana huomasimme, että opettajan tietoisuus luontevahvuuksista vaikutti opettajien toimintaan ja etenkin heidän kykyynsä sanallistaa oppilaiden luontevahvuuksia. Tuloksienne pohjalta pohdimme, voiko opettaja vain tukeutua siihen, että hän opettaa omalla persoonallaan ja jättää tekemättä asioita, jos ei koe niitä omakseen. Esimerkiksi yhdellä opettajalla (O3) oli vaikeuksia tunnistaa ja nimetä oppilaidensa vahvuuksia, vaikka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet edellyttävät niiden huomioimista opetuksessa (Opetushallitus 2014).

Opettajat kertoivat haastattelun aikana omin sanoin oppilaidensa luontevahvuuksista. Huomasimme opettajien sanallistamissa luontevahvuuksissa vivahte-eroja. Opettaja3 ei osannut sanallistaa oppilaidensa luontevahvuuksia. Luontevahvuudet, jotka opettaja1 mainitsi, olivat tulkintamme mukaan negatiivispainotteisia. Opettaja1 mainitsi haastattelussa oppilaiden vahvuuksiksi: johtaja, tarkkailija, kaikkien kaveri, ujo ja arka sekä vietävissä oleva. Sen sijaan opettaja2 ja opettaja4 käyttivät suoraan Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016) luontevahvuuksia sekä vahvuussanoja, jotka voidaan yhdistää Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016) luontevahvuuksiin. Opettaja2 ja opettaja4 kuvailivat oppilaidensa luontevahvuuksia positiivisin vivahtein. Opettaja2 kuvasi oppilaidensa luontevahvuuksia seuraavasti: hyvä lukija, taiteellinen, hyvä keskittymiskyky, tarkka, avoin ja sosiaalinen, empaattinen, taitava käsitöissä ja älykäs. Opettaja4 mainitsi oppilaidensa luontevahvuuksiksi pitkämielisyyden, sinnikkyuden, innostuneisuuden, omien ajatusten sanoittajan, pikku puurtajan, periksiantamattoman,

rauhallisen, liikunnallisen, eläväisen, iloisen, positiivisen, sosiaalisesti älykkään, empaattisen, reilun ja leikkisän. Vaikka opettajat eivät olleet tietoisia luontevahvuuksista, he tukivat Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016) mukaisia luontevahvuuksia tiedostamattaan tuntien aikana.

Luontevahvuuksien tukemisen ja kannustamisen keinoja

Kahden ensimmäisen alaongelman tarkoituksena oli kartoittaa, millaisia keinoja alkuopettajat käyttävät tai kertovat käyttävänsä tukeakseen ja kannustaakseen oppilaidensa luontevahvuuksia oppituntien aikana ja eteistilanteissa. Huomasimme tuen ja kannustuksen tapahtuvan monin eri tavoin. Selkeimmin alkuopettajat tukivat ja kannustivat oppilaidensa luontevahvuuksia suullisesti ja toimintaa konkreettisesti ohjaamalla. Nämä tulivat esiin sekä havainnoinnin että haastattelun aikana. Havainnointien aikana huomasimme, että opettajat tukevat ja kannustavat omalla esimerkillään oppilaiden luontevahvuuksia. Omalla esimerkillään opettajat loivat oppilaille otollisia tilanteita oppia toimintamalleja, jotka tukevat luontevahvuuksien kehittymistä.

Kaksi opettajista (O2, O4) näki oppilaat vahvuuksien kautta. Heidän toimintansa sisälsi positiivisia kehuja. Opettaja1 kertoi haastattelussa kannustavansa oppilaita positiivisuuden kautta sekä etsivänsä jokaisesta oppilaasta vahvuuksia. Havaintojen ja haastattelun perusteella huomasimme, että kyseisen opettajan toiminnassa ilmeni vivahteita negatiivisesta sävystä. Hän esimerkiksi kertoi, ettei koskaan nolaa oppilaitaan. Kuitenkin haastattelun aikana hän kertoi esimerkin, jossa oli rangaissut koko luokkaa kahden oppilaan toiminnasta. Koimme esimerkkitalanteen olleen epäreilu. Park (2004, 40) on tuonut omassa tutkimuksessaan esiin positiivisten roolimallien tärkeyden luontevahvuuksien kehityksessä. Edellä mainittu opettaja ei mielestämme toiminut kyseisessä tilanteessa positiivisena roolimallina.

Opettajat toivat haastattelussa esille oppilaan tuntemuksen tärkeyden. Opettaja2 kertoi haastattelussa, että opettajan pitää tuntea oppilaansa tietääkseen, mitä kultakin oppilaalta

voi vaatia. Opettajien mukaan oppilaiden toimintaa tulee ohjata tilannekohtaisesti ja hienovaraisesti olemalla samalla neutraali aikuinen. Opettajat pitivät tärkeänä luontevahvuuksien tukemisen ja kannustamisen keinona myös keskusteluyhteyden ylläpitämistä oppilaiden kanssa sekä sitä, että jokainen oppilas tulee kohdatuksi päivittäin. Silmiinkatsominen, hymy ja tervehtiminen näkyivät selkeästi havainnoinnin aikana. Konfliktitilanteissa opettajat kertoivat keskustelevansa oppilaiden kanssa myötätunnosta, reiludesta, ryhmätyötaidoista ja ystävällisyydestä. Havaintomme vastaavat Kumpulaisen ja kumppaneiden (2014, 230–231) ajatusta siitä, että aikuisen on tärkeää ymmärtää ja kuunnella lapsen omaa näkökulmaa.

Opettaja4 kiteytti luontevahvuuksien tukemisen olevan jatkuvaa palautteenantoa. Havainnoinnin aikana huomasimme, että kaikki opettajat tukivat ja kannustivat luontevahvuuksia jatkuvasti. Tämä havainto on merkittävä, sillä Kumpulaisen ja kumppaneiden (2014, 230–231) mukaan vahvuuksien tunnistaminen auttaa lasta oppimaan ja voimaan hyvin sekä muodostamaan myönteisen käsityksen itsestään. Huomasimme, että kaikki palautteenanto ei kuitenkaan ollut positiivista. Esimerkiksi opettaja1 ohjasi oppilaita, joilla oli itsesäätelyn haasteita, käskyillä “Älä” ja “Ei”. Tämä toimintamalli ei tukenut positiivisen pedagogiikan perusajatusta, jonka mukaan haasteita tulisi lähestyä positiivisesta näkökulmasta (Kumpulainen ym. 2014, 228).

Luontevahvuuksien tukemisen ja kannustamisen määrä

Kolmannen alaongelman tarkoituksena oli selvittää, kuinka paljon alkuopettajat tukevat ja kannustavat oppilaidensa luontevahvuuksia oppituntien aikana ja eteistilanteissa. Havainnoidessamme huomasimme, että opettajat, jotka olivat tietoisia luontevahvuuksista tai olivat perehtyneet aiheeseen, kannustivat ja tukivat oppilaiden luontevahvuuksia enemmän kuin opettajat, jotka eivät olleet tietoisia niistä. Opettajien osoittama oppilaiden luontevahvuuksien tukemisen ja kannustamisen määrä vaihteli eri luontevahvuuksien välillä. Määrällisesti eniten opettajat tukivat oppilaidensa itsesäätelyä, innostusta ja sinnikkyyttä. Vähiten opettajat tukivat oppilaidensa kiitollisuutta. Kolme opettajaa (O2, O3, O4) tuki ja kannusti oppilaidensa luovuutta korkeatasoisesti, mutta opettaja1 tuki ja kannusti vain harvoin. Opettaja4 tuki ja kannusti

oppilaidensa sosiaalista älykkyyttä usein, kun taas muut opettajat vain harvoin. Huumorintaju-luontevahvuutta näkyi määrällisesti eniten opettaja2, opettaja3 ja opettaja4 toiminnassa. Opettaja4 kertoi huumorintajun olevan hänelle voimavara. Edellä mainittujen opettajien luokissa huumorintaju näkyi muun muassa “hassutteluna” ja “vitseinä”, ja se ilmeni vastavuoroisesti. Opettaja1 kertoi haastattelussa, että oppilaat ovat huumorintajuisia. Emme kuitenkaan havainneet luokkatilanteissa oppilaiden ja opettajan välistä vastavuoroista huumoria.

Löysimme tutkimustuloksistamme yhtäläisyyksiä Parkin ja Petersonin (2006, 333–334) tutkimustulosten kanssa. Heidän tutkimuksessaan vanhemmat kuvasivat 3-9-vuotiaiden lasten luontevahvuuksiksi useimmin muun muassa luovuuden ja huumorintajun, joita myös tutkimuksemme kolme opettajaa (O2, O3, O4) tuki ja kannusti määrällisesti usein. Parkin ja Petersonin (2006, 333) tutkimuksessa havaittiin, että pienillä lapsilla kiitollisuus ei ollut yleinen luontevahvuus. Tutkimuksessamme havaitsimme myös, että opettajat tukivat ja kannustivat kiitollisuus-luontevahvuutta määrällisesti vähiten. Kiitollisuus-luontevahvuuden ilmenemisen vähyys saattoi johtua osaltaan siitä, että emme havainnoineet esimerkiksi ruokailua, jossa kiitollisuus tulee luonnostaan tai oppitunteja, joilla olisi käsitelty teemaa. Löysimme tutkimuksestamme eroavaisuuden Parkin ja Petersonin (2008) tutkimustuloksiin. Uteliaisuus-luontevahvuudesta ilmeni tutkimuksessamme vain harvoja tai joitakin viitteitä. Parkin ja Petersonin (2008, 88) mukaan yksi useimmista pienillä lapsilla havaituista luontevahvuuksista oli uteliaisuus. Heidän mukaansa on tärkeää, että opettajat tukevat lasten luontaista uteliaisuutta (Park & Peterson 2008, 88). On huomionarvoista tuoda esiin, minkä takia havaitsimme vain vähän uteliaisuutta aineistonkeruun aikana. Tulos saattoi johtua siitä, ettemme osanneet tulkita tilanteita, joissa uteliaisuutta olisi voinut ilmetä. Pohdimme myös, rajoittaako koulu instituutiona uteliaisuutta tai eivätkö opettajat näe oppilasta aktiivisena toimijana ja oman ajattelun esiintuojana.

Jokaisen opettajan kohdalla olimme antaneet eriävän arvion joidenkin luontevahvuuksien ilmenemisen määrän kohdalla. Erimielisyytemme saattoi johtua asettamiemme kriteerien monitulkintaisuudesta, jonka takia saatoimme tulkita

luontevahvuuksien ilmenemisen eri tavalla. Osa luontevahvuuksista saattoi myös ilmetä melko samalla tavalla. Esimerkiksi työrauhan ylläpitäminen voidaan ajatella kuuluvan sekä ryhmätyötaitoihin että reiluuteen. Pohdimme eriäviä tuloksia jälkikäteen yhdessä, ja muodostimme yhteisen arvion kyseisten luontevahvuuksien kohdalla.

7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Kvalitatiivista tutkimusta tehdessään tutkija joutuu pohtimaan koko ajan tekemiään ratkaisuja, ja niiden vaikutusta tutkimuksen kattavuuteen ja työn luotettavuuteen (Eskola & Suoranta 2014, 209). Tutkimuksemme luotettavuutta parantaa se, että käytimme tutkimuksessamme metodista triangulaatiota ja tutkijatriangulaatiota (Hirsjärvi ym. 2009, 233). Havainnoinnista ja haastattelusta saamamme tulokset täydentävät toisiaan. Havainnoinnin avulla saimme esimerkkejä todellisista tilanteista, joissa alkuopettajat tukevat ja kannustavat oppilaidensa luontevahvuuksia. Saimme käsityksen siitä, miten paljon luontevahvuuksien tukemista ilmenee. Haastatteluiden avulla saimme laajemman kuvan siitä, miten yleisiä tilanteet olivat verrattuna muihin koulupäiviin. Analysoidessamme havainnoinnin ja haastattelun tuloksia huomasimme eroavaisuuksia siinä, miten opettajat toimivat ja miten he kertovat toimivansa. Metodisen triangulaation ansiosta saimme kuvan siitä, miten opettajan tietoisuus vahvuuslähtöisestä kasvatuksesta vaikuttaa heidän toimintaansa luokka- ja eteistilanteissa. Luotettavuuden kannalta nämä löydökset olivat merkityksellisiä.

Tutkijatriangulaatio toi tutkimukseemme moninäkökulmaisuutta, joka lisää tutkimuksemme luotettavuutta. Keskustelimme ja neuvottelimme havainnoistamme sekä näkökulmistamme koko tutkimuksen ajan. Olemme pyrkineet noudattamaan työssämme menetelmällistä ja kielellistä objektiivisuutta (Hirsjärvi ym. 2009, 309), emmekä ole antaneet emootioidemme vaikuttaa tutkimukseen. Vaikka tutkijan ennakkokäsitykset, kyvyt tai motivaatio eivät saa vaikuttaa tutkimustulokseen (Hammersley 2011, 5), ohjaavat ne helposti tutkijan havaintojen tekoa. Tutkijalta saattaa havainnoinnin aikana jäädä huomaamatta joitain asioita. Havainnoijan mieliala ja aktiivisuustaso saattavat

myös vaikuttaa havainnoinnin tulokseen. (Eskola & Suoranta 2014, 103.) Kahden tutkijan tutkiessa asiaa todennäköisyys havaintojen huomaamiselle kasvaa. Kun toisen tutkijan keskittyminen herpaantuu, jatkaa toinen tutkija havaintojen tekemistä.

Tutkimuksemme luotettavuutta heikentää havainnoinnin aikana tekemämme erilaiset arviot tilanteista. Ei ole koskaan varmaa, että eri tutkijat tulkitsevat tilanteita täysin samoin, vaikka kumpikin tutkija olisi perehtynyt aiheeseen samalla tavalla (Hammersley 2011, 6). Huomasimme havainnoidessamme, että kaikki kirjoittamamme kriteerit eivät olleet toisiaan poissulkevia (Hirsjärvi ym. 2009, 215). Tästä syystä saatoimme kirjata eri asioita eri luontevahvuuksien kohdalle. Huomasimme myös, että tietyt toimintamuodot olisivat sopineet usean luontevahvuuden kohdalle. Teimme havainnoistamme jälkikäteen yhteisen arvioin, joka saattoi vääristää todellista tulosta. Seurasimme alkuopettajia satunnaisten päivien ajan, jonka takia päivien pituudessa oli eroja. Suhteutimme antamamme arvioin päivän pituuteen, mutta pidemmän päivän aikana tuli esiin monipuolisempia tuki- ja kannustusmuotoja. Tutkimustulokset saattaisivat olla siis hyvin erilaiset, jos päivät olisivat olleet yhtä pitkiä ja sisältäneet samoja oppiaineita.

Tutkimustamme ei voi yleistää kuvaamaan kaikkien Suomen alkuopettajien toimintaa. Tutkimuksemme tarkoituksena olikin kartoittaa yhden tapauksen, yhden koulun alkuopettajien toimintaa. Pienestä otoksesta huolimatta saimme kartoitettua alkuopettajien kykyä tukea ja kannustaa oppilaiden luontevahvuuksia. Satunnaisesti valittuun otokseemme osui opettajia, jotka olivat perehtyneet luontevahvuuksiin sekä opettajia, jotka eivät olleet tietoisia vahvuuslähtöisestä kasvatuksesta. Tämä tarjosi meille mahdollisuuden vertailla opettajien kykyjä keskenään.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa tutkimusasetelma ja tutkijan läsnäolon tilanteessa (Hirsjärvi ym. 2009, 213). Läsnäolomme saattoi vaikuttaa siihen, että joidenkin luontevahvuuksien tukemista näkyi enemmän tai ei ollenkaan. Yksi opettajista esimerkiksi kertoi, että yksi oppilaista hermostuu vieraiden ihmisten läsnäolosta. Meidän läsnäolomme johti siis siihen, että oppilaan oli vaikea säädellä omaa toimintaansa ja

opettaja tuki oppilaan itsesäätelyä runsaasti. Olimme kertoneet opettajille etukäteen tutkimusaiheemme. Tämä mahdollisti sen, että opettajat olisivat voineet tutustua aiheeseen etukäteen, ja näin ollen muokata omaa toimintaansa sen mukaan. Haastattelussa kuitenkin selvisi, että kaksi opettajista ei ollut perehtynyt aiheeseen ja kaksi muuta olivat tietoisia luontevahvuuksista muutenkin.

Tutkimuksen luotettavuutta on pyritty lisäämään läpinäkyvyydellä. Olemme kertoneet tarkasti tutkimuksen eri vaiheista: tutkittavista henkilöistä, tutkimuspaikasta sekä aineistonkeruu- ja analyysimenetelmistä. Vaiheita esitellessämme olemme perustelleet lukijalle valintoihin johtaneet syyt. Tuloksia kuvatessamme esitimme suoria haastattelulainauksia, jotka selittävät tekemiämme tulkintoja.

Haastattelut sujuivat pääosin hyvin, ja täydensivät havainnoitejamme. Kahden opettajan kohdalla esitimme useita kysymyksiä samasta luontevahvuudesta eri tavoin. Tämä johtui siitä, että opettajat eivät olleet tietoisia luontevahvuuksista eivätkä osanneet määritellä niitä. Tunnelmaltaan muiden opettajien haastattelut olivat rauhallisia. Opettaja3 vaikutti haastattelussaan levottomalta, joka johti siihen, että hänen vastauksensa olivat keskeneräisiä ja epäselviä. Osalle opettajista luontevahvuuksien sanallistaminen oli vaikeaa ja olisikin ollut kannattavaa käyttää haastattelun tukena Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen luontevahvuus -toimintakortteja (2016). Kortit olisivat voineet auttaa opettajia muistamaan ja sanallistamaan luontevahvuuksia.

7.3 Jatkotutkimus

Jatkotutkimukseksi tutkimuksemme tulosten pohjalta olisi kiinnostavaa tietää, millaisia tuloksia olisimme saaneet, jos otos olisi ollut laajempi ja opettajia olisi havainnointu pidemmän aikaa. Olisiko se esimerkiksi vaikuttanut joidenkin luontevahvuuksien tukemisen ja kannustamisen määrään. Pohdimme toisiko laajempi havainnointi haastatteluihin lisää syvyyttä.

Huomasimme omassa tutkimuksessamme, että joidenkin opettajien oli vaikea sanallistaa luontevahvuuksia. Jatkotutkimuksessa voisi hyödyntää Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen luontevahvuus-toimintakortteja (2016). Kortit auttaisivat opettajia nimeämään luontevahvuuksia ja kertomaan niistä. Opettajat voisivat luokitella kortteja ryhmiin, joita pitävät yleisinä tai helposti tunnistettavina. Korttien avulla opettajien voisi olla helpompi yhdistää luontevahvuuksia omiin oppilaisiinsa.

Olisi myös kiinnostavaa tutkia opettajia, jotka tukevat ja kannustavat tietoisesti oppilaidensa luontevahvuuksia ja ovat perehtyneet vahvuuslähtöiseen kasvatukseen. Mielenkiintoista olisi tietää, millä tavoin opettaja tukee ja kannustaa oppilaiden luontevahvuuksia, jotka hän jo entuudestaan tietää ja tunnistaa. Oppilaiden luontevahvuuksia voisi kartoittaa esimerkiksi VIA-surveyn (www.viacharacter.org) avulla. Tämän jälkeen voisi tutkia, millainen toimintakulttuuri tällaisessa luokassa on, ja miten oppilaat työskentelevät.

LÄHTEET

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

Cappella, E., O'Connor, E. E., McCormick, M. P., Turbeville, A. R., Collins, A. J. & McClowry, S. G. 2015. Classwide efficacy of INSIGHTS: Observed teacher practices and student behaviors in kindergarten and first grade. *Elementary School Journal* 116 (2), 217–241.

Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Hammersley, M. 2011. *Methodology: Who needs it?* London: SAGE Publications Ltd.

Hellström, M. 2008. *Sata sanaa opetuksesta: Keskeisten käsitteiden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Hyyrö, T. 2010. Uno Cygnaeuksen ja Aukusti Salon pikkulapsipedagogisten aatteiden perintö nykykoululle. Teoksessa Kauranne ym. (toim.) Koulu ja menneisyys XLVIII. Ajankohtainen Uno Cygnaeus: Uno Cygnaeuksen juhlavuosi. Suomen Kouluhistoriallinen seura. 64–91.

Karila, K. & Nummenmaa A. R. 2005. Esi- ja alkuopetuksen jatkumo haastaa opettajat moniammatilliseen työskentelyyn. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino. 212–216.

Kristjánsson, K. 2012. Positive Psychology and Positive Education: Old Wine in New Bottles? *Educational Psychologist* 47 (2), 86–105.

Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus. 224–242.

Kuula, A. 2014. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Korpinen, E., Jokiaho, E. & Tikkanen, P. 2003. Miten esi- ja alkuopetusikäiset lapset arvioivat itseään ja oppimistaan?. *Kasvatus* 34 (1), 66–78.

Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.

Leskisenoja, E. 2017. Positiivisen pedagogiikan työkalupakki. Jyväskylä: PS-kustannus.

Linkins, M., Niemiec, R. M., Gillhamc, J. & Mayerson, D. 2015. Through the lens of strength: A framework for educating the heart. *The Journal of Positive Psychology* 10 (1), 64–68.

Martin, A. J. 2016. Positive Education in Asia and Beyond. *Asia-Pacific Edu Res* 25 (3), 493–498.

Merisuo-Storm, T. 2005. Koulutulokas. Teoksessa T. Merisuo-Storm & M. Soininen (toim.) *Opettajuuden jäljillä. Varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:74. 167–181.

Metsämuuronen, J. 2006. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus. 15–78.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus. 79–147.

Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M-K. 2016. Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus* 47 (2), 112–124.

Nurmi, V. 1988. *Uno Cygnaeus: Suomalainen koulumies ja kasvattaja*. Helsinki: Kouluhallitus.

Ojanen, M. 2014. *Positiivinen Psykologia*. Porvoo: Edita.

Park, N. 2004. Character strengths and positive youth development. *The Annals of the American academy of Political and Social Science* 591, 40–54.

Park, N. 2009. Building strengths of character: Keys to positive youth development. *Reclaiming children and youth* 18 (2), 42–47.

Park, N. & Peterson, C. 2006 Character strengths and happiness among young children: Content analysis of parental descriptions. *Journal of Happiness Studies* 7, 323–341.

Park, N. & Peterson, C. 2008. Positive psychology and character strengths: Application to strengths-based school counselling. *Professional School Counseling* 12 (2), 85–92.

Park, N. & Peterson, C. 2009 Character Strengths: Research and Practice. *Journal of College and Character* 10 (4), 1–10.

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.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Peterson, C. 2006. *A primer in positive psychology*. New York: Oxford University Press.

Peterson, C. & Seligman, M. E. P. 2004. *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.

Proctor, C. 2014. Enhancing well-being in youth: Positive Psychology interventions for education in Britain. Teoksessa M. J. Furlong, R. Gilman & E. S. Huebner (toim.) *Handbook of Positive Psychology in Schools*. 2. painos. New York: Routledge. 416–432.

Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A. M., Maltby, J., Fox Eades, J. & Linley, P. A. 2011. A 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.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2009. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus. 22–56.

Seligman, M. E. P. 2002. Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy. Teoksessa C. R. Snyder & S. J. Lopez (toim.) Handbook of Positive Psychology. New York: Oxford University Press. 1–9.

Seligman, M. E. P. 2011. Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being. New York: Simon & Schuster.

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.

Shoshani, A. 2019. Young children's character strengths and emotional well-being: Development of the character strengths inventory for early childhood (CSI-EC). The Journal of Positive Psychology 14 (1), 86–102.

Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opintotarjonta. Tulostettu 10.03.2018

<https://www.utu.fi/fi/yksikot/avoin/opintotarjonta/opinnot-tiedekunnittain/kasvatustieteiden-tiedekunta/alkukasvatus/Sivut/home.aspx>

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

Uusitalo-Malmivaara, L. 2014. Positiivinen psykologia –mitä se on?. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus. 18–27.

Uusitalo-Malmivaara, L. 2014. Hyveet ja luonteenvahvuudet. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus. 63–84.

Uusitalo-Malmivaara, L. 2016. Puutekeskeisyydestä vahvuuskeskeiseen opetukseen. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) Kansankynttilä keinulaudalla. Jyväskylä: PS-kustannus. 127–149.

VIA Institute of Character. VIA-survey. Luettu 10.03.2019

<http://www.viacharacter.org/www/Character-Strengths-Survey>

LIITTEET

Liite1 Luonteenvahvuudet Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen mukaan

Sinnikkyys

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, 98) toteavat, että “sinnikkyys on päättäväisyyttä pitäytyä kiinni tekemisessä, jatkamista mahdottomaltakin tuntuvan haasteen edessä ja toipumiskykyä hankaluuksien jälkeen”. Pitkäkestoinen työskentely kohti tavoitteita vaatii sinnikkyyttä, vaikka se ei aina olisi mieleistä. Sinnikkyys ei ole menestyksen tae, mutta ilman sitä ei voi menestyä. Myönteiset odotukset ja ajatukset sekä kiitoksen antaminen yrittämisestä lisäävät sinnikkyyttä. Sinnikkyyttä on tärkeä oppia, jotta näkee oman toimintansa merkityksellisenä. Sinnikäs lapsi sietää epäonnistumisia ja pettymyksiä, ja hän pystyy jatkamaan toimintaansa näidenkin jälkeen. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 98 - 100.)

Itsesäätely

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, 99) toteavat, että sinnikkyys ja itsesäätely ovat sisärvahvuuksia, sillä kummassakin ohjaututaan tietoisesti kohti tavoitteita. Itsesäätely on tietoista vastuunottamista omasta toiminnasta sekä oman toiminnan ohjaamista aina tiettyyn hetkeen sopivaksi. Toiminnassa näkyy muun muassa kyky ohjata huomiota, säädellä tunteita ja vastustaa kiusauksia. Onnellisuuteen, menestykseen ja hyvinvointiin liittyy monella tavalla hyvä itsesäätelykyky. Se vaikuttaa laajoissa yhteyksissä kykyyn asettaa tavoitteita, arvioida omaa suoriutumista ja valita erilaisia oppimisstrategioita erilaisiin oppimistilanteisiin. Itsesäätely voidaan nähdä kahtena eri osa-alueena, lapsen ulkoisena käyttäytymisenä ja kognitiivisena kykyjen kontrollina. Lapsi mukauttaa omaa käyttäytymistään ulkoa tulevien ohjeiden mukaan tai hän kontrolloi itse omaa ajatteluaan. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 107 - 112.)

Myötätunto

Myötätunto on toisen ihmisen tarpeiden tunnistamista, tunnetilojen havaitsemista sekä toimimista toisen ihmisen hyväksi ilman vaateita. Vaikka myötätunto on synnynnäinen

ominaisuus, sen harjoittaminen on tärkeää. Myötätunto luo onnellisuutta ja kykyä toimia muiden ihmisten kanssa, tehdä kompromisseja sekä joustaa omista tarpeistaan muiden ihmisten hyväksi.

Rakkaus

Rakkaus on luontevahvuutena kykyä arvostaa ihmissuhteita ja nähdä lähimmäiset kokonaisvaltaisesti, jolloin kohtaamisissa yhdistyvät huolenpito, myötätunto ja välittäminen (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 163).

Huumorintaju

Huumorintajun avulla on mahdollista tutkia arkipäiväisiä tapahtumia myönteisestä näkökulmasta. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, 127) näkevät huumorintajun sosiaalisena älykkyytenä, oman ja toisen huumorintajun tiedostamisena sekä kykyä arvostaa huumoria, nauramista ja huumorin käyttöä selviytymiskeinona. Huumorintajuun liittyy vahvasti tilannetaju eli kyky ymmärtää, millaisen huumorin käyttö missäkin tilanteessa on sopivaa. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 126 - 128.)

Innostus

Innostuneella ihmisellä on sisäistä motivaatiota ja sitoutumishalua asiaan, jossa haluaa kehittyä tai jonka haluaa saada valmiiksi. Innostus näkyy ulospäin energisyytenä ja myönteisenä tunteena. Innostuksen syntyyn vaikuttaa sosiaaliset tilanteet ja vuorovaikutuksen laatu. Innostusta on vaikea ylläpitää arvostelevassa ja negatiivisessa ilmapiirissä. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 134 - 136.)

Kiitollisuus

Kiitollisuus on elämänasenne, joka syntyy elämän aikana saatujen asioiden kunnioittamisesta. Kiitollinen ihminen arvostaa saamiaan mahdollisuuksia ja toisten ihmisten tarjoamaa apua. Kiitollisuuden avulla ihminen palautuu elämän kipeistä ja vaikeista vaiheista. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 141 - 143.)

Luovuus

Luovuuden avulla opittuja taitoja voidaan käyttää joustavasti ja soveltaa rohkeasti eri tilanteissa. Se on kykyä suunnata ajattelua uusiin, ennen kokemattomiin asioihin sekä

astumista oman mukavuusalueensa tai tavanomaisten tapojensa ulkopuolelle. Luovuutta rajoittavat arvioinnit, toisiin vertaaminen ja ulkoinen tehtävien kontrollointi. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 148 - 150)

Oppimisen ilo

Oppimisen ilon avulla sitoudutaan mielenkiintoiseen oppimisprosessiin. Uuden oppiminen tuottaa myönteisiä tunteita, kun oppiminen on motivoivaa ja mielekästä. Oppimisen ilon avulla osaamista rakennetaan ja tietoa etsitään pitkäjänteisesti ja systemaattisesti selkeiden tavoitteiden mukaan. Flow-tilaan pääsy on mahdollista oppimisen ilon avulla. Se sitoo jäseniä ryhmiin, koska jäsenet sitoutuvat harjoittelemaan yhdessä, oppimaan uutta ja parantamaan ryhmänsä suoritusta. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 157.)

Reiluus

Reiluus on tasapuolista ja tasa-arvoista ajattelua ja toimintaa, joka syntyy moraalisesta arviointikyvystä. Moraalinen arviointikyky on asioiden pohtimista ja ymmärrystä siitä, mikä on oikein ja mikä on väärin. Sosiaaliset vuorovaikutustilanteet, kuten kasvatus, auttavat rakentamaan moraalista arviointikykyä. Reiluus perustuu oikeudenmukaisuuteen ja empatiaan ja myötätuntoon pohjautuvaan huolenpitoon. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 168 - 170.)

Rohkeus

Rohkeus näyttäytyy elämässä hyvin monella eri tavalla. Se voi olla sosiaalista, moraalista, taloudellista, emotionaalista tai fyysistä. Rohkeus auttaa laajentamaan toiminnan kenttää ja tutustumaan uusiin asioihin sekä tarvittaessa sulkemaan takanamme ovia, jos on tarve. Rohkeus kannattelee elämässä eteenpäin ja auttaa saavuttamaan asioita. Rohkeus auttaa pysymään ja toimimaan omien vakaumusten ja arvojen mukaisesti. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 174 - 176.)

Ryhmäyötaidot

Ryhmäyötaidot perustuvat arvostavaan vuorovaikutukseen, jonka lähtökohtana ovat toisten huomioiminen, arvostaminen ja kannustaminen sekä aktiivinen osallistuminen yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Ryhmäyötaidot ovat tämän hetken keskeisiä elämän

taitoja, joita korostetaan myös opetussuunnitelman perusteissa. Kyky kuunnella muita ja antaa tilaa muiden ajatuksille ja ehdotuksille, on arvostavan vuorovaikutuksen lähtökohta. Itsetuntemus tukee ryhmätyötaitoa. Oman itsensä ja omien vahvuuksien tunteminen auttaa hyväksymään ympärillä olevat erilaiset ihmiset ja heidän mielipiteensä. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 181 - 183.)

Sosiaalinen älykkyys

Sosiaalinen älykkyys on monimuotoinen vahvuus, jonka avulla voidaan ymmärtää omia ja muiden tunteita ja ajatuksia sekä käyttäytymistä vuorovaikutustilanteissa. Sosiaalisesti älykäs ihminen sopeutuu helposti erilaisiin tilanteisiin, ottaa kontaktia muihin ihmisiin ja on aidosti kiinnostunut heistä. Sosiaalisessa älykkyudessa on paljon ihmisyyden perustaitoja kuten itsesäätely, toisen ihmisen kunnioittaminen ja tunteiden arvioiminen, nöyryys, empatia, ystävällisyys ja myötätunto sekä joustavuus. Sosiaalinen älykkyys kehittyy monipuolisesti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja on opittua käyttäytymistä. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 187 - 189.)

Toiveikkuus

Toiveikkuus on tavoitteellista toimintaa ylläpitävä vahvuus, johon voi vaikuttaa omilla teoilla ja toiminnalla. Toiveikkuus on myönteistä elämänasennetta. Toiveikkaalla ihmisellä on hyvä asenne, kokemus elämänhallinta taidoista ja usko omiin kykyihin ja tavoitteisiin. Toiveikkuutta lisää myönteinen palaute, onnistumisen kokemukset, hyvät muistot ja voimaannuttava sisäinen puhe. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 194 - 196.)

Uteliaisuus

Uteliaisuus auttaa ihmistä kasvuun ja kehitykseen. Uteliaisuuden avulla tutkimme uutta tietoa, opimme uusia taitoja ja etsimme uusia haasteita. Uteliaisuus motivoi ihmistä tutkimaan ympäröivää maailmaa ja tutustuman uusiin ihmisiin. Uteliaisuuden avulla pystymme haastamaan itseämme uusiin haasteisiin. Uteliaisuuden takana on motivaatio, jonka avulla ihminen kiinnostuu erilaisista asioista ja on utelias laajentamaan tietämystään erilaisista asioista. Uteliaisuuden sukulaisvahvuuksia ovat muun muassa sosiaalinen älykkyys ja rohkeus. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 201 - 203.)

Ystävällisyys

Ystävällisyys on pyyteettömiä tekoja ja sanoja. Ystävällinen ihminen on aidosti huomaavainen ja rakastava, joka haluaa tehdä hyviä tekoja. Hyvät teot ja ystävällinen käytös lisäävät sekä omaa että ympärillä olevien hyvinvointia. Ystävällinen käyttäytyminen vaikuttaa minäkäsitykseen. Ystävällisyyttä on arvostaa toisen ihmisen kykyjä ja taitoja sekä löytää tietoisesti hyviä puolia. Ystävällisyys luo ihmisissä hyväntahtoisuutta ja arvostusta. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 209 - 211.)

Liite2 Viesti rehtorille

Hei,

Olemme kaksi kasvatustieteen maisteriopiskelijaa Turun yliopiston Rauman kampukselta. Teemme Pro Gradu -tutkielmaa, miten opettajat huomioivat oppilaiden luontevahvuuksia opetuksessa. Tutkimuksemme tiedonkeruumenetelmät ovat observointi ja haastattelu. Tutkimuksemme kohderyhmänä ovat alkuopettajat. Tutkimus ei vaadi opettajilta ennakoivaa valmistelua. Ideana olisi, että seuraamme yhden kokonaisen päivän ja päivän päätteeksi haastattelisimme opettajaa. Tutkimuksemme tiedonkeruun ajankohtana olisi alustavasti viikot 45-48. Olisimme kiinnostuneita tekemään tutkimusta teidän koulussanne. Miltä tällainen kuulostaisi? Olisitteko kiinnostuneita osallistumaan tutkimukseemme?

Pro Gradu-tutkielmaamme ohjaa Jarmo Kinos. Hänet tavoittaa sähköpostiosoitteesta jarkin@utu.fi, mikäli haluatte olla häneen yhteydessä.

Ystävällisin terveisin,

Emma Mäkitalo ja Jonna Sinisalo

Liite3 Teemahaastattelun runko

Luonteenvahvuudet -teemahaastattelun teemat:

Osallistujat:

Aika ja paikka:

1. Perustiedot

- Työkokemus
- Kokemus alkuopetuksesta
- Koulutustausta

2. Opettajan tietoisuus luonteenvahvuuksista

- Onko sinulla aiempaa tietoa vahvuuslähtöisestä kasvatuksesta?
- Millaisia luonteenvahvuuksia olet huomannut omista oppilaista?

3. Luonteenvahvuuksien mukaan ottaminen opetukseen)

- Luonteenvahvuuksien huomioiminen opetuksessa
- Luonteenvahvuuksien ylläpitäminen ja ohjaus
- Luonteenvahvuuksien opettaminen
- Luonteenvahvuudet ja alkuopetus

Liite4 Observointilomake

	Alhainen		Keskitasoinen	Korkea	
1. Sinnikkyys	1	2	3	4	5
2. Itsesäätely	1	2	3	4	5
3. Myötätunto	1	2	3	4	5
4. Huumorintaju	1	2	3	4	5
5. Innostus	1	2	3	4	5
6. Kiitollisuus	1	2	3	4	5

	Alhainen		Keskitasoinen	Korkea	
7. Luovuus	1	2	3	4	5
8. Oppimisen ilo	1	2	3	4	5
9. Rakkaus	1	2	3	4	5
10. Reiluus	1	2	3	4	5
11. Rohkeus	1	2	3	4	5
12. Ryhmytöaidot	1	2	3	4	5
	Alhainen		Keskitasoinen	Korkea	
13. Sosiaalinen älykkyys	1	2	3	4	5

14. Toiveikkuus	1	2	3	4	5
15. Uteliaisuus	1	2	3	4	5
16. Ystävällisyys	1	2	3	4	5

Liite5 Havainnoinnin kriteerit

1. Sinnikkyys

Alhainen (1,2)

Harvoin tai ei lainkaan viitteitä siitä, että opettaja tukee ja kannustaa oppilaita tavoitteissaan ja niiden saavuttamisessa.

Keskitasoinen (3)

Joitakin viitteitä siitä, että opettaja tukee ja kannustaa oppilaita tavoitteissaan ja niiden saavuttamisessa.

Korkea (4,5)

Useita viitteitä siitä, että opettaja tukee ja kannustaa oppilaita tavoitteissaan ja niiden saavuttamisessa.

2. Itsesäätely

Alhainen (1,2)

Harvoin tai ei lainkaan viitteitä siitä, että opettaja kannustaa oppilaita ylläpitämään ja ohjaamaan omaa toimintaansa sekä tukee ja kannustaa tunnistamaan ja käsittelemään omia tunteita.

Keskitasoinen (3)

Joitakin viitteitä siitä, että opettaja kannustaa ylläpitämään ja ohjaamaan oppilaiden toimintaa sekä tukee ja kannustaa tunnistamaan ja käsittelemään omia tunteita.

Korkea (4,5)

Useita viitteitä siitä, että opettaja kannustaa ylläpitämään ja ohjaamaan oppilaiden toimintaa sekä tukee ja kannustaa tunnistamaan ja käsittelemään omia tunteita.

3. Myötätunto

Alhainen (1,2)

Harvoin tai ei lainkaan viitteitä siitä, että opettaja tukee ja kannustaa oppilaita toisen ihmisen huomioimiseen.

Keskitasoinen (3)

Joitakin viitteitä siitä, että opettaja tukee ja kannustaa oppilaita toisen ihmisen huomioimiseen.

Korkea (4,5)

Useita viitteitä siitä, että opettaja tukee ja kannustaa oppilaita toisen ihmisen huomioimiseen.

4. Huumorintaju

Alhainen (1,2)

Harvoin tai ei lainkaan viitteitä siitä, että opettaja kannustaa oppilaita elämänmyönteisyyteen ja positiivisuuteen.

Keskitasoinen (3)

Joitakin viitteitä siitä, että opettaja kannustaa oppilaita elämänmyönteisyyteen ja positiivisuuteen.

Korkea (4,5)

Useita viitteitä siitä, että opettaja kannustaa oppilaita elämänmyönteisyyteen ja positiivisuuteen.

5. Innostus

Alhainen (1,2)

Harvoin tai ei lainkaan viitteitä siitä, että opettaja kannustaa aktiivisuuteen ja tukee oppilaiden sisäisen motivaation heräämistä.

Keskitasoinen (3)

Joitakin viitteitä siitä, että opettaja kannustaa aktiivisuuteen ja tukee oppilaiden sisäisen motivaation heräämistä.

Korkea (4,5)

Useita viitteitä siitä, että opettaja kannustaa aktiivisuuteen ja tukee oppilaiden sisäisen motivaation heräämistä.

6. Kiitollisuus

Alhainen (1,2)

Harvoin tai ei lainkaan viitteitä siitä, että opettaja kannustaa osoittamaan kiitollisuutta sanomalla kiitos toiselle.

Keskitasoinen (3)

Joitakin viitteitä siitä, että opettaja kannustaa osoittamaan kiitollisuutta sanomalla kiitos toiselle.

Korkea (4,5)

Useita viitteitä siitä, että opettaja kannustaa osoittamaan kiitollisuutta sanomalla kiitos toiselle.

7. Luovuus

Alhainen (1,2)

Harvoin tai ei lainkaan viitteitä siitä, että opettaja kannustaa oppilaita omaan ajatteluun, tapaan ja tyyliin.

Keskitasoinen (3)

Joitakin viitteitä siitä, että opettaja kannustaa oppilaita omaan ajatteluun, tapaan ja tyyliin.

Korkea (4,5)

Useita viitteitä siitä, että opettaja kannustaa oppilaita omaan ajatteluun, tapaan ja tyyliin.

8. Oppimisen ilo

Alhainen (1,2)

Harvoin tai ei lainkaan viitteitä siitä, että opettaja kannustaa oppilaita tavoitteellisuuteen, uuden tiedon ja taidon etsintään.

Keskitasoinen (3)

Joitakin viitteitä siitä, että opettaja kannustaa oppilaita tavoitteellisuuteen, uuden tiedon ja taidon etsintään.

Korkea (4,5)

Useita viitteitä siitä, että opettaja kannustaa oppilaita tavoitteellisuuteen, uuden tiedon ja taidon etsintään.

9. Rakkaus

Alhainen (1,2)

Harvoin tai ei lainkaan viitteitä siitä, että opettaja kannustaa oppilaita arvostamaan läheisiä ihmissuhteita.

Keskitasoinen (3)

Joitakin viitteitä siitä, että opettaja kannustaa oppilaita arvostamaan läheisiä ihmissuhteita.

Korkea (4,5)

Useita viitteitä siitä, että opettaja kannustaa oppilaita arvostamaan läheisiä ihmissuhteita.

10. Reiluus

Alhainen (1,2)

Harvoin tai ei lainkaan viitteitä siitä, että opettaja kannustaa oppilaita toimimaan tasapuolisesti muut huomioon ottaen.

Keskitasoinen (3)

Joitakin viitteitä siitä, että opettaja kannustaa oppilaita toimimaan tasapuolisesti muut huomioon ottaen.

Korkea (4,5)

Useita viitteitä siitä, että opettaja kannustaa oppilaita toimimaan tasapuolisesti muut huomioon ottaen.

11. Rohkeus

Alhainen (1,2)

Harvoin tai ei lainkaan viitteitä siitä, että opettaja kannustaa ja rohkaisee oppilaita omien mielipiteiden esille tuomiseen ja pitämään kiinni omista arvoista.

Keskitasoinen (3)

Joitakin viitteitä siitä, että opettaja kannustaa ja rohkaisee oppilaita omien mielipiteiden esille tuomiseen ja pitämään kiinni omista arvoista.

Korkea (4,5)

Useita viitteitä siitä, että opettaja kannustaa ja rohkaisee oppilaita omien mielipiteiden esille tuomiseen ja pitämään kiinni omista arvoista.

12. Ryhmätyötaidot

Alhainen (1,2)

Harvoin tai ei lainkaan viitteitä siitä, että opettaja kannustaa oppilaita panostamaan yhteiseen hyvään ja huomioimaan muut oppilaat.

Keskitasoinen (3)

Joitakin viitteitä siitä, että opettaja kannustaa oppilaita panostamaan yhteiseen hyvään ja huomioimaan muut oppilaat.

Korkea (4,5)

Useita viitteitä siitä, että opettaja kannustaa oppilaita panostamaan yhteiseen hyvään ja huomioimaan muut oppilaat.

13. Sosiaalinen älykkyys

Alhainen (1,2)

Harvoin tai ei lainkaan viitteitä siitä, että opettaja kannustaa oppilaita refleктоimaan omaa käyttäytymistä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa.

Keskitasoinen (3)

Joitakin viitteitä siitä, että opettaja kannustaa oppilaita refleктоimaan omaa käyttäytymistä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa.

Korkea (4,5)

Useita viitteitä siitä, että opettaja kannustaa oppilaita refleктоimaan omaa käyttäytymistä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa.

14. Toiveikkuus

Alhainen (1,2)

Harvoin tai ei lainkaan viitteitä siitä, että opettaja kannustaa positiiviseen ajatteluun ja realististen tavoitteiden luomiseen ja toteuttamiseen.

Keskitasoinen (3)

Joitakin viitteitä siitä, että opettaja kannustaa positiiviseen ajatteluun ja realististen tavoitteiden luomiseen ja toteuttamiseen.

Korkea (4,5)

Useita viitteitä siitä, että opettaja kannustaa positiiviseen ajatteluun ja realististen tavoitteiden luomiseen ja toteuttamiseen.

15. Uteliaisuus

Alhainen (1,2)

Harvoin tai ei lainkaan viitteitä siitä, että opettaja kannustaa oppilaita kiinnostumaan uusista asioista ja ottamaan aktiivisen roolin omasta oppimisesta

Keskitasoinen (3)

Joitakin viitteitä siitä, että opettaja kannustaa oppilaita kiinnostumaan uusista asioista ja ottamaan aktiivisen roolin omasta oppimisesta

Korkea (4,5)

Useita viitteitä siitä, että opettaja kannustaa oppilaita kiinnostumaan uusista asioista ja ottamaan aktiivisen roolin omasta oppimisesta

16. Ystävällisyys

Alhainen (1,2)

Harvoin tai ei lainkaan viitteitä siitä, että opettaja kannustaa oppilaita huomioimaan toiset ihmiset sekä auttamaan heitä samalla ajatellen yhteistä hyvää.

Keskitasoinen (3)

Joitakin viitteitä siitä, että opettaja kannustaa oppilaita huomioimaan toiset ihmiset sekä auttamaan heitä samalla ajatellen yhteistä hyvää.

Korkea (4,5)

Useita viitteitä siitä, että opettaja kannustaa oppilaita huomioimaan toiset ihmiset sekä auttamaan heitä samalla ajatellen yhteistä hyvää.