

Vahvuusperustainen opetus opettajaopiskelijoiden kuvaamana

Opettajaopiskelijoiden käsityksiä vahvuusperustaisesta opetuksesta ja opettajankoulutuksen tarjoamista valmiuksista sen toteuttamiseen

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatijat:
Viola Mustajärvi
Anna-Sofia Villanen

6.3.2024
Rauma

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijät: Viola Mustajärvi, Anna-Sofia Villanen

Otsikko: Vahvuusperustainen opetus opettajaopiskelijoiden kuvaamana – opettajaopiskelijoiden käsityksiä vahvuusperustaisesta opetuksesta ja opettajankoulutuksen tarjoamista valmiuksista sen toteuttamiseen

Ohjaaja: yliopistolehtori Serja Turunen

Sivumäärä: 69 sivua

Päivämäärä: 6.3.2024

Tämän tutkimuksen keskiössä on vahvuusperustainen opetus, mikä heijastaa nykyisen opetus suunnitelman vahvaa painotusta luontevahvuuksiin. Tutkimuskysymykset keskittyvät luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin vahvuusperustaisesta opetuksesta positiivisen pedagogiikan viitekehysessä ja sen käytännön toteutuksesta sekä opettajankoulutuksen tarjoamista valmiuksista tämän pedagogisen lähestymistavan toteuttamiseen. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja sen aineisto hankittiin Turun yliopistossa opiskelevien maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden haastatteluilla, jotka analysoitiin käyttäen aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Keskeiset tutkimustulokset osoittavat, että opettajaopiskelijat mieltävät vahvuusperustaisen opetuksen olennaisena osana positiivista pedagogiikkaa. He eivät näe vahvuusperustaista opetusta pelkästään abstraktina käsitteenä, vaan merkittävänä ja konkreettisenä pedagogisena lähestymistapana, jonka merkitystä he korostavat oppimisprosessissa, itsetunnon vahvistamisessa ja positiivisen ilmapiirin luomisessa. Käytännön toteutuksessa opiskelijat painottavat joustavuutta, yksilöllisen kehityksen tukemista, positiivista vuorovaikutusta ja monipuolisia opetusmenetelmiä, jotka kohdentavat huomion oppilaiden vahvuuksiin.

Erityisesti ne luokanopettajaopiskelijat, joilla ei ole sivuaineenaan erillisiä erityisopettajaopintoja, kokevat epävarmuutta valmiuksistaan toteuttaa vahvuusperustaista opetusta. Epävarmuutta aiheuttaa opiskelijoiden mukaan etenkin vahvuusperustaisen opetuksen käsitteen epäselvyys ja käytännön kokemuksen puute. Lisäksi monet opiskelijat kokevat aiheen käsittelyn olleen opintojen aikana puutteellista. Opiskelijat korostavat opettajankoulutuksen tarvetta syventyä vahvuusperustaiseen opetukseen ja vastaaviin pedagogisiin lähestymistapoihin. He näkevät, että yliopiston roolina on kouluttaa päteviä tulevia opettajia, joten vahvuusperustaisen opetuksen integroiminen ja sen opettaminen tulisi olla keskeinen osa opettajankoulutusta.

Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset ja kuvaukset vahvuusperustaisesta opetuksesta heijastavat opiskelijoiden teoreettista ymmärrystä ja tietoa sen periaatteista ja tavoitteista, vaikka he kokevatkin epävarmuutta käsitteen ja sen käytännön toteuttamisen suhteen. Tämä antaa viitteitä siitä, että opiskelijoiden tiedollinen ymmärrys on karttunut käsitteen ympärillä käytyjen keskustelujen, opintojen ja muiden oppimiskokemusten myötä, mutta he eivät ole tiedostaneet sen yhteyttä vahvuusperustaiseen opetukseen erityisenä pedagogisena suuntauksena. Opiskelijoiden näkemykset vahvuusperustaisesta opetuksesta sekä opintojen antamista valmiuksista vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamiseen antaakin syyn pohtia, tulisiko tulevaisuudessa opettajankoulutusta kehittää niin, että se tarjoaisi teoretietoa sekä konkreettisia työkaluja ja harjoituksia, jotka auttavat opiskelijoita saamaan tarvittavia valmiuksia ja varmuutta vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamiseen tulevassa työssään.

Avainsanat: positiivinen pedagogiikka, vahvuusperustainen opetus, luontevahvuudet, vahvuuspuhe, VIA-luokitus, opettajaopiskelija

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Positiivinen pedagogiikka vahvuusperustaisen pedagogiikan taustalla	8
2.1	Positiivinen pedagogiikka	8
2.2	Luontevahvuudet ja hyveet	10
2.3	VIA-luokittelu ja muut vahvuuksia kartoittavat menetelmät	12
3	Vahvuusperustainen näkökulma opetukseen	17
3.1	Vahvuusperustainen opetus	17
3.2	Vahvuuskieli	20
3.3	Vahvuusperustaisen opetuksen mahdollisuudet	21
3.4	Aiempiä tutkimuksia vahvuusperustaisesta opetuksesta	23
4	Tutkimuskysymykset	26
5	Tutkimuksen toteuttaminen	27
5.1	Tutkimusjoukko ja aineistokeruu	28
5.2	Tutkimuksen eettisyystarkastelu	29
5.3	Aineiston analyysi	31
6	Luokanopettajaopiskelijoiden ymmärrys vahvuusperustaisesta opetuksesta positiivisen pedagogiikan viitekehyksessä ja näkemykset sen käytännön toteutuksesta	36
6.1	Vahvuusperustaisen opetuksen määritelmä käsitteenä	36
6.2	Vahvuusperustaisen opetuksen tavoitteet ja tärkeysarvio	38
6.3	Kokemukset ja näkemykset käytännön toteutuksesta	40
6.4	Yhteenveto vahvuusperustaiseen opetukseen liittyvistä näkemyksistä	42
7	Opettajankoulutuksen rooli luokanopettajaopiskelijoiden vahvuuspedagogisissa valmiuksissa	44
7.1	Luottamusta ja epävarmuutta omiin valmiuksiin lisäävät tekijät	44
7.2	Vahvuusperustaisen opetuksen käsittely opettajankoulutuksessa	45

7.3	Opettajankoulutuksen vastuu vahvuusperustaisen opetuksen valmiuksien tarjoamisesta.....	47
7.4	Yhteenveto opettajankoulutuksen antamien valmiuksien kokemuksista	49
8	Pohdinta.....	51
8.1	Käsitykset vahvuusperustaisesta opetuksesta aiempien tutkimusten ja taustateorian valossa	51
8.2	Tulkintaa opettajaopiskelijoiden valmiuksista toteuttaa vahvuusperustaista opetusta.....	53
8.3	Tutkimustulosten merkitys opettajankoulutuksen kehittämisen näkökulmasta.....	55
8.4	Tutkimuksen luotettavuus	55
8.5	Jatkotutkimusideat.....	57
	Lähteet.....	59
	Liitteet.....	66
	Liite 1. Haastattelurunko	66
	Liite 2. Tietosuojailmoitus	68

1 Johdanto

Tässä pro gradu –tutkielmassa paneudumme positiiviseen pedagogiikkaan vahvuusperustaisen opetuksen näkökulmasta ja lähestymme aihetta luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksista käsin, sillä koemme luokanopettajien olevan tärkeässä roolissa oppilaan vahvuuksien tunnistajana ja sanoittajana. Tutkimuksemme myötä kuuluville pääsee opettajaopiskelijoiden ääni ja kokemukset. Tutkimuksemme tavoitteena onkin lisätä ymmärrystä opettajaopiskelijoiden käsityksistä ja valmiuksista vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamiseen heidän omien kokemustensa kautta. Tutkimuksemme taustalla on kandidaatintutkielmamme, joka on kirjallisuuskatsaus positiivisen pedagogiikan yhteyksistä oppilaan oppijaminäkuvan rakentumiseen.

Viime vuosina koulumaailmassa on keskitytty yhä enemmän hyvinvointiin. Tämän kasvavan kiinnostuksen juuret ulottuvat vuosituhannen alkuun, jolloin positiivisen psykologian alalla työskentelevien tutkijoiden, Seligmanin ja Csikszentmihalyin (2000) esittämä näkemys kannusti tutkijoita ja kasvattajia tarkastelemaan perusteellisemmin sitä, mikä tekee ihmisen elämästä merkityksellisen ja onnellisen. Näkemys käynnisti joukon tutkimuksia ja interventioita koulutuksen parantamiseksi hyvinvoinnin näkökulmasta. Tästä syntyi myös positiivisen pedagogiikan käsite, joka yhdistää perinteisen oppimisen ja onnellisuuden. Viime aikoina tämä käsite on laajentunut edelleen kattamaan entistä monipuolisemman hyvinvointiopetuksen. Sitä hyvinvointiopetuksen osa-alueetta, joka hyödyntää luontenvahvuuksia ja hyveitä oppimisen ja opetuksen välineenä kutsutaan vahvuusperustaiseksi opetukseksi. (White 2022, 13–14.)

Vahvuusperustaisessa opetuksessa huomiota kiinnitetään tietoisesti oppilaiden vahvuuksiin ja toiminnan positiivisiin puoliin (Uusitalo-Malmivaara 2016, 138). Leskisenoja & Sandberg (2019) pitävät koulua erinomaisena paikkana lapsen luontenvahvuuksien kasvattamiselle. Samalla he huomauttavat, kuinka vahvuusperustaista opetusta on mahdollista toteuttaa kaikilla luokka-asteilla. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 20.) Neal Mayersonin (ks. Linkins, Niemiec, Gillham & Mayerson, 2015) käyttämä puutarhurivertaus korostaa kasvattajan roolia tässä yhteydessä. Aivan kuten yksittäinen siemen, jokainen oppilas on erityinen ja omaa ainutlaatuiset piirteensä ja potentiaalinsa. Kasvattajan tehtävänä ei ole määrätä, millaiseksi oppilas kehittyy, vaan luoda optimaaliset olosuhteet kasvulle ja kehitykselle, aivan kuten puutarhurin tehtävä on hoitaa kasveja tarjoamalla sopivat olosuhteet niiden parhaan kasvun saavuttamiseksi. Näkemys korostaa, että oppilaille on luontaisia vahvuuksia ja potentiaalia,

joka pääsee esiin, mikäli ympäristö luo siihen edellytykset. Sen tavoitteena ei ole ainoastaan asettaa yleispäteviä standardeja, vaan tukea jokaisen oppilaan yksilöllistä kasvua ja kehitystä heidän omien vahvuksiensa ja ominaisuuksiensa kautta. (Linkins ym, 2015, 64–65.)

Valitsimme tutkimusaiheeksemme vahvuusperustaisen opetuksen, sillä valmistumme opettajiksi tilanteessa, jossa peruskoulun tehtäväksi on asetettu oppisisältöopetuksen ohella edistää oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan vahvuusperusteisen opetuksen merkitystä hyvän elämän rakentajana. Oppilaiden tulisi opettajan ohjauksessa löytää omat vahvuutensa ja kehitysmahdollisuutensa sekä oppia arvostamaan itseään ja tunnistaa oma erityislaatuisuutensa. (Opetushallitus 2014, 18.) Opetussuunnitelma on näin ollen määritellyt opettajille merkittävän roolin, jossa heidän odotetaan tunnistavan oppilaiden vahvuuksia ja tarjoavan heille tukea niiden kehittämisessä. On kuitenkin huomionarvoista, ettei opetussuunnitelma itsessään tarjoa opettajalle välineitä vahvuuksiin perustuvan opetuksen toteuttamiseen. Sen sijaan se jättää tilaa opettajien omille tulkinnoille ja ymmärrykselle siitä, mitä vahvuuskeskeisyys tarkoittaa.

Riippumatta opetussuunnitelman vaatimuksista, keskustelu vahvuuksista ja sen käsitteiden systemaattinen opettaminen on koulumaailmassa ollut toistaiseksi vielä pienimuotoista (Uusitalo-Malmivaaran 2014b, 63). Hyvinvointikasvatuksen teorian ja käytännön toteutuksen välillä näyttäisikin olevan vielä selkeä kuilu (White 2022, 13). Yhtenä selityksenä tälle näemme opettajankoulutuksen, jonka koemme tarjoavan toistaiseksi vähänlaisesti valmiuksia vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamiseksi. Tämä siitäkin huolimatta, että opettajankoulutuksen odotetaan mukautuvan yhteiskunnan muutoksiin antaen opettajaopiskelijoille tarvittavat taidot vastata koulumaailman muuttuviin tarpeisiin (Väisänen 2004, 31). White (2021) korostaakin artikkelissaan tarvetta sisällyttää positiivisen pedagogiikan periaatteita ja käytäntöjä osaksi opettajankoulutusohjelmia, jotta valmistuvilla opettajilla olisi kyky opettaa hyvinvointiin ja myönteisyyteen liittyviä taitoja ja käsitteitä. Tämä olisi askel kohti sitä, että opettajilla olisi tulevaisuudessa käytössään tehokkaampia työkaluja oppilaiden vahvuuksien kehittämiseen ja myönteisten ratkaisujen tarjoamiseen haastavissa tilanteissa. (White 2021.)

Omiin ajatuksiimme pohjautuen koemme aiheelliseksi tutkia maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia vahvuusperusteisesta opetuksesta.

Tavoitteenamme on laadullisen haastattelun keinoin selvittää, miten luokanopettajaopiskelijat ymmärtävät vahvuusperustaisen opetuksen käsitteen ja millaisena se ilmenee heidän näkemystensä mukaan käytännössä. Lisäksi pyrimme selvittämään, millaiset valmiudet luokanopettajankoulutus on antanut vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamiseen luokanopettajaopiskelijoiden kokemusten mukaan. Toivomme tutkimuksemme tarjoavan uutta tietoa opettajankoulutuksen kehittämiseksi.

2 Positiivinen pedagogiikka vahvuusperustaisen pedagogiikan taustalla

Vahvuusperustainen opetus pohjautuu vahvasti oppimisen ja onnellisuuden yhdistävään positiiviseen pedagogiikkaan. Tästä syystä tutkimuksen teoreettinen osa aloitetaan määrittelemällä positiivisen pedagogiikan käsite samalla kun lyhyesti sivutaan positiivista psykologiaa, josta positiivisen pedagogiikan juuret ovat peräisin. Tämän jälkeen käsitellään vahvuusperustaisen opetuksen keskeisiä elementtejä eli luontevahvuuksia ja hyveitä. Luvun viimeisessä osassa paneudutaan tarkemmin VIA-luokitukseen, joka on luotu luontevahvuuksien käytön ja näkyvyyden edistämiseen kehitetyn Values in Action-hankkeen pohjalta.

2.1 Positiivinen pedagogiikka

Oppimisen ja hyvinvoinnin puutteet sekä niitä heikentävät tekijät ovat tavallisesti keskiössä oppilaiden hyvinvointia ja oppimista tarkasteltaessa. Positiivinen pedagogiikka rikastuttaa kasvatustieteen kenttää korostamalla oppilaiden osallisuutta, vahvuuksia sekä positiivisia tunteita. (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2014, 224–225.) Se yhdistää positiiviseen psykologiaan pohjaavan tiedon nykyaikaisiin ja tehokkaisiin opetusmenetelmiin (Leskisenoja & Sandberg 2019, 17). Positiivinen pedagogiikka täydentääkin perinteistä opetusta käyttämällä tieteellisesti perusteltuja menetelmiä oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi ja yksilön vahvuuksia ja parhaita ominaisuuksia korostaakseen (Leskisenoja 2017b, 13). Sen tavoitteena ei kuitenkaan ole viedä tilaa muilta oppiaineilta, vaan toimia niiden rinnalla ja tukena edistäen oppimista ja oppilaiden hyvinvoinnin kehittymistä (Leskisenoja & Sandberg 2019, 17).

Kasvatustieteen kentällä positiivinen pedagogiikka on verrattain uusi lähestymistapa opetukseen ja kasvatukseen (Sandberg & Vuorinen 2015, 13). Kansainvälisissä tutkimuksissa siitä käytetään englanninkielistä käsitettä positive education eli positiivinen kasvatus. Suomessa positiivinen kasvatus sekä positiivinen pedagogiikka nähdään kuitenkin jokseenkin samaa tarkoittavana pedagogisena suuntauksena (Leskisenoja & Sandberg 2019, 17). Myös tässä tutkimuksessa edellä mainitut termit käsitetään synonyymeina. Tutkimuksen johdonmukaisuuden vuoksi tutkimuksessa käytetään termiä positiivinen pedagogiikka käsittämään sekä positiivisen kasvatuksen- että positiivisen pedagogiikan käsitteet.

Positiivisen pedagogiikan periaatteet pohjautuvat positiiviseen psykologiaan, joka pyrkii tunnistamaan tekijöitä ja ominaisuuksia, jotka edistävät ihmisten ja yhteisöjen kukoistusta (Leskisenoja & Sandberg 2019, 15). Positiivisen psykologian tutkimukset keskittyvätkin ihmisen onnellisuutta ja hyvinvointia edistäviin tekijöihin sekä onnellisuuden merkitykseen, mikä eroaa perinteisestä psykologian tutkimuksesta, joka pääasiassa painottuu erilaisten mielen haasteiden diagnosointiin ja hoitamiseen (Avola & Pentikäinen 2020, 25; Leskisenoja & Sandberg 2019, 16). Koulutuksen ja kasvatuksen kontekstissa positiivinen pedagogiikka soveltaa positiivisen psykologian periaatteita pyrkimällä edistämään oppilaiden onnellisuutta ja hyvinvointia keskittyen hyvään, ongelmien ja riskien kartoittamisen sijaan (Leskisenoja & Sandberg 2019, 17; Sandberg & Vuorinen 2015, 13). Martin Seligmanin alkuperäisen määritelmän mukaan positiivisen pedagogiikan keskeinen ajatus onkin, että hyvinvointi on taito, joka voidaan oppia samalla tavalla kuin mikä tahansa akateeminen taito. Tähän pohjaten Seligman ehdotti hyvinvointitaitojen opettamista ratkaisuna lasten ja nuorten kasvavaan pahoinvointiin ja mielenterveyshäiriöiden lisääntymiseen. (Leskisenoja 2019, 23.)

Positiivinen psykologia on saanut osakseen kritiikkiä sen optimistisesta ajattelutavasta (Ojanen 2014, 24). Tästä huolimatta esimerkiksi (Sandberg & Vuorinen 2015) huomauttavat, kuinka psykologian suuntaus ei kiellä negatiivisia tunteita ja yksilön pahoinvointia. Sen sijaan positiivisen psykologian tavoitteena on opettaa vahvuuksien sekä tunteiden tunnistamista. (Sandberg & Vuorinen 2015, 13.) Se pitää tärkeänä kielteisten tunteiden ja kokemusten käsittelyä sekä sitkeyttä niistä selviämiseen (Leskisenoja 2017b, 34). Yksi positiivisen psykologian perusajatus onkin, että hyvinvoinnin lisäämiseksi tarvitaan paljon muitakin keinoja kuin pelkästään pahoinvoinnin poistaminen (Leskisenoja & Sandberg 2019, 16).

Positiivinen pedagogiikka pyrkii edistämään hyvää ja korostamaan yksilön parhaita ominaisuuksia, jotka perustuvat positiivisen psykologian esille nostamiin hyveisiin ja luontevahvuuksiin (Leskisenoja & Sandberg 2019, 17–18). Positiivisen pedagogiikan tavoitteena onkin auttaa yksilöitä tunnistamaan ja arvostamaan itsessään enemmän heidän hyviä puoliaan, vahvuuksiaan ja saavutuksiaan kuin virheitään ja ongelmiaan. Tässä keskiössä ovat yksilöiden voimavarat, myönteiset piirteet sekä taidot, joilla niitä voidaan edelleen kehittää. (Avola & Pentikäinen 2020, 32.) Koulumaailmassa positiivinen pedagogiikka tähtää siihen, että oppilas tulisi tietoiseksi näistä vahvuuksistaan ja kyvyistään (Vuorinen 2022, 5). Tämä lähestymistapa painottaa hyvän luonteen taitojen edistämistä perinteisen kasvatuksen perustietojen ja -taitojen rinnalla (Leskisenoja & Sandberg 2019, 17). Samalla se tuo koulujen asennoitumistapaan voimaperustaisuutta ja myönteisyyttä (Leskisenoja 2016, 25). Positiivisen

pedagogiikan mukainen opetus, jossa korostuu oppijälähtöisyys sekä oppilaan vahvuuksien, kasvuympäristön, oppimisvalmiuksien ja mielenkiinnonkohteiden huomioiminen, tekee siitä antoisaa ja merkityksellistä. Oppilaat innostuvat koulutyöstä, kun he löytävät omia vahvuusalueitaan ja ovat vakuuttuneita omasta pystyvyydestään ja erityisyydestään. (Leskisenoja 2017b, 14–15.)

Toisinaan koulumaailmassa käydään keskustelua positiiviseen pedagogiikkaan kuuluvan myönteisen palautteen antamisen tarpeellisuudesta. On pohdittu esimerkiksi, voiko myönteistä palautetta saada liikaa, jolloin sillä ei ole enää merkitystä. Lisäksi on pelätty, että liiallinen positiivinen huomio olisi haitaksi ajatellen oppilaan tasapainoista kasvua ja kehitystä. Positiivisen pedagogiikan ajatuksena on kuitenkin, että myönteinen huomio, jota oppilas saa omilla ansioillaan, on ainoastaan oppilasta eheyttävää. Ansaittu positiivinen huomio ei olekaan sama asia kuin kehuminen, joka tapahtuu ilman perusteita. (Leskisenoja 2017b, 17.)

2.2 Luontenvahvuudet ja hyveet

Vaikka luontenvahvuuksien ominaisuudet ja piirteet ovat olleet säännöllisesti esillä, tietoinen opetus ja dialogi hyveistä ja luontenvahvuuksista on usein sivuutettu (Uusitalo-Malmivaara 2014b, 63). Positiivisen psykologian myötä viimeaikaiset tieteelliset tutkimukset ovat kuitenkin alkaneet entistä enemmän korostaa hyvän luonteen merkitystä onnellisessa elämässä (Leskisenoja & Sandberg 2019, 24). Park & Peterson (2008, 86) kuvaavatkin hyvän luonteen olevan psykologisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin keskeinen osa. Tarkasteltaessa hyvää luonnetta, keskitytään erityisesti positiivisiin luonteenpiirteisiin sen sijaan, että havaittaisiin vain kielteisten ominaisuuksien puuttuminen (Leskisenoja & Sandberg 2019, 24).

Hyveen käsite voidaan määritellä ominaisuudeksi, joka on eettisesti ja moraalisesti arvokas sekä tavoiteltava. Samalla se muodostaa kokonaisuuden, joka koostuu eri vahvuuksista. Hyveen katsotaankin olevan yksilölle ja hänen ympäristölleen hyödyksi. Kyseinen käsite oli vahvasti läsnä jo antiikin moraalifilosofiassa, jolloin se korostui etenkin Aristoteleen opetuksissa noin 300 eaa. Hän painotti ihmisen hyveellistä käyttäytymistä sekä hyvän luonteen kehittämistä sen sijaan, että ihminen tekee yksittäisiä hyviä tekoja. (Uusitalo-Malmivaara 2014b, 64.)

Lappalainen & Sointu (2013, 4) määrittelevät vahvuudet joko ilmeisinä taitoina ja kykyinä tai piilevinä osaamisen alueina, kun taas Epstein (2004, 4) näkee lasten ja nuorten

käyttäytymisen ja tunteiden vahvuudet taitoina, jotka edistävät itseluottamusta, sosiaalisia suhteita, stressin käsittelyä ja kokonaisvaltaista kehitystä. Kuten Leskisenoja & Sandberg (2019) mainitsevat, voi yksilöllä olla monentyypisiä vahvuuksia. Tässä tutkimuksessa vahvuuksilla tarkoitetaan lähinnä luontevahvuuksia, jotka ovat ikään kuin hyvän luonteen ominaisuuksia. Näitä hyvän luonteen ominaisuuksia yksilön on kuitenkin mahdollista oppia, jonka vuoksi ne eroavat esimerkiksi kyvyistä, arvoista tai lahjakkuuksista. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 24.)

Leskisenoja & Sandberg (2019, 26) kuvaavat luontevahvuuksia ominaisuuksiksi, jotka ovat yksilön identiteetin ydintä ja tuntuvat “omalta itseltä”. Nämä myönteiset luonteenpiirteet ilmenevät yksilön ajatuksissa, tunteissa sekä käytöksessä (Park & Peterson 2006, 325). Osa vahvuuksista on yksilölle luontaisempia kuin toiset (Lavy 2019, 4), mikä antaakin aiheetta puhua yksilöllisistä luonteenominaisvahvuuksista (Park & Peterson 2009, 5). Erityisen mielekkäältä tuntuu käyttää niitä vahvuuksia, jotka kuuluvat ominaisvahvuuksien kirjoon, sillä näiden vahvuuksien käyttö synnyttää myönteisiä tuntemuksia (Peterson & Seligman 2004, 18; Park & Peterson 2009, 5). Kulttuuriin ja omiin arvoihin liittyvät periaatteet kannustavat vahvuuksien kehittämiseen ja niiden hyödyntämiseen, samalla ohjaten keskittymään niihin vahvuuksiin, jotka ovat itselle merkityksellisiä. Synnynnäinen lahjakkuus ei puolestaan riipu yksilön arvoista, vaan on luontainen ja suhteellisen pysyvä vahvuus. Yksilön henkilökohtaisen kasvun kannalta on tärkeää tunnistaa oma luontainen potentiaali ja kyvykkyys, sillä tämä mahdollistaa omien vahvuuksien kehittämisen ja hyödyntämisen. (Wenström, 2022.) Kaikkia luontevahvuuksia voidaan kuitenkin parantaa ja jalostaa harjoittelemalla. Onkin tärkeä tiedostaa, ettei ole olemassa yhtä ylivertaista luontevahvuuksien hierarkiaa tai mahdollisuutta niiden keskinäiseen vertailuun. Positiivisessa psykologiassa ei myöskään esitetä yhtä tiettyä, optimaalista luontevahvuuksista koostuvaa luonneprofiilia, jota kaikkien tulisi tavoitella. (Lavy 2019, 4.)

On osoitettu, että tietyt luontevahvuudet voivat vaikuttaa myös fyysisestä sairaudesta toipumiseen ja yleiseen elämäntyytyväisyyteen. Petersonin, Parkin ja Seligmanin (2006) toteuttamaan kyselytutkimukseen osallistuneet ihmiset arvioivat, miten vahvuudet ilmenivät heidän elämässään ja kuinka tyytyväisiä he olivat elämäänsä. Lisäksi he kuvasivat omia kokemuksiaan fyysisistä ja psyykkisistä sairauksistaan tai häiriöistään sekä kertoivat, oliko heidän terveydentilansa parantunut sairauden jälkeen. Tärkein tutkimuksessa tehty havainto oli, että rohkeuden, ystävällisyyden ja huumorintajun kaltaiset vahvuudet näyttävät

vaikuttavan fyysisen sairauden ja yleisen elämäntyytyväisyyden välisiin suhteisiin. (Peterson, Park & Seligman 2006, 17–22.) Vaikka luontevahvuudet ovat ominaisuuksiltaan suhteellisen periytyviä, ovat kaksostutkimukset osoittaneet, että luontevahvuuksista puolestaan rakkaus, huumori, vaatimattomuus ja tiimityö ovat erityisen herkkiä ympäristötekijöiden vaikutuksille (Niemi 2013, 13). Toisin sanoen, periytyvistä ominaisuuksistaan huolimatta, luontevahvuudet ovat muuttuvia eli niitä voidaan myös kehittää (Leskisenoja & Sandberg 2019, 26; Avola & Pentikäinen 2020, 101). Sen lisäksi, että luontevahvuudet ovat suhteellisen periytyviä ja kehittyviä ominaisuuksia, on hyvä ottaa huomioon, että mikäli luontevahvuuksia ei käytetä ja vahvisteta, saattavat ne hiipua. Tästä syystä luontevahvuuksien harjoittaminen lapsuus- ja nuoruusiässä on erityisen tärkeää. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 26.)

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016a) tuovan esiin flow-tilan luontevahvuuksiin liittyen. He ehdottavat, että ihminen käyttää juuri luontevahvuuksiaan silloin, kun hän on flow-tilassa. Flow-tilassa ihminen uppoutuu syvälle omaan tekemiseen ja tällöin asiat etenevät ilman keskittymiseen liittyviä häiriöitä. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016a, 32.) Tilaa voidaankin kutsua eräänlaiseksi virtauskokemukseksi, joka on mahdollista saavuttaa, kun ihminen tekee asioita, joista hän on kiinnostunut. Tällöin hänen osaamisensa, vahvuksiensa sekä tehtävien tulee kohdata. (Avola & Pentikäinen 2020, 187.)

Elämän tarkastelu vahvuuksien näkökulmasta perustuu oletukseen siitä, että kaikilla on jo ennalta olemassa olevia taitoja, kykyjä ja osaamista, joita he voivat hyödyntää omassa elämässään. Tämä näkemys luo perustan sille, että yksilöt voivat saavuttaa hyvinvointia ja tuntea tyytyväisyyttä sekä itsestään että saavutuksistaan. (Geldhof, Bowers, Boyd, Mueller, Napolitano, Schmid, Lerner & Lerner 2013, 164; Lopez & Louis 2009, 2–3.) Päämääränä on, kuten Clifton ja Harter (2003, 112) esittävät, tunnistaa yksilön vahvimmat piirteet ja kyvyt, joiden avulla hänellä on paremmat mahdollisuudet kokea onnistumisia verrattuna tilanteeseen, jossa keskityttäisiin heikkouksiin ja puutteisiin.

2.3 VIA-luokittelu ja muut vahvuuksia kartoittavat menetelmät

Petersonin ja Seligmanin (2004) johdolla Pennsylvanian yliopistossa vuosituhaten alussa toteutettu Values in Action (VIA) -hanke tarjosi perustan hyveiden ja luontevahvuuksien luokittelulle. Se avasi yhteisen terminologian ilmaista ihmisten parhaita ja moraalisesti merkityksellisiä ominaisuuksia, mahdollistaen niiden ymmärtämisen ja tunnistamisen niin itsestämme kuin muista. (Park & Peterson 2009.) Hankkeen alkuperäisenä tarkoituksena oli

vastustaa psykologian liiallista keskittymistä ongelmiin, ja asettaa luonne, vahvuudet ja hyveet jälleen psykologisen tutkimuksen keskiöön. VIA-hankkeen tarkoituksena oli löytää kattava ja monipuolinen joukko hyveitä ja luontevahvuuksia, jotka voivat olla sekä yleismaailmallisia että kontekstista riippuvaisia. Laajan tutkimustyön tuloksena syntyi luokittelu, joka sisältää kuusi hyvettä ja 24 niihin lukeutuvaa vahvuutta. Luontevahvuuksia voidaanakin kuvata ikään kuin reitteinä hyveisiin. Esimerkiksi luovuus, uteliaisuus, kriittinen ajattelu, näkemyksellisyys ja oppimisen ilo ovat luontevahvuuksia, jotka ilmentävät viisauden hyvettä. (Peterson & Seligman 2004, 13, 17, 53–107.)

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016a, 33) ovat tiivistäneet Petersonin ja Seligmanin (2004) VIA-luokittelun taulukoksi, joka kuvaa selkeästi, kuinka luontevahvuudet ilmenevät kuuden erilaisen perushyveen kautta. Tehdäkseen tämän luokittelun vielä kattavamaksi, Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017, 14–15) ottivat mukaan kaksi uutta luontevahvuutta: sisukkuuden ja myötätunnon. Myötätunto heijastaa inhimillisyyden hyvettä, kun taas sisukkuutta ilmenee silloin, kun, toteutamme rohkeuden hyvettä. Alla oleva taulukko (Taulukko 1) on lyhennetty versio Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2017, 15) uudistetusta taulukosta.

Taulukko 1. Tiivistetty versio VIA-luokittelusta

Hyve	Luontevahvuus
I Viisaus ja tieto: 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 tai ulkoista vastarintaa kohdattaessa	6. Rohkeus 7. Sinnikkyys 8. Rehellisyys 9. Innokkuus Sisukkuus
III Inhimillisuus: sosiaaliset kyvyt, joita tarvitaan toisista huolehtimiseen ja ystävystymiseen	10. Rakkaus 11. Ystävällisyys 12. Sosiaalinen älykkyys Myötätunto

IV Oikeudenmukaisuus: taidot, joita tarvitaan elämisessä	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 (itsen ylittävyys)	20. Kauneuden arvostus 21. Kiitollisuus 22. Toiveikkuus 23. Huumorintaju 24. Hengellisyys

Seligmanin ja Petersonin (2004) alkuperäinen luokitus on saanut osakseen myös kritiikkiä. Esimerkiksi Ojanen (2014) pohtii, miksi kyseinen luokittelu ei sisällä kunnioitusta, tottelevaisuutta ja velvollisuutta. Hän arvelee, että edellä mainittujen asioiden poisjättäminen luettelosta johtuu nimenomaan yksilökeskeisestä kulttuurista, jossa kunnioitus, tottelevaisuus ja velvollisuus eivät ole muotia. Lisäksi Ojanen kyseenalaistaa huumorintajun mukana olon kyseisessä luokittelussa. Hän korostaa, kuinka kaikenlainen huumori ei ole aina positiivissävytteistä, vaikkakin se voi toisinaan auttaa ongelmien käsittelyssä sekä saada yksilön mielialan paremmaksi. (Ojanen 2014, 117.)

Values in Action -henkeen pohjalta on syntynyt VIA-luontevahvuusmittari. Mittariin liittyvä kyselylomake sisältää 120 väittämää, joihin vastataan 5-portaisella Likert-asteikolla sen mukaan, missä määrin väittämä kuvaa testin tekijää. (Uusitalo-Malmivaara 2014a, 44.) Uusitalo-Malmivaaran (2014b) mukaan VIA-mittarin käyttö nuorten ja aikuisten ydinvahvuuksien löytämisessä on helppo lähtökohta vahvuuksiin keskittyvälle toiminnalle. Sen sijaan pienten lasten kanssa luontevahvuuskasvatuksessa voi olla hyvä lähteä liikkeelle esimerkiksi toisten lasten tai fiktiivisten hahmojen luontevahvuuksien nimeämisestä. (Uusitalo-Malmivaara 2014b, 76.)

Uusitalo-Malmivaara (2014b) esittelee Yeagerin, Fisherin ja Shearonin (2011) VIA-filosofiaan pohjautuvan S-M-A-R-T-mallin, joka sisältää viisi periaatetta vahvuuksien soveltamiseen. Kirjaimella S (spotting) tarkoitetaan vahvuuksien tunnistamista. Mallin toinen

kirjain eli M (managing) kuvaa näiden tunnistettujen vahvuuksien hallitsemista. Vahvuuksia voidaan muokata, yhdistellä ja houkutella esiin niin, että saadaan aikaan paras mahdollinen lopputulos. Kirjain A (advocating) puolestaan tarkoittaa vahvuuksien puolesta puhumista. Kun havaitaan muiden ihmisten vahvuuksia ja lisäksi osoitetaan ne, on kyseinen toiminta palkitsevaa. R-kirjain eli (relating) kuvastaa yhteen liittymistä. Olennaista on, että ihmiset tunnistavat toistensa vahvuudet, jolloin erilaisuus nähdään hyödyllisenä asiana ja ihmisten välinen yhteistyö tulee sujuvammaksi. Viimeisellä kirjaimella T (training) tarkoitetaan aiempien neljän kohdan toteuttamista eli vahvuuksien käyttöä tai harjoittamista. (Uusitalo-Malmivaara 2014b, 76–78.)

Vuorinen (2016) on puolestaan jaotellut luontevahvuudet voimavahvuuksiin, ydinvahvuuksiin sekä kasvuvahvuuksiin Watersin (2015), VIA-filosofian sekä omien opettajantyöhön liittyvien vahvuusperustaisen kokemustensa perusteella. Voimavahvuuksia ovat myötätunto, itsesääntely sekä sinnikkyys. Kyseisiä vahvuuksia yksilö voi oppia, opettaa sekä käyttää jokapäiväisissä tilanteissa. Voimavahvuudet ovat ikään kuin mahdollistajia, joiden avulla yksilö voi ylittää itsensä. Ydinvahvuudet sen sijaan ovat luontainen osa yksilön omaa persoonaa, jolloin ne hyödyttävät yksilöä omien tavoitteiden saavuttamisessa. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016a, 76–79.) Seligmanin tutkimusryhmän kehittämän VIA-vahvuusmittarin avulla yksilön on mahdollista saada tietoonsa viisi ydinvahvuuttaan (Uusitalo-Malmivaara 2014a, 44). Kasvuvahvuudet taas ovat vahvuuksia, joiden käyttäminen voi olla haastavampaa. Niitä käyttäessään yksilö joutuu ponnistelemaan, sillä kyseiset vahvuudet eivät ole hänellä aktiivisessa käytössä. Kasvuvahvuuksien kautta yksilön elämään voi avautua uusia ulottuvuuksia eli ne ovat ikään kuin uusia mahdollisuuksia. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016a, 79.)

VIA-vahvuusmittarin lisäksi on kehitetty myös muita vahvuustestejä, joita voidaan hyödyntää esimerkiksi pedagogisissa dokumenteissa (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016a, 73). Yksi tunnetuista vahvuustesteistä on Yhdysvalloissa kehitetty vahvuuksien arviointiväline Behavioral and Emotional Rating Scale-2, josta Suomessa käytetään nimitystä Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline eli KTVA (Sointu, Savolainen, Lappalainen, Kuorelahti, Hotulainen, Närhi, Lambert & Epstein 2018, 9). Kyseinen arviointiväline on todettu tutkimusten kautta luotettavaksi myös suomalaiseen kasvatustieteeseen (Lappalainen & Sointu 2013, 18). KTVA arvioi oppilaan vahvuuksia 52 positiivisävytteisen väittämän avulla. Arviointiväline ottaa huomioon oppilaan itsearviointiin lisäksi vanhempien, opettajien tai muiden oppilaan tuntevien ammattilaisten

arvioinnit oppilaan vahvuuksista. Se sisältää viisi vahvuusaluetta, joita arvioidaan: 1) vahvuus ihmissuhteissa, 2) vahvuus perheenjäsenenä, 3) vahvuus minänäkemyksessä, 4) vahvuus koulussa ja 5) vahvuus tunne-elämässä. KTVA:n avulla saatujen tulosten kautta voidaan tunnistaa oppilaiden vahvuuksia ja havaita heidän mahdollisia kehitystarpeitaan. Lisäksi tuloksia voidaan hyödyntää esimerkiksi interventiotarkoituksissa, tutkimuskäytössä ja vahvuuksien kirjaamisessa eri pedagogisiin asiakirjoihin. (Hotulainen, Lappalainen & Sointu 2014, 275–276.)

3 Vahvuusperustainen näkökulma opetukseen

Tämä luku syventyy vahvuusperustaisen opetuksen perusteisiin, sen keskeisiin käsitteisiin ja aikaisempiin tutkimustuloksiin. Ensin esitellään, miten vahvuusperustainen opetus näkyy käytännössä ja mitä pedagogisia strategioita siihen liittyy. Seuraavaksi pureudutaan syvälle vahvuuskielen käsitteeseen ja sen merkitykseen oppimisprosessissa. Tämän jälkeen siirrytään tarkastelemaan vahvuusperustaisen opetuksen myönteisiä vaikutuksia ennen viimeistä alalukua, jossa perehdytään kotimaiseen ja kansainväliseen tutkimukseen, joka on valottanut vahvuusperustaisen opetuksen hyötyjä ja sen merkitystä oppilaiden hyvinvoinnille ja oppimistuloksille. Näiden osa-alueiden kautta pyritään hahmottamaan vahvuusperustaisen opetuksen moniulotteista merkitystä koulutusjärjestelmässä ja oppimisympäristöissä.

3.1 Vahvuusperustainen opetus

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa opetuksen tehtäväksi määritellään oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin sekä kasvun ja kehityksen tukeminen. Tavoitteen saavuttamiseksi oppilaita ohjataan tunnistamaan oma ainutlaatuisuutensa, omat vahvuutensa ja mahdollisuutensa kehittyä sekä rohkaistaan kunnioittamaan itseään. (Opetushallitus 2014, 15, 18.) Tämä edustaa uutta suuntausta aiemmin vahvasti kognitiivisten taitojen opettamiseen keskittyneeseen koulujen toimintakulttuuriin (Uusitalo-Malmivaara 2016, 135).

Viimeaikaisen vahvuuksiin keskittyvän näkökulman lisääntymistä voidaan pitää tärkeänä erityisesti siitä syystä, että koulujärjestelmään on juurtunut vanhoja tapoja ja toimintamalleja, jotka ovat luonteeltaan ongelmakeskeisiä (Leskisenoja & Sandberg 2019, 26).

Koulumaailmassa korostuu edelleen opettajien taipumus keskittyä oppilaiden vahvuuksien sijaan heidän osaamattomuuteensa tai saavuttamattomiin tavoitteisiin (Leskisenoja 2017a, 420). Sandberg & Vuorinen (2015, 12) tuovat esiin, kuinka ongelmat ja heikkoudet ovat olleet keskiössä etenkin oppilaiden käyttäytymistä ja tunne-elämää arvioitaessa. Puutteet, joita oppilaassa havaitaan, saattavat alkaa määrittää oppilaan omaa persoonaa, jolloin hänen kykynsä ja mahdollisuutensa eivät pääse esiin. Ongelmakeskeinen pedagogiikka aiheuttaa oppilaille pelkoa ja epävarmuutta. Samalla se heikentää opiskelumotivaatiota sekä koko koulunkäyntiä. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 26.) Liiallinen keskittyminen oppilaan heikkouksiin ja taitopuutteisiin saattaa pahimmillaan aiheuttaa oppilaalle psyykkisiä seurauksia (Sandberg & Vuorinen 2015, 12).

Vaikuttaa siltä, että opettajilla on yhä vain rajallinen määrä työkaluja, joilla he voivat auttaa oppilaita tunnistamaan omat vahvuutensa (Sandberg & Vuorinen 2015, 12). Samaan aikaan vahvuuksiin perustuva lähestymistapa kuitenkin korostaa, että jokaisella yksilöllä on vahvuuksia, joiden huomaamiseen ja hyödyntämiseen tarvitaan ulkopuolista tukea (Leskisenoja & Sandberg 2019, 26; Sandberg & Vuorinen 2015, 14; Lappalainen & Sointu 2013, 4). Opettajien ja kasvattajien tulisikin olla varustettuja teoreettisella tiedolla oppilaiden vahvuuksista, erilaisilla työkaluilla vahvuuksien tunnistamiseen sekä menetelmillä, joilla tukea oppilaita omien vahvuuksien löytämisessä (Hotulainen, Lappalainen & Sointu 2014, 277). Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen (2016a) huomauttavat, kuinka vahvuusperustaisen pedagogiikan toteuttamiseen tarvittaisiin yhä enemmän koulutusta. Vuorinen on kouluttanut alakoulunopettajia vahvuusopetukseen, jonka jälkeen opettajat ovat soveltaneet vahvuusperustaista opetusta työssään. Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen mukaan opettajat ovat olleet hyvin innostuneita kyseisestä aiheesta ja kokeneet jopa oman hyvinvointinsa parantuneen vahvuusopetuksen myötä. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016a, 10–12.)

Vahvuusperustainen opetus on pedagogista filosofiaa eikä niinkään yksittäinen ja strukturoitu ohjelma, jolloin sen toteuttaminen ei vaadi erillisiä laitteita tai järjestelyitä (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016a, 11). Siinä korostuu opettajan kyky muuttaa omaa ajattelutapaansa vahvuuskeskeiseksi. Opettajan tunnistaessa omat vahvuutensa, hän kykenee tehokkaammin havaitsemaan myös oppilaiden vahvuudet ja tukemaan heitä sekä oman että toistensa vahvuuspotentiaalin löytämisessä. (Lopez & Louis 2009, 2.) Lopez ja Louis (2009, 1) viittaavatkin artikkelissaan Andersonin (2004) laajentamaan vahvuusperustaisen opetuksen näkemykseen tuomalla esiin, että vahvuusperustaisen opetuksen prosessissa opettajat pyrkivät tarkoituksenmukaisesti ja järjestelmällisesti tunnistamaan, kehittämään ja käyttämään omia vahvuuksiaan pystyäkseen parantamaan opetusmenetelmiä sekä suunnittelemaan ja toteuttamaan opetusta, joka auttaa myös oppilaita löytämään omat kykynsä sekä hyödyntämään omia vahvuuksiaan samalla, kun he kehittävät akateemisia taitojaan.

Lopez ja Louis (2009) painottavat muutamaa keskeistä periaatetta, jotka on otettava huomioon yhdenmukaistettaessa ja tehostettaessa vahvuusperustaisen opetuksen toteutusta. Heidän näkemyksensä mukaan vahvuusperustaiseen opetukseen tulisi sisällyttää seuraavat viisi osa-aluetta: 1) vahvuusarviointivälineenkäyttö, 2) yksilöllinen oppilaan huomioiminen, 3) positiivisten suhteiden edistäminen opettajan ja oppilaiden sekä heidän perheidensä kanssa, 4) vahvuuksien tarkoituksenmukainen soveltaminen ja käyttö sekä 5) tietoinen vahvuuksien kehittäminen (Lopez & Louis 2009, 1–6). Ensimmäinen periaate liittyy vahvuusarvioihin,

joita hyödyntämällä opettaja saa arvokasta tietoa yksilön vahvuuksista, mikä puolestaan mahdollistaa syvemmän ja monipuolisemman käsityksen akateemisesta menestyksestä ja sen taustalla vaikuttavista tekijöistä. Toisaalta vahvuusarviointien tekeminen voi myös auttaa opettajaa tukemaan oppilaita heidän vahvuksiensa kasvattamisessa ja keskittymään niihin seikkoihin, jotka ovat oppilaiden kannalta merkityksellisiä. Toisena peruseriaatteena korostetaan yksilöllistä oppilaan huomioimista. Jotta yksilöllistäminen olisi tehokasta, tulisi oppilaita kannustaa asettamaan tavoitteita henkilökohtaisiin vahvuksiinsa nojaten ja rohkaista heitä hyödyntämään vahvuuksiaan luovasti. Opettajan ja oppilaan tulisi yhdessä pohtia, missä vaiheessa he ovat nykyisellä hetkellä ja minne he haluavat päästä pystyäkseen rakentamaan oppilaan vahvuuksien kautta sillan näiden kahden välille. Henkilökohtaisten tavoitteiden ymmärtäminen auttaa määrittelemään selkeät päämäärät ja niiden saavuttamisen suunnan. Kolmantena peruseriaatteena painotetaan yhteistyötä toisten kanssa. Vahvuuksiin pohjautuva yhteistyö muiden kanssa mahdollistaa sen, että kaksi henkilöä tai suurempi ryhmä voi tuoda projektien käyttöön parhaat taitonsa ja samalla kompensoida toistensa heikkouksia jakamalla omia resurssejaan. Vahvuuksiin perustuvassa opetuksessa opettaja käyttääkin yksilöiden vahvuuksia auttaakseen kaikkia saavuttamaan huippuosaamisen. Neljäntenä keskeisenä periaatteena korostetaan vahvuuksien tarkoituksenmukaista soveltamista. Vahvuuksiin perustuva opetus edellyttää opettajalta omistautumista auttaa oppilaita löytämään ja soveltamaan omia vahvuuksiaan tehokkaasti sekä luokkahuoneessa että sen ulkopuolella. Vahvuuksiin perustuvaa opetusta toteuttava opettaja edistää myös oppimisympäristöä, jossa vertaispalaute ja vahvuuksien tunnistaminen ovat säännöllinen käytäntö samalla, kun opitaan yhteistyössä huomioimaan luokkakavereiden vahvuuksia. Oppilaille tuleekin tarjota monipuolisia tehtäviä, jotka mahdollistavat heidän ainutlaatuisten vahvuksiensa hyödyntämisen ja antavat heille käytännön kokemuksia omien vahvuksiensa esiintuomisesta. Viimeisenä periaatteena on vahvuuksien tietoinen kehittäminen uusien kokemusten myötä. Tällä tarkoitetaan oman vahvuuskirjon tiedostamista ja vahvuuksien jatkuvaan kehittämiseen pyrkimistä. Tämä vaatii myös opettajalta tietoista harkintaa, sillä pelkkä lahjakkuuden tunnistaminen ja luontaisen kyvykkyyden korostaminen saattavat huomaamatta ohjata oppilasta omaksumaan kiinteän ajattelutavan, jossa hän erehtyy luulemaan kykyjensä riittävän sellaisenaan. Tämä puolestaan voi vaarantaa motivaation, ellei oppilasta samalla opeteta tietoisesti ymmärtämään ponnistelun merkitystä positiivisten tulosten saavuttamisessa. (Lopez & Louis 2009, 2–6.) Lopez ja Louis (2009) huomauttaa, ettei yllä mainittuja peruseriaatteita ole välttämättä tarpeen noudattaa tietyssä järjestyksessä, mutta esitetty järjestys on osoittautunut käytännössä toimivaksi koulumaailmassa. Lisäksi

vahvuusperustaisen opetuksen tehokkuus kasvaa, kun mahdollisimman moni koulun henkilökunnasta osallistuu siihen. Tällä tavoin useampi kasvattaja pystyy ohjaamaan oppilaita oman vahvuusperustaisen oppimisensa tiellä. (Lopez & Louis 2009, 6.)

3.2 Vahvuuskieli

Yksilön kyvystä, taidosta tai tietystä osaamisalueesta muodostuu vahvuus vasta, kun muut ihmiset havaitsevat sen ja ilmaisevat sen sanallisesti (Hotulainen, Lappalainen & Sointu 2014, 277). Koska sanat vaikuttavat voimakkaasti siihen, miten oppilas näkee ja kokee itsensä oppijana, Sandberg & Vuorinen (2015, 14) painottavat aikuisen vastuuta siitä, millaisen kuvan hän oppilaasta luo puhellaan. Puolihuolimattomasti lausutut sanat saattavat pahimmillaan saada yksilön näkemään sekä itsensä että omat tulevaisuuden mahdollisuutensa negatiivisessa valossa (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 25). Koulun aikuisten vastuulla onkin luoda oppilaille ympäristö, joka edistää heidän vahvuuksiensa ilmenemistä (Leskisenoja & Sandberg 2019, 26). Kun tuetaan oppilasta omien vahvuuksien löytämisessä, tulisi kiinnittää erityistä huomiota tapaan, jolla palautetta annetaan. Lyhyet toteamukset, kuten "hyvä" ja "oikein", eivät ilmaise oppilaille riittävästi, missä hän on hyvä tai mikä meni ylipäätään oikein. (Hotulainen, Lappalainen & Sointu 2014, 277.)

Yhteinen kieli, jolla voidaan kuvata yksilön luonteenpiirteitä ja taitoja sekä ymmärtää parhaat puolet, saavutetaan vahvuusperustaisessa opetuksessa (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016b, 79). Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016b) käyttävät termiä "vahvuuskieli" kuvatessaan puhetta tai puheen sävyä, joka keskittyy tuomaan vuorovaikutustilanteissa esiin toisen parhaita puolia positiivisella ja kannustavalla tavalla. Vahvuuskielen kautta yksilö tunnistaa omat vahvuutensa ja tulee yleisesti tietoiseksi vahvuuksista. Vahvuuskieli korostaa positiivisia ominaisuuksia ja keskittyy sekä antamaan että vastaanottamaan kohdennettua palautetta omista vahvuuksista. Vahvuuskielen avulla voimme ilmaista itseämme esimerkiksi seuraavalla tavalla: "Oletko huomannut, kuinka päättäväinen olit, kun jatkoit tehtävän suorittamista, vaikka äsken sanoit, ettet pysty siihen?" tai "Huomasin, kuinka myötätuntoisesti kuuntelit ystävääsi ja tarjosit apuasi hänelle." Vahvuuskieli eroaa ongelmapuheesta ja keskittyy vahvasti myönteisiin puoliin. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016b, 81.)

Sanoilla onkin merkitys siihen, mihin yksilö kiinnittää huomiotaan. Huomioimamme asiat vahvistuvat tällöin niin positiivisessa kuin negatiivisessa mielessä. Vahvuuksiin keskittyvä toiminta pyrkiikin siihen, että yksilö ymmärtää vahvuuskielen ja sanojen merkityksen. Vahvuuskieli ja vahvuussanat ohjaavat yksilöä tunnistamaan omat ja muiden ihmisten

myönteiset ominaisuudet. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 25–27.) Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016b) korostavat, kuinka voimme puhua vain sellaisista asioista, joista meillä on tietoa. Lisäksi he kuvailevat, kuinka vahvuuskieli voi muuttua eläväksi käyttökieleksi sen jälkeen, kun se on tullut tutuksi. Esimerkiksi, kun luokan työrauhaa halutaan parantaa, täytyy oppilaille opettaa sinnikkyuden ja itsesäätelyn käsitteet sekä kyseisten käsitteiden merkitys oman oppimisen kannalta. Kuten opetamme lapsia tunnistamaan ja nimeämään ympärillämme olevia esineitä, tulisi meidän opettaa heitä myös tunnistamaan ja ilmaisemaan luontevahvuuksia ja tunteita. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016b, 80–81.) VIA-luontevahvuusluokittelu ja siihen pohjautuvat sovellukset voivat tarjota ilmaisia, joilla kuvata vahvuuksia, olivatpa ne jo olemassa olevia tai sellaisia, joita halutaan vahvistaa. Tämän jälkeen on tärkeää käyttää näitä ilmaisia riittävän säännöllisesti, jotta ne tulevat luontevasti osaksi keskustelua eivätkä vaikuta keinotekoisilta tai teennäisiltä. (Park & Peterson 2009, 7.)

Vahvuuskieli osoittaa arvonsa myös ongelmatilanteissa. Lapsen epätoivottu käytös asettaa positiivisen lähestymistavan väistämättä koetukselle. Kuitenkin keskittyessämme opittaviin taitoihin sen sijaan, että tuomitsisimme lapsen persoonallisuuden, voimme edistää myönteisempää vuorovaikutusta. Näemme lapsessa jonkun luontevahvuuden kukoistavan ja toisen vasta kehittyvän sen sijaan, että näkisimme pelkästään lapsen kiukun. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016b, 79.) Myös Wenström (2022) korostaa vuorovaikutustilanteissa vahvuuksien hyödyntämisen tärkeyttä. Vahvuuskeskeinen ajattelu ohjaa tarkastelemaan muita ihmisiä heidän vahvuksiensa kautta ja näkemään heidät parhaimmillaan riippumatta heidän mahdollisista epätoivotuista toimintatavoistaan tai piirteistään. (Wenström 2022, 322–323.) Avola & Pentikäinen (2020) korostavatkin, kuinka heikkouksiin keskittymisen sijaan on tarpeen kiinnittää huomiota vahvuuksiin, joita lapsen tai nuoren kohdalla halutaan lisätä. Jos lapsi esimerkiksi käyttäytyy kärsimättömästi, voivat kasvattaja sekä lapsi kiinnittää huomiota tilanteisiin, joissa lapsi osoittaa kärsivällisyyttä. Tällöin huomioidaan kärsivällisyyden osoitus sen sijaan, että keskitytään hetkiin, joissa kärsimättömyyttä tulisi hillitä. (Avola & Pentikäinen 2020, 101.)

3.3 Vahvuusperustaisen opetuksen mahdollisuudet

Vahvuuksien ja onnellisuuden opettamisella on todettu useita myönteisiä yhteyksiä oppilaisiin. Kyseisten asioiden opettamisen on havaittu esimerkiksi ennaltaehkäisevän oppilaiden masennusta ja samalla lisäävän heidän tyytyväisyyttään (Sandberg 2016, 85).

Tämän osoittaa esimerkiksi Proctorin ym. (2011, 377) tekemä tutkimus, jossa luontevahvuuksiin perustuva Strengths Gym –interventio-ohjelma lisäsi merkittävästi luontevahvuusharjoituksiin osallistuneiden nuorten elämäntyytyväisyyttä verrattuna niihin, jotka eivät ohjelmaan osallistuneet. Vahvuusperustaisen työskentelyn positiiviset vaikutukset oppilaan hyvinvointiin ja iloon huomasi myös Leskisenoja (2016) soveltaessaan väitöskirjatutkimuksessaan samaa Strengths Gym-konseptia 6. luokan oppilaille. Tärkeää hänen suunnittelemassaan vahvuuksiin perustuvassa toiminnassa oli luontevahvuuksien tunnistamisen harjoittelu päivittäin osana muuta koulutoimintaa, opettajan rooli oppilaiden osoittamien vahvuuksien nimeämisessä sekä opettajalta tullut myönteinen palaute vahvuuksien käytöstä. (Leskisenoja 2016, 120–122.)

Leskisenoja (2017b) mainitsee vahvuusperustaisen työskentelyn muuttavan merkittävästi sekä opettajien suhtautumistapaa oppilaisiin että koko koulutyön luonnetta. Heikkouksien ja puutteiden sijaan vahvuuksiin keskittyminen tekee luokan työskentelyilmapiiristä motivoivampaa ja vapautuneempaa. Vahvuuksien huomioiminen vahvistaa lisäksi oppilaiden luottamusta omaan oppimiseensa. (Leskisenoja 2017b, 142.) Vahvuuksien tunnistamisen onkin todettu kasvattavan oppilaan itsetuntoa sekä itseluottamusta (Sandberg & Vuorinen 2015, 14). Kun yksilö saa palautetta omien vahvuksiensa onnistuneesta käytöstä, kannustaa se häntä itseluottamuksen kasvun lisäksi yrittämään yhä enemmän (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016b, 81). Vahvuusperustaisen opetuksen myönteiset vaikutukset kouluun sitoutumiseen ja oppimiseen liittyvien vahvuuksien kehittämiseen on osoitettu muun muassa yhdeksännen luokan oppilaille suunnatun The Positive Psychology for Youth –ohjelma avulla. Ohjelman tarkoituksena oli, että oppilas tunnistaa ominaisvahvuutensa, opettelee hyödyntämään kyseisiä vahvuuksiaan, keskittyy yhden vahvuutensa kehittämiseen sekä opettelee löytämään myös omien perheenjäsentensä vahvuuksia. Kouluun sitoutumisen ja oppimiseen liittyvien vahvuuksien kehittämisen lisäksi joidenkin oppilaiden koulumenestys parani intervention myötä. (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins 2009.) Vahvuuksien ja onnellisuuden opettamisella saadaan parempien oppimistulosten lisäksi aikaan laajempaa ja luovaa ajattelua (Sandberg 2016, 85). Lappalainen & Sointu (2013, 4) kiteyttävätkin vahvuustyöskentelyn kannustavan sekä motivoivan oppilaita eteenpäin. Vahvuuksiin perustuvan näkökulman mukaisesti vahvuuksiin liittyviä voimavaroja hyödyntämällä yksilö kykenee saavuttamaan menestyksekkään elämän (Leskisenoja & Sandberg 2019, 24).

Kun opetus on vahvuusperustaista, myös oppilaat, joiden menestyminen opinnoissa ei ole ollut hyvää, saavat kokea pätevyyttä ja onnistumisia (Leskisenoja & Sandberg 2019, 27).

Sandberg & Vuorinen (2015, 14) korostavat erityisesti tukea tarvitsevien oppilaiden vahvuuksien esille saamisen arvokkuutta, sillä heidän akateeminen osaamisensa ei välttämättä ole samalla tasolla muiden kanssa tai vastaavasti akateeminen osaaminen saattaa jäädä ongelmiin liittyvän oireilun tai puheen varjoon. Nämä erityistä tukea tarvitsevat oppilaat usein näkevät itsensä oppijana kielteisemmin verrattuna oppilaisiin, joilla ei ole oppimisen vaikeuksia (Nikkinen & Aunola 2013, 495). Onkin tavanomaista, että tukea tarvitsevien oppilaiden heikkouksia, vikoja sekä muita korjattavia asioita on lähdetty etsimään erityispedagogisten mallien mukaisesti (Sandberg 2016, 85).

3.4 Aiempia tutkimuksia vahvuusperustaisesta opetuksesta

Positiivinen pedagogiikka tieteenalana on suhteellisen nuori verrattuna muihin pedagogisiin aloihin (Vuorinen 2022). Tähän suhteutettuna positiivisen pedagogiikkaan liittyvää tutkimusta on tehty runsaasti erityisesti kansainvälisesti, mutta viimeisten vuosien aikana myös kotimaassa. Tässä kehityksessä Martin Seligman ja hänen tutkimusryhmänsä ovat olleet keskeisiä vaikuttajia ja uranuurtajia. Seligmanin panos positiivisen pedagogiikan kehityksessä onkin ollut merkittävä. Hän on ollut mukana luomassa PERMA-teoriaa, joka on tarjonnut viitekehyksen monille positiivisen psykologian tutkimuksille ja sovelluksille sekä osallistunut Values in Action (VIA) -hankkeeseen, joka on puolestaan luonut perustan hyveiden ja luontevahvuuksien luokittelulle. Hänen teoksensa, kuten *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment* (2002) ja *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being* (2011), ovat keskeisiä lähteitä alalla.

Vahvuusperustainen opetus pohjaakin vahvasti positiiviseen pedagogiikkaan, joka puolestaan linkittyy erilaisiin hyvinvointiteorioihin. Kotimaassa esimerkiksi Leskisenoja (2016) on väitöskirjassaan, *Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjänä*, tarkastellut Seligmanin PERMA-teorian käyttökelpoisuutta kouluilon lisäämiseksi. Väitöskirjassa kouluilo näyttäytyy oppilaiden näkökulmasta ilmiönä, johon liittyy vahvasti muun muassa suhteet luokkakavereihin ja opettajaan, luokan ilmapiiri ja toimintakulttuuri sekä oppilaiden kokemat onnistumiset koulussa. Tutkimuksen tulosten perusteella vaikuttaisikin vahvasti siltä, että PERMA-teoriaan pohjaavat menetelmät, kuten oppilaiden vahvuuksien etsiminen ja hyödyntäminen, edistävät merkittävästi myönteisten tunnetilojen kokemista kouluympäristössä. (Leskisenoja 2016.)

Suomessa positiivisen pedagogiikan ja vahvuusperustaisuuden puolestapuhujia ovat Eliisa Leskisenojan lisäksi Lotta Uusitalo ja Kaisa Vuorinen, jotka ovat tehneet kattavaa tutkimusta tällä alalla jo lähes vuosikymmenen ajan. Tuoreimpiin tutkimuksiin vahvuusperustaisesta opetuksesta lukeutuukin Uusitalon ja Vuorisen sekä heidän kollegansa tekemä tutkimus *Hyvinvointi, kouluonnellisuus ja vahvuuksien käyttö kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisilla* (Fernström, Vuorinen & Uusitalo 2021). Viimeisimpänä tieteellisenä saavutuksena vahvuusperustaisen opetuksen tutkimuskentältä mainittakoon Kaisa Vuorisen (2022) oppilaiden ja opettajien luontevahvuuksien tukemiseen keskittyvä väitöskirja, *Character strength interventions: Introducing, developing, and studying character strength teaching in Finnish education*. Molemmat tutkimukset tuovat esille, kuinka positiivisella pedagogiikalla ja luontevahvuuksiin perustuvalla opetuksella on myönteisiä seurauksia eri osa-alueisiin koulumaailmassa, kuten sosiaalisiin suhteisiin, kouluiloon sekä oppilaiden osallisuuteen. Tutkimukset osoittavatkin, että vahvuusperustaisella opetuksella voidaan parantaa kouluympäristöjä ja tukea oppilaiden ja opettajien kokonaisvaltaista hyvinvointia. (Fernström, Vuorinen & Uusitalo 2021; Vuorinen 2022.)

Tutkimukset, jotka liittyvät luontevahvuuksiin ja vahvuusperustaiseen opetukseen, keskittyvät yleensä arvioimaan vaikutuksia ja kehittämään hyvinvointia edistäviä strategioita. Näitä tutkimuksia toteutetaan usein interventio- tai toimintatutkimusten muodossa. Sen sijaan opettajien ja opettajaopiskelijoiden käsityksiä vahvuusperustaisesta opetuksesta on tutkittu verrattain vielä vähän. Löysimme kuitenkin muutamia pro gradu -tutkimuksia, joissa vahvuusperustaisuutta tutkitaan lähinnä jo työelämässä toimivien opettajien näkökulmasta. Esimerkiksi Kuitunen (2018) on pro gradu –tutkielmassaan tarkastellut, millaisia käsityksiä kentällä työskentelevillä opettajilla on oppilaidensa vahvuuksista ja niiden tukemisesta. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajien käsityksissä vahvuuksista esiintyy merkittäviä sisällöllisiä eroja. Samansuuntaisia tutkimustuloksia on saanut myös Mustonen (2021) omissa pro gradu -työssään, jossa hän tutki luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia luontevahvuuksien tunnistamisesta, tunnustamisesta ja kehittämisestä sekä näiden merkityksestä ja vaikutuksista. Pedagogisena lähestymistapana vahvuuspedagogiikka ei näytä tämänkään tutkimuksen mukaan olevan täysin selkeä opettajille sen vaikutusmahdollisuuksien osalta.

Opettajaopiskelijoiden näkökulmasta tutkimusaineistoa oli saatavilla rajoitetummin. Mainittakoon silti esimerkkinä Heikkisen (2019) pro gradu -työ, jossa tarkisteltiin luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia luontevahvuuksista ja niiden

roolista perusopetuksessa. Opettajaopiskelijat näkivät vahvuuskasvatuksen positiivisen pedagogiikan keskiössä ja positiivisen pedagogiikan ajateltiin painottuvan enimmäkseen yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen ja kehittymisen tukemiseen. Tämä lisää ymmärrystämme siitä, miten opettajaopiskelijat suhtautuvat vahvuusperustaiseen opetukseen ja sen potentiaaliseen merkitykseen perusopetuksessa.

Vaikka edellä esiteltyt pro gradu –tutkielmat tarjoavat arvokasta tietoa opettajien ja opettajaopiskelijoiden näkemyksistä vahvuusperustaiseen opetukseen, on tärkeä huomioida näiden tutkimusten metodologiset rajoitukset ja kohderyhmän rajaus, jotka tekevät tutkimustulosten yleistettävyydestä haastavaa. Tähän perustuen emme myöskään hyödynnä näitä lähteenä omassa tutkimuksessamme, mutta koemme niiden mainitsemisen merkityksellisenä aiempien tutkimusten kontekstin hahmottamisessa. Samalla ne auttavat osoittamaan aukkoja tutkimuskentässä ja tarpeen lisätä tutkimusta ja ymmärrystä vahvuusperustaisesta opetuksesta opettajien ja opettajaopiskelijoiden näkökulmasta.

4 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tavoitteena on syventyä maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiin ja ymmärrykseen vahvuusperustaisesta opetuksesta. Tarkoituksena on tarkastella luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ja teoreettista ymmärrystä vahvuusperustaisen opetuksen roolista positiivisen pedagogiikan kehyksessä sekä avata heidän näkemyksiään siitä, miten vahvuusperustaista opetusta voidaan käytännön opetustyössä toteuttaa. Lisäksi pyrimme selvittämään, miten opettajaopiskelijat arvioivat saamansa koulutuksen vaikuttaneen heidän kokemukseensa valmiuksistaan vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamiseen.

Tutkimuksen alkuvaiheessa määrittelimme kolme tutkimuskysymystä, jotka ohjasivat tutkimuksemme suuntaa. Tutkimusaineiston syvällisempi tarkastelu paljasti kuitenkin opettajaopiskelijoiden mielenkiintoisia näkemyksiä erityisesti vahvuusperustaisen opetuksen käytännön toteuttamiseen liittyen. Näimmekin tarpeelliseksi tarkentaa ja uudelleenmuotoilla tutkimuskysymyksiä, jotta ne olisivat paremmin linjassa aineiston monipuolisten havaintojen kanssa.

Lopulliset tutkimuskysymyksemme muotoituivatkin seuraavanlaiseksi:

- Millä tavoin luokanopettajaopiskelijat ymmärtävät vahvuusperustaisen opetuksen osana positiivista pedagogiikkaa?
- Millaisia näkemyksiä luokanopettajaopiskelijoilla on vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamisesta käytännössä?
- Millaiset valmiudet luokanopettajaopiskelijat kokivat opettajankoulutuksen antaneen vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamiseen?

5 Tutkimuksen toteuttaminen

Tämä tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään todellisen elämän kuvaamiseen ja samalla huomioidaan todellisuuden moninainen luonne (Jokinen, 2021). Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä mittaamaan tai kvantifioimaan ilmiötä, kuten tehdään määrällisessä tutkimuksessa. Sen sijaan argumentaatio perustuu aineiston syvälliseen ymmärtämiseen, teemojen tunnistamiseen ja niiden välisiin suhteisiin. Laadullinen tutkimus korostaa aineiston kontekstin ymmärtämistä ja moniulotteisuutta, ei pelkästään tilastollisia suhteita. (Alasuutari 2001, 38.) Metsämuurosen (2008, 14) mukaan laadullinen tutkimus soveltuukin tavallista paremmin, kun osoitetaan kiinnostusta yksilöiden subjektiivisiin kokemuksiin tietyssä kontekstissa.

Tutkimuksemme keskittyy tutkimaan, millaisena opettajaopiskelijat näkevät vahvuusperustaisen opetuksen ja millaisia valmiuksia he kokevat saavuttaneensa kyseisen opetusmenetelmän toteuttamiseen opintojensa kautta. Koska tutkimuksemme fokus on opiskelijoiden omassa ajattelussa ja näkemyksissä, näemme laadullisten menetelmien soveltuvan tähän tarkoitukseen määrällisiä paremmin. Laadullinen lähestymistapa mahdollistaa perusteellisen analyysin, mikä puolestaan edesauttaa opiskelijoiden näkemysten yksityiskohtaisempaa ja monipuolisempaa ymmärtämistä.

Kuten edellä jo hieman viitattiin, laadulliselle tutkimusmenetelmälle on ominaista induktiivinen lähestymistapa, missä tutkimushypoteesit eivät ohjaa tutkimusta, vaan päätelmät johdetaan aineiston perusteella (Christensen & Johnson 2008, 388). Laadullisessa tutkimuksessa tarkasteltava ilmiö käsitteellistyy hiljalleen, kun teoreettinen tieto ja tutkimusaineiston pohjalta muotoutuneet näkökulmat vuorovaikuttavat keskenään (Kiviniemi 2015, 78). Lisäksi laadullinen tutkimus huomioi, että ihmiset ja ilmiöt ovat dynaamisia eivätkä pysy samanlaisina ajan tai tilanteiden kuluessa. Tämä mahdollistaa syvällisen ymmärryksen rakentamisen tutkimusaiheesta ja sen monimuotoisuudesta tarkasteltavana hetkenä. (Christensen & Johnson 2008, 388.) Tässä tutkimuksessa opettajaopiskelijoiden näkemykset vahvuusperustaisesta opetuksesta on kerätty ajankohtana, jolloin positiivinen pedagogiikka ja vahvuuskasvatus on ollut suhteellisen merkittävä puheenaihe koulutusmaailmassa. Onkin hyvä tiedostaa, että tutkimus kuvaa vain tämän hetken tilannetta eikä sen tutkimustuloksia voida yleistää tai soveltaa pitkän ajanjakson kattaviin päätelmiin tai johtopäätöksiin vaan tuloksia tulee jatkuvasti tarkastella ja päivittää suhteessa ajankohdan kontekstiin.

5.1 Tutkimusjoukko ja aineistokeruu

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla Turun yliopistossa opiskelevia luokanopettajaopiskelijoita. Tutkimuksen kohdejoukko valittiin harkinnanvaraisesti. Tutkimus rajatattiin koskemaan maisterivaiheen opintoja suorittavia opiskelijoita, jolloin saatoimme olettaa heillä olevan jo kokemusta opettajankoulutuksen antamista valmiuksista vahvuusperustaiseen opetukseen. Huomionarvoista on myös se, että muutamilla haasteltavista oli suoritettuna lisäksi erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot. Vaikka suoraa vertailua opiskelijoiden välillä ei tutkimuksen laajuuden rajaamiseksi tehty, tarjosi sivuaineopintojen huomioiminen silti merkittävää lisäarvoa tutkimukselle. Lähestymistapa mahdollisti syvemmän ymmärryksen siitä, miten erilaiset koulutuspolut voivat vaikuttaa luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksiin ja näkemyksiin vahvuusperustaisen opetuksen kontekstissa.

Haastateltavat rekrytoitiin pääosin tutkijoiden omien verkostojen kautta. Haastateltavia oli yhteensä kahdeksan ja kaikki haastattelut suoritettiin kevään 2023 aikana Zoom - verkkotyöskentelyalustan välityksellä yksilöhaastatteluina. Haastatteluiden kesto vaihteli, mutta tyypillisesti ne kestivät noin 25 minuuttia. Aineiston säilymistä varmistamiseksi haastattelutilanteet nauhoitettiin molempien tutkijoiden koneille.

Tiedonkeruumenetelmänä käytimme teemahaastattelua, jossa haastattelu kohdentuu ennalta valittujen, tutkimuksen kannalta merkityksellisten aihepiirien eli teemojen ympärille. Haastattelujen painopiste ei tällöin ole tiukasti määriteltyjen yksityiskohtaisten kysymysten esittämisessä, vaan ennemminkin haastateltavalle pyritään antamaan tilaa ilmaista itseään vapaammin tiettyjen teemojen sisällä. Haastateltavien vastaukset eivät näin ollen ole sidottuja vastausvaihtoehtoihin, vaan haastateltavilla on vapaus vastata kysymyksiin omin sanoin. Tällainen lähestymistapa tarjoaa joustavuutta ja mahdollistaa monipuolisemman ymmärryksen tutkittavasta aiheesta, koska haastateltava voi vaikuttaa enemmän siihen, mitä ja miten hän haluaa jakaa tietoaan. Lisäksi se mahdollistaa myös tarkentavien kysymysten esittämisen, mikä tukee syvällisemmän ymmärryksen saamista haastateltavien näkemyksistä, kokemuksista ja ajattelutavoista. (Hirsjärvi & Hurme 2022, 47–48.)

Valitsimme teemahaastattelun tutkimuksemme tiedonkeruumenetelmäksi, sillä pidimme sen avoimuutta tutkimuksemme kannalta hyödyllisenä. Teorian perusteellinen tutkiminen tarjosi viitekehysten, jonka avulla tunnistimme tutkimuksemme kannalta olennaiset teemat ja käsitteet. Teema-alueet, jotka sisällytimme haastattelurunkoomme (Liite 1), muotoituvatk

tutkimuskysymystemme ja teorian syvällisen perehtymisen tuloksena. Tutkimuksemme haastattelurunko sisälsi kolme keskeistä teemaa, taustatietokysymykset ja mahdolliset lisäkysymykset. Teemojen avulla ohjattiin haastattelun kulkua ja keskityttiin olennaisiin aihepiireihin, taustatiedot puolestaan antoivat informaatiota haastateltavista ja lisäkysymykset toimivat joustavana välineenä syventyä tarkemmin kiinnostaviin aiheisiin haastattelun aikana. Kaikki haastattelukysymykset pyrimme muotoilemaan niin, että ne vaativat syvällisempää vastaamista eivätkä johtaneet pelkästään kyllä tai ei – tyyppisiin vastauksiin. Kaikki haastatteluun osallistuneet saivat lisäksi tietää ennen varsinaista haastattelua tutkimuksen aiheen, vaikkakin toivomuksemme oli, että tutkimukseen osallistuneet osallistuisivat haastatteluun sen hetkisillä tiedoilla vahvuusperustaisesta opetuksesta ilman erillistä valmistautumista.

Ennen virallisia tutkimushaastatteluja suoritimme esihaastattelut, joiden avulla arvioimme, vastasivatko saadut tulokset tutkimuskysymyksiimme. Kyseisiin esihaastatteluihin osallistuneet eivät kuitenkaan olleet osa lopullista tutkimushaastattelun kohdejoukkoa. Esihaastatteluiden jälkeen muotoilimme vielä muutamaa haastattelukysymystä sujuvamman haastattelukokemuksen takaamiseksi. Itse haastattelutilanteissa emme välttämättä käyneet kysymyksiä läpi vaihe vaiheelta vaan keskityimme varmistamaan, että kaikki tutkimuksen teemat käsiteltiin haastattelun aikana. Tärkeintä olikin kysymysten sekä vastausten sisältö. Tarvittaessa esitimme haastateltavalle lisäkysymyksiä ja pyysimme häntä tarkentamaan vastauksiaan. Haastattelun päätteeksi haastateltavalla oli vielä mahdollisuus tuoda esiin aiheeseen liittyviä näkökohtia, jotka eivät olleet tulleet ilmi aiemmin keskustelun aikana. Tällä tavoin pyrimme varmistamaan, että saisimme riittävän kattavan kuvan haastateltavien näkemyksistä ja kokemuksista tutkimusaiheeseemme liittyen.

5.2 Tutkimuksen eettisyystarkastelu

Olemme tutkimuksessamme sitoutuneet noudattamaan Turun yliopiston asettamia eettisiä ohjeita tutkimustyön tekemiseen sekä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan, TENKn hyvän tieteellisen käytännön periaatteita. Tämä tarkoittaa, että kaikki tutkimusprosessin vaiheet on toteutettu eettisesti ja vastuullisesti. Olemme tutkimuksessamme pyrkineet TENKin (2019) periaatteiden mukaan kunnioittamaan tutkittavien oikeuksia ja yksityisyyttä, sekä varmistamaan tutkimuksen avoimuus ja luotettavuus.

Tutkimuksemme osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen ja tutkittavalla oli oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta tai kieltää jälkikäteen tutkijoita käyttämästä

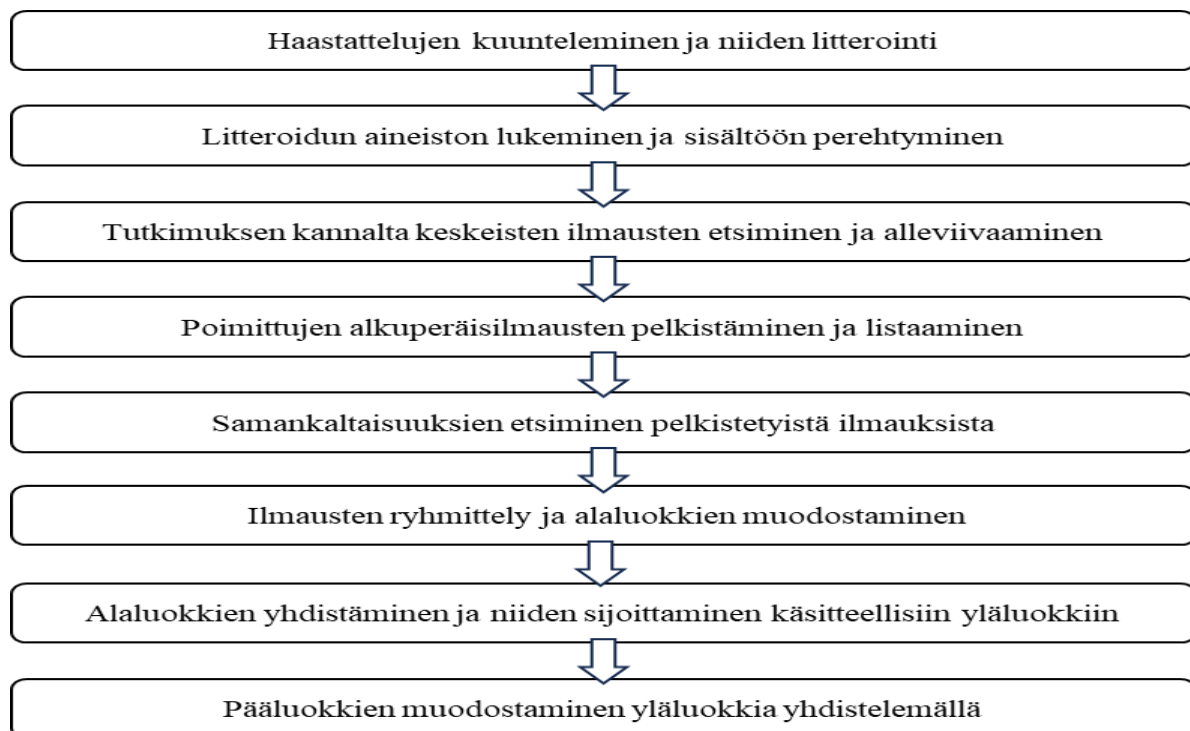
tutkimusaineistoa, johon hän itse liittyi. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 156) huomauttavat, että tutkittavilla tulee olla myös mahdollisuus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä tutkimuksen vaiheessa tahansa. Tutkimuksemme eettisyyttä arvioitaessa onkin tarpeen ottaa huomioon, että osa tutkittavista oli meille entuudestaan tuttuja. Tämä saattoi vaikuttaa siihen, että tutkittavien oli haastavampaa kieltäytyä osallistumasta tutkimukseemme. TENKin (2019, 8) ohjeistuksessa korostetaan kuitenkin tutkijan velvollisuutta varmistaa, ettei tutkittava koe tutkimukseen osallistumista pakollisena eikä pelkää kielteisiä seuraamuksia kieltäytyessään tutkimukseen osallistumisesta. Pyrimme tutkimushaastatteluun osallistuvia rekrytoidessamme noudattamaan edellä mainittua ohjeistusta, jonka seurauksena yksi mahdollinen haastateltava päättikin kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta.

TENKin (2019, 8) periaatteiden mukaan tutkijoiden tulee tarjota tutkittavalle riittävästi tietoa tutkimuksen sisällöstä sekä käytännön toteutuksesta, kuten tutkimusaineiston käsittelyn ja säilyttämisen elinkaaresta. Tutkimukseemme osallistuneilta opettajaopiskelijoilta pyydettiin lupa haastatteluiden nauhoittamiseen, jotta aineistojen käsittely onnistuisi helpommin haastatteluiden jälkeen. Selvensimme haastateltaville, että tutkimuksen aikana saatuja tietoja käsitellään luottamuksellisesti ja haastatteluiden nauhoitukset sekä litteroinnit hävitetään asianmukaisesti tutkimuksen valmistuttua. Haastatteluiden kautta kerättyyn tutkimusaineistoon oli pääsy ainoastaan tutkijoilla ja sitä käytettiin vain tämän pro gradu - tutkielman tarpeisiin. Haastateltavan tietosuojan kannalta oleelliset sisällöt on tuotu esiin myös tutkielman loppuun liitettyssä tietosuojailmoituksessa (Liite 2).

Tutkimuseettiset periaatteet korostavat tutkimukseen osallistuvien anonymiteetin varmistamista. Tämä tarkoittaa, että tietojen järjestäminen tulee suorittaa niin, että osallistujien henkilöllisyys säilyy suojattuna. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 156.) Tutkimukseemme osallistuvien anonymiteetin varmistaminen olikin yksi tutkimuksemme keskeisistä tavoitteista, mistä syystä varmistimme kaikkien osallistujien nimettömyyden huolellisesti. Tutkimus koostuu melko suppeasta tutkimusjoukosta, mistä syystä esiin nostettujen sitaattien kieliäsu muokattiin pääasiassa murteen osalta niin, että haastateltavat opettajaopiskelijat eivät olisi sitaateista tunnistettavissa. Haastatteluista saatu sisältö pysyi tästä huolimatta juuri sellaisena kuin haastateltavat olivat sen esittäneet. Tutkittavien anonymiteetin suojaamiseksi päädyttiin lisäksi siihen, ettei sitaattien perään ole liitetty haastateltavaa esimerkiksi numeromerkinnöin. Päätös perustui osin aineiston suppeuteen, joka korostui erityisenä haasteena ottaen huomioon erityisopettaja opintoja sivuaineenaan opiskelevien joukon suhteellisen pienen koon.

5.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksemme analysoinnissa käytimme laadullista aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Kuten metodin nimestäkin voi päätellä, sisällönanalyysi tutkimusmenetelmänä keskittyy haastattelussa puhuttujen sisältöjen analysoimiseen (Nikander & Ruusuvuori 2017, 369). Analyysimenetelmä tavoittelee tiivistettyä kuvausta tutkittavasta ilmiöstä. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa varsinaiset analyysiyksiköt valikoituvat sen mukaan, mikä on tutkimuksen tarkoitus sekä tehtävänasettelu. Teoria liittyy kyseiseen analyysimenetelmään ainoastaan siinä määrin, että metodologiset sitoumukset ohjaavat analyysin tekoa. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 108, 122.) Parhaiten prosessin etenemistä kuvaa ja selkeyttää kaavio, jossa havainnollistetaan analyysin vaiheet (Kuvio 1).



Kuvio 1. Sisällönanalyysin eteneminen

Seuraavaksi kuvaamme tarkemmin oman analyysimme vaiheita, jotka pääosin mukailevat Tuomin ja Sarajarven (2018) sisällönanalyysin etenemisen mallia. Aloitimme aineistomme sisällönanalyttisen työstämisen litteroinnilla eli nauhoitettujen haastatteluiden purkamisella tekstiksi. Haastattelujen litteroinnin sanotaankin olevan olennainen vaihe aineiston analyysissa. Se tarjoaa mahdollisuuden tutustua haastatteluaineistoon syvällisesti ja samalla

mahdollistaa etäisyyden ottamisen alkuperäiseen haastattelutilanteeseen. (Nikander & Ruusuvuori 2017, 437.) Jaoimme haastatteluaineistot puoliksi tutkijoiden kesken, jolloin molemmat litteroivat neljä haastattelua. Nikanderin ja Ruusuvuoren (2017) mukaan litteroinnin tarkkuustason määrittää olennaisesti tutkimuskysymys. Kun keskitytään puheen sisältöön eikä niinkään sen tuottamisen tapaan, epätarkempi litterointi riittää. (Nikander & Ruusuvuori 2017, 427.) Tähän peilaten päädyimme litteroimaan aineiston selkeämpään muotoon poistamalla haastatteluista tauot, toistot, äännähdykset ja päällekkäispuhunnat, jotka eivät olleet olennaisia haastattelun asiasisällön kannalta.

Luimme litteroidut haastattelut huolellisesti läpi saadaksemme kokonaiskuvan aineistostamme. Tässä vaiheessa näimme myös tarpeelliseksi vielä uudelleenmuotoilla tutkimuskysymyksiä, jotta saisimme aineistosta mahdollisimman paljon irti. Bogdanin & Biklenin (2007, 161–163) mukaan onkin varsin yleistä, että tutkimuskysymykset tarkentuvat tutkimuksen edetessä, erityisesti aloittelevilla tutkijoilla. Tutkimusaineiston analyysin myötä esiin nousseet havainnot vahvuusperustaisen opetuksen käytännön toteuttamiseen liittyen vaikutti alkuperäisiin näkemyksiimme ja päätimme lisätä tutkimuskysymyksen, joka avaa opettajaopiskelijoiden käsityksiä siitä, miten heidän mielestään vahvuusperustaista opetusta toteutetaan luokkahuoneessa. Samalla yksi alun perin asetetuista tutkimuskysymyksistä "Millaisia valmiuksia luokanopettajaopiskelijoilla on soveltaa vahvuusperustaista opetusta tulevassa työssä?", muovautui haastattelujen litteroinnin aikana nykyiseen muotoonsa.

Tuomin ja Sarajärven (2018, 123) mukaan aineiston pelkistämällä eli redusoinnilla tarkoitetaan tutkimuksen kannalta tarpeettoman aineiston karsimista. Tutkimuksemme kohdalla tämä tarkoitti käytännössä sitä, että suodatimme aineistosta kaiken sen, mikä ei suoraan vastannut tutkimuskysymyksiimme. Sen sijaan poimimme tutkimuskysymyksiä valaisevia sitaatteja jokaisen haastateltavan vastauksista ja alleviivasimme ne erivärisillä kynillä tutkimuskysymysten mukaisesti. Haastattelurungon teemat osoittautuivat tässä hyödylliseksi, kun kävimme aineistoa läpi haastattelukysymys kerrallaan. Tämän jälkeen pelkistimme kaikki poimitut alkuperäisilmaukset tiiviimpään sanalliseen muotoon ja kokosimme ne erilliseen taulukkoon (Taulukko 2). Samaa analyysiprosessia sovellettiin kaikkien haastattelukysymysten ja vastausten osalta.

Taulukko 2. Esimerkki aineiston pelkistämisestä eli redusoinnista

Tutkimuskysymys: Millaista on mielestäsi vahvuusperustainen opetus käytännössä?	
Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
“Se sulautuu varmaan aika hyvin siihen koulun arkipäivään. Että se on sellasta, opettajan täytyy niinku huomioida ja ottaa sitä kontaktia oppilaaseen tavallaan koko ajan, et mä en nää sitä semmosena erillisenä oppitunteina vaan sen pitäis kulkee käsikädessä jokasen opetushetken mukana. Ja se on vähä semmonen et se pitäis tuolta takaraivosta tulla vähän niinku automaattisesti.”	Integroituu saumattomasti koulupäivään. Ei erillinen oppitunti, vaan läsnä jokaisessa opetushetkessä automaattisesti. Opettaja kiinteässä vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa.
“-- Se ois tosi semmosta monipuolista tavallaan se opetus ja niinkun, että tota olis tosi erilaisia toimintatapoja siellä opetuksessa, erilaisia niinku tehtävämuotoja ja tämmösii, et kaikki vois jossain kohtaa päästä loistamaan niiden omien vahvuuksien kautta. Ja sit tietysti just sellasta ihan perus tunnekasvatusta, positiivista pedagogiikkaa, lähetään positiivisen kautta, ei lähetä sillee et meillä ois jotakin etukäteisoletuksia oppilaita kohtaan, että no toi nyt varmaan tulee toimimaan näin ja toi nyt varmaan tulee toimimaan näin.”	Tarjoaa vaihtoehtoisia toimintatapoja, jossa jokainen oppilas voi hyödyntää omia vahvuuksiaan. Keskeistä lisäksi tunnekasvatus ja positiivinen pedagogiikka, joka lähestyy oppilaita positiivisesti ilman ennako-oletuksia heidän toiminnastaan.
”--Ollaan mahdollisimman kannustavia ja huomioidaan jokainen oppilas yksilönä ja tuetaan jokaista oppilasta ja sellaista, että koitetaan, että oppilas kehittyisi sen oman vahvuuden kautta”	Kannustaa ja ottaa jokaisen oppilaan huomioon yksilönä. Oppilaan omien vahvuuksien huomioiminen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemiseksi.

Kun aineistosta on ensin poimittu tutkimuksen kannalta olennaiset ilmaisut, seuraava vaihe on niiden järjestäminen ryhmiin. Tätä prosessia kutsutaan klusteroinniksi. Klusterointi auttaa havaitsemaan samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia aineistossa, mikä on olennaista analyysin kannalta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124.) Tässä tutkimuksessa aineiston klusterointi tapahtui tarkastelemalla pelkistettyjä alkuperäisilmauksia ja etsimällä niistä samankaltaisuuksia. Ne ilmaisut, jotka viittasivat samaan asiaan tai käsitteeseen, kokosimme omaan sarakkeeseensa taulukossa. Sarakkeet nimesimme niiden yhteisiä sisältöjä tai teemoja kuvaavilla käsitteillä. Näistä muodostui aineistomme alaluokat (Taulukko 3).

Taulukko 3. Esimerkki aineiston klusteroinnista eli ryhmittelystä

Tutkimuskysymys: Mikä on mielestäsi vahvuusperustaisen opetuksen tärkein tavoite?	
Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
Näkemään itsensä positiivisessa valossa ja luomaan työkaluja tulevaisuutta varten	Itsetunnon ja minäpystyvyyden vahvistaminen
Vahvistaa oppilaan itseluottamusta ja itsetuntemusta sekä luoda vahva pohja	

itsevarmuudelle omien kykyjen, tietojen ja taitojen suhteen Vahvistaa erityisesti erityislasten itsetuntoa ja minäkuvaa, sillä he voivat kohdata negatiivista palautetta tavallista enemmän	
Jokainen oppilas oppii mahdollisimman hyvin omalla, itselleen sopivalla tavalla, ottaen huomioon yksilölliset vahvuudet Ohjata oppilaita löytämään omia vahvuuksiaan ja peilaamaan niitä tilanteissa, joissa he kokevat haasteita Tehdä oppimisesta mielekkäämpää oppilaan omien vahvuuksien kautta Auttaa jokaista oppilasta löytämään ja tunnistamaan itsestään omat vahvuudet ja kehittää niitä	Vahvuuksien tunnistaminen ja hyödyntäminen oppimisprosessissa
Luoda ajatus, että hyvä synnyttää hyvää Tuottaa oppilaille positiivisia kokemuksia Kohdata oppilaat arvostavasti ja välttää negatiivisuutta	Onnistumisen kokemusten ja positiivisen ilmapiirin luominen

Klusteroinnin sanotaan olevan osa abstrahointiprosessia, jossa keskitytään erottelemaan tutkimuksen kannalta merkitykselliset tiedot ja käyttämään niitä teoreettisen käsitteiden muodostamiseen. Abstrahoinnissa edetään siis alkuperäisaineiston konkreettisesta tasosta kohti yleisempiä käsitteitä ja teoreettisia pohdintoja. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125.) Tässä analyysin vaiheessa tarkastelimme alaluokkien välisiä yhteyksiä ja ryhmittelimme ne omiin aihepiireihinsä. Näiden pohjalta muodostimme yläluokkia, jotka edustivat tutkimuskysymyksiimme olennaisesti liittyviä laajempia teemoja. Tutkimuskysymyksemme toimivatkin ohjaavana periaatteena alaluokkien muodostumisessa ja niiden sijoittamisessa isompiin käsitteellisiin yläluokkiin (Taulukko 4). Lopuksi ryhmittelimme tunnistamamme teemat yhtenäisiksi kokonaisuuksiksi, joista muodostui tutkimuksemme pääluokat.

Taulukko 4. Esimerkki aineiston abstrahoinnista eli käsitteellistämistä

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Positiivinen pedagogiikka Kokonaisvaltainen lähestymistapa Oppilaan vahvuuksien korostaminen Yksilöllisyys ja oppilaantuntemus	Vahvuusperustainen opetus käsitteenä	Vahvuusperustainen opetus osana positiivista pedagogiikkaa
Vahvuuksien tunnistaminen ja hyödyntäminen oppimisprosessissa Itsetunnon ja minäpystyvyyden vahvistaminen Onnistumisen kokemusten ja positiivisen ilmapiirin luominen	Vahvuusperustaisen opetuksen tärkeimmät tavoitteet	
Oppilaiden kokonaisvaltaisen kehityksen tukemisen edistäminen Oppijaidentiteetin kehittyminen Huoli oppilaiden mahdollisesta identifioinnista tietynlaiseksi	Tärkeys arvioitaessa vahvuusperustaista opetusta	

Kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla emme havainneet merkittäviä eroavaisuuksia erityisopetuksen opintoja suorittaneiden ja suorittamattomien opettajaopiskelijoiden aineistojen välillä. Tästä syystä emme nähneet mielekkäänä myöskään tutkimustuloksissa näitä eritellä ja päädyimme suorittamaan abstrahoinnin yllä kuvatun menetelmän mukaisesti. Sen sijaan viimeisen tutkimuskysymyksen kohdalla, jossa aineisto opiskelijoiden välillä poikkesi runsaasti toisistaan, emme tunnustaneet selkeitä yläluokkia. Koska luokittelukategorioiden määrittelyyn ei ole yhtä absoluuttisen oikeaa tapaa, vaan yksittäisissä tutkimuksissa voidaan erikseen määritellä luokittelun tai aineistokoodauksen käytännöt (Seitmaa-Hakkarainen, 2014), päädyimme soveltamaan sisällönanalyysin ohjeistuksia. Yhdistelimme alaluokkia tavalla, joka mahdollisti johtopäätösten erittelyn ja yleistämisen tietyistä tutkimukseen osallistuneista henkilöistä koskemaan laajempaa joukkoa. Tämän analyysiprosessin avulla saavutimme syvällisemmän ymmärryksen tutkimuskysymyksen kontekstista ja vankemman pohjan johtopäätösten muodostumiselle.

6 Luokanopettajaopiskelijoiden ymmärrys vahvuusperustaisesta opetuksesta positiivisen pedagogiikan viitekehyksessä ja näkemykset sen käytännön toteutuksesta

Tässä tutkimuksessa tulokset on koottu kahden pääotsikon alle tutkimuskysymysten mukaisesti. Tämän luvun tarkoituksena on valaista luokanopettajaopiskelijoiden suhtautumista vahvuusperustaiseen opetukseen positiivisen pedagogiikan kontekstissa sekä heidän näkemyksiään tämän lähestymistavan käytännön soveltamisesta. Tämä osio vastaa siten kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, jotka keskittyvät luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin vahvuuspedagogiikasta. Tulosten esittelyssä hyödynnetään lainauksia opiskelijoiden antamista vastauksista, mikä syventää ymmärrystä heidän ajattelutavoistaan ja näkemyksistään vahvuusperustaisen opetuksen suhteen. Lainaukset toimivat konkreettisina esimerkkeinä opiskelijoiden mielipiteistä ja näkemyksistä tämän pedagogisen lähestymistavan osalta.

6.1 Vahvuusperustaisen opetuksen määritelmä käsitteenä

Luokanopettajaopiskelijoiden haastatteluista ilmeni, että vahvuusperustaisen opetuksen käsite koettiin hankalaksi määrittää, sillä useimmille haastateltavista kyseinen käsite ei ollut entuudestaan kovin tuttu. Tästä huolimatta suurimmalle osalle haastatelluista opettajaopiskelijoista oli piirtynyt vahvuusperustaisesta opetuksesta kuva ennen kaikkea kasvatuksellisenä menetelmänä tai toimintatapana, joka keskittyy erityisesti oppilaiden vahvuuksiin, positiiviseen vuorovaikutukseen ja yksilölliseen oppimiseen.

Opettajaopiskelijoiden mukaan vahvuusperustainen opetus ei rajoitu pelkästään teorian tasolle. Sen sijaan opettajaopiskelijat korostivat näkemyksissään konkreettisia toimenpiteitä ja opettajan roolia vahvuuksien tunnistamisessa ja korostamisessa. Analyysimme mukaan opettajaopiskelijat eivät siis nähneet vahvuusperustaista opetusta vain abstraktina käsitteenä vaan tärkeänä ja käytännönläheisenä pedagogisena lähestymistapana, jolla on merkitystä oppilaiden oppimisessa ja hyvinvoinnissa.

Haastattelujen perusteella suurin osa opettajaopiskelijoista yhdisti vahvuusperustaisen opetuksen vahvasti positiiviseen pedagogiikkaan. Luokanopettajaopiskelijat avasivat näkemyksiään vahvuusperustaisen opetuksen integroitumisesta positiiviseen pedagogiikkaan monin eri tavoin. Vahvuusperustaista opetusta kuvailtiin muun muassa positiivisena

kasvatuksena, jossa korostuu oppilaan kannustaminen sekä hyvien puolien löytäminen ja vahvistaminen sen sijaan, että keskityttäisiin kielteisiin asioihin. Lisäksi vahvuusperustainen opetus nähtiin yhtenä positiivisen pedagogiikan menetelmistä ja sen ajateltiin pohjautuvan syvälliseen oppilaantuntemukseen, jossa oppilaan omat kokemukset sekä opettajan ja muiden aikuisten näkemykset oppilaan vahvuuksista näyttäytyvät merkittävinä.

“Mä käsitän sen niin, että tietysti opettajan pitää tuntea oppilas. Ja kun opettaja tietää sen oppilaan vahvuudet niin sitten se keskittyy opetuksessa siihen niinkun semmosessa kokonaisessa vuorovaikutuksessa sen oppilaan kanssa tukee sitä lasta sen vahvuuksissa.”

Muutama haastateltavista toi esiin ajatuksensa, jonka mukaan vahvuusperustainen opetus painottaa vahvuuksia nimenomaan heikkouksien vastakohtana. Vastauksissa korostui näkemys siitä, että yleisen, yhteiskunnassamme vallitsevan heikkouksiin keskittyvän ilmapiirin sijaan tarvitaan vahvuuksien painottamista. Analyysimme perusteella opettajaopiskelijat näkivät vahvuusperustaisen opetuksen lähestymistapana, joka pyrkii vastustamaan negatiivista ilmapiiriä nostamalla esille positiivisia piirteitä, erityisesti omia vahvuuksia.

“--yhteiskunnassamme on ajatus tietyllä tavalla siitä, että nostetaan esiin negatiivisuuksia ja heikkouksia. Vahvuusperustainen sitten taas sitä, että autetaan, esimerkiksi oppilaita, löytämään omat vahvuutensa ja nostetaan esille niitä niinku heikkouksien vastakohtana sitten taas niitä omia vahvuuksia--”

Näkemys vahvuusperustaisen opetuksen integroitumisesta positiiviseen pedagogiikkaan nosti esiin myös toisenlaisen näkökulman, sillä ennen aiheeseen perehtymistä, osa haastateltavista oli suhtautunut vahvuusperustaiseen opetukseen skeptisesti pitäen sitä perushömpötyksenä ja liiallisena positiivisuutena, joka saattaa estää kriittisen palautteen antamisen.

“No siis tuohan on terminä, ennen kuin siihen itse olen joskus tutustunut, jotenkin ajatellut, että se nyt vaan on tuollaista perushömpöti yltiöpositiivisuutta, että ei ole olemassa enää mitään, että kaikki täytyy olla hyvin, ei saa enää antaa, vaikka palautetta tai mitään tämmöistä kielteistä palautetta, että siitä tulee helposti semmoinen kuvitelma”

“-- sulkeeko se silloin pois ne oppilaan heikkoudet. Et kehittykö se oppilas silloin niissä muissa jutuissa, jos aina sille vaan annetaan sitä, missä se on tosi tosi hyvä.--”

Näkemyksessä vahvuusperustaisen opetuksen yltiöpositiivisuudesta tulee esiin myös yllä olevasta sitaatista, jossa eräs haastateltavista ilmaisee huolensa vahvuusperustaisen opetuksen liiallisesta optimismista ja sen mahdollisesta rajoittavasta vaikutuksesta oppilaiden kehitykseen. Analyysimme mukaan tämä ilmentää muutaman opettajaopiskelijan näkemystä vahvuusperustaisesta opetuksesta liian yksipuolisena lähestymistapana, jossa pelkkä positiivisuuden korostaminen ei tarjoa riittävää perustaa oppilaiden monipuoliselle kehitykselle ja oppimiselle.

6.2 Vahvuusperustaisen opetuksen tavoitteet ja tärkeysarvio

Vahvuusperustaisen opetuksen tärkeimpänä tavoitteena opettajaopiskelijat mainitsivat oppilaiden vahvuuksien tunnistamisen ja vahvuuksien hyödyntämisen oppimisprosessissa. Analyysimme perusteella tämä viittaa ajatukseen oppimisesta yksilöllisen potentiaalin ja vahvuuksien pohjalta. Opettajaopiskelijoiden mukaan vahvuusperustainen opetus tarjoaakin oppilaille mahdollisuuden oppia omien vahvuuksien kautta, mikä edistää positiivista oppimiskokemusta ja oppimisen tehokkuutta.

”Varmaan tärkein tavoite voisi olla, että autetaan jokaista oppilasta löytämään ja tunnistamaan itsestä ne omat vahvuudet ja kehittämään niitä”

”Ehkä se, että jokainen pystyisi oppimaan mahdollisimman hyvin ja silleen niin kun itselle sopivalla tavalla, koska kaikki oppii niin kun erilaisilla, niin hyödynnettäisi niitä jokaisen oppilaan omia vahvuuksia --”

Myös itsetunnon ja minäpystyvyyden vahvistaminen osoittautui merkittäväksi vahvuusperustaisen opetuksen tavoitteeksi opettajaopiskelijoiden antamissa vastauksissa. Opettajaopiskelijat näkivät, että vahvuusperustaisen opetuksen kautta oppilailla on mahdollisuus saavuttaa onnistumisen kokemuksia, mikä vahvistaa heidän luottamustaan omiin kykyihinsä ja itseensä. Erityisen merkityksellisenä itsetunnon ja minäpystyvyyden vahvistaminen nähtiin tukea tarvitsevien lasten kohdalla, jotka arjessaan ovat tavallista alttiimpia negatiiviselle palautteelle.

”No mun mielestä se on just se itsetunnon ja minäkuvan vahvistaminen, etenkin just noiden erityislasterien kanssa, että kun he saa kyllä sitä negatiivista kuulla, et vaikka ei kuulis omalta opettajalta, niin sitä tulee kyllä muualta, niin että sitten saisi luotua sitä positiivista ilmapiiriä ja sitä itsetuntoa ja minäkuvaa kuitenkin vähän kasvatettua”

Kuten edellisestä sitaatista käy ilmi, nähtiin myös myönteisen ilmapiiriin ylläpitäminen yhtenä vahvuusperustaisen opetuksen tärkeimmistä tavoitteista. Haastateltavat korostivat oppimisympäristöä, jossa vältetään liiallista kritiikkiä, moitetta tai mollaamista. Analyysimme perusteella opettajaopiskelijat ymmärsivät, että vaikka täydellinen negatiivisuuden poistaminen ei välttämättä ole realistista, on vahvuusperustaisessa opetuksessa kuitenkin tavoitteena minimoida kielteiset elementit ja korvata ne myönteisimmillä lähestymistavoilla.

”-- mä ajattelisin, että siinä pyritään kannustaa ja löytää just niitten kaikkien lasten hyvät puolet ja rohkaisemaan ja, että osataan kohdata kaikki arvostavalla tavalla, että jotenkin jätetään se negatiivisuus pois, että opettajakin osaa kannustaa oppilaita eikä ehkä mollata, että jotenkin ei tietenkään jätetä sitä negatiivisuutta kokonaan pois tai sillä tavalla, mutta kuitenkin pyrittäisiin olemaan enemmän positiivisia ja jotenkin kannustaa oppilaita käyttää heidän niitä vahvuuksia --”

Haastatellut opettajaopiskelijat ilmaisivat pitävänsä vahvuusperustaista opetusta pääosin pelkästään hyödyllisenä. Sitä ei nähty vain akateemisen osaamisen kehittämisen välineenä, vaan enneminkin lähestymistapana, jolla voidaan tukea oppilaiden kasvua itsenäisinä, itsetietoisina ja tasapainoisina yksilöinä kaikilla elämän osa-alueilla. Opettajaopiskelijat luettelivatkin muun muassa itsetunnon vahvistamisen ja tasapainoisen identiteetin rakentumisen perusteina sille, miksi vahvuusperustainen opetus tulisi integroida osaksi päivittäistä koulupäivää.

”On tärkeää, koska se vahvuusperustainen ei keskity pelkästään akateemisten taitojen osaamiseen, vaan se liittyy kokonaiseen elämäntilanteeseen, semmosen positiivisen elämäntilanteen luomiseen ja haasteista selviämiseen. Niin koen sen olennaisena, varsinkin tässä muuttuvassa yhteiskunnassa, jossa on paljon murrosta ja semmosta negatiivisuutta”

Osa opettajaopiskelijoista nosti esiin kuitenkin myös huolen siitä, että tietyn vahvuuden liiallinen korostaminen saattaa johtaa tilanteeseen, jossa oppilas identifioituu tietynlaiseksi ja kuva hänen kyvyistään ja potentiaalistaan jää kapeaksi.

“-- Mä ehkä ajattelen, että ehkä joissain tilanteissa se voi mennä siihen, et niinku sit se alkaa määrittää, et jos puhutaan koko ajan, et sää oot nyt tämmönen, et siit tehään sellanen liian iso osa sitä identiteettiä, et sä nyt oot tämmönen ja piste. Tavallaan että, joskus oppilaasta voi tuntua ärsyttävältä, et se nähdään vaan sen jonkun yhden

vahvuuden kautta. Vaiks sille sanotaan, että oi sä oot niin energinen, niin jossain kohtaa siihen saattaa tulla sellanen negatiivinen kaiku, et mä nyt oon sit tämmönen ja et niinku ei jätetä tilaa sille muutokselle vaan määritellään se oppilas sen kautta sit niinku aina"

Opettajaopiskelijoiden näkemyksen mukaan oppilaille tulisikin suoda tilaa muuttua eikä heitä tulisi tarkastella yksinomaan yhden ominaisuuden perusteella. Haastateltavien vastauksissa korostui monipuolisen palauteen merkitys, joka huomioi oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen. Tämä näkökulma on heidän mukaansa keskeinen, jotta oppilas ei tule määritellyksi liiaksi yhden ominaisuuden kautta.

6.3 Kokemukset ja näkemykset käytännön toteutuksesta

Opettajaopiskelijoiden näkemyksen mukaan vahvuusperustainen opetus ilmenee käytännössä toimintatapojen joustavuutena, oppilaiden yksilöllisen kehityksen tukemisena, positiivisena vuorovaikutuksena ja monipuolisina opetusmenetelminä, jotka korostavat oppilaiden vahvuuksia. Huomionarvoista on muutaman opettajaopiskelijan käsitys vahvuusperustaisesta opetuksesta ikään kuin piilo-opetuksena, jonka käytännön toteutus ei vaadi erillisiä oppitunteja, vaan siihen pohjautuvat opit sulautuvat koulun arkipäivään ilman vahvuusperustaisen opetuksen käsitteen korostamista. Vahvuusperustaisen opetuksen nähtiin olevan olennainen osa jokaista opetushetkeä ja opettajan työtä, mikäli opettaja on päättänyt toteuttaa sitä omassa opetustyössään. Eräs opettajaopiskelija mainitsi vahvuuskortit konkreettisena työkaluna vahvuusperustaisen opetuksen sisällyttämiseksi arkipäiväiseen opetuskäytäntöön.

"-- ajattelisin, että opettaja vois niinku tarjota oppilaille eri tapoja niinku suorittaa joku annettu tehtävänanto tai muuta ja sitten oppilas vois niinku valita niistä annetuista tavoista sen, missä hän kokee, että hän saa niinku suoritettua sen parhaiten eli tavallaan sen oman vahvuutensa perusteella"

"Se sulautuu varmaan aika hyvin siihen koulun arkipäivään. Että se on sellasta opettajan täytyy niinku huomioida ja ottaa sitä kontaktia oppilaaseen tavallaan koko ajan, et mä en nää sitä semmosena erillisenä oppitunteina, vaan sen pitäis kulkea käsikädessä jokasen opetushetken mukana. Ja se on vähä semmonen,, et sen pitäis tuolta takaraivosta tulla vähän niinku automaattisesti. Niin ehkä mä nään sen sellasena."

Opettajaopiskelijat näkivät kehumisen, erityisesti onnistumisen yhteydessä, yhdeksi tehokkaimmaksi keinoksi auttaa oppilaita tiedostamaan omia vahvuuksiaan. Erityisen tärkeänä pidettiin onnistumisten erittelyä, jotta oppilaat saavat tarkemman kuvan siitä, missä he ovat onnistuneet ja miten se ilmentää heidän vahvuuksiaan. Muutama opettajaopiskelija korosti oppilaan kohtaamista aidosti ja samanvertaisesti, kiinnittäen huomiota erityisesti hiljaisempiin oppilaisiin, jotka saattavat tarvita enemmän tukea vahvuksiensa tunnistamiseen ja esille tuomiseen. Myös tarve erityislasten vahvuuksien esiinnostamiseen, erityisesti tilanteissa, joissa heidän vahvuutensa eivät välttämättä ole ilmeisiä tai ne eivät noudata perinteisiä odotuksia, tunnistettiin opettajaopiskelijoiden keskuudessa.

“-- sanoo sen rakentavammin, ettei sano aina vaan, että hyvä, vaan sitten sanois, että mitä sä teit ja miten niinku sitten se sun vahvuus tai hyvä juttu tuli esille”

“--pitäisi korostaa just enemmän ja etenkin noiden erityislasten kanssa ja sitten myös se, että mistä tai mitkä nostaa vahvuudeksi, että jos on vaikka ADHD-lapsi, niin se, että kun se keskittyy kerran sen viisi minuuttia, niin nostatko sä sen, vai olisiko siinä sittenkin jotain muuta hyvää, et bongais myös arjesta niitä ettei se odota sitä yhtä hetkeä, mikä on hänelle se harvinaisuus, mikä ei ole oikeasti hänen vahvuus, vaan et löytäisi niitä tavallaan muitakin asioita kuin se mikä yleisesti niinku kehutaan, että ei tarvitsisi aina olla ne samat asiat”

Muutama opettajaopiskelija näki monipuoliset työtavat yhtenä keinona tuoda oppilaiden vahvuuksia esiin koulun arjessa. Näkemys perustui ajatukseen, että oppilailla voi olla potentiaalia ja kykyjä, jotka saattavat tulla esiin vasta opettajan tarjotessa erilaisia työskentelytapoja. Myös opettajan myönteinen suhtautuminen virheisiin nähtiin keinona kannustaa oppilaita kokeilemaan uusia asioita ja tuomaan omia vahvuuksiaan esiin ilman pelkoa virheiden tekemisestä. Useat opettajaopiskelijat korostivat vastauksissaan oppilaantuntemusta olennaisena tekijänä oppilaan vahvuuksien tunnistamisessa ja esiintuomisessa. Jotkut opettajaopiskelijat näkivät oppilaantuntemuksen jopa edellytyksenä vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamiseksi koulun arjessa.

“Varmasti just se oppilaantuntemus on tosi tärkeätä ja kiinnittää huomiota just niiden oppilaiden vahvuuksiin. Jos niitä ei tunne niin eipä siinä voi hirveesti mitään palautettakaan antaa --”

Opettajaopiskelijat näkivät vahvuuskielen keinona nostaa esiin oppilaiden vahvuuksia sekä luoda positiivinen ja kannustava vuorovaikutusilmapiiri kouluun. Vahvuuskieli tarkoittikin opettajaopiskelijoille välitöntä puhetapaa, jossa huomio kohdistetaan myönteisiin asioihin ja oppilaan vahvuuksiin. Muutama opettajaopiskelija kuitenkin korosti, ettei vahvuuskieli tarkoita negatiivisten asioiden sivuuttamista, vaan niiden käsittelemistä rakentavasti. Vahvuuskieli ilmeneekin siis myös korjaavassa palautteessa, joka nostetaan esiin positiivisten näkökulmien kautta mahdollistaen oppilaan kehittyminen.

“Vahvuuskieli tarkoittaa mulle asioista niinku positiivisena puhumisena, myös semmosena, et niinku negatiiviset asiat tulee käsitellä, että niitä ei pitäis laittaa sivuun tai ajatella että jos me vaan nostetaan positiivist, jos me nostetaan vaan vahvuutta esiin, niin me ei saatais puhua negatiivisuudesta. Vaan myös se, että se vahvuuspohjainen luo sen, millä tavalla käsitellä haasteita tai ongelmatilanteita”

Valtaosa opettajaopiskelijoista ei ollut aiemmin kuullut VIA-vahvuusmittarista tai vastaavista luonteenvahvuuksien kartoittamiseen tarkoitetuista mittareista. Erityisopettajaopintoja suorittavien opettajaopiskelijoiden vastauksissa mainittiin kuitenkin muun muassa VIA-luonteenvahvuusfilosofiaan pohjaavat Vahvuusvaris –kortit käytännön työkaluna vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamiseen.

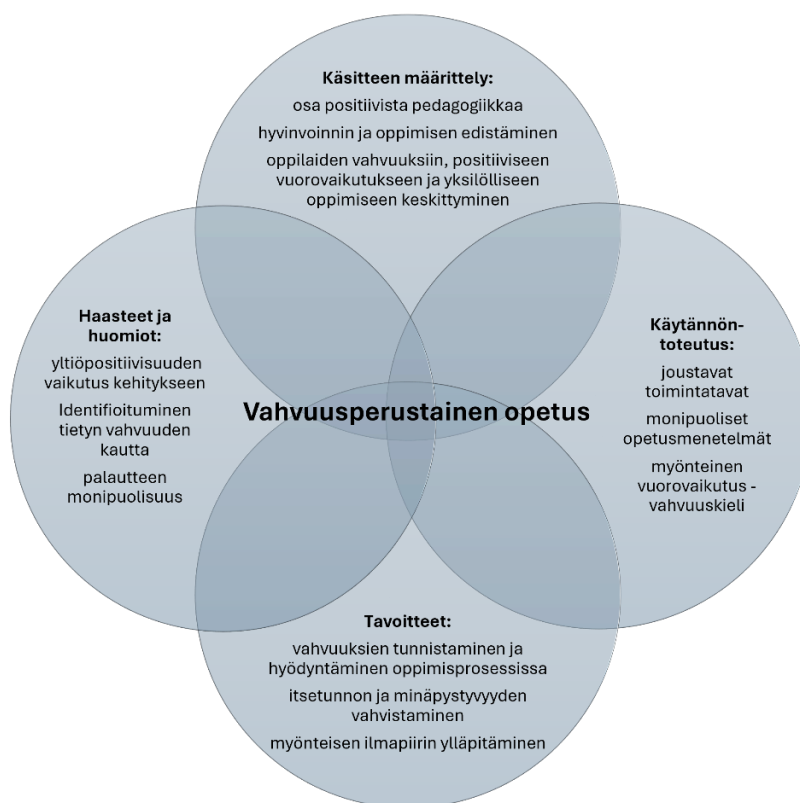
“No ei nyt heti tuu varsinaisesti mitään sellasia mittareita mieleen. Toki on paljon kaikenlaisia materiaaleja, jotka tukee sitä lapsen niinkun taitoja ja vahvuuksia. Niitähän on paljon erilaisia materiaaleja --”

Huolimatta siitä, etteivät erilaiset luonteenvahvuuksien arvioinnissa käytettävät mittarit olleet haastateltaville entuudestaan tuttuja, näkivät he kuitenkin monipuolisen materiaalin tärkeänä resurssina lapsen vahvuuksien tunnistamisessa ja tukemisessa.

6.4 Yhteenveto vahvuusperustaiseen opetukseen liittyvistä näkemyksistä

Opettajaopiskelijat suhtautuivat vahvuusperustaiseen opetukseen pääosin myönteisesti. He näkivät vahvuusperustaisen opetuksen tärkeänä pedagogisena lähestymistapana, joka keskittyy oppilaiden vahvuuksiin, myönteiseen vuorovaikutukseen ja yksilölliseen oppimiseen. Positiivinen pedagogiikka miellettiin vahvuusperustaisen opetuksen synonyymiksi. Opettajaopiskelijat nimesivät vahvuusperustaisen opetuksen keskeisiksi tavoitteiksi oppilaiden vahvuuksien tunnistamisen ja niiden hyödyntämisen oppimisprosessissa, itsetunnon ja minäpystyvyyden vahvistamisen sekä myönteisen ilmapiirin

ylläpitämisen. Vahvuusperustaisen opetuksen mahdollinen yltiöpositiivisuus ja kriittisen palautteen puute herätti opiskelijoissa huolta. Opettajaopiskelijat näkivät vahvuusperustaisen opetuksen sulautuvan osaksi arkipäivää ja ilmenevän joustavina työtapoina, myönteisenä vuorovaikutuksena ja monipuolisina opetusmenetelminä koulun arjessa. Vahvuuskieltä ja monipuolista palautetta pidettiin keskeisinä välineinä vahvuuksien esiin nostamisessa ja oppilaiden kehityksen tukemisessa. Vaikka luontevahvuuksien arviointiin käytetyt mittarit eivät olleet haastateltaville tuttuja, monipuolinen materiaali ja käytännön työkalut nähtiin tärkeinä resursseina vahvuuksien tunnistamisessa ja tukemisessa. Kuviosta 2 käy ilmi kaikki keskeiset tutkimustulokset, jotka koskevat luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä vahvuusperustaisesta opetuksesta sekä heidän näkemyksiään sen käytännön toteutuksesta.



Kuvio 2. Luokanopettajaopiskelijoiden ymmärrys vahvuusperustaisesta opetuksesta käsitteenä ja näkemykset sen käytännön toteutuksesta

7 Opettajankoulutuksen rooli luokanopettajaopiskelijoiden vahvuuspedagogisissa valmiuksissa

Tässä luvussa esitellään aluksi luottamusta ja epävarmuutta lisääviä tekijöitä, joita luokanopettajaopiskelijat toivat ilmi kuvaillessaan valmiuksiaan vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamiseen. Tämän jälkeen siirrytään kuvailemaan opettajaopiskelijoiden kokemuksia siitä, kuinka opettajankoulutuksen aikana on käsitelty vahvuusperustaista opetusta. Lopuksi tuodaan vielä esiin opettajaopiskelijoiden näkemyksiä opettajankoulutuksen kehittämisestä sekä vastuusta vahvuusperustaisen opetuksen valmiuksien tarjoamiseen. Luvun sisältö keskittyy vastaamaan viimeiseen tutkimuskysymykseemme: Millaiset valmiudet luokanopettajaopiskelijat kokivat opettajankoulutuksen antaneen vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamiseen?

7.1 Luottamusta ja epävarmuutta omiin valmiuksiin lisäävät tekijät

Haastateltavat kokivat omat valmiudet vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamiseen melko tasaisesti joko heikoiksi tai hyviksi. Etenkin luokanopettajaopiskelijat, joilla ei ollut sivuaineenaan erillisiä erityisopettajaopintoja, toivat esiin epävarmuutensa omista valmiuksistaan vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamiseen. Epävarmuutta omia valmiuksia kohtaan toi erityisesti vahvuusperustaisen opetuksen käsitteen epäselvyys ja vieraus. Toisaalta epävarmuuden tunteet liittyivät myös käytännön kokemuksen puutteeseen sekä valmiuksien riittämättömyyteen ja opetuksen toteuttamisen haasteisiin erityisesti isoja ryhmiä opettaessa.

”En mä kyllä ehkä koe, että mulla ois ehkä valmiuksia tavallaan, ku en mä osaa määritellä sitä termiä silleen.”

”Mä kokisin, että muutaman oppilaan kanssa ihan hyvin, mutta isomman ryhmän kanssa huonona, että ehkä se, että jos on 24 oppilaan ryhmä, niin jos mun pitää koko aika, joka ikinen kohdata yksilönä ja tietää niistä, että mitkä on sen vahvuudet ja sitä kautta mennä opettaa sitä ja kannustaa sitä ja antaa sille tukea sitä kautta, niin tuntuu, että resurssit loppuu kyllä itellä kesken, että niin kun pienemmässä ryhmässä onnistuisi varmasti”

Sen sijaan lähes kaikki erityisopettajaopiskelijat kokivat omat valmiutensa hyviksi ja viittasivat erityisopettajaopintojen kartuttamaan tietotaitoon vahvuusperustaisesta opetuksesta. Vaikka vahvuusperustaisen opetuksen käsite ei ollut kaikille heillekään juuri tämänkaltaisena

terminä ennestään tuttu, mielsivät he vahvuusperustaisen opetuksen tarkastelevan asioita, joita etenkin erityisopettajaopinnoissa oli käsitelty.

“Hyväksi. Ja syystä, että mä oon aika ihmisläheinen ja koen olevani empaattinen ja näen lapsessa paljon hyvää ja haluan siihen keskittyä.”

”No mä koen ne kyllä ihan hyvänä, että se tulee jotenkin luonnostaan. En ehkä niinku erikseen oo sitä silleen miettinyt, että nyt mä toteutan tätä näin, mutta sit jos jossain erityisluokanopettajaopinnoissa tästä asiasta on keskusteltu, niin se tulee hyvin automaattisesti se positiivinen vahvistaminen ja vahvuuksiin huomion kiinnittäminen, et sitä ei tarvi hirveesti erikseen miettiä, enkä mä oo sitä niinku erillisenä menetelmänä sinänsä harjottanut. Vaan sen on ehkä myöhemmin huomannut, että okei mä toteutanki tätä vähän niinku automaattisesti.”

Kuten yllä oleva sitaattikin osoittaa, useampi haastateltavista erityisopettajaopiskelijasta koki omaavansa lisäksi ominaispiirteitä, jotka soveltuvat erityisen hyvin vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamiseen. Tämän seurauksena myönteinen vahvistaminen ilmenee heillä ikään kuin automaattisesti. He korostivat, että opintojen aikana käydyt keskustelut ja pohdinnat ovat vahvistaneet heidän kykyään nähdä oppilaisissa hyvää ja kiinnittää huomiota oppilaiden vahvuuksiin.

7.2 Vahvuusperustaisen opetuksen käsittely opettajankoulutuksessa

Useat haastatelluista, jotka toivat esiin epävarmuutensa valmiuksistaan vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamiseen, kokivat, ettei koulutuksen aikana kyseiseen aiheeseen ollut perehdytty ollenkaan tai korkeintaan hyvin vähän. Moni luokanopettajaopiskelija arvioi, että luokanopettajaopinnoista saatu opetus vahvuusperustaisesta opetuksesta oli niin vajavaista, etteivät he kykenisi toteuttamaan sitä tämän pohjalta käytännössä. Vaikka vahvuusperustaista opetusta oli luokanopettajaopiskelijoiden kokemusten mukaan käsitelty riittämättömästi, osa heistä kertoi, kuinka harjoitteluiden aikana vahvuusperustaisen opetuksen kaltaista menetelmää oli käytetty, vaikkakaan opetusta ohjaavasta tavasta ei käytetty kyseistä käsitettä.

“--Mulla ei oo sellasta mielikuvaa, että meillä ois ehkä koskaan ainakaan millään kurssilla hirveesti keskitytty, että jos se on jossain sivulauseessa jollain demolla tullut käsiteltyä niin okei.”

Myös erityisopettajaopinnot sivuaineena suorittaneet luokanopettajaopiskelijoiden antoivat ymmärtää, kuinka luokanopettajaopintojen anti vahvuusperustaisesta opetuksesta oli vähäinen tai lähes olematon. Vahvuuksiin perustuvan opetuksen käsittelyn koettiin jäävän ikään kuin piiloon muiden teemojen alle. Erilliset erityisopettajaopinnot suorittaneiden opiskelijoiden kertomusten mukaan vahvuusperustaisesta opetuksesta oli keskusteltu erillisenä menetelmänä tai osana positiivista pedagogiikan menetelmiä enemmän heidän erillisissä erityisopettajaksi valmistavissa sivuaineopinnoissaan kuin kaikille opettajaopiskelijoille yhteisissä perusopinnoissa.

“No on varmasti ehkä luokanopettajaopinnoissa sivuttu, mutta ero-opinnoissa me vietiin se paljon syvemmälle ja konkreettisemmaksi.”

“--just tällä nimellä ei hirveesti oo opintojen aikana tullut esiin, et niissä erityisluokanopettajaopinnoissa enemmän.”

Osa haastateltavista opettajaopiskelijoista korostikin omia henkilökohtaisten kokemustensa merkitystä vahvuusperustaisen opetuksen valmiuksien kehittämisessä. Esimerkkeinä mainittiin muun muassa omat aiemmat koulukokemukset ja niihin liittyvät opettajien toimintatavat ja vuorovaikutustilanteet, joita pidettiin tärkeinä oppimisen lähteinä opettajaksi kasvun tiellä. Lisäksi haastateltavat mainitsivat opettajansijaisuudet, joissa oli voinut tutustua tarkemmin vahvuusperustaiseen opetukseen käsittelemällä erilaisia vahvuuksia tai soveltamalla positiivisen pedagogiikan periaatteita käytännössä. Eräs luokanopettaja kertoi lisäksi itseopiskelleen ja lukeneen aiheeseen liittyviä artikkeleita sekä oppaita, sillä hän teki samaisesta aiheesta omaa pro gradu –tutkielmaansa. Moni luokanopettajaopiskelijoista kokikin saaneensa valmiuksia vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamiseen enemmän muista konteksteista kuin luokanopettajaopinnoista.

”Joo no oon lukenut nyt jonkun verran artikkeleja ja sitten noita tosi hyviä tuommoisia oppaitakin julkaistu, suomalaiset tutkijat niin tehnyt just niitä ja just sen takia, että kun itse nyt kirjoittaa aiheesta, niin oon ollut tosi kiinnostunut ja ruvennut lukemaan, että sitä kautta oikeastaan ja sitten välillä kun on jotain artikkeleja ollut, niin on tullut katsottua, mut nyt erityisesti tässä vuoden aikana niin omatoimisesti ruvennut lukemaan”

”No onhan koulusta oppinut paljon kaikkea muuta niin kun tähän liittyvää, niin kun opettamiseen liittyvää, niin kyllä mä koen, että mä pystyisin sitä toteuttaa mutta

enemmänkin mä koen, että mä pystyin sitä toteuttaa niin kun omien niinku koulukokemuksia kautta, että millainen oppilas on itse ollut ja mitä, että jos on tullut semmoiseen ikäviä tilanteita, niin pyrkii välttämään, että ei tee niitä joillekin toisille itse niinku opettajana oppilaille, että en niinkään, mitä yliopisto on opettanut vaan niinku omista henkilökohtaisista kokemuksista. ”

Analyysimme mukaan opettajaopiskelijoiden oli haastavaa tehdä rajausta siihen, millainen opetus voidaan laskea kuuluvan vahvuusperustaiseen opetukseen. Tästä syystä heidän oli mahdollisesti haastavaa vastata kysymykseen: “Millä tavoin opintojesi aikana on käsitelty vahvuusperustaista opetusta?”. Useista haastateltavien vastauksista välittyikin kuva, jonka mukaan he pitivät vahvuusperustaista opetusta varsin laajana käsitteenä. Tähän liittyen eräs haastateltava totesi uskovansa, että moni toteuttaa vahvuusperustaista opetusta ikään kuin tietämättään.

Osasta haastateltavien vastauksista tulikin ilmi heidän käsityksensä, jonka mukaan vahvuusperustaisen opetuksen toteuttaminen on koulutuksen lisäksi paljolti kiinni ihmisestä itsestään eli siitä, kuinka hyvin kyseinen ihminen osaa nähdä muiden ihmisten vahvuudet. Haastateltavat toivat esiin mielenkiintoisen näkemyksen siitä, kuinka nuoremmat opettajat tai opettajaksi opiskelevat usein toteuttavat vahvuusperustaista opetusta herkemmin kuin jo kauan opetuslalla työskennelleet opettajat. Erään haastateltavan tulkinnan mukaan nuorempi sukupolvi on luonnostaan tottuneempi positiiviseen vahvistamiseen, jonka vuoksi sitä on helppo toteuttaa. Toinen haastateltava puolestaan kertoi reflektoineensa opintojensa sekä työelämästä saatujen kokemusten kautta omaa toimintaansa suhteessa opettajiin, joiden opetustyyli eroaa vahvasti omasta opetustyylistä.

7.3 Opettajankoulutuksen vastuu vahvuusperustaisen opetuksen valmiuksien tarjoamisesta

Kaikki opettajaopiskelijat toivoivat, että opettajankoulutuksen aikana keskityttäisiin enemmän vahvuusperustaiseen opetukseen ja muihin samankaltaisiin sisältöihin ja suuntauksiin. He pitivät vahvuusperustaista opetusta ajankohtaisena ja siitä syystä myös tärkeänä aiheena käsitellä opintojen aikana.

“Mun mielestä kokisin sen myös yliopiston yhdeksi aiheeksi, koska kun vahvuusperustainen ei oo pelkästään akateemisten taitojen vahvistamisen tueksi vaan

se on ylipäättään kokonaisen elämänhallinnan vahvistamiseksi, mitä tässä muuttuvassa yhteiskunnassa tarvitaan.”

Moni kaipasikin oppiaineenhallinnan sijaan enemmän tutkimuksiin pohjautuvia konkreettisia esimerkkejä ja työkaluja kasvatus- ja opetustilanteisiin, jotta osaisi soveltaa positiivista pedagogiikkaa ja vahvuusperustaista opetusta tulevaisuuden työelämässä. Opettajaopiskelijat ehdottivat, että vahvuusperustaista opetusta käsiteltäisiin jopa ihan omana kurssisisältönään tai vaihtoehtoisesti järjestettäisiin kurssi, jossa perehdyttäisiin aihepiireihin, jotka ovat tällä hetkellä keskeisesti esillä opetusallalla. Osa taas näki, että vahvuusperustaista opetusta olisi mielekästä käsitellä ennemminkin erillisten kurssien sijaan esimerkiksi harjoitteluiden yhteydessä, jolloin esimerkiksi laajempien harjoitteluseurantojen kautta aiheeseen pääsisi paremmin käsiksi ja sen toteuttamista olisi mahdollista harjoitella käytännössä.

“Kyl mä nään että kyllä yliopistossa pitäis olla jonkunäköinen kurssi liittyen aiheeseen ihan niinku kaikille, luokanopettajille pakollinen, miksei myös aineenopettajillekin, tavallaan tämmönen missä käsiteltäis useampia erilaisia tämmösiä, voiks näit nyt sit kutsua erilaisiksi pedagoikoiksi tai niinku tällasii kasvatusmuodoiksi, niin mun mielestä olis hyvä, että olis joku tällanen yksi kurssi, missä tavallaan käytäis näitä läpi eikä niin, että näitä vaan joskus vähän sivuttais. Vaan että näistä ihan puhuttais ja siitä että miten näitä voi opetuksessa käyttää ja niinku kerrotais tavallaan niistä hyödyistä silleen ihan tutkimuksiin perustuen, että millaista hyötyä ja miksi tätä kannattaisi tehdä. Ja niinku et se myös tulis silleen et ihmiset haluis sit toteuttaa sitä omassa opetuksessaan.”

Niin ehkä sitä pitäis jotenkin niinku tuoda enemmän ehkä niinku muutamat semmoset koulutushetket pelkästään jo riittäis tai sit tuoda sitä enemmän harjoitteluiden teemoihin, koska siellä sitä pystyy käytännössä toteuttaa helpommin. En ehkä nää, et sen liittäminen johonkin matematiikan kurssiin on välttämättä niin mielekästä kuin se et sitä toteutetaan ja harjoitellaan oikeesti harjoittelussa.

Suurin opettajaopiskelijoista näki opiskelijoiden valmiuksien kehittämisen vahvuusperustaiseen opetukseen ensisijaisesti yliopiston vastuulla. Opiskelijat korostivat yliopiston roolia siinä, millaisia opettajia valmistumisen jälkeen työelämään siirtyy. Heidän näkemystensä mukaan yliopiston tehtävänä on varmistaa, että kaikki opettajaopiskelijat saavat samanlaisen koulutuksen ja omaksuvat samat arvot ja taidot opetustehtävänsä varten.

Analyysimme mukaan opiskelijat odottavat yliopistolta selkeitä opetuksellisia linjauksia, jotka ohjaavat opettajia kohti vahvuusperustaista opetusta.

“Kyl se mun mielestä on myös yliopiston vastuulla, kun yliopisto on kuitenkin vastuussa siitä, että millaisia opettajia me tuonne kentälle laitetaan.--”

“Ehkä se on kuitenkin mun mielestä loppujen lopuksi yliopiston vastuulla, kun meistä pitäis kuitenkin tulla aika tasavertaisia ja sellasia samoja arvoja omaavia ja samoja taitoja omaavia opettajia, niin mun mielestä yliopisto on siinä niinku hyvin tärkeässä asemassa, et se viestittää kaikille opettajille samanvertaisesti niinku samoja asioita.”

“--Mutta että tottakai mä myös näen et opettajalla on itsellä vapaus ja vastuu kehittää omaa opettajuutta sit siihen suuntaan mikä tuntuu itsestä toimivalta tavalta opettaa ja miten sitä opetusta haluaa toteuttaa.”

Toisaalta, kuten yllä olevasta sitaatista ilmenee, osa opettajaopiskelijoista toi ilmi näkemyksensä, jonka mukaan yliopiston rooli on tarjota opiskelijoille tietoa, taitoja ja työkaluja, mutta lopullinen vastuu ja valinta siitä, minkä verran haluaa vahvuusperustaista opetusta omassa työssään toteuttaa, on opettajalla itsellään.

7.4 Yhteenveto opettajankoulutuksen antamien valmiuksien kokemuksista

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksissa valmiuksistaan toteuttaa vahvuusperustaista opetusta oli merkittäviä eroja riippuen heidän koulutustaustastaan. Epävarmuus omiin valmiuksiin liittyi käsitteen epäselvyyteen ja vierauteen, kokemuksen puutteeseen ja käytännön toteuttamisen haasteisiin sekä puutteelliseen aiheen käsittelyyn koulutuksen aikana. Sen sijaan erityisopettajaopiskelijat kokivat valmiutensa vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamiseen hyvinä koulutuksen tarjoaman tietotaidon ja näkemyksen myötä. Luottamusta omiin valmiuksiin vahvistivat lisäksi henkilökohtaiset ominaisuudet, itseopiskelu ja opettajansijaisuudet.

Opettajaopiskelijoiden mukaan vahvuusperustaiseen opetukseen liittyvää koulutusta oli tarjolla kaikille yhteisissä perusopinnoissa riittävästi tai ei lainkaan. Opiskelijat toivoivat opettajankoulutuksen keskittyvän enemmän vahvuusperustaiseen opetukseen ja muihin vastaaviin suuntauksiin. He pitivät sitä ajankohtaisena ja tärkeänä aiheena, jota tulisi käsitellä opintojen aikana. Opettajaopiskelijat kaipasivat konkreettisia esimerkkejä ja työkaluja vahvuusperustaisen opetuksen soveltamiseksi tulevaisuuden työelämässä. He

näivät, että vahvuuspedagogiikkaa tulisi käsitellä joko omana kurssisisältönään tai integroituna harjoitteluun.

Suurin osa opiskelijoista näki opiskelijoiden valmiuksien kehittämisen vahvuusperustaiseen opetukseen yliopiston vastuulla. He korostivat yliopiston roolia opettajien valmistamisessa työelämään ja odottivat selkeitä opetuksellisia linjauksia vahvuusperustaisen opetuksen suuntaan. Toisaalta osa opiskelijoista painotti myös opettajien henkilökohtaista vastuuta oman opetuksensa kehittämisestä vahvuusperustaisen opetuksen periaatteiden mukaisesti.

8 Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli luoda ymmärrys siitä, miten luokanopettajaopiskelijat hahmottavat vahvuusperustaisen opetuksen käsitteen teoriassa ja kuinka he kokevat sen ilmenevän käytännön opetustyössä. Lisäksi tarkoituksena oli saada tietoa luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksistä omista valmiuksistaan vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamiseen sekä opettajankoulutuksen osallisuudesta siihen luokanopettajaopiskelijoiden kokemusten mukaan. Valitsimme luokanopettajaopiskelijat tutkimuksemme kohdejoukoksi, sillä heidän käsityksiään positiivisesta pedagogiikasta ja vahvuusperustaisesta opetuksesta on tutkittu vähänlaisesti verrattuna jo työelämässä toimiviin opettajiin (ks. luku 3.4). Koska perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 18) mukaan opettajien tulee tunnistaa oppilaiden vahvuudet ja tarjota heille tukea niiden kehittämisessä, on mielestämme perusteltua tutkia, millaisia käsityksiä tulevilla opettajilla on vahvuusperustaisesta opetuksesta. Yhtä lailla tiedämme, että ihmisten käsitykset vaikuttavat olennaisesti siihen, miten he toimivat (Marton & Booth 1997, 111). Tämä korostaa luokanopettajaopiskelijoiden näkemysten tutkimisen tärkeyttä, sillä ennen kuin voimme pureutua ihmisten toimintatapoihin, meidän on ensin ymmärrettävä, miten he ajattelevat.

Olemme pyrkineet kytkemään saadut tulokset tutkimuksemme alussa kuvattuun taustateoriaan. Luku alkaakin saatujen tutkimustulosten tarkastelulla ja vertailulla aiempiin tutkimuksiin ja teoriaan. Tämän jälkeen siirrytään tutkimuksen luotettavuuden sekä eettisyyden tarkasteluun. Lopuksi pohditaan, kuinka tutkimusta voi hyödyntää jatkossa sekä esitellään mahdollisia jatkotutkimusehdotuksia.

8.1 Käsitykset vahvuusperustaisesta opetuksesta aiempien tutkimusten ja taustateorian valossa

Tutkimustulosten mukaan luokanopettajaopiskelijat liittävät vahvuusperustaisen opetuksen käsitteen vahvasti positiiviseen pedagogiikkaan. Vaikka he pitivät vahvuusperustaisen opetuksen käsitettä melko vieraana, käyttivät he vahvuusperustaista opetusta kuvaillessaan erilaisia käsitteitä ja sanoja, jotka esiintyvät keskeisesti myös vahvuusperustaista opetusta ja positiivista pedagogiikkaa käsittelevässä kirjallisuudessa. Näitä sanontoja ja käsitteitä olivat muun muassa hyvän huomaaminen, josta Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen vahvuuspedagogiikkaa käsittelevät kirjat (2016a, 2016b, 2017) ovat saaneet nimensä sekä

loistaminen, josta positiivista pedagogiikkaa käsittelevässä kirjallisuudessa käytetään usein myös synonyymia kukoistus.

Tutkimuksemme kannalta onkin huomionarvoista, kuinka useimmilla luokanopettajaopiskelijoilla oli vahvuusperustaisen opetuksen sisällöistä suuntaa antava käsitys, vaikka se ei edellä mainitun kaltaisena terminä ollutkaan kovin tuttu. Näkemyksemme mukaan tämä saattaa viitata siihen, että opettajaopiskelijat ovat perehtyneet ja omaksuneet positiivisen pedagogiikan periaatteita mahdollisesti opintojen tai käytännön kokemuksen kautta, vaikka he eivät ole tietoisia niiden yhteydestä vahvuusperustaiseen opetukseen käsitteenä. Näkemystämme tukee huomio vahvuusperustaista opetusta käsittelevästä kirjallisuudesta, jossa termiä ”vahvuusperustainen opetus” ei välttämättä sellaisenaan esiinny, vaan samoihin periaatteisiin ja näkökulmiin viitataan eri käsitteillä. Käsitteen vierauden tiedostaminen onkin mielestämme tutkimuksemme kannalta oleellista, sillä tulosten mukaan se on jossain määrin vaikuttanut opiskelijoiden näkemyksiin myös omista valmiuksistaan vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamiseen.

Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen (2016a, 11) huomauttavat vahvuusperustaisen opetuksen olevan strukturoidun ohjelman sijaan pedagogista filosofiaa, jossa erilliset laitteet ja järjestelyt eivät ole oleellisia. Myös opettajaopiskelijat näkivät vahvuusperustaisen opetuksen enemmänkin pedagogisena lähestymistapana kuin valmiina ohjelmina. He mielsivät sen kasvatuksellisenä menetelmänä, jonka keskeisiksi tavoitteiksi he mainitsivat oppilaiden vahvuuksien tunnistamisen ja hyödyntämisen oppimisprosessissa, myönteisen oppimisympäristön ylläpitämisen sekä itsetunnon ja minäpystyvyyden vahvistamisen, joka ainakin tutkimuskirjallisuuden valossa vaikuttaa tarpeelliselta eritoten niiden oppilaiden kohdalla, joilla on jonkinasteisia oppimisvaikeuksia (Nikkinen & Aunola 2014, 495). Tulkintamme mukaan myös opettajaopiskelijat jakavat kyseisen näkemyksen, vaikka he eivät varsinaisesti tuoneet erityistukea tarvitsevien lapsen tarpeita esiin tavoitteita määritellessään. Sen sijaan vahvuusperustaisen opetuksen merkitys erityislasten kannalta nousi esiin monessa muussa yhteydessä haastattelun aikana.

Hotulainen, Lappalainen ja Sointu (2014, 277) tuovat ilmi, kuinka vahvuudet muotoutuvat, kun muut ihmisten huomaavat ja sanoittavat yksilön vahvuuksia. Opettajaopiskelijat näkivät erityisesti opettajan roolin merkityksellisenä tässä prosessissa. Haastatteluissa korostui opettajan tehtävä vahvuuksien tunnistajana ja niiden esiin nostajana oppimisympäristöissä. Samalla kuitenkin osa opettajaopiskelijoista nosti esille huolensa siitä, että liiallinen korostus

yhdessä vahvuudessa saattaa johtaa siihen, että oppilas identifioituu liikaa tämän yhden ominaisuuden varaan. Tällöin hänen kokonaisvaltainen potentiaalinsa saattaa jäädä huomiotta tai vähemmälle arvostukselle. Huoli osoittaa mielestämme opettajaopiskelijoiden tietoisuutta siitä, että oppilaan kehitys ja potentiaali ei rajoitu vain yhteen vahvuuteen vaan käsittää monipuolisesti erilaisia ominaisuuksia ja kykyjä, jotka voivat ilmetä eri tilanteissa ja konteksteissa.

Näkemyksemme mukaan opettajaopiskelijat tunnistivat tarpeen korostaa vahvuuksia heikkouksien ja yleisen negatiivisuuden vastapainona, vaikka tulkitsimmekin, että he eivät pitäneet täydellistä negatiivisten poistamista mahdollisena. Vastauksista tuli ilmi ennakkokäsitys vahvuusperustaisesta opetuksesta yltiöpositiivisena suuntauksena, jossa ongelmat ikään kuin ohitetaan. Positiiviseen psykologiaan, johon vahvuusperustainen opetus osittain pohjautuu, onkin suhtauduttu samalla tavalla kriittisesti, jolloin sen ajattelutapaa on pidetty liian optimistisena (Ojanen 2014, 24). Opettajaopiskelijoiden vastauksista välittyi kuitenkin kuva, jossa he pitivät tärkeämpänä välttää liiallista negatiivisuutta kuin pyrkiä poistamaan sitä täysin.

Opettajaopiskelijoiden mukaan vahvuusperustainen opetus ilmenee käytännössä toimintatapojen joustavuutena, oppilaiden yksilöllisen kehityksen tukemisena, positiivisena vuorovaikutuksena ja monipuolisina opetusmenetelminä. Opettajaopiskelijoiden käsitys siitä, että vahvuusperustainen opetus ilmenee käytännössä muun muassa monipuolisten tehtävien tarjoamisena, on linjassa Lopez ja Louisin (2009, 5) periaatteen kanssa, sillä heidän mukaansa vahvuusperustaista opetuksen toteutusta tehostettaessa on tärkeää tarjota oppilaille erilaisia tehtävämuotoja, joiden kautta oppilaiden on mahdollista hyödyntää vahvuuksiaan ja saada kokemusta omien vahvuuksiensa esiintuomisesta.

8.2 Tulkintaa opettajaopiskelijoiden valmiuksista toteuttaa vahvuusperustaista opetusta

Kuvaillessaan omia valmiuksiaan vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamiseen, luokanopettajaopiskelijat toivat esiin oman epävarmuutensa, jonka he uskoivat johtuvan pääasiassa siitä, ettei kyseistä aihetta käsitellä luokanopettajaopintojen aikana riittävästi tai lainkaan. Valtaosa luokanopettajaopiskelijoista koki, ettei heillä ole käytännön työkaluja vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamiseen, mikä saattoi ilmetä muun muassa siinä, etteivät he olleet tietoisia esimerkiksi VIA-luonteenvahvuusmittaristosta tai muista luonteenvahvuuksien kartoitukseen tarkoitetuista mittareista. Nämä tulokset vahvistavat

Uusitalo-Malmivaaran (2014b, 63) näkemystä siitä, että tietoinen luontevahvuuksiin liittyvä opetus sekä keskustelu luontevahvuuksista usein sivuutetaan. Samoin Sandberg ja Vuorinen (2015, 12) ovat huomauttaneet, ettei opettajilla ole edelleenkään tarpeeksi työkaluja oppilaan myönteisen kehityksen tunnistamiseen. Näkemyksemme mukaan näkökulma opettajien vahvuuspedagogisista työkaluista viittaakin opettajien valmiuksiin ja taitoihin tunnistaa ja tukea oppilaiden myönteistä kehitystä, jota myös luokanopettajaopiskelijat pitivät edellytyksenä vahvuusperustaisen opetuksen onnistumiselle.

Poikkeuksen epävarmuutta kokevien opiskelijoiden joukkoon tekivät erityisopettajaopintoja sivuaineenaan suorittaneet luokanopettajaopiskelijat, jotka kokivat omat valmiutensa vahvuusperustaiseen opetukseen pääasiassa hyviksi. Läpi haastattelujen erityisopettajaopiskelijoiden vastauksista huokui tietynlainen varmuus, joka tulkintojemme mukaan johtui siitä, että aihe oli heille entuudestaan tuttu erityisopettajaopintojen myötä. Haastateltavien mukaan aihetta olikin käsitelty opinnoissa etenkin positiivisen pedagogiikan kautta. Vaikka erityisopettajaksi opiskelevat painottivat muita opettajaopiskelijoita enemmän vahvuuksien tunnistamisen tärkeyttä etenkin tukea tarvitsevien oppilaiden osalta, korostivat he tarvetta sisällyttää tietoa vahvuusperustaisesta opetuksesta kaikille opettajaopiskelijoille yhteisiin perusopintoihin. Tätä näkemystä tukee opetussuunnitelman linjaus, jonka mukaan vahvuuksien tunnistamisen tulee olla osa kaikkia koulujen toimintaa, mukaan lukien yleisopetuksen sisällöt (Opetushallitus 2014, 18). Näin ollen vahvuusperustaisen opetuksen periaatteet ja käytännöt ovat olennainen osa koko kouluympäristöä ja kaikkien opettajaopiskelijoiden on tärkeää saada tietoa ja valmiuksia sen toteuttamiseen. Pintapuolinen perehtymisemme Turun yliopiston opetussuunnitelmaan kuitenkin osoitti, ettei positiiviseen pedagogiikkaan pohjautuva vahvuusperustainen opetus ole tällä hetkellä keskeinen sisältö kaikille luokanopettajaopiskelijoille yhteisissä opinnoissa. Tämä on huomionarvoista, sillä suurin osa haastateltavista opettajaopiskelijoista koki, että vastuu vahvuusperustaisen opetuksen valmiuksien tarjoamiseen olisi nimenomaan opettajankoulutuksella. Näkemys osoittaa mielestämme tarpeen tarkastella ja mahdollisesti päivittää luokanopettajanopintojen opetussuunnitelmia vastaamaan nykypäivän tarpeita. Samoilla linjoilla ovat myös Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016a, 11), joiden mukaan koulutukselle vahvuusperustaisesta opetuksesta on tarvetta.

Tutkimuksemme kannalta merkittävä huomio on myös se, että vaikka suurin osa opettajaopiskelijoista ilmaisi epävarmuutta omien valmiuksiensa suhteen, osa haastateltavista koki omaavansa vahvuusperustaiseen opetukseen erityisen hyvin soveltuvia ominaispiirteitä,

jolloin vahvuusperustaisen opetuksen toteuttaminen ja positiivinen vahvistaminen tulee heillä ikään kuin luonnostaan. Tulkintojemme mukaan kyseiset opettajaopiskelijat pitivät vahvuusperustaisen opetuksen kannalta merkittävänä juuri myönteistä ja vahvuuksiin keskittyvää suhtautumista. Tämä puolestaan viittaa siihen, että osa opettajaopiskelijoista on saattanut jo omaksua vahvuusperustaisen lähestymistavan periaatteita ja omaa valmiuksia niiden soveltamiseen ilman asian tietoista tiedostamista.

8.3 Tutkimustulosten merkitys opettajankoulutuksen kehittämisen näkökulmasta

Tutkimuksemme anti opettajankoulutuksen kehittämislle on mielestämme selkeä. Opettajaopiskelijoiden kokema epävarmuus ja puutteellinen tuntemus vahvuusperustaisen opetuksen työkaluista ja menetelmistä osoittaa, että nykyiset opetussuunnitelmat eivät riittävästi tue opiskelijoita vahvuusperustaisen opetuksen käytännön toteuttamisessa. Vaikka opettajaopiskelijat tunnustavat vahvuusperustaisen opetuksen tärkeyden, he eivät koe saavansa riittävää valmiutta sen toteuttamiseen nykyisessä koulutuksessa. Näin ollen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien päivittäminen vastaamaan nykyisiä tarpeita ja vahvuusperustaisen opetuksen periaatteiden integroiminen kaikkien opettajaopiskelijoiden perusopintoihin on tärkeää.

Tutkimustulokset osoittavat lisäksi, että osa opettajaopiskelijoista on jo omaksunut vahvuusperustaisen lähestymistavan periaatteita ja kykenee soveltamaan vahvuusperustaista opetusta ilman asian tietoista tiedostamista. Tämä viittaa näkemyksemme mukaan siihen, että vahvuusperustainen opetus resonoi opettajaopiskelijoiden luontaisten kykyjen ja ajattelutapojen kanssa. Näin ollen sen integrointi opettajankoulutukseen tukisi opiskelijoiden jo olemassa olevia vahvuuksia ja ennestään omaksumia hyviä käytäntöjä. Tutkimuksemme tulokset avaavatkin keskustelua siitä, miten opettajankoulutusta tulisi kehittää vastaamaan paremmin nykyajan pedagogisia tarpeita ja haasteita, erityisesti vahvuusperustaisen opetuksen kontekstissa.

8.4 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään yleisesti välttämään hypoteeseja ja ennakkoluuloja tutkittavan aiheen suhteen. Tutkijan onkin tärkeää tiedostaa omat ennako-oletuksensa ja pyrkiä olemaan avoin uusille näkökulmille ja tuloksille. Vaikka tutkija saattaa muodostaa työhypoteeseja, nämä ovat pikemminkin arvauksia kuin valmiita päätelmiä eikä niiden tule

ennakkoon määritellä tuloksia. (Eskola & Suoranta 1998, 16.) Kuulumme itse opettajaopiskelijoina tutkittavaan kohderyhmään ja meillä on omia näkemyksiä käsiteltävästä ilmiöstä. Pyrimmekin tutkimusta tehtäessä tiedostamaan omat ennako-odotuksemme saatavista tutkimustuloksista ja laatimaan muun muassa haastattelukysymykset objektiivisesti opettajaopiskelijastatuksen ja omat hypoteesimme unohtaen. Tutkija tulee herkästi käyttäneeksi haastattelussa liian ohjaavia kysymyksiä, jotka siirtävät vastausten painopisteen tutkittavan omista ajatuksista tutkijan näkemyksiin. (Hyvärinen, Suoninen & Vuori 2021.) Tähän emme luonnollisestikaan halunneet pro gradu -tutkimuksemme kompastua.

Tutkimusprosessin aikana olemme perehtyneet aiheeseen kattavasti hyödyntämällä aiemmin julkaistua kirjallisuutta ja aiempien tutkimusten tuloksia. Olemmekin pyrkineet edistämään tutkimuksemme luotettavuutta lähdekriittisyydellä ja valinneet Tuomen ja Sarajärven (2018, 183) suositusten mukaisesti mahdollisimman tuoreita ja korkeatasoisia lähteitä tutkimuksemme taustateoriaan. Lisäksi olemme pyrkineet löytämään muista tutkimuksista tukea omille tutkimustuloksillemme, mikä vahvistaa tutkimuksemme luotettavuutta ja uskottavuutta entisestään.

Tutkimuksemme aineistonkeruu tapahtui teemahaastatteluina, joissa hyödynsimme ennalta laadittua haastattelurunkoa. Tämän menetelmän avulla halusimme varmistaa, että tutkimuksemme keskeiset teemat tulivat käsitellyiksi jokaisessa tekemässämme haastattelussa. Valmiista haastattelukysymyksistä huolimatta kysyimme haastateltavilta tarvittaessa lisäkysymyksiä sekä annoimme heille lopuksi mahdollisuuden tuoda esiin tutkimusaiheeseen liittyviä pohdintoja, jotka eivät tulleet esille aiemmin. Tämän avulla tavoittelimme mahdollisimman kattavaa haastatteluaineistoa. Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on kuitenkin huomioitava, että osassa haastatteluista tiettyihin teemoihin on saatettu lisäkysymysten kautta paneutua enemmän verrattuna muihin, mikä voi aiheuttaa tulkinnanvaraisuutta tutkimustuloksissa. Tästä huolimatta olemme tutkijoina vakuuttuneita siitä, että aineiston sisäinen vertailu oli mahdollista suorittaa riittävän systemaattisesti, sillä haastattelujen keskeiset teemat olivat kaikissa haastatteluissa samat ja haastattelujen sisällöt pysyivät linjassa tutkimusaiheemme kanssa koko haastattelujen ajan.

Tuomi & Sarajärvi (2018, 168) korostavat tutkijaan liittyvää triangulaatiota, jossa tutkimusprosessissa on mukana useampia henkilöitä, pohdittaessa luotettavuuden edistämiseen liittyviä tekijöitä. Toteutimme tämän pro gradu -tutkimuksemme parityönä, mikä on osaltaan yksi merkittävistä tekijöistä tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa.

Olemme hyödyntäneet parityöskentelyä monin tavoin, kuten analyysivaiheessa, jossa tutkimusaineiston redusointi tehtiin kahdesti molempien tutkijoiden toimesta. Tämä auttoi varmistamaan, että valitut sitaatit todella edustivat tutkimusaiheeseen keskeisesti liittyviä näkökulmia ja kokemuksia. Myös tuotettua tekstiä on arvioitu kriittisesti kahden ihmisen toimesta koko tutkimusprosessin ajan. Lisäksi uskomme tutkijoiden erilaisten näkökulmien ja tulkintojen sekä rikastuttaneen tutkimustamme, että lisänneen sen luotettavuutta ja validiteettia.

Pyrimme lisäämään tutkimuksemme luotettavuutta antamalla sille runsaasti aikaa, kuten Tuomi & Sarajärvi (2018, 165) suosittelevat. Alkuperäisen aikataulun mukaan tutkimuksemme olikin tarkoitus valmistua aiemmin. Päätimme kuitenkin omistautua sen huolelliseen viimeistelyyn, mikä johti aikataulun lievään venymiseen. Meillä ei kuitenkaan ollut painetta valmistumisesta, joten saimme tilaisuuden hioa työtämme huolellisesti. Lisäksi aiemmin tehty kandidaatintutkielmamme samasta aiheesta edisti työn valmistumista, sillä teoriatausta oli meillä vielä tuoreena mielessä ja vankalla pohjalla.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta lisää yksityiskohtainen kuvaus tutkimuksen toteuttamisesta ja kaikista tutkimuksen vaiheista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 232). Pyrimmekin tutkimusraporttia laatiessa tuomaan perustellusti esiin kaikki tutkimuksen lähtökohtaa, etenemistä ja lopputulosta koskevat tietoisesti valitut ratkaisut ja esittelemään tutkimuksen kulun kohta kohdalta. Lisäksi tulososioon sisällytettiin alkuperäisaineistosta suoria sitaatteja, jotka perustelevat aineistosta tehtyjä tulkintoja. Tiedostamme, että emme voi tehdä yleistyksiä tutkittavasta aiheesta, sillä tutkimustulokset perustuvat lukumääräisesti pieneen otantaan: kahdeksaan luokanopettajaopiskelijan subjektiiviseen näkemykseen ja kokemukseen. Kuten tutkimustulosten tarkastelu kuitenkin osoittaa, voidaan tulosten ja aiemman tiedon välillä osoittaa yhteyksiä suppeasta otannasta huolimatta. Sen sijaan, että pyrkisimme tekemään yleistyksiä, tutkimuksemme päämääränä on tarjota suuntaa antavaa tietoa opettajaopiskelijoiden käsityksistä sekä valmiuksista vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamiseen.

8.5 Jatkotutkimusideat

Tämä pro gradu –tutkimus avasi opettajaopiskelijoiden ajatuksia vahvuusperustaisesta opetuksesta. Lisäksi se antoi tietoa opettajaksi opiskelevilla olevista valmiuksista vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamiseen opintojen pohjalta. Opettajankoulutuksen antamia valmiuksia vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamiseen ei olla juurikaan tutkittu

aiemmin. Opettajankoulutus tuntuu ylipäättään olevan suhteellisen vähän tutkittu osa-alue alallamme. Tutkimuksemme tulokset voivatkin auttaa opettajankoulutuslaitoksia kehittämään opetusohjelmiaan vastaamaan paremmin tulevien opettajien tarpeita ja odotuksia. Samalla ne voivat edistää vahvuusperustaisen opetuksen leviämistä ja käyttöä koulumaailmassa.

Opettajaopiskelijoiden vastauksista tuli ilmi käytännön kokemuksen puute, kun he kuvailivat omia valmiuksiaan liittyen vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamiseen. Tekemämme pro gradu –tutkielman pohjalta olisikin mielekästä tutkia myöhemmin, millaisia käsityksiä haastateltavilla opettajaopiskelijoilla on vahvuusperustaisesta opetuksesta sen jälkeen, kun he ovat olleet jonkin aikaa työelämässä sekä millaisina he kokevat tällöin valmiutensa vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamiseen.

Tässä tutkimuksessa vahvuuksia käsiteltiin ensisijaisesti oppilaan näkökulmasta, joten aihetta voisi lähestyä myöhemmin myös opettajaopiskelijan omien vahvuuksien näkökulmasta. Lopez ja Louis (2009, 2) huomauttavatkin, kuinka opettajalla on paremmat kyvyt havaita oppilaiden vahvuuksia sekä tukea heitä toistensa vahvuuksien löytämisessä silloin, kun he tunnistavat omat vahvuutensa. Tutkimustulostemme perusteella vaikuttaa siltä, että suuri osa luokanopettajaopiskelijoista ei ole tietoisia esimerkiksi mittareista, jotka ovat yksi keino yksilön luontevahvuuksien kartoitukseen. Tulevaisuudessa olisikin tarpeen saada tutkimustietoa siitä, kuinka opettajaopiskelijat tunnistavat omat vahvuutensa ja tämän yhteyttä heidän omiin valmiuksiinsa vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamiseen.

Lähteet

- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Vastapaino.
- Avola, P. & Pentikäinen, V. 2020. Kukoistava kasvatus. Espoo: BEEhappy Publishing Oy.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 2007. Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods. 5. painos. Boston: Pearson.
- Christensen, L. & Johnson, B. 2008. Educational Research: Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches. Thousand Oaks: Sage.
- Clifton, D. O. & Harter, J. K. 2003. Investing in strengths. Teoksessa K. S. Cameron, J. E. Dutton & R. E. Quinn (toim.) Positive organizational scholarship. San Francisco: Berrett-Koehler, 111–121.
- Epstein, M. H. 2004. BERS-2. Behavioral and Emotional Rating Scale. 2. painos. Austin: Pro-Ed.
- Eskola, J., & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fernström, N., Vuorinen, K., & Uusitalo, L. 2021. Hyvinvointi, kouluonnellisuus ja vahvuuksien käyttö kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisilla. Sosiaalipedagoginen Aikakauskirja, 22, 113–138.
- Geldhof, G. J., Bowers, E., Boyd, M., Mueller, M., Napolitano, C., Schmid, K., Lerner, J. & Lerner, R. 2013. Creation of short and very short measures of the five Cs of positive youth development. Journal of research on adolescence, 24 (1), 163–176.
- Heikkinen, J. 2019. “Lapsen luonnekin on vahvuus”: luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia luontevahvuuksista ja niiden roolista perusopetuksessa. Pro gradu –tutkielma, Oulun yliopisto. <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201905252147.pdf>. (Luettu 4.11.2023.)

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2022. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus. Sähköinen kirja.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara. 2009. Tutki ja kirjoita. 20., osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hotulainen, R., Lappalainen, K., & Sointu, E. 2014. Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 264–280.
- Hyvärinen, M., Suoninen, E. & Vuori, J. 2021. Haastattelut. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/haastattelut/>. (Luettu 22.01.2024.)
- Jokinen, A. 2021. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>. (Luettu 12.12.2023.)
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4., osin uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 74–88.
- Kuitunen, E. 2018. Luokanopettajien käsityksiä oppilaiden vahvuuksista ja niiden tukemisesta. Pro gradu –tutkielma, Lapin yliopisto. <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63268/Kuitunen.Elina.pdf?sequence=1>. (Luettu 4.11.2023.)
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-Kustannus, 224–242.

- Lappalainen, K., & Sointu, E. 2013. Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa. Itä-Suomen kehittämisverkosto (ISKE-hanke). Itä-Suomen yliopisto.
https://www.researchgate.net/publication/236873371_Vahvuuksia_tunnistamalla_kayttaytymisen_ja_tunteiden_hallintaa_koulussa#full-text. (Luettu 17.10.2023.)
- Lavy, S. 2019. A review of character strengths interventions in twenty-first-century schools: their importance and how they can be fostered. *Applied Research in Quality of Life*, 1–24. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9700-6>
- Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluiloin edistäjinä. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Leskisenoja, E. 2017a. Positiivisella kasvatuksella osallisuutta, hyvinvointia ja iloa koulutyöhön. Teoksessa Toom, A., Rautiainen, M. & Tähtinen, J. (toim.) *Toiveet ja Todellisuus – Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 419–448.
- Leskisenoja, E. 2017b. Positiivisen pedagogiikan työkalupakki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E., 2019. Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Linkins, M., Niemiec, R., Gillham, J., and Mayerson, D. 2015. Through the lens of strength: a framework for educating the heart. *The Journal of Positive Psychology*. 10:1, 64–68.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2014.888581>
- Lopez, S., & Louis, M. 2009. The principles of strengths-based education. *Journal of College and Character*, 10 (4). <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1041>
- Marton, F., & Booth, S. A. 1997. *Learning and awareness*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Mustonen, V. 2021. Luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä vahvuuspedagogiikasta yleisesti sekä ADHD-oppilaiden osalta. Pro gradu –tutkielma, Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/763a8224-2922-4f0b-81b4-0683bab0d805/content>. (Luettu 4.11.2023.)
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Niemiec, R. 2013. VIA character strengths: Research and practice (The first 10 years). Teoksessa Knoop, H. & Delle Fave, A. (toim.) Well-being and cultures: Perspectives on positive psychology. New York: Springer, 11–30.
- Nikkinen, E. M. & Aunola, K. 2013. Erityisluokalla opiskelevien lasten oppimisminäkäsitys ensimmäisenä kouluvuotena. Kasvatus, 44 (5), 494–507.
- Nikander, J. & Ruusuvuori, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.
- Ojanen, M. 2014. Positiivinen psykologia. 2. uudistettu painos. Helsinki: Edita.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Luettu 5.2.2024.)
- Park, N. & Peterson, C. 2006. Character Strengths and Happiness among Young Children: Content Analysis of Parental Descriptions. Journal of Happiness Studies, 7(3), 323–341. <https://doi.org/10.1007/s10902-005-3648-6>
- Park, N. & Peterson, C. 2008. Positive psychology and character strengths: Application to strengthsbased school counseling. 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.
- Peterson, C., Park, N. & Seligman, M. 2006. Greater strengths of character and recovery from illness. *The Journal of Positive Psychology*, 1, 17–26.
- Peterson, C. & Seligman, M. 2004. *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press.
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A., Maltby, J., Fox Eades, J. & Linley, P. A. 2011. Strengths Gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 377–388. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.594079>
- Sandberg, E. 2016. *ADHD perheessä - Opetus-, sosiaali- ja terveystoimen tukimuodot ja niiden koettu vaikutus*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Sandberg, E. & Vuorinen, K. 2015. Kohti vahvuusperustaista opetusta positiivisen psykologian keinoin. *Adhd-liiton jäsenlehti*, 1/2015, 12–14. <https://helda.helsinki.fi/items/5b05449c-1aa3-4223-ba71-422458b16c34>. (Luettu 22.2.2023.)
- Seitamaa-Hakkarainen, P. 2014. *Kvalitatiivinen sisällönanalyysi. Metodix – Metoditietämystä kaikille*. [Piritta Seitamaa-Hakkarainen: Kvalitatiivinen sisällönanalyysi – METODIX](#). (Luettu 8.1.2024.)
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.1.89>
- Seligman M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. 2009. Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>

- Sointu, E., Savolainen, H., Lappalainen, K., Kuorelahti, M., Hotulainen, R., Närhi, V., Lambert, M. C. & Epstein, M. H. 2018. Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- TENK. 2019. Ihmiseen kohdistuvat tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2019. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf. (Luettu 29.2.2024.)
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2014a. VIA-vahvuusmittari lasten ja nuorten luontevahvuuksien kartoitukseen. NMI-Bulletin, 42–50. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2016/02/Uusitalo_Malmivaara-ym.pdf. (Luettu 27.3.2023.)
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2014b. Hyveet ja luontevahvuudet. 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.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016a. Huomaa hyvä. Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016b. Huomaa hyvä. Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. 4., osin uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2017. Huomaa hyvä! : vahvuusvariksen bongausopas. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Vuorinen, K. 2022. Character strength interventions : Introducing, developing, and studying character strength teaching in Finnish education. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Väisänen, P. 2004. Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja – Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineuksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto, 31–46.
- Wenström, S. 2022. Kaikilla vahvuuksilla. Opas laajaan vahvuusnäkömyksen käyttöön opetuksessa. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- White, M. 2022. Strength-based teaching and positive humanities in schools. Teoksessa White, M. & McCallum, F. 2022 Transforming Teaching: Wellbeing and Professional Practice.
- White, M. 2021. A decade of positive education and implications for initial teacher education: A narrative review. Australian Journal of Teacher Education, 46(3), 5.

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

Taustatiedot:

Mikä on sinun koulutusohjelmasi? Milloin olet aloittanut opinnot?

Missä olet tehnyt harjoitteluja? Millaista kokemusta sinulla on opettajan työstä?

Vahvuusperustainen opetus käsitteenä:

Miten määrittelisit vahvuusperustaisen opetuksen käsitteenä?

Mikä on mielestäsi vahvuusperustaisen opetuksen tärkein tavoite? Mihin vahvuusperustaisella opetuksella mielestäsi tähdätään?

Miksi sinusta on tai ei ole tärkeää, että opettajat toteuttavat vahvuusperustaista opetusta?

Vahvuusperustainen opetus käytännössä:

Millaista on mielestäsi vahvuusperustainen opetus?

Miten lasten vahvuuksia ja onnistumisia voisi tuoda esiin koulun arjessa?

Mitä vahvuuspuhe/vahvuuskieli sinulle tarkoittaa?

Mitä kautta olet mahdollisesti tutustunut vahvuusperustaiseen opetukseen?

Oletko kuullut/törmännyt aiemmin VIA-vahvuusmittariin tai johonkin muuhun luontevahvuuksien kartoitukseen tarkoitettuun mittariin? Missä?

Opintojen antamat valmiudet vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamiseen:

Millä tavoin opintojesi aikana on käsitelty vahvuusperustaista opetusta?

Millaisina koet omat valmiutesi toteuttaa vahvuusperustaista opetusta?

Millaisina koet opintojen antamat valmiudet vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamiseen?

Millä tavoin mielestäsi yliopiston tulisi kehittää opettajien valmiuksia toteuttaa vahvuusperustaista opetusta vai onko se ensisijaisesti opettajan omalla vastuulla?

Mahdollisia lisäkysymyksiä:

Mitä hyötyä koet olevan oppilaiden vahvuuksien huomioimisesta?

Mitä vahvuuspuhe sinulle tarkoittaa?

Mikä auttaisi sinua vahvuuspuheen käytössä?

Liite 2. Tietosuojailmoitus

Käsittelyn tarkoitus

Haastattelututkimuksen avulla pyritään saamaan tietoa luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä koskien vahvuusperustaista opetusta, sen käytännön toteutusta sekä opettajankoulutuksen tarjoamia valmiuksia pedagogisen lähestymistavan toteuttamiseen. Tutkimusaineisto kerätään Turun yliopistoon tehtävää pro gradu -tutkielmaa varten. Haastatteluiden kautta hankittua aineistoa hyödynnetään ainoastaan tässä tutkielmassa.

Käsittelyperuste

Käsittely perustuu yliopistolain ([558/2007](#)) 2§:ssä asetettuun yliopiston tehtävään ja sen toteuttamiseen yleisen edun nimissä.

Yhteyshenkilö

Viola Mustajärvi, vmpaiv@utu.fi

Anna-Sofia Villanen, asvill@utu.fi

Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos Rauma, Seminaarinkatu 1, 26100 Rauma

Tietosuojavastaava

Turun yliopiston tietosuojavastaavan yhteystiedot: dpo@utu.fi

Henkilötietoryhmät

Tutkimusta varten talletetaan tietoa tutkittavien koulutusohjelmasta, opintojen alkamisajankohdasta sekä aikaisemmista työkokemuksista opettajan roolissa. Tiedot kerätään haastattelun yhteydessä suoraan tutkimukseen osallistuvilta opettajaopiskelijoilta.

Henkilötietojen säilytysaika

Haastatteluaineisto, joka sisältää sekä litteroinnit että nauhoitukset, hävitetään henkilötietoineen tutkimuksen valmistuttua, kuitenkin viimeistään 1.6.2024 mennessä.

Rekisteröidyn oikeudet

Tutkittavalla on oikeus pyytää rekisterinpitäjältä pääsy häntä koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää kyseisten tietojen oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista ja vastustaa käsittelyä. Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.