



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

AIRAKSINEN, LAURA & KLASILA, TARLEENA

POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA LUOKANOPETTAJAN TYÖSSÄ

– Voimavaroja vahvuuksista

Kasvatustieteen kandidaatintyö

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutus

2016



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Airaksinen, Laura & Klasila, Tarleena	
Työn nimi/Title of thesis Positiivinen pedagogiikka luokanopettajan työssä - Voimavaroja vahvuuksista			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Kandidaatintyö	Aika/Year Joulukuu 2016	Sivumäärä/No. of pages 45+15
Tiivistelmä/Abstract <p>Tämän kandidaatintyön tavoitteena on määritellä positiivisen pedagogiikan pääpiirteitä ja tutkia, miten luokanopettaja voi toteuttaa positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan. Tutkimuksella pyritään löytämään positiivisen pedagogiikan menetelmiä. Positiivinen pedagogiikka on oppilaan luontevahvuuksiin sekä voimavaroihin keskittyvä kasvatuksellinen suuntaus, joka pyrkii ennaltaehkäisemään ongelmia sekä keskittymään yksilön hyvinvointia edistäviin tekijöihin. Valitsimme aiheen tutkimusalan tuoreuden, oman kiinnostuksen sekä opettajan näkökulman tutkimisen tarpeellisuuden vuoksi. Tutkimuksessa perehdytään integratiivista kirjallisuuskatsausta käyttäen positiivisen pedagogiikan kansainväliseen sekä suomalaiseen tieteelliseen kirjallisuuteen sekä tutkimuksiin.</p> <p>Positiivista pedagogiikkaa voidaan toteuttaa pedagogisena ja kasvatuksellisenä lähtökohtana, jolloin se ilmenee arjen vuorovaikutustilanteissa. Luontevahvuuksia ja keskeisiä kehitettäviä taitoja kuten resilienssiä ja positiivista kasvun asennetta voidaan opettaa myös projekteina tai lyhempinä tuokioina. Opettajan roolimallin ja esimerkin kautta oppilaat oppivat tiedostamaan sekä kehittämään omia vahvuuksia, toiminta- ja ajattelumallejaan. Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on tarjota oppilaalle voimavaroja sekä uusia keinoja selvittää arjen haastavistakin tilanteista. Positiivinen pedagogiikka tarjoaa luokanopettajille pedagogisia toimintatapoja, joiden avulla lapsen itsetuntoa, minäkäsitystä, itsesääätelyä, tunnetaitoja sekä sosiaalisia taitoja voidaan parantaa, saavuttaa parempia oppimistuloksia ja luoda hyvinvoivia yksilöitä.</p> <p>Tämän tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää, sillä aihe on tuore ja tutkimukset ovat suurimmalta osin ulkomaalaisia. Tulokset ovat kuitenkin sovellettavissa opetuksen lähtökohdiksi suomalaiseen koulukontekstiin. Jatkotutkimuksena olisi tarpeellista perehtyä oppilaan kokemuksiin positiivisesta pedagogiikasta.</p>			
Asiasanat/Keywords		Positiivinen pedagogiikka, luontevahvuus, resilienssi, kasvun	

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	5
3	Positiivinen psykologia lähtökohtana positiiviselle pedagogiikalle	7
3.1	Positiivisen psykologian tarkoituksena hyvinvoinnin lisääminen	7
3.1.1	<i>Luonteenvahvuudet ja hyveet</i>	12
3.1.2	<i>Resilienssi eli toipumiskyky</i>	14
3.2	Positiivinen pedagogiikka kasvatuksellisenä periaatteena	17
3.2.1	<i>Positiivisen pedagogiikan perusajatukset</i>	18
3.2.2	<i>Positiivisen pedagogiikan menetelmät</i>	20
3.3	Positiivisen pedagogiikan pääpiirteet	22
4	Positiivisen pedagogiikan toteuttaminen koulussa	24
4.1	Hyveet ja luonteenvahvuudet opetuksessa	25
4.1.1	<i>Luonteenvahvuuksien käyttö ja säätely</i>	25
4.1.2	<i>Vahvuusmittarit luonteenvahvuuksien selvittämisessä</i>	29
4.2	Positiivisen pedagogiikan taitotavoitteet	33
4.2.1	<i>Resilienssi opetuksessa ja oppimisessa</i>	33
4.2.2	<i>Opettaja kasvun asenteen vahvistajana</i>	36
4.3	Miten opettaja voi toteuttaa positiivista pedagogiikkaa?	39
5	Pohdinta	42
6	Lähteet	46

1 Johdanto

Kandidaatintyön aiheeksi valitsimme positiivisen pedagogiikan. Olemme kiinnostuneita positiivisuudesta sekä sen hyödyntämisestä pedagogisin keinoin. Itsellemme positiivisuus on suuri voimavara arjessa ja sen avulla kuljemme keveämmin kohti tavoitteita. Positiivisen ajattelun kehittäminen on ollut meille tietoinen valinta ja muutokset hyvinvoinnissa ja onnellisuudessa merkittäviä. Tästä lähtökohdasta on syntynyt mielenkiinto positiivisuuden hyödyntämisestä myös tulevassa opettajan työssä, ja kandidaatintyö antaa meille mahdollisuuden perehtyä aiheeseen tieteellisestä näkökulmasta. Samalla pääsemme pohtimaan omaa opettajuutta, pedagogiikkaa ja opettajaidentiteettiä, mikä on keskeistä opettajuuteen kasvamisessa. Positiivinen pedagogiikka on myös ajankohtaista, sillä yhteiskunta voi nyt paremmin kuin useaan vuosikymmeneen. Ihmisellä on nykyisin mahdollisuus kehittää myös itseään ja panostaa omaan hyvinvointiinsa. Yksilökeskeinen yhteiskunta on herännyt huomaamaan, että hyvinvoiva sekä tasapainoinen yhteiskunnan jäsen pystyy parhaiten turvaamaan yhteiskunnan tulevaisuutta. (Diener, 2011, 8-9.) Perinteinen ongelmakeskeinen pedagogiikka sekä psykologia eivät kuitenkaan ole pystyneet poistamaan ongelmien syntymistä ja eskaloitumista (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, 12-13; Seligman, 2008, 9; Hefferon & Boniwell, 2011, 2; Ojanen, 2014, 15; Räsänen, 2014, 154). Opetuksen tulisi muuttua ajanmukaiseksi, jolloin positiivisuuden sekä vahvuuksien kautta voitaisiin löytää yksilöiden vahvuuksia, lisätä hyvinvointia ja ennaltaehkäistä ongelmien kasaantumista. Positiivinen pedagogiikka tukee myös uutta perusopetuksen opetussuunnitelmaa, joka astui voimaan syksyllä 2016. Opetussuunnitelman yleisessä osiossa jo ohjeistetaan, että koulun toimintakulttuurin tulee huomioida jokaisen lapsen tarpeet, mahdollisuudet ja vahvuudet. (Opetushallitus, 2016, 27, 34.) Opetuksen tulee opettaa lasta itsearviointiin, tunnistamaan onnistumisensa sekä vahvuutensa (Opetushallitus, 2016, 49). Laaja-alaisten tavoitteiden mukaan oppilas oppii elämässä ja arjessa selviämisen taitoja. Oppilaita kannustetaan ja ohjataan huolehtimaan itsestä ja hyvinvoinnistaan, kehittämään itsetuntemusta, itsesäätelyä, tunnetaitoja ja sosiaalisia taitoja. (Opetushallitus, 2016, 22, 100, 155.)

Positiivinen pedagogiikka pohjautuu positiiviseen psykologiaan, joka on tutkimussuuntauksena varsin uusi ja laajentunut monihaaraiseksi suuntaukseksi vasta tämän vuosituhaten puolella. Positiivisen psykologian tavoitteena on elämän

viallisuuksien korjaamisen lisäksi kehittää ihmisen positiivisia ominaisuuksia. Martin Seligmanin ja Mihalyi Csikszentmihalyin (2000) mukaan positiivinen psykologian kenttä voidaan määritellä subjektiivisella tasolla, yksilöllisellä tasolla tai ryhmän tasolla. Henkilökohtaisella tasolla tarkoitetaan ihmisen subjektiivisia kokemuksia menneisyyden, tulevaisuuden sekä tämän hetken suhteen. Yksilötasolla positiivinen psykologia syvennyy yksilön yksittäisiin piirteisiin ja laajemmalla tasolla muuttaa hyveiden sekä instituutioiden kautta yksilöitä paremmiksi kansalaisiksi. (Csikszentmihalyi & Seligman, 2000, 5.) Positiivista psykologiaa ei tulisi nähdä vain hyödyllisenä sivuvaikutuksena vakavien mielen sairauksien sekä elämän huonojen asioiden ennaltaehkäisystä. Positiivinen psykologia antaa mahdollisuuden luoda ymmärrystä sekä tieteellistä tietoa elämän parhaiden asioiden, perheen ja hyveiden käytännön harjoittamiseen. (Seligman, 1998, 6.) Sen tavoitteena on laajentaa psykologian tutkimusala, sillä perinteinen ongelmiin keskittyvä psykologia ei kykene enää vastaamaan ihmisten tarpeisiin. Positiivinen psykologia pyrkii edistämään tieteellisten tutkimusten sekä ymmärryksen kautta hyvinvoivan ihmisen toimintaa. (Seligman, 1998, 5-7; Baumgardner & Crothers, 2014, 4, Csikszentmihalyi & Seligman, 2000, 5-8; Diener, 2011, 8.) Positiivinen psykologia on siis keskittynyt tutkimaan käyttäytymistä sekä ajattelua erilaisissa konteksteissa (Uusitalo-Malmivaara, 2015, 19). Positiivinen pedagogiikka on puolestaan opetuksellinen suuntaus, joka nostaa kasvatustieteessä esille tutkimusten ja pedagogisten toiminnan kautta lasten vahvuudet, positiiviset tunteet sekä osallisuuden (Csikszentmihalyi & Seligman, 2000, 7-8). Se korostaa vahvuusperustaista opetusta sekä yksilön näkökulman esille nostamista (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen, 2015, 226). Uudessa opetussuunnitelmassa painotetaan oppilaan vahvuuksien löytämistä sekä niiden tukemista, jonka nähdään auttavan lasta hyvän elämän rakentamisessa. Vahvuusperustainen opetus tukee oppilaan minäkäsitystä, ryhmätyötaitoja ja auttaa kokemaan koulutyön mielekkääksi. (Opetushallitus 2016, 20, 23, 27, 49; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 35-39.)

Suomalainen koulujärjestelmä keskittyy edelleen liikaa oppilaan ongelmiin sekä heikkouksiin, yksilön tekemiin virheisiin ja niiden korjaamiseen (Kumpulainen, Lipponen, Hilppö & Mikkola, 2013, 223). Opetuksen päämääränä on ollut oikeiden tulosten saaminen, jolloin virheisiin on ollut luonnollista puuttua. Tämä ei kuitenkaan ole oppilaan elinikäisen oppimisen sekä oppilaan hyvinvoinnin kannalta paras toimintamalli. Tutkimusten mukaan positiivisella ja kannustavalla asenteella sekä toimintamalleilla pystytään tekemään ennaltaehkäisevämpää työtä, lisäämään oppilaan motivaatiota,

vahvistamaan hänen identiteettiään sekä saavuttamaan parempia oppimistuloksia (Esim. Hotulainen ym. 2015, 271; Biswass-Diener, Kashan & Minhas, 2011, 106-118; Geldhof ym. 2013, 163-176). Henkilökohtaisesti meitä kiinnostaa, mitä opettaja voi tehdä parempien lähtökohtien luomiseksi, ja voiko positiivista pedagogiikkaa käyttää tämän tavoitteen saavuttamisen tukena.

Tutkimuksen kohteeksi valitsimme opettajat, sillä he ovat ensisijaisesti vaikuttamassa koulun toimintakulttuuriin. Opettaja on keskeisellä paikalla observoimassa oppilaita, joten hänen toiminnallaan voi olla suuri vaikutus. (Nurmi, 2009, 39.) Tavoitteenamme on myös kehittää omaa pedagogista ammatillisuutta sekä saada syvällisempää ymmärrystä opettajan mahdollisuuksista toteuttaa vahvuusperustaista opetusta. Positiivista pedagogiikkaa voidaan harjoittaa vain psykologisen ymmärryksen kautta, joten tutkimuksessamme käsitellään tiiviisti myös positiivista psykologiaa. Tutkimusalana positiivinen psykologia on vielä hyvin tuore ja sen pohjalta kehitettyä pedagogiikkaa on alettu toteuttaa vasta 2000-luvulla (Seligman, 2011, 79; Uusitalo-Malmivaara, 2015, 19). Suomeen positiivinen pedagogiikka on rantautunut vasta tämän vuosikymmenen puolella, joten tieteellistä tutkimusta ei ole vielä tarpeeksi (Ojanen, 2015, 119). Etenkin käytännön tutkiminen on ollut toistaiseksi vähäistä ja pitempiaikaiset tutkimustulokset ovat vielä mahdottomia toteuttaa (Ojanen, 2014, 23-24; 2015, 129).

Päälähteinä käytämme kansainvälisiä ja suomalaisia painettuja teoksia sekä alan viimeaikaisia tutkimuksia. Ulkomaalaisista lähteistä olemme paneutuneet etenkin Martin Seligmanin tuotantoon, sillä häntä voidaan pitää ensimmäisenä positiivisen psykologian innoittajana ja suuntauksen oppi-isänä. Hänet valittiin vuonna 1998 Yhdysvaltain psykologiliiton (APA) puheenjohtajaksi, jolloin hän nosti vuoden teemaksi hyvinvoinnin ja järjesti ensimmäisen positiiviseen psykologiaan keskittyneen kokouksen (Räsänen, 2014, 155). Hän julkaisi myös vuonna 2000 erikoisnumeron Yhdysvaltalaisessa "*American Psychologist*" -lehdessä yhdessä flow- teorian luoneen psykologin, Mihaly Csikszentmihalyin, kanssa. Seligman on luonut vahvuuskasvatuksen ja kehittänyt Christopher Petersonin kanssa vahvuustutkimusta. He ovat yhdessä luoneet 24 moraaliiin pohjautuvaa vahvuutta, jotka ovat tulevat esille kaikissa kulttuureissa. Näitä vahvuuksia kutsutaan myös hyveiksi, joiden avulla pyritään etsimään uusia voimavaroja elämään. (Räsänen, 2014, 15; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, 12; Peterson & Seligman, 2004, 93-94.) Baumgardner ja Crothers kokoavat vuonna 2014 julkaisemassaan teoksessa "*Positive psychology*" positiivisen psykologian pääpiirteet. Se toimii vertaisarvioituna

lähteenä positiivisen psykologian määrittelyssä. Suomalaisista tutkijoista olemme käyttäneet eniten Lotta Uusitalo- Malmivaaran vuonna 2015 toimittamaa "*Positiivisen psykologian voima*" -kirjaa, jossa kuvataan monipuolisesti positiivisen psykologian ja pedagogiikan keskeisimmät sisällöt. Uusitalo-Malmivaara on myös julkaissut tutkija Kaisa Vuorisen kanssa tämän vuoden puolella "*Huomaa hyvä! : Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*" -teoksen, joka toimii heidän mukaansa positiivisen psykologian ja pedagogiikan vahvuussanansaattajana (Uusitalo- Malmivaara & Vuorinen, 2016, 26). Suomalaisista teoksista tulemme viittaamaan myös Räsäsen "*Kasvamaan havahtuminen : Koulun kehityskertomus ja uudistaminen : Oikeus luonteeseen.*" -kirjaan, joka nostaa esille vahvuuksien sekä hyveiden merkityksen pedagogisessa toiminnassa.

Kandidaatintyössä tuodaan aluksi esille tutkimuksen tavoitteet ja eritellään tutkimuskysymykset. Positiivisen pedagogiikan lähtökohtana nähdään positiivinen psykologia, jota tullaan tarkastelemaan positiivisen pedagogiikan yhteydessä. Positiivisesta psykologiasta nostetaan esille vahvuudet, hyveet ja resilienssikyky. Tarkoituksena on selvittää, mitä positiivinen pedagogiikka pitää sisällään, joten sen perusajatus ja menetelmät määritellään tutkimuksessa. Positiivisen pedagogiikan toteuttamisesta on oma osio, jossa käsitellään hyveitä ja luontevahvuuksia opetuksessa sekä positiivisen pedagogiikan taitotavoitteita. Luontevahvuuksien opetuksessa nostetaan esille niiden käyttö ja säätely sekä vahvuusmittarien merkitys luontevahvuuksien selvittämisessä. Taitotavoitteissa korostuu resilienssin harjaannuttaminen ja sen tärkeys opetuksessa ja oppimisessa sekä opettajan merkitys oppilaan kasvun asenteen vahvistamisessa. Lopuksi koostetaan yhteenveto tutkimustuloksista ja pohditaan tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta sekä niihin vaikuttaneita seikkoja sekä. Pohdinnassa nousee esille myös omat ennako-oletukset sekä jatkotutkimusaiheet.

2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on määritellä positiivinen pedagogiikka sekä löytää vastauksia, miten positiivista pedagogiikkaa voidaan toteuttaa peruskoulussa tapahtuvassa opetustyössä. Alussa avataan aiheiden keskeisimmät käsitteet, jotka luovat tieteellisen perustan käytännön kontekstin tarkastelulle. Tavoitteena on löytää positiivisen pedagogiikan menetelmiä sekä toteutustapoja opetuksessa, selvittää positiivisen pedagogiikan toimivuus ja tuoda positiivista pedagogiikkaa alan tietoisuuteen. Pyrimme myös syventämään omaa ymmärrystä positiivisen pedagogiikan toteuttamisen mahdollisuuksista sekä kehittämään omaa pedagogista ammatillisuutta sekä opettajaidentiteettiä.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Mitkä ovat positiivisen pedagogiikan pääpiirteitä?
2. Miten opettaja voi toteuttaa positiivista pedagogiikkaa opetuksessa?

Menetelmäksi valitsimme kvalitatiivisen tutkimuksen, joka pyrkii ymmärtämään sekä teoretisoimaan tutkittavaa ilmiötä. Positiivisen pedagogiikan määrittely sekä kokonaisvaltainen ymmärtäminen avautuvat parhaiten kvalitatiivisin keinoin, sillä ilmiön ymmärtäminen vaatii laadullista kuvausta tutkittavasta asiasta. Kvalitatiivinen tutkimus on joustavaa, ja tutkimustehtävä voi muokkautua prosessin mukana, joten löydetty tulokset ovat itsessään tärkeitä riippumatta niiden alkuperäisestä tarkoituksesta. (Kananen, 2015, 41-46, 70-73; Tuomi & Sarajärvi, 2002, 70.) Katsausmenetelmänä käytämme integratiivista kirjallisuuskatsausta, jossa teoreettisen tai empiirisen tiedon tai näiden molempien pohjalta pyritään tutkittavan ongelman monipuoliseen ymmärtämiseen. Integroivan kirjallisuuskatsauksen avulla pystytään löytämään uutta tietoa valmiista aineistoista ja kirjallisuutta voidaan tarkastella kriittisesti sekä synteettisesti (Salminen, 2011, 8). Kirjallisuuden erilaiset muodot sekä näkökulmat voivat olla vaihtelevia sekä kattavampia kuin systemaattisessa katsauksessa, mikä ei rajaa aineistonhankintaa liikaa. Integratiivinen kirjallisuuskatsaus palvelee parhaiten tutkimustuloksiin pääsyä, sillä tarkoituksenamme on tutkia kriittisesti laajoja valmiita aineistoja, josta saatavaa

teoriatietoa tulemme käyttämään kentällä tapahtuvien ilmiöiden ymmärtämisessä sekä analysoimisessa. (Salminen, 2011, 6-9.)

3 Positiivinen psykologia lähtökohtana positiiviselle pedagogiikalle

Positiivisen pedagogiikan taustalla vaikuttavat vahvasti positiivinen psykologia ja alan tutkimukset. Positiivinen psykologia on kiinnostunut ihmiseen, ryhmiin ja yhteisöihin suotuisasti vaikuttavista prosesseista ja olosuhteista. Sen tavoitteena on muokata vallitsevia ajatus- ja toimintamalleja pois ongelmakeskeisyydestä ja kohdistaa sen sijaan huomio myönteisiin tunnetiloihin, ominaisuuksiin ja voimavaroihin. (Baumgardner & Crothers, 2014, 3; Seligman ym. 2009, 293-309; Kumpulainen ym. 2015, 225; Ojanen 2014, 10.) Nämä ovat lähtökohtia myös positiivisessa pedagogiikassa. Tämä pedagoginen suuntaus painottaa lisäksi asioiden, tunteiden ja tapahtumien merkityksellisyyden esille nostamisen tärkeyttä yksilön hyvinvoinnin kannalta, mitä positiivisessa psykologiassa ei oteta huomioon. (Kumpulainen ym. 2015, 225.)

3.1 Positiivisen psykologian tarkoituksena hyvinvoinnin lisääminen

Positiivinen psykologia on psykologian suuntaus, joka keskittyy perinteisestä psykologiasta poiketen ihmisen luonteen vahvuuksiin ja kykyihin (Ojanen 2014, 10; Baumgardner & Crothers, 2014, 3; Seligman, 2008, 9; Räsänen 2014, 154). Viimeisten vuosikymmenten aikana psykologia on syventynyt lähinnä vastaamaan ihmisten ongelmiin (Diener, 1984, 543; Seligman, 2008, 8-9). Psykologian vahvana pyrkimyksenä on analysoida ja tulkita negatiivisia tiloja, ja joskus jopa positiivisistakin asioista on haluttu nähdä negatiivisia puolia (Ojanen, 2014, 47; Maddux, 2011, 61-62; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 20). Tämä negatiivinen vinouma on ollut huomattavissa etenkin psykiatrisessa toiminnassa. Perinteisen psykologian vauriokeskeinen lähestymistapa ei ole ennaltaehkäissyt haasteiden syntymistä eikä niiden eskaloitumista. (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, 12-13; Räsänen, 2014, 154; Ojanen, 2014, 15; Hefferon & Boniwell, 2011, 2.) Ongelmakeskeisten menetelmien sijaan positiivisessa psykologiassa on siirrytty tutkimaan hyvinvoinnin lisäämistä yksilön parhaiden ominaispiirteiden perusteella (Seligman, 2008, 10-12; Boniwell & Ryan, 2012, xiv).

Positiivinen psykologia siirtää huomionsa yksilön positiivisiin puoliin ja nostaa niiden tukemisen keskiöön. Tällä tavoin voidaan ennaltaehkäisevästi olla vaikuttamassa jokaisen

yksilön ongelmien muodostumiseen ja subjektiivisen hyvinvoinnin lisäämiseen. (Uusitalo-Malmivaara, 2015, 18-20; Hefferon & Boniwell, 2011, 2.) Tavoitteena on kielteisen sekä myönteisen ajattelutavan ihanteellinen balanssi (Seligman & Pawelski, 2003, 159-162). Tutkimuksen objektiksi nousevat ihmisen persoonallisuuden piirteet, sosiokulttuuriset kokemukset, elämänvalinnat sekä elämäntapahtumat, joihin vaikuttavat subjektiiviset kokemukset onnellisuudesta, omista hyveistä sekä vahvuuksista, elämän merkityksellisyydestä sekä terveydentilasta (Räsänen, 2014, 156; Hefferon & Boniwell, 2011, 3). Jahoda (1958) on todennut, että hyvinvointiin tarvitaan muutakin kuin pahoinvoinnin poistaminen. Positiivinen psykologia perustuu juuri tähän vuosikymmeniä sitten esitettyyn ajatukseen, sillä sen tarkoituksena on ennaltaehkäistä pahoinvointia keskittymällä hyvinvointia lisääviin tekijöihin (Ojanen, 2014, 12-13; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 20).

Positiivisen psykologian tutkimukset ovat osoittaneet, että positiiviset tunteet sekä hyvinvointia lisäävät tekijät auttavat yksilöä elämään pidempään (esim. Danner, Snowdon & Friesen, 2001, 804-812; Seligman, 2008, 17; Baumgarder & Crothers, 2014, 7). Danner, Snowdon ja Friesen (2001) tutkivat Yhdysvalloissa katolilaisten nunnien (N=180) pitkäikäisyyttä heidän tekemiensä noviisiesseiden pohjalta. Nunnat valikoituivat tutkimuksen kohteeksi heidän suojatun sekä säännöllisen elämänsä vuoksi, jolloin tutkimuksen tavanomaiset muuttajat pystyttiin eliminoimaan. Tutkijoita kiinnosti, miksi nunnien elinikä sekä terveydentila vaihtelivat paljon, vaikka elämäntapa, ruokavalio sekä terveyspalvelut olivat samanlaisia. Tutkijat etsivät esseistä positiivisia tunteita ilmaisevia sanoja, lauseita ja muita positiivisia ilmauksia. Tutkimuksessa nostettiin esille kahden nunnasisaruksen kirjoituksia, jotka erosivat toisistaan myönteisten tunteiden ilmaisun sekä elämän tyytyväisyyden suhteen. Noviisiesseet oli kirjoitettu 1930 ja 1940 -luvulla, jolloin kyseiset nunnat olivat 22- vuotiaita ja juuri aloittaneet nunnina. Sisar A oli käyttänyt esseissään elämäniloa pursuavia ilmauksia, kun taas sisar B:n merkinnöistä ei löytynyt ainoatakaan myönteistä tunnetta. Tutkimuksessa selvitettiin nunnien elinikä ja kävi ilmi, että myönteisten tunteiden harjoittaja oli yhä elossa 98- vuotiaana, kun taas sisar B kuoli halvaukseen 59-vuotiaana. Nunnien elinikää tutkiessa selvisi, että 90 prosenttia kaikkein positiivisemmasta neljänneksestä oli elossa vielä 85- vuotiaana ja negatiivisimmasta neljänneksestä saman ikäisenä oli elossa vain 34 prosenttia. (Seligman, 2008, 15-16; Baumgarder & Crothers, 2014, 5-7.) Tutkimuksen mukaan positiivisuudella on merkitystä elämän pituuden ja hyvinvoinnin kannalta.

Perinteisestä ongelmakeskeistä ajattelutapaa kritisoitiin jo 1980-luvulla. Silloin kehiteltiin ratkaisukeskeinen menetelmä, joka perustuu ihmisen kohtaamiseen yksilönä. Hänen tarpeitaan pyritään kuuntelemaan ja kehittäviä ratkaisuja yritetään löytää yhdessä. (Berg & Rauss, 1998, 57-59, 80-82; Lipponen, 2015, 200.) Ratkaisukeskeinen lähestymistapa ei perustu asiantuntijan määritelmiin eikä yleistettävään tutkimukseen, vaan pikemminkin tapauskohtaiseen tarkasteluun, jossa yksilön hyvinvoinnin edistäminen on tärkeässä osassa. Voimavaralähtöisellä, käytännöllisellä sekä eteenpäin suuntautuneella ajattelutavalla voidaan ratkaista yksilön haasteet ongelmiin keskittymisen sijaan. (Hoyt & Berg, 1998, 315-321.) Positiivinen psykologia puolestaan määrittelee ihmisen myönteisiä tunteita ja etsii yleisiä totuuksia, joita asiantuntijat käsittelevät tutkimuksissaan. Positiivinen psykologia tavoittelee yksittäisen tiedon sijaan kokonaisteoriaa, joka rakentuu suuriin aineistoihin sekä kausaalisesti toimiviin tuloksiin. Ratkaisukeskeinen lähestymistapa ei usko suuriin teorioihin, vaan pureutuu yksilön ongelmien selvittämiseen sekä arkitodellisuuden säännönmukaisuuksien ymmärtämiseen. (Lipponen, 2015, 202-204, Berg & Rauss, 1998, 58, Hoyt & Berg, 1998, 314-315.) Positiivisessa psykologiassa sekä ratkaisukeskeisyydessä pyritään kuitenkin samaan päämäärään, vaikka menetelmät sekä toimintatavat poikkeavat toisistaan. Molemmissa suuntauksissa korostuu elämän myönteisyys, tulevaisuuteen suuntautuminen sekä ongelmien diagnosoinnin välttäminen (Bannink & Jackson, 2011, 8-10). Ratkaisukeskeinen menetelmä voisi toimia psykoterapiassa positiivisen psykologian tulosten käsittelyssä yhtenä menetelmänä, sillä positiivisen psykologian löydöksille kehiteltyä menetelmää ei vielä ole asiakastyössä (Lipponen, 2015, 205). Positiivinen psykologia voisi puolestaan tarjota ratkaisukeskeiselle toimintatavalle teoreettisen pohjan, jolloin nämä suuntaukset täydentäisivät toisiaan (Visser & Schlundt Bodien, 2009, 22-25).

Positiivisen psykologian ajatellaan tulleen humanistisesta psykologiasta ja siinä nähdään paljon behavioristista otetta (Räsänen, 2014, 157). Se kuitenkin erottuu humanistisesta sekä behavioristisesta ajattelutavasta, sillä positiivinen psykologia hyväksyy ihmisten väliset erot sekä kokemuksiin ja asenteisiin pohjautuvat käsitteet (Ojanen, 2014, 15-16; Hefferon & Boniwell, 2011, 10). Positiivisen psykologian edustajat kritisoivat humanistista psykologiaa, jossa yksilön mahdollisuudet nähdään epätodellisen suurina ja ihmisen itsekkyydelle annetaan liikaa tilaa. Humanistinen psykologia ei pohjaa tieteelliseen tutkimukseen eikä siitä ole löydettävissä yhtenäistä teoriaa, jota kaikki humanistit puoltaisivat. Behavioristeja puolestaan arvostellaan siitä, että he keskittyvät selittämään

yksilön käyttäytymistä ulkopuolisilla tekijöillä, jolloin behavioristinen tutkimus ei anna tilaa yksilön humaaniuden tarkasteluun. (Ojanen, 2014, 15-16; Diener, 2011, 7-8; Hefferon & Boniwell, 2011, 9-10.) Sosiaalinen konstruktionismi on ollut viimevuosina pinnalla ja opetuksen kentällä uskotaan vahvasti konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Positiivinen psykologia tukeutuu kuitenkin perinteiseen tiedekäsitykseen, jonka mukaan todellisuutta voidaan tutkia ihmisen humaaniudesta huolimatta (Ojanen, 2014, 22-23).

Positiivisella psykologialla on ollut tilausta hyvinvoivassa yhteiskunnassa. Teollistumisen myötä yhteiskunnat ovat vaurastuneet, ja yksilöille on avautunut mahdollisuus luoda laadukasta elämää (Diener, 2011, 8). Nykyisin ihmisellä on vapauksia vaikuttaa hyvinvointiinsa sekä valita useista vaihtoehdoista. Yksilökeskeisessä kulttuurissa ihmiset ovat kuitenkin alkaneet kaivata enemmän tutkimusta sekä ohjeita siitä, miten menestyä elämässä ja rakentaa kestävästä hyvinvointia. Positiivisen psykologian mukaan nykyajan koulutautuneet yksilöt ovat valmiita vastaamaan kysymyksiin, jotka ovat keskeisiä terveen yhteiskunnan rakentamisessa. (Diener, 2011, 8-9.) Jokaisella yksilöllä nähdään olevan mahdollisuus vaikuttaa ympäröivään maailmaan sekä toisiin ihmisiin. Uuden tutkimussuuntauksen kehittäminen on siis ollut luontaista sekä ajankohtaista. (Diener, 2011, 7-11; Seligman, 2008, 10-11, Räsänen, 2014, 157-161.)

Positiivisen psykologian on nähty myös painottavan liikaa positiivisuutta sekä lupaavan enemmän kuin on mahdollista (Hefferon & Boniwell, 2011, 222-223; Burkeman, 2012, 4-6). Ojasen (2015, 129-130) mukaan positiivisuuden korostaminen on voinut olla tarkoituksenmukaista, sillä perinteisen psykologian negatiivisuudesta on haluttu päästä eroon. Positiivisen psykologian tarkoituksena ei kuitenkaan ole ollut optimismin tai positiivisen ideologian saavuttaminen, sillä se johtaa positiivisuuden liialliseen korostamiseen sekä luo vahvan erottelun positiivisen sekä negatiivisen ajattelun välille (Ojanen, 2014, 24; 2015, 130; Held, 2004, 12-18). Positiivisuus voi kääntyä itseään vastaan, jos esimerkiksi vahvuuksien painottamiselle annetaan liian suuri rooli. Joissakin tilanteissa myönteisen ajattelun sijaan realistisempi ote voi olla kehittävämpää, sillä yltiöoptimisti voi kadottaa todellisuuden tajunsa. Liiallinen positiivinen ajattelu voi pitkäaikaisesti olla jopa haitallista, jos ihminen ei osaa suhteuttaa toimintaansa elämän realiteetteihin. (Räsänen, 2014, 158; Ojanen, 2014, 23-27; Held 2004, 15-18; Burkeman 2012, 8; Schumaker 2007, 42; Bruckner, 2010, 129.)

Positiivinen psykologia on uusi tutkimussuuntaus, joten sen vaikutuksia ei ole vielä tutkittu pitkällä aikavälillä. Sen vuoksi suuntauksen soveltamisen on nähty olevan haastavaa, mutta kasvatustieteiden tarkoituksena ei kuitenkaan ole luoda ehdottomia totuuksia. (Ojanen, 2015, 119-123, 129-131; Baumgardner & Crothers, 2014, 10-11; Diener, 2011, 9.) Kristjanssonin (2012) mielestä suuntaus ei kunnioita aiempaa historiaa, sillä positiivinen psykologia on kehitelty aiempien filosofien ajatuksista täysin uudeksi tutkimusalaksi. Positiivisessa psykologiassa suhtaudutaan kuitenkin myönteisesti ja avoimesti entisaikojen viisaiden ajatuksiin taustasta riippumatta. Monet keskeiset positiivisen psykologian ajatukset ovat 2000 tai jopa 3000 vuoden takaa ajan esimerkiksi filosofeilta ja teologeilta. (Ojanen, 2015, 14; Baumgardner & Crothers, 2014, 11.) Vaikka suuntaus on uusi, osa keskeisistä ajatuksista on hyvinkin vanhoja. Positiivista psykologiaa ei ole luotu korvaamaan jo olemassa olevia psykologian aihepiirejä, vaan tarkoituksena on ollut täydentää perinteistä ongelmiin keskittyvää tutkimuksen kenttää (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 21; Diener, 2011, 10).

Positiivisen psykologian määrittely on haastavaa, sillä positiivisuus on lopulta täysin subjektiivinen kokemus (Seligman, 2011, 2; Ojanen, 2015, 130). Kukaan ei voi päättää, mitä positiivisuus sisältää ja miten kukin yksilö sen kokee. Positiivinen psykologia ei kuitenkaan pyri jakamaan absoluuttisia totuuksia, vaan paremminkin tuo esille suuntaantavia neuvoja terveyden sekä hyvinvoinnin edistämiseen sekä ennaltaehkäisyyn. (Ojanen, 2015, 130-131.) Positiivista psykologiaa ei tule ymmärtää vain positiivisena elämänasenteena tai pelkkänä myönteisenä ajattelutapana, vaikka niillä on todistetusti suora yhteys fyysiseen terveyteen, hyvinvointiin sekä oppimiseen (Uusitalo-Malmivaara, 2015, 21; Räsänen, 2014, 157; Diener, 2011, 9-10; Hefferon & Boniwell, 2011, 11,16). Seligmanin (2011, 2) mukaan positiivinen psykologia tuottaa hyvää, sillä sen opettamisen, tutkimisen, lukemisen, koulussa sekä terapeutin työssä harjoittamisen, lasten kasvattamisen sekä positiivisen psykologian piirissä työskentelevien henkilöiden tapaamisen on nähty tuottavan onnellisuutta. Jokaisen yksilön tavoitteena on masennuksen sijaan onnellisuus, sairauden sijaan terveys ja kuluttavien interaktioiden sijaan hyvät ihmissuhteet sekä arvottoman toiminnan sijaan merkityksellinen elämä (Ojanen, 2015, 129; Räsänen, 2014, 185; Uusitalo & Vuorinen, 2016, 35).

3.1.1 Luonteenvahvuudet ja hyveet

Vahvuus määritellään kyvyksi, ajattelutavaksi tai tunteeksi, jonka kehittäminen tuottaa halutun tuloksellisuuden sekä toimivuuden (Räsänen, 2014, 160). Vahvuudet ovat itseisarvo, eivätkä vain väline jonkin saavuttamiseksi. Ne ovat usein universaaleja, jokaisessa kulttuurissa arvostettuja, luonteenpiirteitä. Hyve on puolestaan vahvuuksista muodostuva kokonaisuus sekä eettisesti ja moraalisesti arvostettava ihmisen ominaisuus, jonka avulla yksilö pystyy suoriutumaan kykyä vastaavasta tehtävästä erinomaisesti. Usein hyveet perustuvat ihmisen itsensä tietoihin valintoihin, joiden arvellaan auttavan hyvän elämän toteutumisessa sekä tuottavan varauksetonta ihailua. (Räsänen, 2014, 166-168; Uusitalo-Malmivaara, 2015, 64-65.) Hyveiden mukainen toiminta tuottaa mielihyvää ja onnistumisen kokemuksen (Ojanen, 2014, 121). Hyveajattelua on pidetty tärkeänä jo muinaisten filosofien aikana ja se on aikojen saatossa saanut erilaisia muotoja, mutta poistunut hiljalleen opetuksen keskiöstä. Positiivinen pedagogiikka nostaa hyveajattelun jälleen esille ja pyrkii luonteenvahvuuksia vahvistavaan opetukseen. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 28-29.)

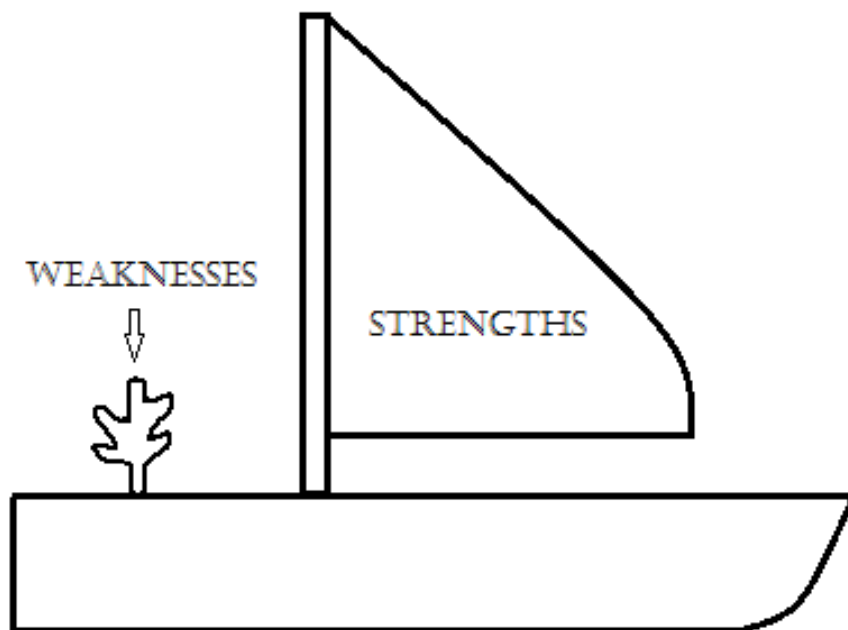
Luonne -käsitteen sijaan tieteessä on puhuttu neutraalimmin "persoonallisuudesta", joka otettiin käyttöön 1900-luvulla persoonallisuusteorian luoneen Gordon Allportin toimesta (Seligman, 2008, 156). Vielä 1800-luvun tieteellisistä kirjoituksista on löydettävissä luonteen määritelmä, mutta yhteiskuntatieteiden muodostumisen sekä persoonallisuusteorian luomisen jälkeen se poistettiin tieteen peruskäsitteistöä. Seligman toi kyseisen käsitteen uudelleen psykologiaan 2000-luvulla, jolloin hän määritteli vahvuudet osaksi luonteenpiirteitä. (Seligman, 2008, 153-158.) Tässä tutkimuksessa käytetään luonteenvahvuudet -sanaa, sillä tarkoituksena on korostaa vahvuuksien olevan tiheällä aikavälillä esiintyvä luonteenpiirre, psykologinen ominaisuus, jota voidaan kehittää. Hyvä luonne määritellään yksilön ydinominaisuuksien eli ominaisimpien luonteenvahvuuksien perusteella, jotka nähdään reitteinä hyveiden saavuttamiseen (Seligman, 2008, 167). Hyvä luonne on siis ennakoimassa hyvää ja se kasvaa vain hyvää harjoittamalla (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 27).

Martin Seligman ja Christopher Peterson ovat tutkineet filosofien ajatuksia sekä perehtyneet kaiken kaikkiaan yli kahteen sataan hyveeseen, joita on luotu muun muassa eri uskonnoissa sekä eri kulttuureissa. Niiden pohjalta he ovat työryhmänsä kanssa määrittäneet kuusi perushyvettä: viisaus ja tieto, rohkeus ja urheus, kohtuullisuus ja

itsehillintä, rakkaus ja inhimillisyys, transkendenttisyys eli henkisyys sekä oikeudenmukaisuus, joita arvostetaan kaikkialla läpi historian ja eri kulttuurien (Peterson & Seligman, 2004, 93; Baumgardner & Crothers, 2014, 219; Ojanen, 2014, 117). Historiallisten filosofien yksimielisyys todistaa, että ihminen on moraalinen eläin (Seligman, 2008, 162). Kuusi perushyvettä tunnustetaan lähes jokaisessa kulttuurissa sekä uskonnollisissa ja filosofisissa suuntauksissa (Seligman, 2008, 162, 169-170; MacIntyre, 1997, 118-119, 134; Foot, 1997, 163-165). Hyveisiin ei liity suhteellisuutta, sillä missään kulttuurissa ei opeteta halveksumaan näitä ominaisuuksia. Ääriolosuhteissa voi kuitenkin syntyä poikkeuksia, jolloin hyvä elämä ei ole itsetarkoituksena. (Peterson & Seligman, 2004, 143; Seligman, 2008, 162, 169-170.) Hyvä elämä määritellään sen miellyttävyyden, aitouden, mielekkyyden sekä täyden elämän kokemisesta. Ääripoikkeuksia lukuun ottamatta jokainen ihminen pyrkii saavuttamaan hyvän elämän, jonka päämääränä on onnellisuus (Räsänen, 2014, 185; McDowell, 1997, 147-148). Hyve on siis laajempi kokonaisuus, joka sisältää useita luontevahvuuksia. Esimerkiksi kohtuullisuuden ja itsehillinnän hyveeseen sisältyvät itsekurin, kiittollisuuden, nöyryyden, tahdikkuuden ja anteeksiantavuuden luontevahvuudet. Käyttämällä hyvettä, tulee samalla kehittäneeksi sen alla olevia luontevahvuuksia. Toisaalta taas kehittämällä luontevahvuuksia kehittyy myös hyveen toteuttaminen. (Baumgardner & Crothers, 2014, 219; Seligman & Peterson, 2004, 96.)

Vahvuudet rakentuvat omasta arvostuksesta sekä ajattelutavasta, joiden avulla ihmisen hyvät sisäiset ominaisuudet tulevat esille. Biswas-Dienerin (2010, 20) mukaan vahvuudet ovat siellä, missä koemme parhaiten onnistuvamme sekä kehittyvämme ja mistä saamme intoa sekä onnea. Vahvuudet kuitenkin eroavat kyvystä ja lahjakkuudesta, sillä niitä ei määritellä suhteessa toisiin yksilöihin. Lahjakkuus vertailee yksilöä oletettuun normaaliin lahjakkuuteen ja kyvyt voidaan määritellä ihmisen fyysisiksi ominaisuuksiksi. Usein koulussa keskitytään lahjakkuuteen ja sen kehittämiseen, mikä voi aiheuttaa oppilaalle tehdyn työmäärän piilottelemista, sillä vahvuus halutaan näyttää ulospäin lahjakkuutena. (Räsänen, 2014, 177, 186-187.) Oppiminen kuitenkin vaatii aina suuren määrän harjoittelua, mikä saattaa turhauttaa oppilaita, jotka ajattelevat olevansa täten lahjattomia. Clifton ja Harter (2003, 9) ovat todenneet, että jos haluaa saavuttaa enemmän, tulee keskittyä vahvuksiensa kehittämiseen heikkouksiensa parantamisen sijaan. Gallup Organization (2002) -kyselyn mukaan työntekijöiden käsitykset heidän työpaikkansa johtajista sekä työpaikasta tulevaisuudessa olivat merkittävästi positiivisempia, jos

työntekijät kokivat johtajiensa keskittyvän jokaisen yksilön vahvuuksiin. Työpaikalle tulisi kehittää positiivinen ilmapiiri sekä luoda tilaisuuksia, jotka lisäävät yksilöiden mahdollisuuksia lahjakkuuksien tunnistamiseen sekä vahvuuksien kehittämiseen. (Clifton & Harter, 2003, 10.)



Kuva 1. Purjevene kuvastamassa vahvuuksien ja heikkouksien välistä suhdetta (Biswas-Diener, 2010, 31).

Purjevene havainnollistaa vahvuuksien ja heikkouksien välistä suhdetta. Etenemisen kannalta merkittävämpää on pitää huolta sekä kehittää vahvuuksia kuin korjata vuotavia heikkouksia. Purjeveneen vuotoja korjaamalla ei etene mihinkään, mutta vahvan purjeen avulla pääsee eteenpäin. Heikkouksia ei kuitenkaan voi jättää täysin huomiotta, sillä muuten purjevene lopulta vajoaa. Luontevahvuudet ovat ikään kuin purje, joka lopulta vie haluttuun päämäärään.

3.1.2 Resilienssi eli toipumiskyky

Resilienssi kertoo ihmisen kyvystä sopeutua vastoinkäymiseen, traumaattiseen kokemukseen tai menetykseen kehittävällä tavalla (Norrish 2015, 154; Lahti, 2015, 330; Räsänen, 2014, 212; Baumgardner & Crothers, 2014, 61). Uusitalo-Malmivaara ja

Vuorinen (2016) käyttävät teoksessaan resilienssi- sanan tilalta toipumiskykyä, jolloin sanan merkitys on helpommin ymmärrettävissä. Resilienssi voidaan nähdä sinnikkyytenä tai periksi antamattomuutena, jonka avulla yksilö kykenee sopeutumaan vastoinkäymiseen ja palautumaan siitä joustavasti. Se ei kuitenkaan ole pelkästään luontevahvuus, vaan myös eteenpäin pyrkivä prosessi, sekä kyky, jota voidaan harjaannuttaa (Rutter, 1991, 190; Cefai, 2008, 22). Resilienssin määrä ja laatu vaihtelevat yksilön biologisten ja psyykkisten tekijöiden sekä ympäristön olosuhteiden mukaan (Lavretsky, 2014, 2). Resilienssi määritellään yläkäsitteenä sellaisille toimintamalleille, joiden avulla yksilö pystyy palautumaan haastavista elämäntilanteista (Räsänen, 2014, 212-215; Lahti, 2015, 330; Norrish, 2015, 155). Se nähdään myös toimintaprosessien kokonaisuutena sekä joustavuuden ja itsesäätelyn suhdetta kuvaavana tekijänä (Baumgardner & Crothers, 2014, 61-63; Masten, Cutuli, Herbers & Reed, 2011, 126-127).

Tutkimusten mukaan resilienssit lapset ja nuoret selviävät paremmin haasteista ja heillä on paremmat ennako-odotukset selviämisestä nykyhetkessä sekä myöhemmin elämässä (Seligman ym. 2009, 293-309; Seligman, 2011, 81-83; Masten ym. 2011, 119; Lavretsky, 2014, 2-6). Martin Seligman, Randal Ernst, Jane Gillham, Karen Reivich ja Mark Linkins (2009) ovat tutkineet positiivisen psykologian ja resilienssin vaikutuksista nuorten hyvinvointiin laajassa tutkimuksessa "*Positive education: positive psychology and classroom interventions*". Tutkimuksessa oli kaksi erilaista ohjelmaa kouluille: the Penn Resiliency Program (PRP) ja the Strath Haven Positive Psychology Curriculum (Positiivinen psykologia). Ensimmäinen ohjelma perustuu resilienssin eli toipumiskyvyn vahvistamiseen ja toisessa ohjelmassa tutkitaan laajemmin positiivista psykologiaa käytännössä. Tutkimuksessa oli mukana kahdeksasta 22-vuotiaita, monenlaisista taustoista tulevia lapsia ja nuoria (N = 3000). PRP:n ohjelmassa oppilaita ohjataan suhtautumaan realistisemmin ja joustavammin heidän ongelmiinsa. Lisäksi heille opetetaan itsevarmuutta, luovaa ajattelua, rentoutumista, päätöstenteko- ja ongelmanratkaisukykyä. Näiden kautta vahvistetaan resilienssiä eli toipumiskykyä. Tuloksia vertailtiin kontrolliryhmään ja tutkimuksessa havaittiin PRP:n lisäävän hyvinvointia, vähentävän ja ehkäisevän masennusta ja ahdistusta, lievittävän toivottomuutta sekä mahdollisesti vähentävän käyttäytymisen ongelmia kuten väkivaltaa ja rikollisuutta. Tutkimus osoittaa, että PRP ohjelmalla oli positiiviset vaikutukset oppilaiden hyvinvoinnille. (Seligman ym. 2009, 293-309; Seligman, 2011, 81-83.)

Resilienssi on siis taito, jolla on merkitystä. Se kehittyy elämän päivittäisissä toiminnoissa erilaisten kasvattavien kokemusten yhteydessä (Baumgardner & Crothers, 2014, 66-67). Se on jokaisen yksilön luontainen ominaistaito, mutta näyttäytyy usein vasta vastoinkäymisiä kohdatessa. Resilienssi ei ole kuitenkaan itseisarvo, vaan se on väline selviytymiseen sekä onnellisuuteen (Masten ym. 2011, 118-119). Jokainen ihminen kokee elämänsä aikana kriisejä, vastoinkäymisiä tai menetyksiä, jonka seurauksena voi haavoittua. Vahvan positiivisen resilienssin omaava ihminen kuitenkin uskoo, että asiat järjestyvät jossain vaiheessa ja hän pystyy palautumaan traumaa edeltäneeseen tilaan hiljalleen. (Räsänen, 2014, 214-215; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 40-42.) Resilienssiä käyttämällä korostuvat yksilön vahvuudet sekä voimavarat, jotka korreloivat vahvan resilienssin kanssa. Niitä ovat muun muassa itsehallinta, itsehillintä, pystyvyys, näkemyksellisyys, toiveikkuus, myötätunto sekä uteliaisuus ja oppimisen halu (Räsänen, 2014, 214-215). Resilienssi nähdään vahvuudellisena voimavarana, jota pystytään tietoisesti kehittämään elämässä tapahtuvien kriisien myötä. (Baumgardner & Crothers, 2014, 63; Masten ym. 2011, 126-129.) Resilienssin kehittyminen vaatii riittävästi vastoinkäymisiä, sillä niiden kautta saadaan kokemuksia vaikeuksien käsittelystä sekä selviytymisestä. Yksilön itseluottamus kasvaa ja resilienssi vahvistuu, jos hän saa riittävästi tukea sekä opastusta vaikeuksia kohdatessaan. (Räsänen, 2014, 214.)

Joustavuus sekä sopeutumiskyky ovat hyvinvoinnin sekä selviytymisen kannalta olennaisia asioita. Resilienssin on nähty olevan yleinen sekä terve reaktio traumaattiseen kokemukseen, mutta erityisen resilienssin yksilöt voivat käyttää sitä hyödykseen sopeutumisessa sekä nopeammassa palautumisessa. (Baumgardner & Crothers, 2014, 62-67; Räsänen, 2014, 214.) Tällaiset ihmiset ovat joutuneet kokemaan elämänsä aikana haasteita sekä poistuneet mukavuusalueeltaan ja näin kehittäneet sopeutumiskyvykkyyttään sekä sinnikkyyttä. Varhaisessa lapsuudessa koetut traumat eivät ole lopullisia tai kehitystä pysäyttäviä, sillä usein lapsi kykenee mukautumaan tilanteeseen sekä palautumaan vaikeista elämäkokemuksista huolimatta (Baumgardner & Crothers, 2014, 64). Vuorovaikutteinen toiminta kasvattaa resilienssiä, joka kehittyy esimerkiksi lasta kasvattavan aikuisen avulla. Lapsen toipumiskyky voidaan nähdä ilmenevän hänen kanssaan toimivien ihmisten vuorovaikutuksessa (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 42). Ihmissuhteilla on siten suuri merkitys lapsen vahvan resilienssin kehittämisessä.

3.2 Positiivinen pedagogiikka kasvatuksellisena periaatteena

Pedagogiikalla tarkoitetaan opetuksen järjestämisen tapaa sekä sen taustalla vaikuttavia kasvatuksellisia periaatteita (Hellström, 2008, 296). Siljanderin (2016, 20) mukaan pedagogiikka voidaan määrittää kasvatusopiksi, jolloin sen kohteena ovat laajemmin oppimiseen ja opettamiseen liittyvät kysymykset ja ilmiöt. Tällöin pedagogiikka koostuu kasvatuksen teoreettisesta puolesta ja kasvatuskäytännöstä. Positiivinen pedagogiikka on yksi pedagoginen suuntaus kasvatuksessa ja opetuksessa (Kumpulainen ym. 2015, 231; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 9). Sitä voidaan hyödyntää jo pienten lasten kanssa päiväkodissa ja jatkaa koulumaailmassa oppimisen ja henkilökohtaisen kasvun tukena. Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on vahvistaa oppilaiden tietoisuutta omista kyvyistä, auttaa lapsia ja nuoria saavuttamaan potentiaalinsa sekä kirkastaa jokaisen vahvuudet (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 10; Seligman, 2011, 84-89). Keskeisimpiä opetettavia ja kehitettäviä elementtejä ovat: resilienssi, vahvuudet, merkitysten luominen ja antaminen, kiitollisuus, positiiviset ihmissuhteet ja positiiviset tunteet (Seligman, 2011, 89). Lisäksi toiminnan tarkoituksena on olla ennaltaehkäisevää ja mahdollistavaa. Positiivisessa pedagogiikassa pyritään luomaan vahvaa mielen kimmoisuutta, joka säilyy eheänä ja toipumiskykyisenä haastavissakin elämän vaiheissa. Mahdollistaminen puolestaan tarkoittaa sitä, että koulu kannustavalla palautteella, myönteisellä vuorovaikutuksella sekä ihmisenä kasvamisen tukemisella voi avata positiivisia kehityskulkuja pitkälle tulevaisuuteen. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 10-13.)

Positiivisen pedagogiikan teoreettinen pohja on positiivisessa psykologiassa sekä sosiokulttuurisessa näkemyksessä. Sosiokulttuurinen näkemys korostaa oppimisen ja kehityksen sosiaalista, emotionaalista sekä kulttuurista aspektia (Kumpulainen & Renshaw 2007, 110). Opetuksessa keskiöön nousevat hyvinvointi, lasten näkökulma ja merkityksen anto. Riskien ja haasteiden kartoittamisen sijaan keskitytään voimavaroja kannatteleviin elementteihin ja tuodaan esille oppimiseen sisäinen motivaatio sekä oppimisen ilo. Lasten kokemusmaailmaa tunnistetaan ja dokumentoidaan yhdessä ja sen kautta luodaan perustaa lasten osallisuudelle ja yhteisöllisyydelle. (Kumpulainen ym. 2015, 225.)

3.2.1 Positiivisen pedagogiikan perusajatukset

Positiivisen pedagogiikan lähtökohtana on ajatus siitä, että lasten oppiminen ja hyvinvointi rakentuvat eri toimintaympäristöjen ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa (Kumpulainen ym. 2013, 212). Lasta rohkaistaan dokumentoimaan, jakamaan ja tarkastelemaan omaa elämää yhdessä toisten lasten, opettajan ja vanhempien kanssa (Kumpulainen ym. 2015, 228). Huomion kohteena positiivisessa pedagogiikassa ovat ne kyvyt ja tilanteet, jotka tuovat lapselle hyvää oloa. Tämä ei tarkoita negatiivisten asioiden poissulkemista vaan vastoinkäymisiä ja vaikeuksia tarkastellaan positiivisesta näkökulmasta. (Hefferon & Boniwell, 2011, 2; Kumpulainen ym. 2015, 228.) Näin autetaan lasta oppimaan tunteiden käsittelyä ja pääsemään yli haastavistakin kokemuksista. Räsänen (2014, 185) mukaan vahvuuksiin perustuvassa pedagogiikassa tarkastellaan positiivisia luonne-, tunne- ja käyttäytymistaitoja sekä kykyjä, jotka luovat tunteen omasta osaamisesta, ja vahvistavat suhdetta muihin ihmisiin. Näiden kautta kyky kestää stressiä paranee ja henkilökohtainen resilienssi vahvistuu. Lisäksi lapsen on mahdollista kasvattaa itsetuntemustaan sekä luonteen ja persoonallisuuden kehitystä.

Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on yhteisöllinen ja myönteinen toimintakulttuuri, jossa lasten toimijuus ja osallisuus ovat keskiössä. Turvallisuuden kokemus ryhmässä on oppimisen perusta ja lähtökohta hyvälle kasvulle (Karppinen & Pihlava, 2016, 120). Luomalla luottamuksellisen ja turvallisen ilmapiirin, muodostuu sosiaalista pääomaa, joka lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta ja me-henkeä (Kumpulainen ym. 2015, 228-231). Tämä sosiaalinen integraatio edistää hyvinvointia, tarkoituksen kokemista, itsearvostusta ja kohottaa mielialaa (Ojanen, 2014, 209). Yhteisöllisyys sekä sosiaaliset suhteet ovat hyvinvoinnin ja voimavarojen lisäksi oppimisen kohde. Niissä on perusta oppilaiden myönteiselle vuorovaikutukselle, kokemusten jakamiselle ja yhteiselle tarkastelulle (Kumpulainen ym. 2015, 229). Turvallinen sosiaalinen ympäristö on hyvin tärkeä, jotta jokainen lapsi pystyy ja uskaltaa jakaa omia kokemuksia ja ajatuksia, ja sen kautta kehittää itseä ja omia vahvuuksiaan (Karppinen & Pihlava, 2016, 120-122; Järvillehto, 2014, 167). Yhteisöllisyys on luokassa voimavara, ja opettaja on sen luomisessa keskeisessä roolissa. Opettajan oma esimerkki tunteiden näyttämisestä ja sanoittamisesta sekä rohkeasta olemisesta omana persoonanaan viestittävät lapselle, että heilläkin on lupa kokea, tuntea ja olla niin kuin oikealta tuntuu (Järvillehto, 2014, 167).

Myönteiset tunteet ovat positiivisessa pedagogiikassa oppimisen voimavaroina. Positiivisten tunteiden vallitessa ihminen helpommin omaksuu uutta tietoa ja uusia näkökulmia, sekä pystyy paremmin arvioimaan omaa käyttäytymistään (Kumpulainen ym. 2015, 229). Tunteiden ja kokemusten tunnistaminen, dokumentointi ja jakaminen edistävät oppilaiden kokonaisvaltaista oppimista ja hyvinvointia (Cohn, Fredrickson, Brown, Mikels & Conway, 2009, 363; Laajasalo, 2016, 158). Taustalla on myös ajatus siitä, että yksilö pystyy itse vaikuttamaan ja muuttamaan tunnetilaansa (Fredrickson & Kurtz, 2011, 37). Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, 49) puhuvat sisäisen puheen merkityksestä, jolla he näkevät olevan vaikutuksen mielialaan sekä käsitykseen itsestään. On siis merkitystä onko itselle armollinen vai keskittykö kahteen väärin menneeseen laskuun kahdeksan oikean vastauksen sijaan.

Lasten vahvuuksien tunnistaminen ja hyödyntäminen ovat keskeisiä positiivisen pedagogiikan lähtökohtia (Seligman, 2011, 89; Kumpulainen ym. 2015, 230; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 35). Lasten erilaisuutta ja ainutkertaisuutta korostetaan, ja se tuodaan esille rikkautena ja vahvuutena. Näiden vahvuuksien kehittyminen tapahtuu arjen merkityksellisissä vuorovaikutussuhteissa. Sosiaalisissa suhteissa oppilaat pääsevät harjoittelemaan omien vahvuuksien käyttöä. Yhteisöllisyyden ja positiivisen kannustavan vuorovaikutuksen kautta luodaan ensin turvallinen ilmapiiri, jossa voidaan jakaa kokemuksia, kohdata haasteita ja kehittää itseään. (Karppinen & Pihlava, 2016, 120-122.) Vahvuuksiin perehtyminen voidaan aloittaa esimerkiksi tutustumalla vahvuussanastoon, jonka jälkeen vahvuuksia pystytään tunnistamaan yhdessä ja pohtimaan niiden merkityksiä. Vahvuuksien tunnistaminen auttaa lasta luottamaan omiin kykyihinsä, saamaan onnistumisen kokemuksia sekä vahvistaa hänen myönteistä käsitystään itsestään (Kumpulainen ym. 2015, 230; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 36). Vahvuuksiin voi tutustua monella eri tapaa. Sitä voi käydä järjestelmällisesti läpi, integroida lapsen arkikontekstiin tai yhdistellä näitä molempia tapoja.

Positiivista pedagogiikkaa voidaan käyttää myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen lähtökohtana (Park & Peterson, 2009, 73; Lappalainen & Sointu, 2013, 7-8; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 63-66). Erityistä tukea tarvitseva oppilas voi tuntea kokevansa huonommuutta, jos häntä arvioidaan ainoastaan koulusaavutusten perusteella. Tämän vuoksi myös opettajan on usein haasteellista löytää, missä kyseinen oppilas on hyvä ja mitkä asiat häntä erityisesti kiinnostavat. (Park & Peterson, 2009, 73.) Positiivisen pedagogiikan vahvuusperustaista opetusta käyttäessään opettaja voi tarkastella

oppilasta vahvuuksien näkökulmasta, jolloin hän näkee, mitkä oppilaan vahvuudet korostuvat toisia enemmän. Opettaja pystyy oppilaan vahvuudet löydettyään rakentamaan oppilaasta paremman kuvan ja keskittymään niiden esille tuomiseen. (Park & Peterson, 2009, 73; Uusitalo- Malmivaara & Vuorinen, 2016, 64-65.) Erityisopetuksessa korostuu usein liikaa ongelmakeskeinen auttaminen, jossa oppilas tiedostaa hyvin omat heikkoutensa sekä osaamattomat asiansa (Park & Peterson, 2009, 74-75; Uusitalo- Malmivaara & Vuorinen, 2016, 63). Positiivisen pedagogiikan avulla opettaja saa myönteisemmän sekä rakentavamman lähtökohdan oppilaan tarkasteluun, jonka pohjalta on helpompi lähteä rakentamaan opetusta sekä suunnitella oppilaan tuen tarpeita vahvuuksien näkökulmasta (Uusitalo- Malmivaara & Vuorinen, 2016, 65-66).

3.2.2 Positiivisen pedagogiikan menetelmät

Positiivista pedagogiikkaa voi toteuttaa erilaisten menetelmien kautta, joista tässä kuvataan suomalaiseseen koulukontekstiin suunniteltu Kumpulaisen, Mikkolan, Rajalan, Hilpön ja Lipposen (2015, 231-235) menetelmä. He tiivistävät positiivisen pedagogiikan kolmeen periaatteeseen, joita toteutetaan arjen kasvatus- ja opetustyössä:

1. Lasta kannustetaan omien elämäkokemusten havainnointiin sekä vahvuuksien ja tunteiden tunnistamiseen.
2. Lapselle tarjotaan tilaisuuksia kokemusten ja tunnetilojen dokumentointiin.
3. Lapselle annetaan mahdollisuuksia elämäkokemusten jakamiseen, keskustelemiseen sekä yhteiseen merkityksen antoon.

Positiivisen pedagogiikan ensimmäisen periaatteen mukaan lapselle annetaan mahdollisuus havainnoida omaa elämää, löytää omia vahvuuksia ja kehittää niiden avulla itseään. Aikuisten, esimerkiksi opettajien ja vanhempien tulisi tukea lasta tunteiden, vahvuuksien ja kokemusten sanallistamisessa ja ymmärtämisessä. Sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta myös vertaisten tuki ja palaute ovat merkityksellisiä näiden taitojen kehittymiselle. Pedagogiikassa korostetaan subjektiivisten hyvinvointilähteiden tunnistamista. Näillä tarkoitetaan asioita, jotka tuottavat lapselle iloa sekä hyvää oloa ja jotka saavat hänet luottamaan itseensä, omiin kykyihinsä ja tuntemaan itsensä hyväksytyksi sekä rakastetuksi. (Kumpulainen ym. 2015, 232; Räsänen, 2014, 186.) Myönteiset tunteet auttavat yksilöä henkilökohtaisessa kasvussa ja hyvinvoinnissa, ja kasvattavat mahdollisuutta ihmisten

hyvinvointiin myös tulevaisuudessa (Fredrickson & Kurtz, 2011, 39; Cohn, Fredrickso, Brown, Mikels & Conway, 2009, 365; Räsänen, 2014, 214).

Fredricksonin, Mancuson, Braniganin ja Tugaden (2000) tekemässä tutkimuksessa tutkittiin kokeellisesti opiskelijoiden sydämen reagoitukykyä (sydämen sykettä, verenpainetta jne.) ja sen toipumisen nopeutta erilaisissa tunnetiloissa. Opiskelijoiden tuli suunnitella sekä pitää puheenvuoro. Sen valmistaminen aiheutti kaikissa osallistujissa voimakkaita negatiivisia tunteita, sillä he kokivat määrätyn ajan riittämättömäksi ja tunsivat, etteivät saa palautettua puhetta valmiina. Ennen puheen pitämistä opiskelijoille näytettiin erilaisia videoleikkeitä: positiivisen videon toivottiin herättävän tyytyväisyyttä sekä iloa, neutraalin videon ei ollut tarkoitus herättää minkäänlaisia poikkeavia tunteita ja negatiivisen videon ajateltiin aiheuttavan surua. Opiskelijoiden sydämen reagoitukykyä sekä toipumista mitattiin koko tutkimuksen ajan. Kaikilla opiskelijoilla oli sydämen syke kiihtynyt sekä verenpaine noussut huomattavasti puhetta valmistellessa, mutta positiivisia tunteita herättäneen videoleikkeen nähneet toipuivat ahdistuksesta neutraalin ja negatiivisen videon nähneitä nopeammin. Opiskelijat, jotka siis kiinnittivät huomionsa myönteisiin mielikuviin, toipuivat ahdistuksen tunteesta 20 sekuntia nopeammin kuin neutraalin tai surullisen mielikuvan luoneet henkilöt. Tämä osoittaa, että pitkittyneet negatiiviset tunteet saattavat vaikuttaa huomontavasti yksilön fyysiseen terveyteen ja positiiviset tunteet puolestaan voivat kasvattaa yksilön hyvinvointia (Fredrickson & Kurtz, 2011, 38). Positiivisten mielikuvien luomisella on siis merkitystä. Harjoittelu lähtee tunteiden ja kokemusten tiedostamisesta ja tunnistamisesta, kuten positiivisen pedagogiikan ensimmäinen opetuksellinen periaate kuvaa.

Toinen periaate on osallistaa lapsi aktiiviseksi toimijaksi kokemusten ja tunnetilojen dokumentoinnin kautta (Fredrickson & Kurtz, 2011, 35). Toimintaan osallistuessaan ihminen ei vain passiivisena reagoi asioihin ja toista rutiineja vaan hänellä on mahdollisuus muuttaa sosiaalisia suhteitaan, käytäntöjä ja ympäristöään (Kumpulainen ym. 2010, 23; Zipin, 2009, 320). Tavoitteena on, että lapsi saa pohtia yhdessä toisten kanssa hänelle keskeisiä asioita ja hetkiä, sekä tuottaa visuaalisia tuotoksia (Rosebery, Ogonowski, DiSchino & Warren, 2010, 324). Dokumentointi voi tapahtua eri tavoin, esimerkiksi kirjoittaen, piirtäen, valokuvina, videoina tai äänitteinä. Joskus lapselle voi olla vaikeaa sanallisesti kertoa tunteista ja kokemuksestaan, jolloin visuaalisen dokumentoinnin merkitys korostuu. (Opetushallitus, 2005, 19-20, 26.) Sen avulla tilanteen käsitteleminen on helpompaa. Tärkeää dokumentoinnissa on, että hetkeen voidaan yhdessä myöhemmin

palata ja siitä yhdessä keskustella (Rosebery ym. 2010, 324; Zipin, 2009; 317, 320). Dokumentit voidaan myös koota kollaasiksi kaikkien nähtävälle, jolloin osallisuuden kokemus vahvistuu. Silloin lapset voivat keskustella ohjatun tuokion ulkopuolellakin omista kokemuksistaan. (Kumpulainen ym. 2015, 233; Rosebery ym. 2010, 325.)

Kolmas periaate puhuu omien kokemusten jakamisen merkityksestä sekä yleisen hyväksynnän ja arvostuksen saamisesta (Kumpulainen ym. 2015, 233). Antaessa lapsille mahdollisuuksia elämäkokemusten jakamiseen ja niistä yhdessä keskustelemiseen, vahvistetaan tunnetta yhteisöllisyydestä ja ryhmään kuuluvuudesta. Lisäksi lapsen näkeminen, kuuleminen, arvostava kiinnostus, myötätuntoinen hyväksyntä ja aktiivinen läsnäolo niin aikuisilta kuin vertaisiltaan vähentävät stressiä, luovat turvallista ilmapiiriä ja lisäävät lapsen luottamusta itseensä. Pitempään jatkuva hyväksynnän ja arvostuksen kokemus lisää lapsen luottamusta itseensä, ja mieleen rakentuu uudenlaisia itsesääätelykeinoja. (Karppinen & Pihlava, 2016, 120, 125.) Jakaessaan kokemuksia lapsi saa myös pätevyyden tunteen ja kokemuksen onnistumisesta, jolloin hän jatkossa uskaltaa paremmin heittäytyä, ottaa riskejä ja sietää pettymyksiä (Räsänen, 2014, 186). Olosuhteiden ollessa suotuisia kokemuksista kertominen ja yhdessä keskusteleminen vahvistavat lasta.

3.3 Positiivisen pedagogiikan pääpiirteet

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä kysyimme, mitä positiivinen pedagogiikka on pääpiirteissään. Se on kasvatukseen ja opetukseen tarkoitettu pedagoginen suuntaus, jonka tausta on positiivisessa psykologiassa (Kumpulainen ym. 2015, 225, 231; Ojanen 2014, 10; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 9). Keskeistä näissä suuntauksissa on muokata vallitsevia ajatus- ja toimintamalleja pois ongelmista ja kohdistaa sen sijaan huomio myönteisiin tunnetiloihin, vahvuuksiin ja kykyihin (Baumgardner & Crothers, 2014, 3; Seligman ym. 2009, 293-309; Seligman, 2008, 9; Räsänen 2014, 154). Ongelmiin keskittymisen sijaan pyritään diagnosoimaan mahdollisimman paljon hyvää (Lipponen, 2015, 200-204), ja sen kautta löytämään voimavaroja onnistumisista ja vahvuuksista (Räsänen, 2014, 154; Hotulainen ym. 2015, 265). Negatiivisia asioita ja elämän haasteita tarkastellaan positiivisessa valossa kuitenkin poissulkematta negatiivisuutta vaan tavoitteena on löytää ihanteellinen balanssi unohtamatta realismia (Seligman & Pawelski, 2003, 159-162; Kumpulainen ym. 2015, 228). Näiden lähtökohtien kautta muun muassa

mahdollisuudet subjektiivisen hyvinvoinnin ja opiskelun motivaation lisääntymiseen, parempiin oppimistuloksiin ja ongelmien ennaltaehkäisyyn kasvavat (Boniwell & Ryan, 2012, xiv; Hefferon & Boniwell, 2011, 2; Hotulainen ym. 2015, 271; Biswass-Diener, Kashan & Minhas, 2011, 106-118; Geldhof ym. 2013, 163-176).

Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on vahvistaa oppilaiden tietoisuutta omista kyvyistään ja vahvuuksistaan sekä auttaa näiden kautta oman potentiaalinsa saavuttamisessa (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 10; Seligman, 2011, 84-89). Keskeisimpiä elementtejä puolestaan ovat vahvuuksien harjoittelu, resilienssi, kiitollisuus, positiiviset ihmissuhteet ja tunteidensäätely (Seligman, 2011, 89). Pedagogisen suuntauksen laajimpana tavoitteena on luoda kimmoisa ja toipumiskykyinen mieli, joka kestää elämän suuremmissakin haasteissa (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 10-13).

Positiivisessa pedagogiikassa toimintaympäristö on olennaisessa osassa pedagogiikan myönteisten vaikutusten kannalta. Opettajan luodessa turvallisen ja luottamuksellisen ilmapiirin oppilaiden keskelle, syntyy yhteen kuuluvuuden tunnetta ja myönteistä vuorovaikutusta, jotka puolestaan edistävät tarkoituksen kokemusta, itsearvostusta ja avaavat mahdollisuuden kokemusten jakamiselle ja niistä keskustelemiselle. (Karppinen & Pihlava, 2016, 120; Kumpulainen ym. 2015, 228-231; Ojanen, 2014, 209.) Tunteiden ja kokemusten tunnistaminen ja jakaminen taas edistävät oppilaiden kokonaisvaltaista oppimista ja hyvinvointia (Cohn, Fredrickson, Brown, Mikels & Conway, 2009, 363; Laajasalo, 2016, 158). Positiivista pedagogiikkaa voidaan käyttää myös kolmiportaisen tuen tukimuotona (Lappalainen & Sointu, 2013, 7-8; Park & Peterson, 2009, 73; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 63-66). Heikkouksien rinnalle lapsi tarvitsee selkeän ja kirkkaan kuvan omista vahvuuksista, jotka ovat voimavarana ja kantavat haasteiden yli niin koulussa kuin arjessakin (Park & Peterson, 2009, 73). Näitä vahvuuksia voidaan positiivisen pedagogiikan avulla tiedostaa ja harjoitella (Seligman, 2011, 89; Kumpulainen ym. 2015, 230).

4 Positiivisen pedagogiikan toteuttaminen koulussa

Positiivisen pedagogiikan luontevahvuuksiin keskittyvä opetus lähtee siitä oletuksesta, että jokaisella lapsella on omat vahvuutensa (Fredrickson & Kurtz, 2011, 37). Opettajan tehtävänä on sanallistamalla tuoda lapsi tietoiseksi näistä luontevahvuuksista ja opettaa häntä tunnistamaan kyseiset vahvuudet toiminnassa. Vahvuuksien esille nostaminen ja niiden yhteinen läpikäyminen voivat auttaa myös opettajaa suhtautumaan lapseen uudella tavalla. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 69; Kumpulainen ym. 2015, 230.) Ongelmiin keskittymisen sijaan tulisi siirtää huomio opittaviin taitoihin, jolloin oppilas ei kokisi joutuvansa arvostelluksi persoonansa vuoksi. Samalla vuorovaikutustilanteissa pystyttäisiin säilyttämään myönteinen sävy ja haasteiden esille nostaminen olisi helpompaa. (Park & Peterson, 2009, 73-74.) Vahvuusperustaisessa opetuksessa ensimmäisenä tulee perehtyä vahvuuskieleen, joka voi tapahtua esimerkiksi erilaisten harjoitteiden avulla (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 70-71).

Luontevahvuuksia voidaan selvittää strukturoidusti ja tähän tarkoitukseen on kehitelty erilaisia mittareita. VIA –luontevahvuusmittari on paljolti käytetty luotettava kysely, jossa on huomioitu myös lapset sekä erityisen tuen piirissä olevat yksilöt. VIA –mittarin antamat ydinvahvuudet toimivat vahvuuksiin keskittyvän keskustelun lähtökohdaksi. (Seligman, 2008, 170; VIA Institute on Character, 2016.) Kyselyn antamat tulokset voivat herättää erilaisia tunteita, joten lapsi kannattaa tuoda tietoiseksi luonteen sekä vahvuuksien kehittämismahdollisuudesta. Toinen tunnettu vahvuusalueita kuvaava mittari on KTA- monitahoarviointiväline, jota voidaan käyttää pedagogisen dokumentoinnin tukena (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 72-73; Hotulainen ym. 2015, 274-275; Buckley & Epstein, 2004, 21-23).

Vahvuuksien opettamisen lisäksi positiivisessa pedagogiikassa keskeisiä ovat resilienssi ja kasvun asenne sekä niiden vahvistaminen. Näitä kutsutaan positiivisessa pedagogiikassa taitotavoitteiksi, joita harjoittelemalla voidaan kehittää. (Räsänen, 2014, 213; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 56.) Kasvun asenteella tarkoitetaan ensisijaisesti ihmisen suhtautumistapaa vaikeuksien ja haasteiden edessä. Kasvun asenteen laatu ennustaa ihmisen selviytymistä ja onnistumista vaikeassa tilanteessa. Resilienssi puolestaan kertoo ihmisen mielen joustavuudesta, kyvystä uskoa itseensä, löytää ratkaisuja ja jatkaa eteenpäin elämän haasteissa.

Vahvaan resilienssiin tarvitaan positiivista kasvun asennetta. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 56; Dweck, 2010, 16-19.)

4.1 Hyveet ja luontevahvuudet opetuksessa

Positiivisen pedagogiikan avulla pyritään tunnistamaan ja kehittämään luontevahvuuksia. Vahvuuksien käyttö on itseään vahvistavaa sekä voimaannuttavaa, ja se muodostuu keskinäisessä vuorovaikutuksessa toisen yksilön kanssa. Tästä syntyy sosiaalista pääomaa, jonka avulla yksilö voi kehittää omaa hyvinvointiaan sekä selviytymiskeinojaan. (Räsänen, 2014, 179-183.) Luontevahvuuksien esille tuomisessa tahdolla on suuri merkitys, sillä hyve on riippuvainen omasta tahdosta sekä valinnoista. Ihminen voi käyttää omia vahvuuksiaan toisten hyväksi elämän eri vaiheissa. Toisilta saatu positiivinen palaute tuottaa onnistumisen tunteita, mikä puolestaan antaa yksilölle mielihyvää sekä iloa. (Hotulainen, Lappalainen & Sointu, 2015, 265.)

4.1.1 Luontevahvuuksien käyttö ja säätely

Luontevahvuuksien harjoittelu ja kehittymisen tavoittelu lähtee vahvuuksien tiedostamisesta. Vahvuuksien ja hyveiden tiedostamisen avulla yksilöllä on mahdollisuus kehittää itseään parempaan autonomiseen toimintakykyisyyteen, tilanteenhallintaan sekä rohkeaan vastuullisuuteen (Räsänen, 2014, 176). Niiden myötä ihminen pystyy ennaltaehkäisemään psyykkisiä, fyysisiä sekä sosiaalisia ongelmiaan. Yksilön itsellensä laatimien arvokkaiden tavoitteiden saavutus edellyttää sisäisiä vahvuuksia sekä hyveitä, jotka ilmenevät toiminnoissa ja teoissa. Hyveiden avulla ihmisellä on tietty käsitys siitä, miten olisi parasta toimia kussakin tilanteessa. (Ojanen 2014, 117-118; Räsänen, 2014, 176; Uusitalo-Malmivaara, 2015, 64.)

Hotulainen ja Lappalainen (2015, 270) ovat tehneet laajan tutkimushankkeen Suomessa yksilöllisten vahvuuksien tunnistamisesta sekä niiden vahvistamisen merkitysestä. Tutkimushankkeessa oli yhdistetty kaksi kvantitatiivista tutkimusta. Lappalaisen (2001) tutkimuksessa tutkittiin oppilaiden (N = 143) erityisen tuen tarpeita sekä kehityspolkuja peruskoulun päätösvaiheessa. Hotulaisen (2003) tutkimuksessa puolestaan tutkittiin esikoululaisten (N = 165) kouluvalmiuksien yhteyttä koulumenestykseen. Molemmissa tutkimuksissa mukana olleille (N = 304) lähetettiin toukokuussa 2013 kyselylomakkeet,

joissa pyydettiin luokittelemaan ja analysoimaan vahvuuksia. Tutkimusten mukaan omien vahvuuksien ja voimavarojen tiedostaminen sekä hyödyntäminen vaikuttavat koulumenestykseen, koulumotivaatioon sekä koulutukseen sitoutumiseen, jotka puolestaan ovat yhteydessä aikuisuuden itsesääätelytaitoihin ja akateemisiin taitoihin. (Hotulainen ym. 2015, 271.) Samansuuntaisia tutkimustuloksia on saatu useissa kansainvälisissä tutkimuksissa (Esim. Biswass-Diener, Kashan & Minhas, 2011, 106-118; Proctor, Maltby & Linlye, 2009, 153-169; Geldhof ym. 2013, 163-176; Epstein, 2003, 289-299.)

Hodges (2002) on myös tutkinut vahvuuksien tiedostamisen merkitystä. Hän tutki liiketalouden opiskelijoita (n=150) yhden lukukauden aikana Nebraskan yliopistossa Yhdysvalloissa. Tutkimuksessa muodostettiin kolme eri ryhmää. Ensimmäisessä ryhmässä (Group 1) käytettiin StrengthsFinder -arviointia sekä annettiin kirjallista palautetta. Ryhmässä sovellettiin siis vahvuuksia esille tuovaa arviointia sekä palautetta. Toisessa ryhmässä (Group 2) annettiin samaa arviointia sekä palautetta kuin ensimmäisessä ryhmässä, mutta he saivat lisäksi sähköisen ohjelman, jonka avulla pystyivät perehtymään vahvuuksiinsa. Kolmas ryhmä (Group 3) sai edellä mainittujen lisäksi 30 minuuttia puhelinaikaa koulutetulta vahvuuksien konsultilta. Kaikki ryhmät olivat vastanneet ennen ja jälkeen tutkimuksen kysymyksiin, jota mitattiin Snyderin ym. (1991) kehittämällä valtion toivoa mittaavalla "State hope" -asteikolla. Kolmas ryhmä saavutti vahvuuksien tiedostamisessa sekä niiden kehityksessä parhaimmat tulokset ja "State hope" eli myönteinen käsitys tulevaisuudesta kasvoi huomattavasti paremmalle tasolle kuin ensimmäisen ryhmän jäsenillä. Vahvuuksien tiedostamisella on siis tutkittua hyötyä ja merkitystä yksilön hyvinvoinnin ja paremman tulevaisuuden kannalta, joten vahvuuksien tunnistamiseen ja harjoitteluun on perusteltua käyttää aikaa myös koulussa.

Vahvuuksien tiedostamisen sekä tunnistamisen myötä lapsi oppii käyttämään niitä hyödykseen ja pystyy saavuttamaan parempia oppimistuloksia (Geldhof ym. 2013, 163-176; Hotulainen ym. 2015, 271; Trout, 2003, 399-408). Tämä on puolestaan motivoimassa lapsen koulunkäyntiä sekä vahvistamassa lapsen myönteistä itsetuntoa sekä toipumiskykyä. Lapsen itsearvostuksen sekä itseluottamuksen vahvistaminen ja sen kautta vahvuuksien kehittäminen vaativat usein tärkeän ulkopuolisen henkilön, joka tunnistaa lapsen taidot tai kyvyt ja tuo ne ilmi antamalla lapselle myönteistä palautetta (Pulkkinen, 2002, 68-70; Biswass-Diener ym. 2011, 106-118). Vahvan itsetunnon sekä toipumiskyvyn omaava lapsi kykenee epäonnistumisista huolimatta saavuttamaan tavoitteensa, sillä hän tiedostaa vahvuutensa ja luottaa omiin kykyihinsä. Vahvuudet auttavat lasta selviytymään

sellaisistakin tilanteista, joissa lapsen kehittymistarpeet nousevat esille. (Hotulainen ym. 2015, 266.) Luontevahvuuksien tunnistamisen myötä yksilö on taipuvainen myönteisiin tulevaisuuden odotuksiin sekä positiiviseen elämänasenteeseen, joka on yhteydessä korkeaan itsearvostukseen sekä yksilön hyvinvointiin kaikilla elämän osa-alueilla (Biswas-Diner, 2011, 78-84).

Vahvuuksien merkityksen ajankohtaisuudesta kertoo myös uusi peruskoulun opetussuunnitelma, jossa painotetaan oppimisen lisäksi vuorovaikutuksen sekä itsetuntemuksen kehittymistä ja sen merkitystä yksilön hyvinvoinnille. Opetussuunnitelman perusteissa yksilö nostetaan keskiöön, jolloin jokaisen oppilaan kasvun ja kehityksen tarpeet otetaan huomioon. (Opetushallitus, 2016, 15, 18-19.) Kaikkien oppilaiden tulee saada tarpeeksi ohjausta sekä tukea, jotta heillä on mahdollisuuksia löytää omat luontevahvuutensa ja siten vaalia opiskelumotivaatiotaan. Tämä on mahdollista, jos koko kouluyhteisö toimii laajemman sekä monipuolisemman oppimisympäristön voimavaroja hyödyntäen sekä yhteisöllisyyttä ylläpitäen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010, 76.) Peruskoulun tehtävänä on antaa valmiudet jatko-opintoihin, ohjata lasta löytämään omat vahvuutensa sekä suuntautumaan positiivisesti tulevaisuuteen oppimisen keinoin (Opetushallitus, 2016, 18–20). Opetuksessa tulee tarkastella merkityksellisiä lapsen arkikontekstista nousevia teemoja, jotta oppilaat pystyvät hyödyntämään opiskelussa vahvuuksiaan sekä kokevat osallisuutensa kautta kykenevänsä vaikuttamaan. Oppimista ja hyvinvointia edistävän koulutyön järjestämisessä tulee huomioida jokaisen lapsen tarpeet, vahvuudet sekä edellytykset, jota voidaan tukea kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä. (Opetushallitus, 2016, 27, 34.) Opetuksen avulla kehitetään oppilaan valmiuksia itsearviointiin, ja alaluokilla lasta opetetaan tunnistamaan onnistumisensa sekä vahvuutensa. Yläluokilla vahvuuksien huomiointi on yhä tärkeää, mutta opetuksen tulisi ohjata oppilaita toimimaan itseohjautuvammin. (Opetushallitus, 2016, 49.)

Uusi opetussuunnitelma painottaa useissa kohdissa vahvuuksien kehittämistä, mutta luonteen taitoja ei kuitenkaan suoraan mainita eikä niiden opettamista vaadita. Uusitalo-Malmivaaran sekä Vuorisen (2016, 36) mukaan kaikki oppiminen kuitenkin rakentuu luonteen taitojen pohjalle, joiden hallitseminen on tärkeä osa oppimisprosessia. Perusopetuksen tulisi tukea kasvua ihmisyyteen, mikä pitää sisällään totuuden, hyvyyden, kauneuden, oikeudenmukaisuuden sekä rauhan tavoittelun (Opetushallitus, 2016, 15). Kunnat sekä koulut saavat itse päättää, miten toteuttavat tämän vaatimuksen käytännössä.

Vahvuuksien ja luonteen taitojen kehittäminen tulisi ottaa osaksi jokapäiväistä elämää, jotta yksilöt olisivat tietoisempia omista ajattelutavoistaan. Kontekstista riippumatta omaa käyttäytymistä, ajattelua sekä kielen käyttöä tulisi havainnoida ja muokata haluttuun suuntaan, jotta ne voisivat antaa yksilölle voimavaroja (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 37).

Vahvuuksiin keskittymisen ja vahvuuskielen opettelu myötä yksilö heijastaa luonteenvahvuuksiaan sekä itsensä että toisten parhaaksi. Tätä ilmiötä voidaan kutsua kukoistukseksi, jossa oman ajattelun positiivinen tarkastelu heijastuu myös ympärillä oleviin ihmisiin (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 38). Kukoistukseen vaaditaan kolmen eri osa-alueen täytyminen, joita ovat sosiaalinen, emotionaalinen sekä psykologinen hyvinvointi (Keyes, 2005, 538). Sosiaaliseen hyvinvointiin liittyy yksilön merkitykselliseksi kokemat ihmissuhteet, ryhmään kuuluminen ja ryhmän jäsenen arvostus yksilöä kohtaan. Emotionaalinen hyvinvointi rakentuu negatiivisten ja positiivisten tunteiden tasapainoon sekä vahvaan toipumiskykyyn (Martela, 2015, 40-41). Psykologisen hyvinvoinnin avulla yksilöllä on hyvä itsearvostus, sillä hän tuntee omat vahvuutensa ja hyväksyy itsensä sellaisenaan. (Keyes, 2005, 539; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 37-38.) Koulun tehtävänä on saada oppilas pohtimaan näiden hyvinvoinnin osa-alueiden toteutumista omassa elämässään ja pyrkiä antamaan vaihtoehtoisia keinoja, joiden avulla oma kukoistus voitaisiin saavuttaa. Kukoistava oppilas levittää ympärilleen myönteistä ilmapiiriä sekä havainnoi myös toisten vahvuuksia. Näin ollen myös toiset oppilaat voivat alkaa kukoistamaan, jolloin koko luokan ilmapiiri on positiivinen, vahvuuksia korostava sekä hyväksyvä. Ideaalitulenteena voidaan nähdä kukoistuksen saavuttanut koulu, jossa yhteisöllisyys on keskiössä, positiivisuutta ylläpidetään, jokaisen yksilön panostusta arvostetaan ja se nähdään merkityksellisenä. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 35-39, 70-71.) Kukoistuksen tavoittelu on hidas prosessi, jossa tulee edetä askel kerrallaan. Erityisen tärkeää on jättää aikaa ja tilaa pienille muutoksille sekä iloita niistä (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 39).

Harterin (1999) minäkäsitysteorian avulla pystytään ymmärtämään sekä selittämään teoreettisesti erilaisten oppijoiden vahvuuskäsitysten kehittymistä. Minäkäsitys voidaan hänen mukaansa jakaa toisistaan eroaviin osa-alueisiin, jotka kuvastavat taitoja, tietoja sekä koettua pätevyyttä esimerkiksi tieteellisen osaamisen, sosiaalisten suhteiden, ulkonäön sekä käytöksen osalta. (Harter, 1999, 113.) Oppilas arvioi omia vahvuuksiaan sekä osaamistaan näillä osa-alueilla. Yksilön kokemusten sekä iän myötä minäkäsitys

vahvistuu sekä monimuotoistuu. Minäkäsitys on sidoksissa itsearvostukseen, johon on vaikuttamassa vahvasti myös positiivisen sekä rakentavan palautteen saanti. Erityisesti yksilöiden tärkeäksi kokemilla henkilöillä on paljon vaikutusvaltaa ja heidän antamallaan palautteella on eniten merkitystä lapsen minäkäsityksen muodostumiseen. Yksilön vahvaksi kokemalla osa-alueella menestyminen tai epäonnistuminen ovat sidoksissa hänen itsearvostukseensa, joten omien vahvuuksien tiedostamisella on suuri merkitys. Luontevahvuuksien tunnistamisen myötä on helpompi kohdata muiden ihmisten arvioita itsestään ja vahvuuksilla voi tasoittaa heikompia osa-alueita. (Harter, 1999, 113-115.)

Luontevahvuuksien käytön päämääränä on yksilön kyky huomioida vahvuuksia ja kasvattaa itsetuntemuksen kautta minäkäsitystään. Ydinvahvuuksien löytämisen jälkeen niiden tietoinen käyttö on sidoksissa kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin sekä myönteisiin tulevaisuuden odotuksiin. Tietoisuus tarkoittaa vahvuuksien oikeanlaista käyttöä eli säätelyä, jolloin yksilö tietoisesti miettii vahvuksiensa edellytyksiä. Luontevahvuuksien tunnistamisella sekä niiden vaihtelevalla, uudenaikaisella sekä tietoisella käytöllä yksilö pystyy kehittämään ominaispiirteitään. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 29, 80, 82-83.) Luontevahvuuksien arvioinnilla mitataan oppilaan emootioiden ja käyttäytymisen taitoja, pätevyyttä sekä luonteenpiirteitä, joiden avulla oppilas tuntee onnistumista, ihmissuhteiden edistymistä, potentiaalia toipua vastoinkäymisistä ja henkilökohtaisten, akateemisten sekä sosiaalisten taitojen kehittymistä. Vahvuusnäkökulman lähtökohtaisena oletuksena jokaisella yksilöllä on näkyvää osaamista, kyvykkyyttä tai kehittymässä olevaa potentiaalia. Palautteen saamisen myötä yksilö kykenee tulemaan tietoiseksi kyvyistään, vahvuuksistaan, osaamisestaan sekä taipumuksistaan, joita hän voi käyttää oppimisensa, minäkäsityksensä sekä tulevaisuuteen suuntautumisensa tukena. (Nurmi ym. 2006, 103, 142-145; Räsänen, 2014, 186; Lappalainen & Sointu, 2013, 4; Downey, 2008, 57-58.)

4.1.2 Vahvuusmittarit luontevahvuuksien selvittämisessä

Akateemisen tiedon luonteeseen kuuluu tutkittavan asian mitattavuus sekä havainnoitavuus, jolloin ilmiötä voidaan tarpeen tullen kehittää (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 25). Vahvuuksien kehittämisen sekä käytön kannalta on olennaista, että yksilö tunnistaa omat luontevahvuutensa (Seligman, 2008, 195-196; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 69; Räsänen, 2014, 181). Hyveet ovat abstrakteja asioita,

joiden mittaaminen on mahdotonta. Seligmanin (2008; 162) määrittelemät kuusi perushyvettä voidaan saavuttaa luontevahvuuksien kautta, jotka puolestaan ovat konkreettisia, mitattavissa olevia, yksilön ominaisuuksia. Vahvuusluokitteluja on useita, mutta tässä tutkimuksessa syvennyttään enemmän VIA –filosofiaan sekä KTA -menetelmään, joiden on todettu toimivan myös suomalaisessa koulussa (Lappalainen & Sointu, 2013, 21; Uusitalo- Malmivaara & Vuorinen, 2016, 72-75). Seuraavassa taulukossa on koottuna näiden mittareiden keskeisimmät lähtökohdat.

Taulukko 1. Vahvuusmittarit tunnistamisen tukena. Mittarit eivät poissulje tai korvaa toisiaan.

VIA – vahvuusmittari lasten ja nuorten luontevahvuuksien kartoitukseen	KTA - käyttäytymisen ja tunteiden arviointiasteikko
<ul style="list-style-type: none"> • 24 päävahvuutta <p>Vahvuuksia laatiessa oleellinen kriteeri oli, että niiden käyttö on lähtökohtaisesti myönteistä ja opittavissa olevaa eivätkä ne kulu tai sorra ketään.</p> <p>Ks. Liite 2.</p> <p>(Peterson & Seligman, 2004, 3-32, 53-107).</p>	<p>Vahvuuksia mitataan viidellä vahvuus osa-alueella:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ihmissuhteissa (kyky kontrolloida tunteita ja käyttäytymistä) - perheenjäsenenä (osallistuminen sekä suhde perheeseen) - itsensä kanssa (perusnäkemys itsestä) - koulussa (kyky suoriutua oppilaana) - tunne-elämässä (kyky hyväksyä toisten osoittamia tunteita ja osoittaa niitä itse toisille) <p>(Epstein ym. 2009, suom. Kuorelahti ym.)</p>
<p>Vastataan viisiportaisella LIKERT-asteikolla</p> <p>Maksuton VIA –kyselylomake VIA-survey sivustolla</p>	<p>Arviointilomakeet (ks. Liite 1), vanhemmat arvioivat käsityksiä lapsestaan ja opettaja arvioi häntä oppilaana. Vanhemmille lähetetään lomake kotiin täytettäväksi ja sitä tarkastellaan yhteisellä tapaamisella.</p>
<p>Aikuisten versiossa 120 väittämää, lasten versio 96 väittämää</p>	<p>Yläkoululaisille lisätty mittariin 6. alue, jossa ammattielämään sekä uran valintaan liittyvien vahvuuksien luokittelua.</p>
<p>Tarkoituksena tuoda esille yksilön parhaat puolet sekä antaa kontekstista riippumatonta tietoa hänen hyvistä ominaisuuksistaan.</p> <p>Lopputuloksena viisi perusvahvuutta.</p>	<p>Tarkoituksena on lisätä oppilaan tuntemusta sekä vertailla tehtyjä havaintoja vanhempia tavatessa, jonka toivotaan edistävän lapsen kasvua sekä kehitystä.</p>

	Lopputuloksena ominaisvahvuuksia, joista voidaan kerätä jokaiselle oppilaalle esimerkiksi TOP 5 -ydinvahvuusprofiili.
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Seligman on kehittänyt kollegoidensa kanssa VIA eli *Values in Action* -luontevahvuusfilosofian, jonka tavoitteena on arvojen eli hyveiden sekä luontevahvuuksien tuominen osaksi yksilöiden jokapäiväistä toimintaa. Kyseinen filosofia on luonut käytännön työkaluja eri instituutioille erilaisiin tilanteisiin, jotta asetettu tavoite tulisi saavutetuksi. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 32-33; Räsänen, 2014, 176; Uusitalo-Malmivaara, 2015, 72-75.) Peterson ja Seligman (2004) ovat laatineet listan 24:stä eri luontevahvuudesta (ks. Liite 2), joita voidaan tutkia taulukossa esitellyn VIA – vahvuusmittarin avulla. Luontevahvuudet pitävät sisällään kuusi perushyvettä eli yksi luontevahvuus kuvastaa aina yhtä hyvettä. Kysely sisältää 120 erilaista väitettä ja pidennetty versio 240 väittämää, joiden avulla voidaan määrittellä luontevahvuuksia. Lasten versiossa on 96 väitettä, joissa kieli on muunneltu osin lapselle soveltuvammaksi. (Uusitalo-Malmivaara, 2015, 73-74; Ojanen 2014, 114.) Vastaja arvioi Likert –asteikolla väitteen paikkaansa pitävyyden omalla kohdallaan ja lopputulokseksi hän saa viisi perusvahvuutta, joiden pohjalta kyselyyn vastannut voi lähteä kehittämään itseään positiivisessa mielessä. (Seligman, 2008; VIA Institute on Character, 2016.) VIA – luokitteluun on lisätty kaksi vahvuutta, jotka on määritelty suomalaisiksi ominaisuuksiksi. Sisun ja myötätunnon vahvuudet on sisällytetty inhimillisyys –hyveen alle, jotta mittari olisi soveltuvampi suomalaiseen ympäristöön (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 34; Lahti, 2015, 336-337; Pessi, 2015, 182-183, 193-195.) Ybarra, Winkielman, Yeh, Burnstein ja Kavanagh (2010) ovat todenneet ihmisen saavan energiaa myönteisistä kohtaamisista. Hyväntahtoinen kohtaaminen tuntemattomankin ihmisen kanssa parantaa suoraan kognitiivista suorituskkyä (Ybarra ym., 2010, 7). Myötätunto tulisi ymmärtää ihmiseltä toiselle suuntautuvana ilmiönä, jota voidaan harjoitella (Pessi, 2015, 183). Sisu puolestaan ilmenee sinnikkyutenä, joka tarkoittaa intohimoa pitkäkestoisten tavoitteiden saavuttamiseen. Sinnikkyys liittyy olennaisesti resilienssin kehittämiseen, sillä se on päättäväisyyttä selviytyä haastavistakin tilanteista. (Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly 2007, 1087–1088; Lahti, 2015, 336; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 98-

102.) Koulussa sinnikkyys sekä resilienssi ilmenevät kasvun asenteessa, joka korostaa sitkeyttä ja ponnisteluja oppilaan aikaansaannosten määrittäjänä (Dweck, 2012, 8).

VIA –vahvuuskyselyn tarkoituksena on antaa yleispätevää sekä itsenäistä tietoa yksilön toimivimmista luonteenominaisuuksista eli löytää parhaimmat puolet, joita hän pystyy siten tietoisesti kehittämään (Baumgardner & Crothers, 2014, 217; Uusitalo-Malmivaara, 2015, 73-74). Luonteenvahvuuksien tunnistaminen sekä itsetuntemuksen vahvistuminen auttavat yksilöä lukemattomissa tilanteissa läpi elämän (Järvilehto, 2015, 378; Uusitalo-Malmivaara, 2015, 73). Uusitalo-Malmivaaran (2015, 74) mukaan jo 11-vuotiaat lapset kykenevät tekemään VIA-vahvuuskyselyn itsenäisesti. Alakoululaisen kanssa tulee olla tarkkana, antaa selkeät ohjeet mittarin täyttöön ja selventää vaikeat käsitteet, jotta tutkimustulos olisi mahdollisimman luotettava. Mittari ei kuitenkaan standardisoi tai anna eriarvoisia tuloksia eikä se ole aikasidonnainen, joten kyselyn validiteetti pysyy muuttumattomana. Jokaisen oppilaan kohdalla on kuitenkin syytä paneutua kyselyn antamiin ydinvahvuuksiin ja keskustella yhteisesti, mitä ne voivat hänen kohdallaan tarkoittaa ja miten hän voisi kehittää niitä edelleen. (Baumgardner & Crothers, 2014, 218; Uusitalo-Malmivaara, 2015, 73-74.)

Vahvuuksien tunnistamisen lähtökohtana on vahvuusperustainen arviointi, jossa apuvälineenä voi käyttää myös KTA:ta eli käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointivälinettä. Se on suomennus Yhdysvalloissa luodusta BERS-2 –mittarista, jonka tarkoituksena on positiivisin väittämien arvioida oppilaan luonteenvahvuuksia viidellä osalueella: koulussa, ihmissuhteissa, perheenjäsenenä, tunne-elämässä sekä minäkäsityksessä. Vahvuusalueet muodostavat vahvuusindeksin, jonka pohjalta oppilaan käyttäytymisen sekä tunteiden vahvuuksia voidaan arvioida kokonaisuutena. (Hotulainen ym. 2015, 274-275; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 73; Buckley & Epstein, 2004, 21-23.) KTA on monitahoarviointiväline, joten oppilaan arviointiin hänen itsensä lisäksi osallistuvat opettajat sekä vanhemmat. Saatuja tuloksia pystytään hyödyntämään vahvuuksien tunnistamisessa, kehitystarpeiden havaitsemisessa, pedagogisten arviointien ja suunnitelmien laatimisen apuna, vuorovaikutustilanteissa, vahvuuksien seurannassa sekä tutkimusmielessä (Hotulainen ym. 2015, 275-276; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 73; Lappalainen & Sointu, 2013, 3). Pienten lasten kohdalla KTA:ta voidaan käyttää ydinvahvuuksien luomiseen, jolloin lasten vanhempien sekä opettajien kanssa tehtävän yhteistyön tuloksena saadaan kerättyä jokaiselle lapselle esimerkiksi viisi ominaisvahvuutta. Näistä muodostuu lapselle ydinvahvuusprofiili, jota voidaan käyttää

oppimisen tukena. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 74-75; Lappalainen & Sointu, 2013, 18.)

4.2 Positiivisen pedagogiikan taitotavoitteet

Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on kasvattaa luonnetta vahvemmaksi ja sitä kautta parantaa yksilön hyvinvointia nyt ja tulevaisuudessa. Heckman (2001, 146) korostaa luonteesta puhuttaessa sanan ”luonnetaito” merkitystä yleisemmin käytetyn ”luonteenpiirre” käsitteen sijaan. Piirre viittaa pysyvämpään ja geneettisesti periytyvään ominaisuuteen. Luonteentaito -sana antaa puolestaan mahdollisuuden ja kannustaa kehittämään olemassa olevaa reagointi- ja käyttäytymismallia eli luonnetta. Taustalla on lähtökohta siitä, että ihminen pystyy vaikuttamaan omiin tunteisiin, käyttäytymiseen ja toimintaan (Fredrickson & Kurtz, 2011, 37; Cohn ym. 2009, 363). Luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen tavoitteena on vahvistaa oppilaiden resilienssiä sekä antaa lapsille lähtökohdat tulevaisuuden haasteiden ja vastoinkäymisten kohtaamiseen (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 39; Masten, Cutuli, Herbers & Reed, 2011, 126). Lasta opetetaan havainnoimaan ja arvioimaan omaa toimintaa sekä tunteitaan. Tietoisuus ja tiedostaminen avaavat mahdollisuuden toiminnan muuttamiselle. Lapsille annetaan myös esimerkkejä ja välineitä tilanteiden käsittelyyn sekä tukea niin aikuisilta kuin vertaisiltaankin. Näiden kautta opetellaan uusia keinoja kohdata haasteita ja vahvistetaan resilienssiä sekä positiivista kasvun asennetta.

4.2.1 Resilienssi opetuksessa ja oppimisessa

Räsänen (2014, 213) havainnollistaa vahvaa ja heikkoa resilienssiä kuvaamalla molemmista stereotyyppiset ominaisuudet. Kiinteä, muuttumaton, jäykkä ja pinttynyt ajattelutapa altistaa heikolle resilienssille. Tällainen henkilö välttelee haasteita ja antaa helposti periksi sekä ennustaa ponnistelun eteen nähdyn vaivan turhaksi ryhtymättä toimenpiteisiin. Lopputuloksena on kykyjään alempi suoritus ja potentiaalinen saavuttaminen heikkenee. Vahvan resilienssin omaavalla puolestaan on luottamusta itseensä ja kykyihinsä. Hän syleilee haasteita, ottaa ne innolla vastaan ja tarttuu toimeen ennustaen hyvää lopputulosta. Lisäksi hän kohtaa vastoinkäymiset ja haastaa itseä niiden ylitse. Resilientti yksilö päätyy ongelmien jälkeen ylemmälle tasolle ja vahvistaa potentiaaliaan. (Räsänen, 2014, 213; Dweck, 2010, 16-18.) Resilienssi on siis suorassa yhteydessä siihen,

kuinka innokkaasti oppilas tarttuu työhön, ja pystyykö hän viemään sen haasteiden läpi kohti tavoitetta. Laajemmassa mittakaavassa se korreloi myös oppilaan oppimiseen sekä oppimistuloksiin. Resilienssi on elämännhallintataito ja tärkeä osa opetusta, sillä lapsuudessa sisäistetyt taidot ja ajatusmallit vaikuttavat pitkään tulevaisuudessa (Costa & Kallick, 2008, 1-2; Järvilehto, 2014, 80-84). Opettaja tietoisilla valinnoilla ja harjoituksilla voi tukea oppilaiden resilienssin vahvistumista, ja auttaa näin heitä kohtaamaan haasteita ja saavuttamaan paremmin opetukselle asetetut tavoitteet (Johnson, 2008, 394-395). Australialaisessa alakoulussa tehdyssä tutkimuksessa perehdyttiin tekijöihin, jotka edistivät oppilaiden selviytymistä vastoinkäymisistä. Pitkittäistutkimuksen mukaan oppilaat pitivät tärkeänä, että opettaja oli käytettävissä ja oli kiinnostunut heidän elämästään tilanteessa, jossa he kokivat tarvitsevansa häntä. Resilientit opettajat kuuntelivat heitä ja olivat valmiina aitoihin kohtaamisiin sekä rehellisiin keskusteluihin. He olivat rohkaisevia, aitoja, positiivisia, puuttuivat ajoissa ongelmiin sekä kunnioittivat oppilaita myös ihmisinä eivätkä vain opiskelijoina. (Johnson, 2008, 389-394.) Kouluun liittyvä resilienssi kehittyy opettajan ja oppilaan positiivisessa, kunnioittavassa sekä välittävässä vuorovaikutuksessa (Downey, 2008, 57).

Resilienssi ei ole yksittäinen ominaisuus tai taito vaan harjoiteltavissa oleva toimintaprosessin kokonaisuus (Räsänen, 2014, 213). Resilienssiin vaikuttavat tekijät ovat itsetuntemus, ongelmanratkaisukyky, stressin hallinta, sosiaalinen ja emotionaalinen pätevyys sekä sisäinen puhe (Räsänen, 2014, 213; Masten, ym. 2011, 126; Lavretsky, 2014, 2-4; Chadwick, 2014, 34). Resilienssiä ei siis voida kehittää suorilla harjoituksilla vaan se on tietoista integrointia siihen vaikuttavien taitojen kehittämiseen. Se on ajattelun ja suhtautumistapojen pitkäjänteistä muutosprosessia. Järvilehdon (2014, 82) mukaan omaksutut tavat nousevat esille kokemusten ja harjoitusten kautta. Yksinkertaiset tavat syntyvät suhteellisen helposti ja nopeasti, mutta monimutkaiset kuten intuitiokyvyn tai lähtökohtaisen ajatusmallin muuttaminen vaatii vuosien panostusta. Opettajalle toiminta oppilaiden resilienssin vahvistamiseksi on pitkäjänteistä työtä, mutta samalla otetaan huomioon perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet, ja oppilaat kehittyvät paremmin kukin omalla tasollaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa ohjataan resilienssiä vahvistavien taitojen kehittämiseen. Itsetuntemus, stressin hallinta sekä sosiaaliset taidot ovat osa laaja-alaisia tavoitteita ja kuuluvat itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen alle. Opetussuunnitelman mukaan oppilaat oppivat oman hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä, itsesäätelyä sekä

sosiaalisia- ja tunnetaitoja. (Opetushallitus, 2016, 22, 100, 155.) Ongelmanratkaisukyvyistä puolestaan puhutaan jo heti oppimiskäsitystä määriteltäessä. Sen mukaan oppilas oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia itsenäisesti sekä muiden kanssa (Opetushallitus, 2016, 17). Vaikka resilienssistä ei nimellisesti puhutakaan perusopetuksen opetussuunnitelmassa, siihen liittyvät taidot ovat kuitenkin keskeisesti esillä.

Itsesäätelyä ja tunnetaitoja voidaan vahvistaa kehittämällä itsekontrollia ja impulssien hallintaa, tukemalla minäkuvaa ja identiteettiä sekä omien kykyjen ja ominaisuuksien arvostamista ja vahvistamalla positiivista elämänasennetta (Masten, ym. 2011, 126). Samalla itsetuntemus kasvaa ja varmuus lisääntyy, joka puolestaan helpottaa sosiaalista vuorovaikutusta. Hyvä stressin sietokyky sekä stressin hallinta ovat keskeisiä resilienssiin vaikuttavia tekijöitä (Lavretsky, 2014, 4). Kyky sietää vaikeaa tilannetta, sen aiheuttamaa epävarmuutta ja stressiä, vaikuttavat toivoon, jota oppilas antaa itselleen vaikean tilanteen edessä. Stressin käsittely kehittyy harjoituksen kautta lapsen saadessa tukea ja ohjausta käsittelyssä. (Plummer & Harper, 2010, 96-101.) Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi vaikea tehtävän suorittaminen, jossa lapsella tekee mieli luovuttaa kesken tehtävän. Emotionaalinen tuki ja rohkaisu auttavat lasta pääsemään yli epätoivostaan ja stressi pysyy hallinnassa.

Resilienssi kasvaa vuorovaikutuksessa sosiaalisen ja emotionaalisen pätevyyden kautta (Chadwick, 2014, 34). Sosiaalista pätevyyttä vahvistetaan tukemalla yhteenkuuluvuuden tunnetta, sosiaalista käyttäytymistä, merkityksellisiä sosiaalisia suhteita sekä konfliktien ratkaisukykyä (Dodge, Pettit, McClaskey, Brown & Gottman, 1986, 2-4; Jackson & Cunningham, 2015, 153). Emotionaalista pätevyyttä puolestaan harjoitellaan tunnetaitojen sekä tunteiden ja käyttäytymisen ymmärtämisen kautta (Saarni, 1999, 22; Denham, Ferrier, Howarth, Herndon & Bassett, 2016, 4-12). Tunnetaitojen kautta ihminen pystyy toimimaan paremmin vuorovaikutussuhteissa (Räsänen, 2014, 214) ja tämä puolestaan lisää merkittäviä sosiaalisia suhteita ja turvallista vuorovaikutusta, jotka auttavat elämän haasteissa. Kokemusten jakaminen ja emotionaalisen tuen saaminen vaikeassa tilanteessa lisää mahdollisuuksia löytää toivoa ja toipumiskykyä eli kasvattaa resilienssiä.

Myönteisten tunteiden avulla yksilö voi kehittää joustavaa ajatustapaa sekä laajentaa kokonaiskuvaansa maailmasta. Näkemysten avartuessa myös kielteisten tunteiden ja vaikeiden elämäntilanteiden kohtaaminen helpottuu. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 46-48; Ojanen, 2014, 49-50.) Yksilön sisäinen puhe on keskeisessä roolissa

toipumiskyvyssä, koska sillä pystytään vaikuttamaan myönteisiin ajatuksiin sekä positiivisiin tulevaisuuden odotuksiin (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 40). Negatiiviset ajatukset tulee kohdata myönteisyydellä, joka kehittää resilienssiä. Vahva toipumiskyky tuottaa helpommin positiivisia tunteita, jolloin kielteisten tunteiden säätely sekä niihin sopeutuminen helpottuvat. Sisäiseen puheeseen pystyy tietoisesti vaikuttamaan, ja pessimistinen ihminen voi harjoitusten avulla muokata ajatustapansa optimistiseksi. (Uusitalo- Malmivaara & Vuorinen, 2016, 40-41, 49-50, Ojanen, 2014, 48-52.)

Räsänen (2014, 213) mukaan paras toipumiskyky edellyttää suunnittelukykyä, sosiaalista kyvykkyyttä, teknistaidollisia kykyjä ja arviointikykyä. Se ei muodostu itsestään vaan parhaaseen mielen joustavuuteen tarvitaan tietoja ja taitoja. Opettaja on arvokkaassa asemassa, kun hän voi opettaa lapsia löytämään ja ymmärtämään tätä uutta tietoa sekä auttaa oppilaita oppimaan taitoja heidän hyvinvointinsa tukemiseksi. Kehittyminen on tietoista ajatusprosessin työstämistä ja uuden kokeilemistä. Siihen oppilaat tarvitsevat tukea vertaisilta sekä aikuiselta. Peruskoulussa opettajan rooli korostuu, sillä lapsilla ei välttämättä vielä ole valmiita malleja omien ajatusten tai toiminnan muuttamiseksi. (Räsänen, 2014, 213-214.)

4.2.2 Opettaja kasvun asenteen vahvistajana

Positiivisen pedagogiikan taitotavoitteisiin kuuluu resilienssin lisäksi kasvun asenne. Resilienssillä ja kasvun asenteella on vahva yhteys (Masten ym. 2011, 120; Leskisenoja, 2016, 48). Kasvun asenteella tarkoitetaan sitä suhtautumisen ja käyttäytymisen tapaa, joka ilmenee vastoinkäymisen edessä ja resilienssi puolestaan kertoo todennäköisyydestä selvitä edessä olevista haasteista. Oppilaalla, jolla on haasteen edessä kasvun asenne, on myös vahva resilienssi. Vastoinkäymiset ja ongelmat eivät lamaannuta vaan vahvan luonteen kautta toipumiskyky ja mielen joustavuus auttavat eteenpäin. (Dweck, 2012, 6-10; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 56.) Omien epäkohtien tarkastelemisen ja itsesyytösten sijaan he muistavat olla armollisia itselle, ymmärtävät vallitsevien olosuhteiden merkityksen ja antavat itselle luvan olla keskeneräisiä. Kasvun asenteen oppilailla on halu ottaa itselle haasteita ja kohdata eteen tulevat ongelmat. He eivät pelkää epäonnistumista, vaan keskittyvät etsimään ratkaisuja, kehittämään itseään vaikeuksien kautta ja vahvistamaan omaa luonnetta. He uskovat itseensä ja ajattelevat pääsevänsä

lopulta tavoitteisiinsa riittävän harjoituksen ja oikeanlaisten menetelmien kautta. (Dweck, 2012, 8-10.)

Teorian kasvun asenteesta on tutkinut ja luonut Standfordin yliopiston tutkija Carol Dweck, joka tutkii lahjakkuutta, asenteita ja selitysmalleja. Dweck seurasi 1960-luvulla eläinkokeita, joissa eläimet toistuvien epäonnistumisien jälkeen näkivät uuden tilanteen toivottomana, omien vaikutusmahdollisuuksien ulkopuolella ja lakkasivat yrittämästä. (Dweck, 2010, 16-17.) Tätä tilaa alettiin kutsua opituksi avuttomuudeksi ja käsitettä käytetään yhä edelleen (Dweck, 2010, 16; Seligman, 1972, 407). Dweckin siirtyessä tutkimaan oppilaita, hän huomasi osan opiskelijoista luovuttavansa vaikeuksia kohdatessa. Joillakin taas sen sijaan oli voimaa jatkaa ongelmista huolimatta. Taustalla merkittäväksi tekijäksi nousi sisäinen puhe, millaisia selityksiä oppilaat antoivat omalle epäonnistumiselleen. Oman kyvykkyyden ja lahjakkuuden epäileminen johti todennäköisemmin luovuttamiseen. (Dweck, 2010, 16-20.)

Dweck muodosti teorian kahdenlaisista oppijoista. Hän luokitteli oppilaita muuttumattomuuden asenteen sekä kasvun asenteen mukaan. (Dweck, 2010, 16-18). Muuttumattomuuden asenteen oppilaille on tärkeää pitää yllä kulissia omasta osaamisestaan. Hänellä on kuitenkin ajatus siitä, ettei hän voi vaikuttaa omiin kykyihinsä (Dweck, 2010, 17; Masten ym 2011, 119). Lahjakkuuden ajatellaan olevan keskeinen tekijä, ja sitä koetaan olevan liian vähän tehtävän onnistumisen kannalta. Oppilas saattaa pitää itseään tyhmänä ja osaamattomana eikä uskalla yrittää vaan jättää mieluummin tekemättä. Samalla hän hukkaa monta tilaisuutta itsensä kehittämiseksi ja oman potentiaalinsa saavuttamiselle. (Dweck, 2010, 17; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 55.) Muuttumattomuuden asenne saatetaan verhota ylpeydenkin alle. Oppilas voi uskotella muille osaavansa, ja pitävänsä tehtävää turhana omalta kannaltaan. Todellisuudessa hän pelkää näyttää omaa heikkouttaan ja pitää epäonnistumisen vaaraa liian suurena riskinä omalle imagolleen. Muuttumattomuuden asenteen mukaan esitetyn illuusion ylläpitäminen on tärkeämpää kuin uuden oppiminen ja riskin ottaminen (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 56).

Kasvun asenteen merkitys on laaja; se näkyy jo lyhyellä aikavälillä tehtävän suorittamisessa, mutta pitemmällä aikavälillä se vaikuttaa keskeisesti elämän vaikeista ajoista selviytymiseen (Dweck 2010, 19; Harter, 1998, 1-8; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 57). Kasvun asenne motivoi. Sen avulla jaksaa tehdä pidempään töitä

haastavien asioiden eteen, oppii enemmän ja oppimistulokset ovat parempia kuin muuttumattomuuden asenteella (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 57). Kasvun asenteen ylläpitämiselle on tärkeää tiedostaa se, että vaikka välillä on vaikeaa ja tuntuu, ettei mitään ole tehtävissä, aina on toivoa. Toinen menetelmä voi toimia ja apua saa pyytää ja ottaa vastaan. Aina jotain kautta uudestaan yrittämällä löytyy keinoja päästä eteenpäin. (Dweck 2010, 19; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 57-58.) Todellisuudessa muuttumattomuuden ja kasvun asenteen välinen kuilu ei ole kahtiajakautunut. Jokaisella esiintyy molempia asenteita tilanteesta riippuen.

Koulussa kasvun asenne on ennen kaikkea sinnikästä työtä ja yrittämistä, hyvien strategioiden löytämistä ja käyttämistä sekä avun etsimistä ja saamista (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 57). Jotta tähän päästään, oppilaat tarvitsevat sopivasti haastetta ja tukea, sekä pientenkin kehitysaskelien huomaamista ja niistä iloitsemista. Kasvun asenteen ilmapiiriä rakennetaan tukemalla oppilaita prosessissa alusta loppuun, niin että jokainen saa onnistumisen kokemuksia haasteiden jälkeen. Ratkaisevaa on palautteen saaminen koko prosessin ajan sekä palautteen laatu, sillä sen kautta oppilas pystyy tiedostamaan ja vähitellen muuttamaan omia toimintamallejaan. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 59; Park & Peterson, 2009, 73.) Rohkaiseva, kannustava ja kohdennettu rakentava palaute antaa oppilaalle uutta intoa kohdata opeteltava asia. Sen sijaan sisällötön hyvän hokeminen ei ole omiaan edistämään motivaatiota haasteiden edessä. Levinin (2015, 2) mukaan tehokkain kasvun asenteen ilmapiirin säilyttävä tapa antaa palautetta on aktiivinen rakentava palaute. Hyvän hokeminen kuuluu puolestaan passiiviseen rakentavaan palautteeseen. Rakentavan palautteen vastakohtana on tuhoisa palaute, joka lamaannuttaa oppilaan toivon haasteen edessä. Tuhoisa palaute voi myös olla aktiivista tai passiivista. Opettajan tehtävänä on viljellä palautetta runsaasti ja sen tulee olla monipuolista. Oppilaat oppivat havaitsemaan omia vahvuuksiaan, jos ulkopuolinen henkilö antaa myönteistä palautetta lapselle. Paljon viljelty aktiivinen rakentava palaute lisää myös itsetuntoa ja se kannustaa lasta jatkamaan omien vahvuuksien kehittämistä. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 71; Park & Peterson, 2009, 73.)

Opettajan ei ole tarkoitus pelkästään opettaa, sillä monipuolinen oppiminen vaatii useiden osien yhtäaikaista toimivuuden. Opettajan tehtävänä on olla itse esimerkkinä oppilailleen, ja sen kautta rakentaa oppimisympäristö, jossa lapsi voi oppia esteettömästi sekä inspiroitua uuden oppimiseen (Järvilehto, 2014, 167). Opettajan esimerkillä ja olemuksella on suuri vaikutus oppilaisiin, heidän kasvun asenteeseensa sekä oppimiseen. Opettajan

tulisi siis olla tietoinen käyttämistään opetusmenetelmistä ja lähestymistavoista sekä niiden soveltuvuudesta kuhunkin oppilasryhmään (Järvilehto, 2014, 166; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 95-96). Opettajan oma intohimo sekä mielenkiinto tarttuvat lapsiin ja opittava asia jää mieleen paremmin (Järvilehto, 2014, 167-168). Opettajan tulee siis uskoa opettavan asian toimivuuteen, palautteen aitouteen, ja näyttää se omalla esimerkillään, sillä oppilaat eivät tule unohtamaan tunnemuistoja (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 95).

Harter (1998) on tutkinut palautteen annon merkitystä vuosina 1994- 1997 kaupunkikoulujen oppilaille Chicagossa. Heidän tarkoituksenaan oli tutkia vahvuuksien esille nostamisen ja opettajan antaman palautteen vaikutuksia. Jokaisena vuonna sattumanvaraisesti valittujen ryhmien opettajat opetettiin tunnistamaan vahvuuksia strukturoiduilla haastatteluilla, jonka jälkeen heidän tuli antaa tuleville oppilailleen palautetta heidän vahvuuksistaan sekä haastatella heitä. Verrokkiryhmässä opettajat eivät puolestaan antaneet haastatteluja eivätkä palautetta. Vahvuuksia painottavassa ryhmässä oli yhteensä 807 opiskelijaa, kun taas verrokkiryhmässä oppilaita oli 841. Opiskelijoita seurattiin ensimmäisen vuosiluokan lukukauden verran ja heidän myöhästymisistään sekä poissaoloistaan pidettiin kirjaa. Tulokset osoittavat, että vahvuuksistaan myönteistä huomiota saaneet oppilaat tiedostivat paremmin omat vahvuudet ja onnistumiset sekä myöhästyivät vähemmän ja heillä oli vähemmän poissaoloja. Lisäksi kyseisen ryhmän opiskelijat suorittivat ensimmäisen vuoden korkeammalla keskiarvolla kuin verrokkiryhmänsä oppilaat. Tämä laaja tutkimus tukee palautteen annon sekä opettajan positiivisen asenteen välittämisen merkitystä oppilaalle.

4.3 Miten opettaja voi toteuttaa positiivista pedagogiikkaa?

Toisessa tutkimuskysymyksessä etsimme vastauksia positiivisen pedagogiikan toteuttamiselle koulussa. Opettaja voi toteuttaa pedagogiikkaa tuokioina, mutta sen lisäksi sitä suurimmilta osin integroidaan kouluarkeen, opettajan ja oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen ja kasvatukseen (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 84). Lisäksi positiivista pedagogiikkaa opetetaan oman esimerkin kautta. Uusien asenteiden ja toimintamallien omaksumiseen oppilaat tarvitsevat esimerkkiä, tukea ja ohjausta. (Järvilehto, 2014, 166; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 95-96). Keskeisimmät opettavat taidot positiivisessa pedagogiikassa ovat vahvuudet, resilienssi sekä

positiivisen kasvun asenne (Seligman, 2011, 89; Biswas-Diner, 2010, 15-21; Kumpulainen ym. 2015, 230; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 35). Positiivinen pedagogiikka ei kuitenkaan tarjoa opettajalle valmiita työkaluja, joiden kautta lasten parempi tulevaisuus olisi taattu. Sen sijaan pedagogiikka näkyy eniten opettajan arvoissa ja kasvatusta koskevassa ajatteluperinteessä, joiden kautta se välittyy opetukseen ja oppilaille (Siljander, 2014, 22).

Vahvuuksien opettamisessa tärkeintä on saada lapset tiedostamaan ja löytämään omat vahvuutensa, jonka jälkeen niitä voidaan alkaa kehittämään (Räsänen, 2014, 179-183; Hopps-Wallins ym. 2016, 103-105; Seligman, 2008, 195-196). Vahvuuksien tunnistamisen apuna voidaan käyttää esimerkiksi VIA tai KTA –mittareita tai esillä olevaa vahvuussanastoa (Seligman & Peterson, 2004; Lappalainen & Sointu, 2013, 21; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 32-33). Vahvuuksien kehittäminen puolestaan tapahtuu vuorovaikutussuhteissa, jolloin turvallinen ilmapiiri ja opettajan tuki nousevat keskeisiksi asioiksi (Karppinen & Pihlava, 2016, 120-122; Räsänen, 2014, 179-183). Vahvuuksiin keskittyvän opetuksen avulla opettaja täyttää perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteita (Opetushallitus, 2016, 27, 34, 100, 155) ja antaa oppilaille paremman mahdollisuuden koulumenestykseen, motivaatioon sekä itsesäätelytaitoihin (Hotulainen ym. 2015, 271; Biswas-Diener, Kashan & Minhas, 2011, 106-118; Geldhof ym. 2013, 163-176; Epstein, 2003, 289-299).

Vahvuuksien lisäksi positiivisessa pedagogiikassa opetettavia taitoja ovat resilienssi sekä kasvun asenne. Resilienssiin vaikuttavat osa-alueet ovat itsetuntemus, ongelmanratkaisukyky, stressin hallinta, sosiaalinen ja emotionaalinen pätevyys sekä sisäinen puhe (Räsänen, 2014, 213; Masten, ym. 2011, 126; Lavretsky, 2014, 2-4; Chadwick, 2014, 34). Opettajan kehittäessä näitä taitoja oppilaissa, heidän resilienssikykynsä vähitellen vahvistuu. Työskentely on pitkäjänteistä ajatusprosessin muutostyötä, joka edellyttää opettajalta suunnitelmallisuutta ja tietoisuutta tavoitteista. (Räsänen, 2014, 213; Järvillehto, 2014, 82.) Kasvun asenteella puolestaan tarkoitetaan suhtautumisen sekä toimimisen tapaa ongelman kohdatessa, joka ennustaa oppilaan selviytymistä tilanteesta (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 56; Leskisenoja, 2016, 76). Asenne ongelmaa kohtaan voi olla kasvun asenne tai muuttumattomuuden asenne (Dweck, 2010, 17; Masten ym. 2011, 119). Kasvun asenteella oppilas ottaa mielellään haasteen vastaan, haluaa etsiä ja löytää siihen ratkaisut ja ennustaa onnistuvansa tehtävässä. Opettajan ohjatessa lasta kasvun asenteen suuntaan, hän samalla edistää

oppilaan oppimista. (Dweck 2010, 19; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 57.) Kasvun asenteen kehittämisessä merkityksellistä on opettajan antama palaute oppilaalle. Sen avulla oppilas pystyy tiedostamaan omat ajatus- ja toimintamallinsa, joka on ensimmäinen askel kohti asenteen muutosta. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 59; Park & Peterson, 2009, 73.) Keskeistä on palautteen laatu sekä sen antaminen ja saaminen koko prosessin ajan (Levinin 2015, 2; Park & Peterson, 2009, 73).

Positiivisessa pedagogiikassa ja psykologiassa on paljon elementtejä, joiden avulla pyritään edistämään oppilaiden oppimista ja hyvinvointia. Kuitenkin suuntauksesta on esitetty kriittistäkin kannanottoa. Suuntauksen on nähty painottavan liikaa positiivisuutta ja lupaavan enemmän kuin on mahdollista saavuttaa (Hefferon & Boniwell, 2011, 223; Burkeman, 2012, 4-6). Suuntauksen pääajatuksista sekä hyveistä ovat vanhoja, ja vain uudelleen esiin nostettuja, mikä on herättänyt myös kritiikkiä (Ojanen, 2014, 23; 2015, 129; Hefferon & Boniwell, 2011, 8). Lisäksi suuntauksen vaikutuksia ei ole tutkittu tarpeeksi pitkällä aikavälillä, joten positiivisen psykologian soveltamisen mahdollisuus on kyseenalaistettu (Baumgardner & Crothers, 2014, 10-11; Diener, 2011, 9). Positiivisella pedagogiikalla on paljon lupauksia ja se asettaa itselle korkeita odotuksia. Ojasen (2014, 129-130) mukaan positiivisuuden liioittelu on voinut olla tietoinen valinta, jotta havahduttaisiin huomaamaan negatiivinen ongelmakeskeinen lähtökohta ja vähitellen suuntaa ymmärrettäisiin muuttaa. Positiivisen pedagogiikan menetelmät ovat usein myös esitetty ehdottomina totuuksina. Todellisuudessa tutkijoiden kuvaavat mallit ovat vain heidän tapansa lähestyä pedagogiikan toteuttamista. Ajattelempa, että positiivisen pedagogiikan ymmärrettyä ja sisäistettyä, sitä voidaan toteuttaa hyvin erilaisista lähtökohdista ja useilla eri menetelmillä. Tässä nousee esille opettajan pedagoginen vapaus, joka antaa tilaa luovuudelle ja useiden pedagogiikkojen yhdistelemiselle.

5 Pohdinta

Kandidaatintyön tarkoituksena oli tutkia positiivista pedagogiikkaa sekä tuoda sitä luokanopettajien tietoisuuteen, sillä aiheen tuoreuden vuoksi ajatellaan sen olevan heille vielä tuntematon kasvatuksellinen suuntaus. Tieteellisestä kirjallisuudesta sekä tutkimuksista nousi esille vahvuusopetus, josta on jalostettu opettajille konkreettinen käytännönmenetelmä. Suomessa Uusitalo-Malmivaara sekä Vuorinen (2016) ovat muokanneet luontenvahvuuksiin keskittyvää opetusta suomalaiseen koulukulttuuriin sopivaksi, joten positiivisen pedagogiikan menetelmien käyttäminen on perusteltua. Positiivinen pedagogiikka tarjoaa ihmiselle mahdollisuuden kehittyä luontenvahvuuksien avulla. Kun ihminen tiedostaa omat vahvuutensa ja käyttää niitä tietoisesti hyväkseen eri tilanteissa, hän voi kokea onnistumista sekä kehitystä. (Hefferon & Boniwell, 2011, 2-4; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 10; Seligman, 2011, 84-89; Baumgardner & Crothers, 2014, 3.) Etenkin oppimisessa sekä myönteisen minäkuvan rakentamisessa luontenvahvuuksiin perehtymisestä on todistettavaa hyötyä (Biswass-Diener, Kashan & Minhas, 2011, 106-118; Geldhof ym. 2013, 163-176; Epstein, 2003, 289-299; Hotulainen ym. 2015, 271). Opettajan ollessa perehtynyt asiaan ja käyttäessään säännöllisesti vahvuuksiin keskittyvää opetusta, mahdollistuu saatavan hyödyn monipuolisuus sekä paras mahdollinen oppiminen (Karppinen & Pihlava, 2016, 120-122; Räsänen, 2014, 179-183). Luontenvahvuuksiin perustuva opetus antaa opettajalle paljon mahdollisuuksia, mutta se edellyttää opettajan omaa aktiivisuutta aihetta kohtaan. Sen säännöllinen käyttäminen vaikuttaa kokonaisvaltaisesti opetuksen suunnitteluun sekä toteutukseen (Uusitalo-Malmivaara, 2016, 70-71). Positiivinen pedagogiikka on tuonut vahvuuskasvatuksen kouluun, ja ajatellaan, että oppilaat sekä opettajat tulevat hyötymään siitä tulevaisuudessa.

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu hypoteesittomuus, joten emme halunneet lyödä lukkoon mitään ennakko-oletuksia. Meillä on kuitenkin molemmilla oma näkemyksemme asiaan, joka voi olla alitajuisesti vaikuttamassa siihen, miten tulkitsimme aineistoja tai ymmärrämme suhteiden välisiä merkityksiä (Raatikainen, 2006, 100-101). Uskomme molemmat vahvasti positiivisen pedagogiikan hyödyttävän oppilaita sekä parantavan heidän oppimistuloksiaan. Positiivisen pedagogiikan eri menetelmät pohjaavat uuteen

opetussuunnitelmaan ja ne ovat nykyisen oppimiskäsityksen mukaisia, joten sen toteuttaminen on teoreettisesti perusteltua sekä ajanmukaista. Olemme olleet alusta lähtien tietoisia omista ennakkokäsityksistämme ja tutkineet lähteitä kriittisesti koko tutkimusprosessin ajan, mikä on olennainen osa laadullisen tutkimuksen validiteetin määrittämisessä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 130; Hallamaa, Lötjönen, Launis & Sorvali, 2006, 397-398). Tutkimus on tehty parityönä, mikä on mielestämme edistämässä tutkimuksen luotettavuutta. Prosessin edetessä tekstiä on jatkuvasti tarkasteltu kriittisesti ja molempien näkökulma on otettu huomioon. Ennako-oletukset ovat yhdessä työskennellessä tulleet herkemmin esille ja niihin on suhtauduttu kriittisesti sekä etsitty tieteellistä perustaa oletusten tueksi tai kumoamiseksi. Aiheen valinnassa nousivat esille ensimmäiset ennako-oletukset, sillä ajattelimme positiivisen psykologian lähtökohtaisesti hyödyntävän opettajaa opetuksen suunnittelussa. Huomasimme kuitenkin kriittisen tarkastelun jälkeen, että lähtökohta olisi ollut liian hypoteettinen. Päädyimme tarkastelemaan, miten opettaja voi toteuttaa positiivista pedagogiikkaa opetuksessa. Omien ennako-oletusten pohtiminen on ensiarvoisen tärkeää jo aiheen muotoilussa, sillä ne voivat vaikuttaa tutkimuksen lopputulokseen. Tutkimuksen jatkuva kriittinen tarkastelu auttaa luotettavan tutkimustuloksen saavuttamisessa. (Hallamaa ym. 2006, 98; Tuomi & Sarajärvi, 2002, 403.)

Ennakkoon oletimme, että positiivinen pedagogiikka antaisi opettajalle useita konkreettisia käytännön työvälineitä. Prosessin edetessä ja valmiiseen kirjallisuuteen sekä tutkimuksiin perehtyessä huomasimme kyseisen pedagogiikan keskittyvän lähinnä vahvuuksiin sekä voimavaroihin ja niiden esille tuomiseen. Positiivinen pedagogiikka ei myöskään itsessään ole mikään työväline, kuten tutkimuksen alussa ajattelimme. Välineiden sijaan käsitämme sen nyt kasvatuksellisenä suuntauksena, jonka tarkoituksena on nostaa lapsi tietoiseksi omista hyvistä puolistaan ja opettaa lasta käyttämään näitä hyväkseen erilaisissa tilanteissa. Aihe muokkautui tämän mukana ja päätimme tutkia vahvuuksia enemmän sekä tuoda opettajille mahdollisuuden perehtyä uuteen kasvatukselliseen menetelmään. Opettajan tehtävänä on perehtyä vahvuuksiin sekä nostaa niitä esille vahvuuskielen avulla, jolloin ne voivat toimia sekä oppilaille että opettajalle voimavaroina. Lähteisiin perehdyttäessä resilienssi nousi aikaisempien tutkimusten pohjalta vahvasti esille. Resilienssi on olennainen osa vahvuusopetusta, sillä positiivisen pedagogiikan tavoitteena on kasvattaa lapsille joustavuutta elämässä tapahtuvien haasteiden varalle (Dweck, 2012, 7; Uusitalo-Malmivaara, 2016, 40).

Tutkimuksen alussa tuomme esille pääkäsitteet sekä niiden suhteen toisiinsa, jotta tutkimustulos olisi mahdollisimman luotettava (Hallamaa, Lötjönen, Launis & Sorvali, 2006, 397-398; Tuomi & Sarajärvi, 2002, 129-130). Tutkimuskysymykset on laadittu kattaviksi ja tutkimukselle on luotu rakenne, joka vastaa asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Käsitteiden sekä tutkimuskysymysten avulla pystytään arvioimaan tutkimuksen validiteettia eli saatujen tulosten tarkkuutta sekä johtopäätösten todenperäisyyttä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 69-70; Hallamaa, Lötjönen, Launis & Sorvali, 2006, 98). Tutkimusta tehdessä on kunnioitettu muiden tutkijoiden tekemää työtä heidän tutkimuksiaan lainatessa ja tekstin sisäiset viittaukset on laadittu lukijalle läpinäkyviksi, jotta ulkopuolisella olisi mahdollisuus löytää tehty havainto kustakin lähteestä ja pohtia, onko tehty tulkinta realistinen (Hirvonen, 2006, 44-45). Tutkimusta tehdessä olemme perehtyneet mahdollisimman laajasti tieteelliseen kirjallisuuteen sekä tutkimuksiin, ja käyttäneet viitteiden tukena useita lähteitä, mikä on tukemassa tutkimuksen luotettavuutta. Aihe tuli kuitenkin rajata kandidaatintyöhön sopivaksi, joten laajasta aineistosta on valittu vain tärkeimmät tutkittavat asiat esille, mikä näkyy tutkimuksessa eettisenä kannanottona. (Häkkinen, 2006, 211-212; Raatikainen, 2006, 101; Tuomi & Sarajärvi, 2002, 126-127.) Aiheen valinnassa sekä tutkimustehtävän muotoilussa tulee väistämättä esille tutkijoiden eettinen näkemys sekä hypoteettinen lähtökohta (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 126). Tutkimuksen validiteetin kannalta on siis olennaista tuoda esille tutkijoiden ennakkokäsitykset, jotka edellä esittelimme.

Aineistoksi valitsimme tieteellistä kirjallisuutta sekä aikaisempia tutkimuksia (Esim. Seligman ym. 2009; Clifton & Harter, 2003; Hotulainen, 2003; Hodhes, 2002; Danner, Snowdon & Friesen, 2001; Lappalainen, 2001) positiivisen pedagogiikan aihealueelta. Tutkimuksen validiteetin kannalta on oleellista huomioida, että valmiit aineistot ovat aina subjektiivisia sekä tulkinnanvaraisia, joten ne voivat olla osaltaan hieman vääristämässä lopputulosta (Raatikainen, 2006, 102; Tuomi & Sarajärvi, 2002, 22). Käyttämämme tutkimukset ovat suurimmalta osin ulkomaalaisia eivätkä ne välttämättä sovi sellaisenaan suomalaiseen yhteiskuntaan, vaikka positiivisen pedagogiikan lähtökohdat ovat samanlaiset kulttuurista riippumatta. Tehdyllä katsauksella ei kuitenkaan pyritä yleistettävään tutkimustulokseen, vaan tarkoituksena on avata kansainvälistä sekä suomalaista tieteellistä kirjallisuutta positiivisesta pedagogiikasta ja sen soveltamisesta koulukontekstiin. Olemme käyttäneet positiivisesta pedagogiikasta saatavaa suomalaista tieteellistä kirjallisuutta ulkomaalaisten tutkimusten ohella. Niiden yhtenevyyden vuoksi

käytettyjen tutkimusten voidaan ajatella olevan sovellettavissa myös suomalaiseen koulujärjestelmään.

Tutkimusta tehdessä nousi esille useita jatkotutkimusaiheita, joita voisi tutkia myöhemmin tehtävässä pro gradu -tutkielmassa. Asennekasvatuksen ohella kandidaatintyössä olisi voinut käsitellä myös tunnekasvatusta, mutta koimme asennekasvatuksen nousevan tärkeämmäksi osaksi perehtyessämme valmiiseen kirjallisuuteen sekä aikaisempiin tutkimuksiin. Tunnekasvatuksen merkitystä olisi kuitenkin mielenkiintoista tutkia lisää, sillä aihetta on tutkittu vielä vähän Suomessa. Meitä molempia kiinnostaisi tutkia myös positiivisen pedagogiikan vaikutuksia käytännössä sekä selvittää kuinka paljon positiivinen pedagogiikka vaatii opettajan resursseja, joten empiirinen tutkimus opetuksen kentällä olisi varmasti tarpeen pro gradu -työtä tehtäessä. Luokanopettajan perspektiivin lisäksi olisi tarpeellista tutkia, miten oppilas kokee positiivisen pedagogiikan sekä luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen. Tähän voisi ottaa mukaan myös erityispedagogiikan näkökulman sekä oppimisvaikeudet, sillä haluaisimme tietää pystyisikö positiivinen pedagogiikka tarjoamaan avaimia oppimisvaikeuksista kärsivien lasten tukemiseen. Oppilaan näkökulmasta tehtyjä positiivisen pedagogiikan tutkimuksia ei juurikaan löytenyt ja ulkomailla tehdyt tutkimukset eivät välttämättä ole sovellettavissa sellaisinaan suomalaiseen koulumaailman. Tutkimusta aiheesta tarvitaan enemmän, ennen kuin yleistettäviä johtopäätöksiä pystytään tekemään.

6 Lähteet

- Bannink, F. & Jackson, P. (2011). Positive psychology and solution focus - looking at similarities and differences. *Interaction* 3(1), 8-20.
- Baumgardner, S., & Crothers, M. (2014). *Positive psychology*. Harlow: Pearson.
- Berg, I. K. & Reuss, N. (1998). Solution- focused brief therapy: Treating substance abuse. In Matthews, W. & Edgette, J. (Ed.), *Current thinking and research in brief therapy. solutions, strategies, narratives*. Philadelphia: Brunner/Mazel.
- Biswas-Diener, R. (2010). *Practicing positive psychology coaching : Assessment, activities, and strategies for success*. New York: John Wiley & Sons.
- Biswas-Diener, R., Kashdan, T. B. & Minhas, G. (2011). A dynamic approach to psychological strength development and intervention. *The Journal of Positive Psychology*, 6(2), 106-118.
- Boniwell, I., & Ryan, L. (2012). *Personal well-being lessons for secondary schools : Positive psychology in action for 11 to 14 year olds*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Bruckner, P. (2011). *Perpetual euphoria: On the duty to be happy*. Princeton: Princeton University Press.
- Buckley, J. A. & Epstein, M. H. (2004). The behavioral and emotional rating scale-2 (BERS-2): Providing a comprehensive approach to strength-based assessment. *California School Psychologist*, 9, 21-27.
- Burkeman, O. (2012). *The antidote : Happiness for people who can't stand positive thinking*. New York: Faber and Faber.
- Cefai, C. (2008). *Promoting resilience in the classroom : A guide to developing pupils' emotional and cognitive skills*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Chadwick, S. (2014). *Impacts of cyberbullying, building social and emotional resilience in schools*. New York: Springer.
- Clifton, D. & Harter J. (2003). Investing in strengths. In Cameron, K. S., Dutton, J. E. & Quin, R. E. (Ed.), *Positive organizational scholarship* (pp. 111-121). San Fransisco: CA: Berrett-Koehler.
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A. & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life statification by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361-368.
- Danner, D. D., Snowdon, D. A. & Friesen, W. V. (2001). Positive emotions in early life and longevity: Findings from the nun study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 804-813.
- Denham, S. A., Ferrier, D. E., Howarth, G. Z., Herndon, K. J. & Bassett, H. H. (2016). Key considerations in assessing young children's emotional competence. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 1-20.
- Diener, E. (2011). Positive psychology: Past, present, and future. In Lopez, S. J. & Snyder, C. R. (Ed.), *The oxford handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 7-11). New York: Oxford University Press.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Dodge, K. A., Pettit, P. S., McClaskey, C. L., Brown, M. M. & Gottman, J. M. (1986). *Social competence in children*. Michigan: Society for Research in Child Development.
- Downey, J. A. (2008). Recommendations for fostering educational resilience in the classroom. *Preventing School Failure*, 53(1), 56-64.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. & Kelly, D. R. Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101.
- Dweck, C. S. (2012). *Mindset : How you can fulfil your potential*. Lontoo: Robinson.

- Dweck, C. S. (2010). Even geniuses work hard. *Educational Leadership*, 68(1), 16-20.
- Epstein, M. H., Harniss, M. K., Robbins, V., Wheeler, L., Cyruulik, S., Kriz, M. & Nelson, J. R. (2003). Strength-based approaches to assessment in school. In Weist, M. D., Evans, S. W. & Lever, N. A. (Ed.), *Handbook of school mental health: Advancing practice and research*. (pp. 283-299). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Fredrickson, B. L. & Kurtz, L. E. (2011). Cultivating positive emotions to enhance human flourishing. In Donaldson, S. I., Csikszentmihályi, M. & Nakamura, J. (Ed.), *Applied positive psychology: Improving everyday life, health, schools, and society* (35-47). New York: Routledge.
- Fredrickson, B. L., Mancuso, R. A., Branigan, C. & Tugade, M. M. (2000). The undoing effect of positive emotions. *Motivation and Emotion*, 24(4), 237-258.
- Gallup Organization. (2001). *Summary of selection research item bank*. Workplace poll. Internal Research Document, July: Internal Company.
- Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Schmid, K. L. & Lerner, R. M. (2014). Creation of short and very short measures of the five cs of positive youth development. *Journal of Research on Adolescence (Wiley-Blackwell)*, 24(1), 163-176.
- Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (2006). Humanistisen ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen normit. Teoksessa: Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (Ed.), *Etiikkaa ihmistieteille* (pp. 397-403). Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Harter, J. K. (1998). *Gage Park High School research study*. Princeton, NJ: Gallup Technical Report.
- Hirvonen, A. (2006). Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa: Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (Ed.), *Etiikkaa ihmistieteille* (pp. 31-49). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Heckman, J. J. & Rubinstein, Y. (2001). The importance of noncognitive skills: Lesson from the GED testing program. *American Economic Review*, 91(2), 145-149.
- Hefferon, K. & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology : Theory, research and applications*. Maidenhead, Berkshire, England: McGraw-Hill Education.
- Held, B. S. (2004). The negativity of positive psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 44, 9-46.
- Hellström, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta : keskeisten käsitteiden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hopps-Wallis, K., Fenton, A. & Dockett, S. (2016). Focusing on strengths as children start school: What does it mean in practice? *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(2), 103-111.
- Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. (2015). Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (2nd ed., pp. 264-280). Jyväskylä: PS -kustannus.
- Hoyt, M. & Berg, I. K. (1998). Solution-focused couple therapy: Helping clients constructs self-fulfilling realities. *The handbook of constructive therapies*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Häkkinen, K. (2006). Laajojen aineistojen käyttö ja käyttöongelmat kielentutkimuksessa. Teoksessa: Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (Ed.), *Etiikkaa ihmistieteille* (pp. 203-219). Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura.
- Jackson, S. L. & Cunningham, S. A. (2015). Social competence and obesity in elementary school. *American Journal of Public Health*, 105(1), 153-158.
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York: Basic Books.
- Johnson, B. (2008). Teacher-student relationships which promote resilience at school: A micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 385-398.

- Järvilehto, L. (2015). Kohti kutsumustyötä ja joukkokokoistavaa yhteiskuntaa. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (2nd ed., pp. 366-381). Jyväskylä: PS -kustannus.
- Järvilehto, L. (2014). *Hauskan oppimisen vallankumous*. Jyväskylä: PS -kustannus.
- Kananen, J. (2015). *Opinnäytetyön kirjoittajan opas : Näin kirjoitat opinnäytetyön tai pro gradun alusta loppuun*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karppinen, A. & Pihlava, P. (2016). Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa: Ahtola, A. (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (115-146). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keyes, C. L. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*(3), 539-548.
- Kristjansson, K. (2012). Positive psychology and positive education: Old wine in New bottles? *Educational Psychologist, 47*(2), 86-105.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. (2010). *Oppimisen sillat - kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: CICERO Learning, Helsingin Yliopisto.
- Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J. & Mikkola, A. (2013). Building on the positive in children's lives: A co-participatory study on the social construction of children's sense of agency. *Early Child Development and Care, 184*(2), 211-229.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A. Rajala, A. Hilppö J. & Lipponen L. (2015). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (224-242). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kumpulainen, K. & Renshaw, P. (2007). Culture and learning: A special theme issue. *International Journal of Educational Research, 46*(3-4), 221-229.

- Kuorelahti, M. (2009) *Käyttäytymisen ja tunteiden arviointiasteikko - KTA*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä. Lainattu 7.11.2016, saatavana: <http://users.jyu.fi/~makaku/KTA-paketti/Lomake%20vanhemmatver2.pdf>
- Laajasalo, T. (2016). Hiljennä häirikkö hyvällä - tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa Ahtola, A. (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (147-168). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lahti, E. (2015). Sisu - toiminnan tahtotila. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (2nd ed., pp. 318-339). Jyväskylä: PS -kustannus.
- Lappalainen, K. & Sointu E. (2013). *Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa*. Raportti Itä-Suomen kehittämisverkosto (ISKE-hanke). Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Lavretsky, H. (2014). *Resilience and aging : Research and practice*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa : PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä*. Rovaniemi: Lapin Yliopisto.
- Lipponen, K. (2015). Positiivinen psykologia ja ratkaisukeskeisyys psykoterapiassa. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (2nd ed., pp. 200-221). Jyväskylä: PS -kustannus.
- Lukez, A., Pavlic, A., Trinajstic Zrinski, M., & Spalj, S. (2015). The unique contribution of elements of smile aesthetics to psychosocial well-being. *Journal of Oral Rehabilitation*, 42(4), 275-281.
- Maddux, J. E. (2011). Stopping the "madness": Positive psychology and deconstructing the illness ideology and the DSM. In Lopez, S. J. & Snyder, C. R. (Ed.), *The oxford handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 61-62). New York: Oxford University Press.
- Martela, F. (2015). Onnellisuuksien psykologia. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (2nd ed., pp. 30-62). Jyväskylä: PS -kustannus.

- Masten, A. S., Cutuli, J. J., Herbers, J. E. & Reed M-G. J. (2011). Resilience in development. In Lopez, S. J. & Snyder, C. R. (Ed.) *The oxford handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 117-131). New York: Oxford University Press.
- McDowell, J. (1997). Virtue and reason. In Crisp, R. & Slote, M. (Ed.), *Virtue ethics* (pp. 141-162). New York: Oxford University Press.
- Norrish, J. (2015). *Positive education : The geelong grammar school journey*. New York: Oxford University Press.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen P., Pulkkinen, L. & Ruoppila I. (2006). *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki: WSOY.
- Nurmi, P. (2009). *Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä : Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa sääntelijöinä*. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.
- Ojanen, M. (2015). Positiivisen psykologian kritiikki. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (2nd ed., pp. 113-134). Jyväskylä: PS - kustannus.
- Ojanen, M. (2014). *Positiivinen psykologia*. Helsinki: Edita.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2010). *Perusopetus 2020 : Yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2005). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005*. Helsinki: Opetushallitus.
- Park, N. & Peterson, C. (2009). Strengths of character in schools. In Gilman, R., Huebner, S. & Furlong, M. (Ed.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 65-76). New York: Routledge.

- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues - A handbook and classification*. New York: American Psychological Association & Oxford University Press.
- Plummer, D. & Harper, A. (2010). *Helping children to cope with change, stress and anxiety : A photocopiable activities book*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Proctor, C., Maltby, J. & Linley, P. (2011). Strengths use as a predictor of well-being and health-related quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 12(1), 153-169.
- Pulkkinen, L. (2002). *Mukavaa yhdessä - sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Raatikainen, P. (2006). Voiko ihmistiede olla arvovapaata? Teoksessa: Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (Ed.), *Etiikkaa ihmistieteille* (pp. 93-107). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rosebery, A.S., Ogonowski, M., DiSchino, M. & Warren, B. (2010). "The coat traps all your body heat" : Heterogeneity as fundamental to learning. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(3), 322-357.
- Rutter, M. (1991). Childhood experiences and adult psychosocial functioning. *Ciba Foundation Symposium*, 1(1), 189-200.
- Räsänen, J. (2014). *Kasvamaan havahtuminen : Koulun kehityskertomus ja uudistaminen : Oikeus luonteeseen*. Järvenpää: Julkiviestintä.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guilford.
- Schumaker, J. F. (2007). *In search of happiness: Understanding an endangered state of mind*. Westport: Praeger.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish - A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Simon & Schuster.
- Seligman, M. E. P. (1972). Learned helplessness. *Annual Review of Medicine*, 23(1), 407-412.

- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Seligman, M. E. P. & Lång, M. (2008). *Aito onnellisuus : Positiivisen psykologian keinoin täyteen elämään*. Helsinki: Art House.
- Seligman, M. E. P. & Pawelski, J. O. (2003). Positive psychology: FAQs. *Psychological Inquiry*, 14(1), 159-163.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology : An introduction. *The American Psychological Association*, 55(1), 5-14.
- Siljander, P. (2016). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteisiin*. Helsinki: Otava.
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Tammi.
- Trout, A. L., Ryan, J. B., La Vigne, S. P. & Epstein, M. H. (2003). Behavioral and emotional rating scale: Two studies of convergent validity. *Journal of Child & Family Studies*, 12(4), 399-410.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä! : Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- VIA Institute on Character. (2016). *VIA Institute on Character*. Lainattu: 3.11.2016, saatavana: <https://www.viacharacter.org/www/Character-Strengths-Survey>
- Visser, C. & Schlundt Bodien, G. Eliciting positive behavior descriptions and expectations of beneficial change. *Interaction 1(2)*, 9-26.
- Ybarra, O.P., Winkielman, P., Yeh, I., Burnstein, E. & Kavanagh, L. (2010). Friends (and sometimes enemies) with cognitive benefits: What types of social interactions boost executive functioning? *Social Psychological and Personality Science 1(1)*, 1-19.

Zipin, L. (2009). Dark funds of knowledge, deep funds of pedagogy: Exploring boundaries between lifeworlds and schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 317-331.

LIITE 1

HUOM! VAIN TUTKIMUSKÄYTTÖÖN!

Käyttäytymisen ja tunteiden arviointiasteikko – suomalainen versio (KTA)

VANHEMPIEN LOMAKE

Taustatiedot

Lapsen nimi: _____ ikä: __ tyttö _ poika _ luokka: _____
 Lomakkeen täyttöpäivä: _____ Koulu: _____
 Arvioitsijan nimi: _____
 Suhde arvioitavaan: äiti __ isä __ muu huoltaja __

Käyttäytymisen ja tunteiden arviointiasteikko – suomalainen versio (KTA)

Ohje: Alla on väitteitä, jotka kuvaavat lapsen osaamisia ja vahvuuksia. Jotkut niistä kuvaavat häntä erittäin hyvin, toiset eivät juuri ollenkaan. **Lue ne ja ympyröi** samalla numeroista 3-0 se, mikä mielestäsi kuvaa parhaiten lastasi nyt tai parin-kolmen viimeisen kuukauden kuluessa. Vastaa kaikkiin 52 väitteeseen.

Asteikko tarkoittaa, että väite sopii lapseeni

3 = erittäin hyvin, 2 = melko hyvin, 1 = ei erityisen hyvin ja 0 = ei lainkaan

Lapseni...	TÄYTÄ TÄMÄ SARAKE!	IS	FI	laS	SF	AS
1. Osoittaa kuuluvansa perheeseen.	3 2 1 0					
2. Luottaa ainakin yhteen ihmiseen hyvin paljon.	3 2 1 0					
3. Hyväksyy halaamisen.	3 2 1 0					
4. Osallistuu kodin ulkopuolisiin harrastuksiin.	3 2 1 0					
5. Uskoo itseensä.	3 2 1 0					
6. Tunnustaa kipeätkin tunteensa.	3 2 1 0					
7. Tulee toimeen perheen kanssa.	3 2 1 0					
8. Osoittaa huumorintajua.	3 2 1 0					
9. Pyytää apua.	3 2 1 0					
10. Pystyy hallitsemaan suuttumustaan.	3 2 1 0					
11. Puhuu vanhempien kanssa käyttäytymisestään kotona.	3 2 1 0					
12. Osoittaa katumusta, jos loukkaa tai hermostuttaa toisia.	3 2 1 0					
13. Osoittaa huolta toisten tunteista.	3 2 1 0					
14. Tekee koulutehtävänsä ensimmäisestä pyynnöstä.	3 2 1 0					
15. Kanssakäyminen on myönteistä vanhempien kanssa.	3 2 1 0					
16. Reagoi pettymyksiin rauhallisesti.	3 2 1 0					
17. Harkitsee oman käyttäytymisensä seurauksia.	3 2 1 0					
18. Hyväksyy arvostelua.	3 2 1 0					
19. Osallistuu perheen kanssa yhteisiin juhliin.	3 2 1 0					
20. Pitää itsensä siistinä.	3 2 1 0					
21. Pyytää apua kavereiltaan.	3 2 1 0					
22. Nauttii jostakin harrastuksesta.	3 2 1 0					
23. Keskustelee ongelmista toisten kanssa.	3 2 1 0					
24. Tekee koulutehtävänsä ajoissa.	3 2 1 0					
25. Tuntee läheisyyttä toisten kanssa.	3 2 1 0					
26. Tunnistaa omat tunteensa.	3 2 1 0					
27. Tunnistaa omat vahvuutensa.	3 2 1 0					
28. Ottaa vastuun teoistaan.	3 2 1 0					
29. Tulen toimeen sisarustensa kanssa.	3 2 1 0					
30. Osaa hävitä peleissä reilusti.	3 2 1 0					
Sarake yhteensä						

Väite sopii 3 = erittäin hyvin, 2 = aika hyvin, 1 = ei kovin hyvin ja 0 = ei lainkaan						
Lapseni...	TÄYTÄ TÄMÄ SARAKE!	IS	FI	IaS	SF	AS
31. Tekee kotitehtävänsä säännöllisesti.	3 2 1 0					
32. On suosittu ikäistensä parissa.	3 2 1 0					
33. Kuuntelee toisia.	3 2 1 0					
34. Osoittaa kiintymyksen tunteita toisia kohtaan.	3 2 1 0					
35. Myöntää virheensä.	3 2 1 0					
36. Tekee asioita yhdessä perheen kanssa.	3 2 1 0					
37. Hyväksyy vastaukseksi sanan "ei".	3 2 1 0					
38. Hymyilee usein.	3 2 1 0					
39. On tarkkaavainen koulussa.	3 2 1 0					
40. Selviytyy matematiikassa luokkatasonsa mukaisesti.	3 2 1 0					
41. Lukee luokkatasonsa mukaisesti.	3 2 1 0					
42. On innostunut elämästä.	3 2 1 0					
43. Kunniottaa toisten oikeuksia.	3 2 1 0					
44. Jakaa asioita ja tunteita toisten kanssa.	3 2 1 0					
45. Noudattaa sääntöjä kotona.	3 2 1 0					
46. Kun on ollut väärässä, pyytää anteeksi.	3 2 1 0					
47. Lukee kokeita varten.	3 2 1 0					
48. Puhuu elämän myönteisistä puolista.	3 2 1 0					
49. On kiva toisille.	3 2 1 0					
50. Käyttää tilanteisiin sopivaa kieltä.	3 2 1 0					
51. Käy säännöllisesti koulua.	3 2 1 0					
52. Keskittyy kuuntelemaan tunneilla.	3 2 1 0					
Sarake yhteensä						
Edellisen sivun sarakkeet yhteensä						
Summa						

.....

Kun olet nyt ympyröinyt ensimmäiseen sarakkeeseen jonkin luvuista 0-3, niin siirrä nyt se luku tummennetun alueen sarakkeen alleviivattuun kohtaan.

Luku siis kirjoitetaan VAIN yhteen sarakkeeseen, alleviivatulle kohdalle.
Laske lopuksi jokaisen sarakkeen luvut yhteen.

.....

Mieti vielä seuraavia seikkoja lastasi ajatellen.

a) Mikä on / mitkä ovat hänen suosikkiharrastuksiaan?

b) Mikä on hänen suosikkilajinsa urheilussa?

c) Mikä on / mitkä ovat hänen mieliaineitaan koulussa?

d) Kuka on / ketkä ovat hänen parhaita ystäviä?

e) Kuka on / ketkä ovat hänen suosikkiopettajansa / -opettajiaan?

f) Mihin yhteisölliseen toimintaan hän osallistuu? (esim. partio tai urheiluseura)

g) Kuka on tärkein ihminen hänen elämässään?

h) Mikä on hänessä parasta?

YHTEENVETO

Kirjoita tähän vielä sarakkeiden summat:

- | | | | |
|-----|----------------------------------------|-------|----------|
| I | IS - vahvuudet ihmissuhteissa: | _____ | pistettä |
| II | FI – vahvuudet perheenjäsenenä: | _____ | pistettä |
| III | laS – vahvuudet itsensä kanssa: | _____ | pistettä |
| IV | SF – vahvuudet koulussa | _____ | pistettä |
| V | AS - tunne-elämän hallinta | _____ | pistettä |

Miten tulkitisit lapsesi tilannetta kokonaisuudessaan? Millaisia erityisiä vahvuuksia hänellä on? Mitä asioita tulisi kehittää?

Millaisia suosituksia haluaisit sanoa opettajalle?

(Kuorelahti, 2009).

LIITE 2

Taulukko 1 Hyveet ja luontevahvuudet Petersonin ja Seligmanin (2004) VIA-luokittelun mukaisesti

Hyve	Luontevahvuus
1. Viisaus Kognitiiviset vahvuudet, jotka liittyvät tiedon hankkimiseen ja käyttämiseen.	Luovuus Uteliaisuus Kriittinen ajattelu Oppimisen ilo Näkemyksellisyys
2. Rohkeus Emotionaaliset vahvuudet, jotka auttavat tavoitteiden saavuttamisessa sisäistä tai ulkoista vastustusta kohdattaessa.	Urheus Sinnikkyys Rehellisyys Innokkuus
3. Inhimillisyyt Sosiaaliset vahvuudet, joita tarvitaan toisista huolehtimiseen ja ystävystymiseen.	Rakkaus Ystävällisyys Sosiaalinen älykkyys
4. Oikeudenmukaisuus Kansalaistaidot, joita tarvitaan hyvinvoivassa yhteisössä.	Yhteistyökyky Reiluus Johtajuus
5. Kohtuullisuus Vahvuudet, jotka suojaavat ylettömyydeltä ja kohtuuttomuudelta.	Anteeksiantavuus Vaatimattomuus Harkitsevaisuus Itsesäätely
5. Henkisyys Vahvuudet, jotka luovat yhteyksiä itseä suurempiin asioihin ja tarjoavat merkityksellisyyttä elämään.	Kauneuden ja erinomaisuuden arvostus Kiitollisuus Toiveikkuus Huumorintaju Hengellisyys

(Leskisenoja, 2016, 68).