



Kangas Laura

Oppilaan oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen positiivisen pedagogiikan keinoin

Kasvatustieteen kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Oppilaan oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen positiivisen pedagogiikan keinoin (Laura Kangas)

Kasvatustieteen kandidaatintyö, 32 sivua

Huhtikuu 2018

Kandidaatintyössäni käsittelem positiivista pedagogiikkaa ja sen merkitystä oppilaan oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta. Tutkielman tavoitteena on selvittää, miten opettaja voi hyödyntää positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan sekä miten positiivisen pedagogiikan avulla voidaan tukea oppilaan hyvinvointia koulussa ja sen ulkopuolella. Tutkielma toteutetaan integroivana kirjallisuuskatsauksena ja sen pääpainopiste on alakoulussa ja alakouluikäisissä lapsissa. Tarkastelen työssäni positiivista pedagogiikkaa myös tukea tarvitsevan oppilaan näkökulmasta.

Positiivinen pedagogiikka on positiiviseen psykologiaan pohjautuva kasvatuksellinen suuntaus, jonka tavoitteena on perinteisen opetuksen ja koulutyön ohella edistää lapsen hyvinvointia ja henkilökohtaista kasvua sekä ennaltaehkäistä ongelmia. Positiivinen pedagogiikka keskittyy oppilaan vahvuuksiin ja voimavaroihin, myönteisiin tunteisiin, koulunkäynnin merkityksellisyyteen sekä luokan myönteiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja yhteisöllisyyteen. Positiivista pedagogiikkaa on mahdollista toteuttaa sekä eksplisiittisesti opetettuna, kuten erillisten oppituntien muodossa, että implisiittisesti eri oppiaineisiin ja luokan jokapäiväiseen toimintaan integroituna.

Positiivisen pedagogiikan on todettu vahvistavan oppilaan kouluviihtyvyyttä ja hyvinvointia, mikä puolestaan tukee keskittymistä, osallisuutta ja luovaa ajattelua sekä parantaa lapsen itsetuottamusta ja yleistä koulumenestystä. Oppilaan hyvinvointia voidaan edistää koulussa muun muassa myönteisiä tunteita vahvistamalla, sitoutumista ja koulutyön merkityksellisyyttä lisäämällä sekä oppilaiden välisiin suhteisiin ja opettaja-oppilassuhteeseen panostamalla. Myös menestymisen ja onnistumisen hetket sekä kokemukset pätevyydestä ja autonomiasta lisäävät hyvinvointia ja koulutyytyväisyyttä. Lapsen myönteisen minäkuvan kehittymistä ja hyvinvoinnin rakentumista voidaan tukea myös vahvuusperustaisen opetuksen keinoin. Erityisesti tukea tarvitsevan oppilaan itsetunnon, hyvinvoinnin ja oppimisen tukemisessa positiivisella pedagogiikalla ja vahvuusperustaisella opetuksella on merkittävä rooli.

Avainsanat: positiivinen pedagogiikka, positiivinen psykologia, luontevahvuus, hyvinvointi, tukea tarvitseva oppilas

Sisällys

1	Johdanto	4
2	Tutkielman lähtökohdat	6
3	Teoreettinen viitekehys	7
3.1	Positiivinen psykologia	7
3.2	Positiivinen pedagogiikka.....	8
3.2.1	<i>Hyveet ja luontevahvuudet</i>	9
3.2.2	<i>Luonnetaidot</i>	11
3.3	Hyvinvointi	13
3.4	Tukea tarvitseva oppilas	15
4	Positiivinen pedagogiikka opettajan työtä ohjaamassa	16
4.1	Luontevahvuudet opetuksessa.....	17
4.2	Luonnetaitojen kehittäminen	20
4.3	Positiivinen pedagogiikka osana koulun arkea	22
5	Positiivinen pedagogiikka oppilaan hyvinvoinnin tukena	24
5.1	Hyvinvoinnin merkitys koulussa	24
5.2	Oppilaan hyvinvoinnin tukeminen.....	25
5.2.1	<i>Myönteiset tunteet</i>	25
5.2.2	<i>Sitoutuminen</i>	26
5.2.3	<i>Sosiaaliset suhteet</i>	27
5.2.4	<i>Muita hyvinvoinnin lähteitä</i>	28
5.3	Vahvuusopetus hyvinvointia lisäämässä.....	29
6	Tutkielman johtopäätökset	31
7	Pohdinta	34
8	Lähteet	36

1 Johdanto

Viime marraskuussa olin Oulun yliopiston Saalastinsalissa Lotta Uusitalo-Malmivaaran Huomaa hyvä! -luennolla, joka alkoi sanoilla: *”Mieli tekee enemmän työtä huonon välttämiseksi kuin hyvän rakentamiseksi”*. Olin jo tuolloin päättänyt tehdä kandidaatintutkielmani positiivisesta pedagogiikasta, mutta kipuilin vielä aiheen rajauksen ja näkökulman kanssa sekä epäilin omaa kykyäni tarttua niinkin laajaan ja ajankohtaiseen aiheeseen. Luennollekin olin saapunut hieman epäilevin ajatuksin, toivoen luennoitsijan taianomaisesti antavan minulle täydellisen kiinnostavan aiheen, jota kukaan ei olisi huomannut tutkia ennen minua. Nuo sanat hyvän rakentamisesta kuitenkin herättivät minut tarkastelemaan omaa ajattelutapaani – olin niin keskittynyt pelkäämään väärää aihevalintaa, huonolaatuista tutkielmaa ja ylipäättään epäonnistumista, että olin unohtanut kaikki tutkielman tekemiseen liittyvät mahdollisuudet ja oman potentiaalini. Siispä kaivoin muistiinpanovihkoni esiin ja päätin aloittaa hyvän rakentamisen saman tien.

Mielestäni myös suomalainen koulujärjestelmä keskittyy yhä edelleen hyvän rakentamisen sijaan huonon välttämiseen, puutteiden huomaamiseen ja korjaamiseen. Ongelmakeskeinen puhe peittää alleen kokonaisen lapsen, jonka parhailla puolilla, vahvuuksilla ja kyvyillä voisi rakentaa paljonkin onnistumisia (Sandberg & Vuorinen 2015b, 10). Usein lapsen menestystä koulussa ja elämässä arvioidaan liikaa saavutuksiin, kuten kouluarvosanoihin tai urheilumenestykseen perustuen, jolloin huomaamatta jäävät lapsen persoonan ja luonteen vahvuudet ja hyvät puolet, kaveritaidot ja ystävälliset teot. Sen sijaan vahvuuksiin keskittyminen, niiden sanoittaminen ja niiden käytöstä annettu myönteinen tunnustus, tukee lapsen hyvän luonteen kehittymistä sekä vahvistaa onnellisuutta ja hyvinvointia. (Sandberg & Vuorinen 2015a, 13.)

Positiivisen pedagogiikan painopiste onkin myönteisissä tunteissa, vahvuuksissa, koulunkäynnin merkityksellisyydessä ja yksilön sisäisen motivaation ja innostuksen herättämisessä (Adler 2017, 52). Maailmalla positiivinen pedagogiikka on jo pitkällä, kun taas suomalaiseen koulu-kulttuuriin se tekee vasta tuloaan (Leskinsenoja 2017, 11). Muun muassa Lotta Uusitalo-Malmivaaran ja Kaisa Vuorisen työn ansiosta positiivinen pedagogiikka on kuitenkin jo saanut vahvan jalansijan Suomessa, ja esimerkiksi Sitran Ratkaisu100 -haastekilpailun jaetulle ykkösjalle ylsi lasten vahvuuksiin ja laaja-alaiseen osaamiseen keskittyvä Positiivinen CV -hanke. Positiivinen CV on laaja-alaisen osaamisen digitaalinen ansioluettelo, jonka avulla lapsi ja nuori oppii huomaamaan ja dokumentoimaan vahvuuksiaan ja osaamistaan (*”Meillä kaikilla pitäisi olla positiivinen CV”* 2018).

Positiivisen pedagogiikan ajankohtaisuutta lisäävät myös uudet, vuonna 2016 voimaan astuneet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joiden hengessä positiivinen pedagogiikkakin toimii. Myönteinen palaute, rohkaiseva ohjaus ja lapsen vahvuuksien ja onnistumisten huomaa-minen ovat tärkeä osa uutta opetussuunnitelmaa ja monipuoliseen, kehittävään arviointiin perustuvaa koulukulttuuria. Akateemisten tavoitteiden lisäksi perusopetuksen tehtävänä on edistää oppilaan hyvinvointia sekä tukea lapsen henkilökohtaista kasvua ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. (Opetushallitus 2014, 17, 27.)

Antoisuudestaan huolimatta Huomaa hyvä! -luennolta minulle ei tarttunut mukaan uutta, täysin tutkimatonta tutkimusaihetta. Sen sijaan tartuin ikivanhaan, mutta sitäkin tärkeämpään hyvinvoinnin ja onnellisuuden näkökulmaan. Oppilaiden hyvinvointiin panostaminen on perusteltua monestakin eri syystä: hyvinvointitaitojen harjoittelu antaa oppilaille työkaluja oman hyvinvoinnin tukemiseen ja masennuksen ehkäisyyn, minkä lisäksi hyvinvointiopetus lisää tyytyväisyyttä omaan elämään. Hyvinvoivat oppilaat ovat myös sitoutuneita koulunkäyntiin ja menestyvät koulussa. (Leskisenoja 2017, 17, 46.) Hyvinvointi ja onnellisuus ovat yhteydessä myönteisiin tunteisiin ja ajatusmalleihin, parempaan resilienssiin eli toipumiskykyyn, terveisiin ja vahvoihin ihmissuhteisiin sekä hyvään fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen – toisin sanoen tekijöihin, jotka suojaavat ja tukevat lapsen ja nuoren hyvinvointia ja mielenterveyttä myös tulevaisuudessa (Huebner, Hills, Siddall & Gilman 2014, 194). Hyvinvointitaitoja voi ja tulee siis opettaa, sillä hyvinvointi on arvokasta itsessään, mutta myös hyvän ja täyden elämän tavoittelun välineenä (Adler 2017, 50). Koulut puolestaan ovat luonteva paikka hyvinvointiopetukselle, sillä suurin osa lapsista ja nuorista viettää valtaosan päivästä koulussa, jolloin kouluissa tapahtuvat interventiot tavoittavatkin lähes jokaisen kouluikäisen lapsen (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins 2009, 295).

Lapsen hyvinvoinnin ja kukoistuksen edistämiseen tähtäävä positiivinen pedagogiikka koskettaa jollain tavalla kaikkia kasvattajia ja lasten kanssa toimivia henkilöitä, opettajista ja lastentarhaopettajista aina terveydenhoitajiin, vanhempiin ja isovanhempiin. Vaikka positiivisen pedagogiikan painopiste on vielä tällä hetkellä vahvasti peruskoulussa sekä peruskouluikäisissä ja sitä nuoremmissa lapsissa, ovat sen periaatteet ja käytänteet sovellettavissa myös esimerkiksi työelämän tai aikuiskoulutuksen alueelle. Positiivisella pedagogiikalla on siis potentiaalia tarjota merkittävää käytännön hyötyä usealla eri elämänalueella, mutta erityisesti opettajan päivittäisen työn näkökulmasta. Toivonkin tutkielman tekemisen tukevan oman opettajuuteni rakentumista sekä antavan minulle eväitä positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen omassa opetussessani.

2 Tutkielman lähtökohdat

Tutkielmassani tarkastelen positiivista pedagogiikkaa ja sen merkitystä tukea tarvitsevan oppilaan oppimisen ja hyvinvoinnin näkökulmasta. Tutkielmani tavoitteena on tarkastella positiivista pedagogiikkaa osana peruskoulun, erityisesti alakoulun, arkea sekä sen tarjoamia mahdollisuuksia oppilaan hyvinvoinnin tukemisessa. Tämän tutkimusongelmani olen jäsentänyt kahdeksi konkreettiseksi tutkimuskysymykseksi, joihin pyrin tutkielmassani vastaamaan.

1. Miten opettaja voi hyödyntää positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan?
2. Miten positiivisen pedagogiikan avulla voidaan tukea oppilaan hyvinvointia?

Koska tutkimuskysymykseni ovat varsin laajoja, toteutan tutkielmani integroivana kirjallisuuskatsauksena. Integroiva kirjallisuuskatsaus kuuluu kuvaileviin kirjallisuuskatsauksiin ja sen tarkoitus on kuvailla tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman monipuolisesti sekä tuottaa uutta tietoa jo tutkitusta aiheesta. Integroiva kirjallisuuskatsaus mahdollistaa tutkimusaineiston ja -kirjallisuuden laajan tarkastelun ilman tiukkoja ja tarkkoja sääntöjä. Integroivassa kirjallisuuskatsauksessa aineistoa ei seulota ja valikoida yhtä tarkasti kuin systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa, minkä vuoksi sen avulla voidaan muodostaa selkeästi laajempi kuva aiheesta koskevasta kirjallisuudesta. Toisaalta integroivaan kirjallisuuskatsaukseen kuuluu olennaisesti aineiston kriittinen tarkastelu, mikä erottaa sen narratiivisesta kirjallisuuskatsauksesta. (Salminen 2011, 7–8.)

Tutkimusaineistoni koostan mahdollisimman korkeatasoisesta, tieteellisestä ja vertaisarvioidusta aineistosta. Hyödynnän aineistonkeruussa monipuolisesti eri tietokantoja löytääkseni tieteenalani uusinta ja relevanteinta tutkimustietoa aineistoani varten. Käyttämiäni tietokantoja ovat muun muassa EBSCOhost, ProQuest, Ovid PsycARTICLES sekä ScienceDirect ja SpringerLink. Hakusanoina käytän pääasiassa englanninkielisiä termejä positive education, positive psychology, well-being, character strengths sekä niiden suomenkielisiä vastineita positiivinen pedagogiikka, positiivinen psykologia, hyvinvointi ja luontevahvuudet. Uuden tutkimustiedon ohella sisällytän aineistooni harkitusti myös muutamia alan perusteoksia esimerkiksi positiivisesta psykologiasta. Aineistoni koostuu pääasiassa kansainvälisistä vertaisarvioiduista artikkeleista sekä positiivisen psykologian ja positiivisen pedagogiikan yleistöksistä. Suomenkielisestä kirjallisuudesta käytän erityisesti Lotta Uusitalo-Malmivaaran, Kaisa Vuorisen, Eliisa Leskisenojan ja Erja Sandbergin teoksia. Tavoitteenani on muodostaa aineiston avulla mahdollisimman syvällinen ja kattava käsitys tutkielmani aiheesta.

3 Teoreettinen viitekehys

3.1 Positiivinen psykologia

Positiivinen psykologia on psykologian suuntaus, jonka pyrkimyksenä on keskittyä kliinisen psykologian sairaus- ja patologiakeskeisyyden sijaan yksilön vahvuuksien löytämiseen ja hyvinvoinnin parantamiseen. Positiivisen psykologia toimiikin perinteisen häiriökeskeisen psykologian rinnalla, tavoitteenaan ennaltaehkäistä mielen sairauksia, tutkia eheyden edellytyksiä sekä lisätä yksilön toimintakykyä ja inhimillistä kukoistusta. (Lipponen 2015, 200; Uusitalo-Malmivaara 2014a, 19; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 21-22.) Baumgardner ja Crotthers (2014, 4) luonnehtivat positiivista psykologiaa erilaisten tutkimusten mosaiikiksi, jota yhdistää pyrkimys keskittyä ihmiselämän positiivisiin puoliin. Positiivinen psykologia toimii kolmella tasolla: subjektiivisella tasolla tutkimuskohteena ovat subjektiiviset kokemukset, kuten hyvinvointi, elämäntyytyväisyys, positiiviset tunteet, onnellisuus ja flow, yksilön tasolla vahvuudet ja yksilön positiiviset ominaisuudet ja yhteisötasolla yksilön hyvinvointia lisäävät asiat, kuten altruismi (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5). Erityisen keskeisessä asemassa on inhimillinen kukoistus eli emotionaalisen, psykologisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin maksimointi; positiivisen psykologian tavoitteena on siis tutkia, mitkä tekijät saavat yksilöt ja yhteisöt kukoistamaan (Adler 2017, 51; Leskisenoja 2017, 33; Seligman 2011, 26). Seligmanin (2011, 26–27) mukaan kukoistuksesta on kyse, kun yksilö täyttää kaikki kukoistuksen kolme ydinkriteeriä, minkä lisäksi vähintään kolmen kuudesta lisäkriteeristä on täytyttävä. Ydinkriteereitä ovat positiivisten tunteiden läsnäolo, sitoutuminen ja kiinnostus sekä tunne elämän merkityksellisyydestä tai tarkoituksenmukaisuudesta. Lisäkriteereitä taas ovat itsetunto, optimismi, resilienssi, elinvoimaisuus, itsemääräytyvyys ja positiiviset ihmissuhteet.

Positiivisen psykologian keskeinen viesti onkin, että pelkkä pahoinvoinnin poistaminen ei luo hyvinvointia, eikä ihmiselämän laadun parantamiseen riitä pelkästään kärsivien auttaminen. Tämän vuoksi tärkeää onkin tutkia myös hyvinvoinnin rakentumista sekä auttaa ihmisiä tavoittelemaan täydempää, tyydytystä tuottavaa elämää. (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 10.)

3.2 Positiivinen pedagogiikka

Positiivinen pedagogiikka on pedagoginen suuntaus, joka perustuu positiivisen psykologian teorioihin ja tutkimuksiin (Borkar 2016, 862; Kristjansson 2012, 92). Positiivinen pedagogiikka pyrkii yhdistämään positiivisen psykologian ja hyvinvoinnin tutkimuksen sekä toimivat pedagogiset käytänteet ja opetusmenetelmät kokonaisuudeksi, jonka tavoitteena on tukea oppilaan sekä koko kouluyhteisön optimaalista hyvinvointia, kehitystä ja kukoistusta (Green 2014, 402; Norrish, Williams, O'Connor & Robinson 2013, 147).

Erityisesti englanninkielisissä lähteissä positiivisesta pedagogiikasta käytetään Martin Seligmanin lanseeraamaa termiä positiivinen kasvatus (positive education). Nämä kaksi käsitettä kuitenkin vastaavat toisiaan niin sisällöltään kuin tavoitteiltaan, minkä vuoksi niitä käytetään yleensä synonyymeinä (Leskisenoja 2017, 43). Omassa tutkielmassani käytän käsitettä positiivinen pedagogiikka.

Positiivinen pedagogiikka voidaankin määritellä kasvatukseksi ja opetuksiksi, joka tähtää sekä perinteisten taitojen että hyvinvoinnin karttumiseen ja pyrkii siten tarjoamaan oppilaalle työkaluja täyteen elämään (Adler 2017, 52; Seligman ym. 2009, 293). Se perustuu käsitykseen lapsesta aktiivisena toimijana ja merkitysten rakentajana sekä korostaa osallisuuden, yhteisöllisyyden, opiskelun merkityksellisyyden, sisäisen motivaation, myönteisten tunteiden ja vahvuuksien merkitystä pedagogisessa toiminnassa. Positiivisen pedagogiikan tavoite on tukea lasten hyvinvointia ja oppimista luomalla lapselle mahdollisuuksia tunteiden ja kokemusten ilmaisuun, itsensä toteuttamiseen sekä sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja merkityksenantoon. (Adler 2017, 52; Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2014, 224–227.) Positiivisessa pedagogiikassa huomion kohteena ovat ne asiat, jotka tuottavat lapselle hyvää oloa. Vastoinkäymisten ja vaikeuksien merkitystä ei jätetä huomiotta, vaan niitä pyritään lähestymään positiivisesta näkökulmasta. (Kumpulainen ym. 2014, 228.)

Leskisenoja (2017, 25) toteaaakin positiivisen pedagogiikan olevan ennen kaikkea asenne ja suhtautumistapa kasvatukseen ja opetukseen. Positiivisessa pedagogiikassa koulua tarkastellaan positiivisena instituutiona, jonka tehtävä on tukea oppilaiden subjektiivista hyvinvointia ja koulutytyytyväisyyttä sekä tarjota oppilaille mahdollisuuksia kehittää vahvuuksiaan ja kokea myönteisiä tunteita. Oppilaiden hyvinvointiin keskittymällä positiivinen pedagogiikka irrottautuu samalla perinteisestä ongelmakeskeisestä lähestymistavasta. (Huebner, Gilman, Reschly & Hall 2009, 561, 564; Kristjansson 2012, 92.)

3.2.1 Hyveet ja luontevahvuudet

Positiiviseen pedagogiikkaan liittyvät olennaisesti hyveet ja luontevahvuudet ja niiden sisällyttäminen koulun arkeen. Hyveellä tarkoitetaan tavoiteltavaa, vahvuuksista muodostuvaa kokonaisuutta sekä eettisesti ja moraalisesti arvokasta ominaisuutta, joka palvelee yksilöä ja tämän ympäristöä. Hyveet ovat universaaleja, kulttuurista ja aikakaudesta riippumatta arvokkaina pidettyjä ominaisuuksia, joiden voidaan nähdä muodostavan niin sanotun ”hyvän luonteen” ihmisessä. Positiivisessa pedagogiikassa hyödynnetään VIA- eli Values In Action -luokittelua, joka perustuu kuuteen hyveeseen: viisaus, rohkeus, inhimillisyys, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja henkisyys. (Baumgardner & Crothers 2014, 219; Peterson & Seligman 2004, 13; Uusitalo-Malmivaara 2014b, 64; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 33.)

Hyveitä puolestaan ilmentävät ja määrittävät 24 luontevahvuutta. Luontevahvuudet ovat yksilön ominaisuuksia, joissa ilmenevät moraalisesti arvokkaat ihmisyyden puolet, ja jotka tukevat laajasti hyvinvointia. Luontevahvuudet näkyvät tunteissa, käytöksessä ja ajatuksissa ja niitä voi harjoittaa ja kehittää. (Park, Peterson & Seligman 2004, 603; Peterson & Seligman 2004, 13; Uusitalo-Malmivaara 2014c, 42; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 32.) Myös luontevahvuuksia voidaan pitää yleisesti ja laajasti tunnistettuina ja arvostettuina yksilön piirteinä. Näiden arvokkaina pidettyjen piirteiden on kuitenkin täytettävä seuraavat, tarkasti määritellyt kriteerit tullakseen lasketuksi luontevahvuudeksi:

1. Vahvuudella on merkitystä täyttymyksellisen, hyvän elämän luomisessa.
2. Luontevahvuus on itsessään moraalisesti arvokas.
3. Luontevahvuuden näkyminen ei heikennä ketään muuta.
4. Luontevahvuudelle ei aina löydy vastakohtaa.
5. Vahvuuden on näyttävä.
6. Vahvuus poikkeaa muista luokitelluista vahvuuksista, eikä sitä voida purkaa osiksi, jotka sisältyisivät muihin vahvuuksiin.
7. Vahvuudet näkyvät laajalti hyväksytyissä esikuvissa.
8. Vahvuuden ihmelapsia on olemassa.
9. Myös vahvuuden puuttumista tavataan.
10. Luontevahvuuksien kehittymistä tuetaan erilaisin toimenpitein.

(Park ym. 2004, 605; Peterson & Park 2009, 27; Peterson & Seligman 2004, 17–27; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 34.)

Yksi luontevahvuuksien mittaamenetelmä on VIA-IS (Values in Action – Inventory of Strengths) kyselylomake, joka mittaa eri luontevahvuuksien esiintymistä yksilöissä erilaisten väittämien avulla (Park ym. 2004, 605). VIA-mittarin tarkoituksena on tuoda esiin oppilaiden parhaat puolet sekä tehdä luontevahvuudet näkyviksi ja edistää niiden käyttöä (Uusitalo-Malmivaara 2014c, 43 – 44).

VIA-luokittelun mukaiset hyveet ja niitä kuvaavat luontevahvuudet on esitelty alla olevassa taulukossa. Jokainen luontevahvuus lukeutuu yhden päähyveen alle.

Taulukko 1. Hyveet ja luontevahvuudet Petersonin ja Seligmanin (2004, 29–30) mukaan.

Hyve	Luontevahvuudet
Viisaus <i>tiedon hankkimiseen ja käyttöön liittyvät kognitiiviset vahvuudet</i>	1. Luovuus 2. Uteliaisuus 3. Arviointikyky 4. Oppimisen ilo 5. Näkökulmanottokyky
Rohkeus <i>emotionaaliset vahvuudet, joita tarvitaan päämäärien saavuttamiseen sisäistä tai ulkoista vastarintaa kohdatessa</i>	6. Urheus 7. Sinnikkyys 8. Rehellisyys 9. Innokkuus
Inhimillisuus <i>sosiaaliset kyvyt, joita tarvitaan toisista huolehtimiseen ja ystävystymiseen</i>	10. Rakkaus 11. Ystävällisyys 12. Sosiaalinen älykkyys
Oikeudenmukaisuus <i>taidot, joita tarvitaan yhteisössä elämiseen</i>	13. Ryhmätyötaidot 14. Reiluus 15. Johtajuus
Kohtuullisuus <i>kyky vastustaa liioittelua ja ylenpalttisuutta</i>	16. Anteeksiantavuus 17. Vaatimattomuus 18. Harkitsevaisuus 19. Itsesäätely
Henkisyys <i>transsendenssi, kyky antaa ilmiöille laajempi merkitys</i>	20. Kauneuden ja erinomaisuuden arvostus 21. Kiitollisuus 22. Toiveikkuus 23. Huumorintaju 24. Hengellisyys

3.2.2 Luonnetaidot

Luonteenvahvuuksien lisäksi positiivisessa pedagogiikassa korostuvat luonnetaidot, joista tärkeimpinä voidaan pitää toipumiskykyä eli resilienssiä, myönteisiä tunteita sekä kasvun asennetta. Nimensä mukaisesti luonnetaidot eivät ole yksilön ominaisuuksia, vaan taitoja, joita voi opetella, harjoitella ja kehittää (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 39).

Myönteiset tunteet

Cohnin ja Fredricksonin (2009, 13) mukaan myönteisillä tunteilla tarkoitetaan miellyttäviä tai toivottuja tilannesidonnaisia tunnereaktioita, kuten kiinnostus, tyytyväisyys, rakkaus ja ilo. Myönteiset tunteet tulee erottaa kehollisesta mielihyvän tunteesta tai laajemmasta ja epämääräisemmästä positiivisesta affektista. Myönteiset tunteet ovat merkkejä yleisestä hyvinvoinnista ja onnellisuudesta. mutta samalla ne myös ennustavat tulevaisuuden menestystä ja hyvinvointia (Cohn & Fredrickson 2009, 13). Broaden-and-build -teorian (vapaasti suomennettuna laajenna ja rakenna -teoria) mukaan myönteiset tunteet avaavat ajattelua ja toimintaa uusille mahdollisuuksille sekä ajatus- ja toimintatavoille ja siten rakentavat fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia resursseja, jotka tukevat tulevaisuuden hyvinvointia (Baumgardner & Crothers 2014, 44; Cohn & Fredrickson 2009, 13, 17).

Kasvun asenne

Kasvun asenne (engl. growth mindset) tarkoittaa halukkuutta kohdata haasteita, uskallusta epäonnistua sekä sinnikkyyttä yrittää (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 56). Kasvun asenteessa älykkyyttä ja kyvykkyyttä pidetään kehittyvinä ja harjoiteltavissa olevina taitoina, joiden kasvattaminen onnistuu ahkeran työskentelyn, tehokkaiden oppimisstrategioiden ja muilta saadun ohjauksen avulla. Kasvun asenteen vastakohtana toimii muuttumattomuuden asenne (engl. fixed mindset), jossa älykkyyden ja taitojen uskotaan olevan ennalta määriteltäviä, muuttumattomia yksilön piirteitä. (Haimowitz & Dweck 2017, 1849; Yeager & Dweck 2012, 303.)

Kasvun tai muuttumattomuuden asenne vaikuttaa myös oppilaan oppimiseen ja toimintaan koulussa. Kasvun asenteen omaava oppilas näkee haasteet ja epäonnistumiset mahdollisuuksina kasvaa ja kehittyä, kun taas muuttumattomuuden asenne saa välttelemään haasteita ja mahdollisia epäonnistumisia. Kasvun asenne kannustaakin oppilasta yrittämään ja harjoittelemaan, käyttämään monipuolisia oppimisstrategioita ja tarttumaan mahdollisuuksiin oppia uutta.

(Dweck 2010, 16; Yeager & Dweck 2012, 304.) Oppilaan käsitys älykkyydestä ja kyvykkyydestä vaikuttaakin tämän motivaatioon ja suoriutumiseen koulussa, sillä kasvun asenne on yhteydessä parempiin oppimistuloksiin ja suurempaan koulutyytyväisyyteen (Haimowitz & Dweck 2017, 1849). Oppimisen lisäksi kasvun asenteen on myös todettu parantavan lapsen hyvinvointia ja resilienssiä (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 56).

Resilienssi eli toipumiskyky

Resilienssillä tarkoitetaan ihmisen kykyä selviytyä elämän suurista vastoinkäymisistä ja jopa kukoistaa niistä huolimatta (Baumgardner & Crothers 2014, 61). Masten (2001, 228) määrittelee resilienssin ilmiöksi, jota luonnehtivat myönteiset seuraukset vakavasta kehitystä tai sopeutumista uhkaavista tekijöistä huolimatta. Resilienssin määritelmä vaatii siis selkeästi todettavissa olevan riskitekijän. Resilienssissä kyse on positiivisesta sopeutumisesta ja selviytymisestä sekä hyvinvoinnin ylläpitämisestä vaikeassakin tilanteessa. Tämä sopeutuminen voi olla sekä sisäistä, kuten hyvinvointi ja myönteisten tunteiden kokeminen vaikeuksista huolimatta, tai ulkoisesti näkyvää menestymistä ja positiivista suoriutumista. (Kranzler, Hoffman, Parks & Gilman 2014, 382; Masten 2001, 228; Masten, Cutuli, Herbers & Reed 2009, 118–119.) Resilienteillä ihmisillä vastoinkäymisten aiheuttamat häiriöt ovat lyhytaikaisia ja paluu normaaliin, terveeseen toimintakykyyn suhteellisen nopeaa (Baumgardner & Crothers 2014, 65).

Resilienssin taustalta löytyy lukuisia psykologisia resursseja, kuten joustava minäkäsitys, kokemukset autonomiasta ja itsemääräytyvyydestä, hallinnan ja pätevyyden tunne omassa elinympäristössään sekä sosiaaliset ja sosioemotionaaliset resurssit (Baumgardner & Crothers 2014, 63). Resilienssissä toimivat normaalit ihmisen suojaavat ja sopeutuvat järjestelmät, eivät mitkään erityistaidot tai -vahvuudet (Masten 2001, 234). Lapsen toipumiskykyä tutkittaessa resilienssiä ja sopeutumista edistävät tekijät on jaettu lapsen sisäisiin, perheen sisäisiin ja yhteisön sisäisiin tekijöihin. Lapsen sisäisiä tekijöitä ovat muun muassa ongelmanratkaisukyky, joustava persoonallisuus, myönteinen minäkuva, huumori, optimismi ja tunteidensäätelytaidot. Perheen sisäisiä tekijöitä ovat esimerkiksi läheiset suhteet perheen sisällä, lämmin ja selkeä kasvatus-tyyli, strukturoitu kotiympäristö sekä konfliktien vähäisyys. Yhteisön sisäisiä tekijöitä sen sijaan ovat muun muassa hyvä koulu, yhteisön sosiaalisiin organisaatioihin kuuluminen, turvallinen naapurusto ja hyvät sosiaali- ja terveystalvet. (Baumgardner & Crothers 2014, 66; Masten ym. 2009, 126.)

Myös Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, 42–43) korostavat perheen ja yhteisön merkitystä lapsen resilienssin kehittämisessä – lapsen toipumiskyky on jaettua toipumiskykyä, jolloin

lapsen ihmissuhteet ovat toipumiskykyisiä. Vahva side turvalliseen ja toipumiskykyiseen aikuisen, kuten vanhempaan tai opettajaan, tukee lapsen oman resilienssin kehittymistä (Masten ym. 2009, 127).

Resilienssiin vaikuttaa vahvasti yksilön sisäinen puhe ja tapa selittää elämäntilanteita ja sattumuksia. Toipumiskykyiset ihmiset uskovat voivansa itse vaikuttaa tilanteeseen sekä pyrkivät kiinnittämään huomiota elämän positiivisiin asioihin ja oppimaan vastoinkäymisistä. Vastoinkäymisten edessä sopeutumista ja toipumiskykyä haetaan omista myönteisistä kokemuksista, tunteista ja vahvuuksista. Resilienssiin liittyykin usein vahva tunteidensäätelykyky ja emotionaalinen ketteryys eli kyky kalibroida omia tunteita uuteen tilanteeseen sopivalla tavalla. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 40–42.) Resilienssi lisää myönteisten tunteiden kokemista vastoinkäymistenkin kohdatessa, mutta toisaalta myönteisten tunteiden kokeminen myös kasvattaa resilienssiä (Baumgardner & Crothers 2014, 46; Kranzler ym. 2014, 382). Resilienssi on sietokykyä, myönteistä selviämistä sekä uskoa omiin kykyihin. Luontevahvuuksista resilienssin kehittymiseen liittyvät erityisesti kiitollisuus, myötätunto, sinnikkyys ja näkökulmanottokyky. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 39–40, 43–44.)

3.3 Hyvinvointi

Hyvinvointi käsitetään usein arkikielessä subjektiiviseksi hyvinvoinniksi, jolla tarkoitetaan yksilön omaa arviota elämänsä laadusta. Tämä arvio perustuu sekä yksilön kognitiiviseen, tietoiseen arvioon että affektiiviseen, emotionaaliseen kokemukseen omasta elämästä. Subjektiivinen hyvinvointi rakentuu koetuista runsaista myönteisistä ja vähäisistä kielteisistä tunteista sekä yleisestä tyytyväisyydestä omaan elämään. (Baumgardner & Crothers 2014, 17; Diener 2000, 34; Diener, Oishi & Lucas 2009, 187; Leskisenoja 2017, 35; Martela 2014, 40.)

Subjektiivinen hyvinvointi tarkoittaa siis pääasiassa hyvinvoinnin kokemuksellista ulottuvuutta, johon viitataan joskus myöskin onnellisuuden käsitteellä (Baumgardner & Crothers 2014, 20; Martela 2014, 34, 40). Tämän hedonistisen näkökulman lisäksi hyvinvointia voidaan kuitenkin tarkastella myös eudaimonistisesta näkökulmasta. Baumgardnerin ja Crothersin (2014, 20) mukaan eudaimonistinen hyvinvointi on itsensä ja oman sisäisen potentiaalin toteuttamista. Eudaimonistisen näkökulman mukaan hyvinvointi perustuu henkilökohtaiseen kasvuun, hyviin tekoihin muihin kohtiin sekä omien arvojen mukaiseen elämään (Leskisenoja 2017, 36). Hyvinvointia tarkastellessa on tärkeää huomata, että hyvinvoinnin hedonistinen ja eudaimonistinen

näkökulma eivät ole vastakkaisia, vaan täydentävät toisiaan ja esiintyvät usein samanaikaisesti (Baumgardner & Crothers 2014, 37).

Hyvinvointia kuvaamaan on kehitetty myös lukuisia teorioita, joista tunnetuimpiin kuuluu Martin Seligmanin PERMA-malli hyvinvoinnin rakentumisesta. Seligmanin (2011, 15–16) mukaan hyvinvointi on käsite, jota ei voi itsessään mitata, mutta joka muodostuu mitattavista elementeistä. Jokainen hyvinvoinnin elementti täyttää kolme kriteeriä: se edistää hyvinvointia, sitä tavoitellaan sen itsensä vuoksi ja se määritellään itsenäisesti ja erillään muista elementeistä. Näitä elementtejä ovat myönteiset tunteet (P=positive emotions), sitoutuminen (E=engagement), ihmissuhteet (R=relationships), merkityksellisyys (M=meaning) ja aikaansaaminen (A=accomplishment) (Lipponen 2014, 209; Seligman 2011, 16–20; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 23). Myönteiset tunteet viittaavat hyvinvoinnin hedonistiseen ulottuvuuteen ja ovatkin PERMA-mallissa hyvinvoinnin ainoa puhtaasti subjektiivinen elementti, muiden elementtien sisältäessä sekä subjektiivisesti että objektiivisesti arvioitavia osia. (Seligman 2011, 25.)

Eudaimonistisista hyvinvointiteorioista tunnettuja ovat myös Decin ja Ryanin (2000) itseohjautuvuusteoria (self-determination theory) sekä Ryffin (1989) psykologisen hyvinvoinnin teoria. Itseohjautuvuusteorian mukaan ihmisellä on kolme perustavanlaatuaista psykologista tarvetta: autonomia (autonomy), kyvykkyys (competence) ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus (relatedness). Näiden tarpeiden täytyminen on olennaista yksilön hyvinvoinnin, henkilökohtaisen kasvun ja sisäisen motivaation kannalta. (Ryan & Deci, 2000, 68.) Sen sijaan psykologisen hyvinvoinnin teorian mukaan hyvinvointi rakentuu kuudesta tekijästä: itsensä hyväksymisestä, positiivisista ihmissuhteista, henkilökohtaisesta kasvusta, elämän merkityksellisyydestä, olosuhteiden hallinnasta sekä autonomiasta (Ryff & Singer 2008, 25–26).

Näiden lisäksi hyvinvointia voidaan tarkastella myös esimerkiksi Jayawickremen, Forgeardin ja Seligmanin (2012, 327–329) Engine of well-being -mallin pohjalta. Engine of well-being -malli järjestää hyvinvoinnin kolmeen osaan: panokset, prosessit ja tuotokset. Panoksilla tarkoitetaan ulkoisia vaikutteita ja ympäristötekijöitä, kuten tuloja ja asemaa yhteiskunnassa sekä yksilön hyvinvointiin vaikuttavia piirteitä ja ominaisuuksia. Prosessit taas viittaavat sisäisiin tiloihin, kuten mielialaan, tunteisiin ja kognitiivisiin arvioihin, jotka vaikuttavat päätöksiin ja toimintaan. Tuotoksilla puolestaan tarkoitetaan hyvinvointia kuvaavaa käyttäytymistä, positiivisia ihmissuhteita, saavutuksia ja sitoutumista. (Jayawickreme, Forgeard & Seligman 2012, 327–329.)

Hyvinvoinnille ei siis ole olemassa yksiselitteistä määritelmää, vaan useita, toisiaan täydentäviä näkökulmia. Hyvinvointia tarkasteltaessa tärkeintä onkin muistaa, että hyvinvointi on muutakin kuin pelkkää pahoinvoinnin puuttumista – sitä tulee aktiivisesti rakentaa (Diener, 2000, 36).

3.4 Tukea tarvitseva oppilas

Tutkielmassani tarkastelen positiivista pedagogiikkaa erityisesti tukea tarvitsevan oppilaan näkökulmasta. Tämän vuoksi onkin tärkeää määritellä lyhyesti tukea tarvitseva oppilas. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 14) mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus saada riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea välittömästi tuen tarpeen ilmetessä. Tukea tarvitsevan oppilaan voidaankin katsoa tarkoittavan mille tahansa kolmiportaisen tuen portaalle sijoittuvaa oppilasta. Kolmiportainen tuki jaetaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Yleinen tuki on ensimmäinen keino vastata tuen tarpeeseen, ja sitä annetaan välittömästi tuen tarpeen ilmetessä. Yleisen tuen tasolla tukikeinoilla tarkoitetaan pääasiassa yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja sekä ohjaus- ja tukitoimia, kuten eriyttämistä, tukiopetusta tai osa-aikaista erityisopetusta. Tehostettuun tukeen siirrytään, kun yleinen tuki ei riitä ja oppilaan tuen tarve on säännöllistä tai vaatii useita samanaikaisia tukimuotoja. Tehostetun tuen aikana annettava tuki on laajempaa ja pitkäjänteisempää kuin yleinen tuki, ja se perustuu oppilaalle yksilöllisesti laadittuun oppimissuunnitelmaan. Tehostetussa tuessa hyödynnetään useampia tukimuotoja ja joustavia opetusjärjestelyjä muun opetuksen yhteydessä. (Opetushallitus 2014, 62–63.)

Erityistä tukea taas annetaan niille oppilaille, joiden kasvun, kehityksen ja oppimisen tavoitteita ei muutoin voida saavuttaa. Erityisen tuen antamiseksi opetuksen järjestäjän on tehtävä kirjallinen päätös, jota edeltää pedagogisen selvityksen laatiminen sekä oppilaan ja tämän huoltajan kuuleminen. Erityisen tuen tehtävänä on antaa oppilaalle kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista tukea tämän henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) mukaisesti. Erityisessä tuessa käytössä ovat kaikki perusopetuslain mukaiset tukimuodot, ja opiskelu voidaan järjestää joko oppiaineittain tai toiminta-alueittain. Oppimista tukevien pedagogisten ratkaisujen lisäksi oppilaalla on oikeus myös muuhun tukeen. Erityinen tuki on laaja-alaista ja muodostaa järjestelmällisen ja suunnitelmallisen kokonaisuuden. (Opetushallitus 2014, 65–66.)

4 Positiivinen pedagogiikka opettajan työtä ohjaamassa

Positiivinen pedagogiikka on melko uusi kasvatussuuntaus, jonka tavoitteena on perinteisen opetustyön ohella edistää oppilaiden hyvinvointia ja luonteenvahvuuksia sekä lisätä opiskeluun liittyviä myönteisiä tunteita, merkityksellisyyttä sekä sisäistä motivaatiota (Adler 2017, 52; Leskisenoja 2017, 13).

Positiivinen pedagogiikka onkin vahvasti läsnä myös uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Opetussuunnitelman perusteiden mukaan perusopetus luo edellytyksiä elinikäiselle oppimiselle, joka puolestaan edistää hyvän elämän rakentamista. Laaja-alaisen tavoitteiden mukaan oppilas oppii elämässä ja arjessa selviämisen taitoja sekä huolehtimaan itsestään ja omasta hyvinvoinnistaan. (Opetushallitus 2014, 15, 22, 100.) Koulussa oppilas saa kokemuksia osallisuudesta ja yhteisöllisyydestä sekä innostumisesta ja onnistumisesta. Samalla oppilasta rohkaistaan yrittämään, haastamaan itseään ja oppimaan myös virheistä. Opetuksessa huomioidaan jokaisen oppilaan tarpeet, mahdollisuudet ja vahvuudet sekä ohjataan oppilasta itsearviointiin, omien vahvuuksien tunnistamiseen ja hyödyntämiseen sekä myönteisen ja realistisen minäkuvan rakentamiseen. (Opetushallitus 2014, 27, 49.) Myös tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla korostuvat terveen itseluottamuksen, itsearviointi- ja oppimaan oppimisen taitojen sekä tavoitteidenasettelun ja vastuunoton merkitys opetuksen ja ohjauksen tavoitteena (Opetushallitus 2014, 62).

Myös luonteenvahvuudet ovat selkeästi esillä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, vaikka itse luonteenvahvuuden käsitettä ei opetussuunnitelmassa käytetäkään. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan perusopetuksen tehtävänä on tukea oppilaan kasvua ihmisyyteen ja sivistykseen, johon kuuluu olennaisesti pyrkimys totuuteen, hyvyyteen, kauneuteen, oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Sivistynyt ihminen pyrkii toimimaan oikein ja myötätuntoisesti, itseä ja muita ihmisiä arvostaen sekä puolustaa rohkeasti hyvää. Sivistykseen kuuluu myös pyrkimys itsesääteelyyn ja vastuunottoon. (Opetushallitus 2014, 15–16.) Luonteenvahvuuksien huomioimisen ja vahvuusperustaisen opetuksen voidaan todeta olevan selkeästi uuden perusopetuksen opetussuunnitelman mukaista.

4.1 Luontevahvuudet opetuksessa

Erityisesti erityisopetus on pitkään ollut hyvin puute- ja ongelmakeskeistä ja huomio on tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla keskittynyt pääasiassa oppilaan heikkouksiin ja kehittymistarpeisiin – osittaen johtuen myös arviointimenetelmistä ja -välineistä. Heikkouksien ohella olisi kuitenkin tärkeää huomioida, nostaa esille ja kehittää myös oppilaan vahvuuksia. (Lappalainen & Sointu 2013, 7–8; Weber, Wagner & Ruch 2016, 354.) Muun muassa Costello ja Stone (2012, 127) toteavat, että keskittymällä puutteiden sijaan siihen, mikä oppilaalta jo onnistuu, voidaan parantaa oppilaan luottamusta omiin kykyihin sekä luoda myönteistä mielikuvaa itsestä oppijana. Oppilaiden vahvuuksien hyödyntämisen on todettu parantavat oppilaan akateemista menestymistä, mutta myös lisäävän optimismia, sinnikkyyttä ja koulutyytyväisyyttä. Luontevahvuuksien säännöllinen harjoittaminen koulussa on yhteydessä lisääntyneeseen hyvinvointiin ja elämäntyytyväisyyteen, myönteisiin asenteisiin koulua kohtaan sekä parempaan itsetuntoon. (Costello & Stone 2012, 127; Proctor ym. 2011, 384–385; Uusitalo-Malmivaara 2014c, 44.)

Tukea tarvitsevan oppilaan on erityisen tärkeää saada tietoa omasta osaamisestaan ja omista vahvuuksistaan, sillä vahvuuksien huomioiminen ja tietoinen kehittäminen tukevat oppilaan oppimista, toiminnanohjausta, itsetuntoa, myönteistä minäkuvaa ja resilienssiä (Sandberg & Vuorinen 2015a, 13; Sandberg & Vuorinen 2015b, 11). Uusitalo-Malmivaaran (2014c, 45) mukaan painopisteen siirtäminen kognitiivisista kyvyistä kohti laajempaa yksilön vahvuuksien tarkastelua on erityisen hyödyllistä juuri tukea tarvitsevilla oppilailla, joiden akateemisessa osaamisessa tai muissa taidoissa voi olla heikkouksia. Tutkimusten mukaan tukea tarvitsevat oppilaat arvioivat itse omien luontevahvuksiensa määrän usein melko vähäiseksi, minkä vuoksi onkin erityisen tärkeää, että vahvuudet huomataan ja niiden käytöstä annetaan tunnustusta (Lappalainen, Savolainen, Kuorelahti & Epstein, 2009, 750; Sandberg & Vuorinen 2015b, 11). Tunnistamalla vahvuutensa oppilas oppii hyödyntämään niitä oppimista tukevana voimavaroina ja resursseina haasteiden edessä. Vahvuutensa tuntevan oppilaan on helpompi hyväksyä myös kehittymistarpeensa ja rakentaa siten myönteistä mutta realistista minäkuvaa. Vahvuuksien arviointi tarjoaa siis myönteisen lähtökohdan kehittymistarpeiden tarkasteluun ja tukitoimien suunnitteluun sekä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. (Lappalainen & Sointu 2013, 6, 14; Uusitalo-Malmivaara 2014c, 45.) Uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden astuttua voimaan vuonna 2016 myös tehostetun ja erityisen tuen asiakirjat, kuten pedagoginen

arvio, oppimissuunnitelma, pedagoginen selvitys sekä henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), on päivitetty uuden opetussuunnitelman mukaisiksi, ja niiden täyttäminen edellyttää nykyään myös oppilaan vahvuuksien kirjaamista (ks. oph.fi).

Luontevahvuusinterventioiden ja vahvuusperustaisen opetuksen tavoitteena onkin lisätä niin oppilaiden kuin opettajankin tietoisuutta omista ja toisten vahvuuksista, kasvattaa oppilaan itsetuntemusta ja itseluottamusta sekä luoda luokkaan vahvaa yhteishenkeä ja myötätuntoista kulttuuria (Sandberg & Vuorinen 2015b, 11–12). Uusitalo-Malmivaaran (2014c, 45) mukaan vahvuusperustainen opetus voidaan aloittaa esimerkiksi VIA-luontevahvuusmittarin täyttämällä ja jokaisen oppilaan henkilökohtaisten ydinvahvuuksien löytämisellä. Ydinvahvuudet (engl. signature strengths) ovat yksilölle ominaisimpia ja luontaisimpia vahvuuksia, joiden käyttäminen innostaa ja energisoi. Jokaisella ihmisellä on 3-7 ydinvahvuutta. Loput luontevahvuudet, jotka eivät kuulu yksilön ydinvahvuuksiin, ovat niin sanottuja kasvuvahvuuksia. Kasvuvahvuudet eivät ole aktiivisessa käytössä ja niiden käyttäminen vaatii enemmän keskittymistä ja energiaa kuin ydinvahvuuksien käyttö. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 78–79.)

Vahvuuksille rakentaminen ja niiden kehittäminen taas onnistuu niin sanotun SMART-mallin viiden periaatteen mukaan. Mallin ensimmäinen kohta S (=spotting) on vahvuuksien tunnistaminen itsessä ja muissa. M (=managing) puolestaan tarkoittaa vahvuuksien hallitsemista, kuten niiden houkuttelemista esiin, valjastamista uusiin käyttötarkoituksiin tai yhdistelemistä uudella tavalla. Kolmas kohta, A (=advocating) tarkoittaa vahvuuksien puolesta puhumista sekä muiden toiminnassa havaittujen vahvuuksien esiin nostamista. R (=relating) taas viittaa liittymiseen ja vahvuuksiin perustuvaan yhteistyöhön ja yhteisöllisyyteen. Viimeinen kirjain T (=training) on vahvuuksien harjoittamista ja käyttöä kaikkien neljän aiemman kohdan avulla. (Yeager, Fisher & Shearton 2011, 65–66.)

Tärkeimpiä ja tyypillisimpiä vahvuusperustaisen opetuksen menetelmiä ovat niin sanottu vahvuusbongaus sekä vahvuuskielen käyttö. Vahvuusbongauksella (eng. strength spotting) tarkoitetaan SMART-mallin ensimmäistä vaihetta eli vahvuuksien tunnistamista sekä itsessä että muissa. Vahvuuksien havaitseminen muissa parantaa oppimista, luokan sisäisiä suhteita ja ilmapiiriä sekä kannustaa oppilaita käyttämään ja tunnistamaan myös omia vahvuuksiaan (Quinlan, Swain, Cameron & Vella-Brodrick 2015, 78). Olennaista on pyrkiä tunnistamaan muiden vahvuudet sekä ajatuksen että puheen tasolla – toisin sanoen sanallistaa ja antaa myönteistä

palautetta havaitusta vahvuuden käytöstä. Luonteenvahvuuksien ja vahvuuskielen sisällyttäminen luokan jokapäiväiseen toimintaan auttaa luomaan vahvuuksiin perustuvaa toimintakulttuuria ja luokan yhteistä vahvuuskieltä. Tavoitteena onkin tehdä vahvuuskielen käytöstä sekä vahvuusbongauksesta oppilaille luonteva osa arkea. (Sandberg & Vuorinen 2015b, 12–13; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 71.)

Varsinaisissa vahvuusinterventioissa painopiste voi olla jokaisen oppilaan ydinvahvuuksien tunnistamisessa ja niiden kehittämisessä, tai vaihtoehtoisesti ydinvahvuuksien lisäksi myös niin sanottujen kasvuvahvuuksien eli oppilaille vähemmän ominaisten luonteenvahvuuksien harjoittelemisessa. Quinlan, Swain ja Vella-Brodrick (2012, 1155) toteavat tutkimuksessaan, että oppilaan ydinvahvuuksiin keskittyminen tuottaa yleensä parempia tuloksia interventioissa, mutta myös kasvuvahvuuksien harjoitteluun liittyy hyötyjä. Olennaista vahvuusopetuksen onnistumisessa on oppilaan omien tavoitteiden asettaminen sekä vahvuuksien käytön selkeä suunnittelu. (Quinlan ym. 2012, 1155.) Vahvuusinterventioissa voidaan esimerkiksi harjoitella vahvuusbongausta, tutustua uusiin luonteenvahvuuksiin, harjoitella omien ydinvahvuuksien käyttöä uusissa tilanteissa ja tehdä luonteenvahvuuksiin liittyviä tehtäviä (Proctor ym. 2011, 382–383).

Vaikka Quinlan ym. (2012, 1155) totesivat erityisesti ydinvahvuuksiin keskittymisen olevan tehokas tapa toteuttaa vahvuusopetusta, voi oppimisen ja koulunkäynnin kannalta olla perusteltua myös painottaa tiettyjä luonteenvahvuuksia vahvuusinterventioissa. Muun muassa Peterson ja Park (2009, 30) toteavat erityisesti kohtuullisuuden hyveeseen liittyvien luonteenvahvuuksien sekä sinnikkyuden olevan yhteydessä parempaan koulumenestykseen ja oppimistuloksiin. Myös Weber ym. (2016, 350–352) ovat tutkineet luonteenvahvuuksien yhteyttä kouluun liittyviin tunteisiin ja koulumenestykseen. Heidän tutkimuksensa perusteella suurin osa luonteenvahvuuksista, mutta erityisesti sinnikkyuden, innokkuuden, oppimisen ilon ja sosiaalisen älykkyyden vahvuudet lisäsivät kouluun liittyviä myönteisiä tunteita, siten lisäten myös oppilaiden myönteistä toimintaa koulussa ja parantaen yleistä koulumenestystä. Kaikilla luonteenvahvuuksilla on kuitenkin myönteisiä vaikutuksia oppilaan hyvinvointiin ja koulumenestykseen, minkä vuoksi tärkeintä vahvuusopetuksessa ei ole korostaa yksittäisiä luonteenvahvuuksia, vaan harjoitella vahvuuksien tunnistamista, vahvuuskielen käyttöä ja myönteisen palautteen antamista itselle ja muille (Sandberg & Vuorinen 2015b, 11–12). Sandberg ja Vuorinen (2015b, 11) korostavatkin vahvuus- ja taitopuheen merkitystä ongelmapuheen sijaan – oppilaan on tärkeää ymmärtää, että luonteenvahvuudet eivät ole yksilön muuttumattomia ominaisuuksia, vaan niitä voidaan lihaksen tavoin harjoitella, kehittää ja vahvistaa.

4.2 Luonnetaitojen kehittäminen

Luontevahvuuksien lisäksi myös luonnetaitojen harjoittelu ja tietoinen kehittäminen on tärkeä osa kouluissa toteutettavaa positiivista pedagogiikkaa. Luonnetaitoja ovat kasvun asenne, resilienssi eli toipumiskyky sekä myönteiset tunteet. Näistä erityisesti kasvun asenteella on suuri merkitys oppilaan oppimiseen, oppijaminäkuvaan ja toimintaan koulussa. Yeager ja Dweck (2012, 305) toteavatkin, että älykkyyteen ja kyvykkyyteen liittyvällä kasvun asenteella on vaikutusta koulumenestykseen, minkä vuoksi sitä tulisi opettaa koulussa.

Kasvun asennetta opettaessa opettajan on tärkeää kiinnittää huomiota antamaansa palautteeseen, käytettyihin työskentelytapoihin ja tehtäviin sekä omaan toimintaansa. Erityisesti opettajan antamalla palautteella on suuri merkitys sille, ymmärtääkö oppilas älykkyyden muuttumattomana ominaisuutena vai kehittyvänä taitona. Älykkyyden ja oikeiden vastauksien sijaan myönteisessä palautteessa tulisi korostaa sinnikkyyttä, yrittämistä, oppimisprosessia sekä käytettyjä strategioita. Prosessin ja oppilaan oman työpanoksen painottaminen tukee kasvun asenteen kehittymistä ja luo joustavampaa käsitystä älykkyydestä ja kyvykkyydestä. (Dweck 2010, 18; Haimowitz & Dweck 2017, 1851; Norrish ym. 2013, 154; Robinson 2017, 19.) Myös rakentavassa palautteessa huomio tulee kiinnittää lapsen ominaisuuksien sijaan käytettyyn strategiaan ja ongelmanratkaisuprosessiin. Prosessiin keskittyvä rakentava palaute lisää sinnikkyyttä, myönteistä suhtautumista tehtävään sekä kasvattaa itseluottamusta ja resilienssiä vastoinkäymisten edessä. Kasvun asennetta tukevan palautteen onkin tärkeää olla ohjaavaa ja oppilaan ymmärrystä syventävää. Vääränkin vastauksen kohdalla oppilaan on tärkeä saada selittää ja avata ajattelumallejaan ja ongelmanratkaisustrategioitaan sekä saada niihin liittyvää ohjaavaa palautetta. Samalla opettajan on tärkeää korostaa virheiden ja vastoinkäymisten merkitystä oppimisprosessissa. (Haimowitz & Dweck 2017, 1852, 1854.)

Kasvun asenteen omaava oppilas ymmärtääkin haasteet ja epäonnistumiset oppimismahdollisuuksina, kun taas muuttumattomuuden asenteessa ne toimivat todisteina omasta riittämättömyydestä. Muuttumattomuuden asenne saakin oppilaan välttelemään haastavampia tehtäviä epäonnistumisen pelossa, kun taas kasvun asenne kannustaa haastamaan itseään yhä vaikeammilla tehtävillä ja siten johtaa lopulta myös parempiin oppimistuloksiin (Haimowitz & Dweck 2017, 1851). Myös opettajan tulee ohjata oppilasta valitsemaan sopivan haastavia ja mielekkäitä tehtäviä, kannustaa näitä yrittämään sinnikkäästi epäonnistumisen jälkeenkin sekä tehdä oppilaan kehittyminen ja onnistunut oppimisprosessi näkyväksi oppilaalle itselleen. Opettajan

ja oppilaan välinen yhteistyö sekä jaettu vastuu oppimisesta tukee kasvun asenteen rakentamista. (Dweck 2010, 19; Haimowitz & Dweck 2017, 1855.) Kasvun asenteeseen perustuvan toimintakulttuurin rakentaminen luokassa ohjaa oppilaita lähestymään oppimista uudesta näkökulmasta sekä kehittämään uusia työskentelytapoja, jotka johtavat parempiin oppimistuloksiin. Opettajan antaman palautteen lisäksi oppilaille on tärkeää opettaa myös myönteistä ja kannustavaa sisäistä puhetta, sillä se tukee oppilaan myönteisen minäkuvan ja vahvan itseluottamuksen kehittymistä sekä lisää resilienssiä haasteiden ja vastoinkäymisten edessä. (Robinson 2017, 18–19.)

Myös resilienssin eli toipumiskyvyn kehittymistä on mahdollista tukea koulussa. Kranzlerin ym. (2014, 382) mukaan resilienssiä voidaan vahvistaa kahden mekanismin avulla: ongelmia ennaltaehkäisemällä sekä hyvää rakentamalla. Ongelmien ennaltaehkäisyssä kyse on oppilaan resilienssin ja sopeutumismekanismien rakentamisesta, jotta vastoinkäymisten kohdatessa niistä selvittäisiin mahdollisimman vähillä vahingoilla. Resilienssiä voidaan rakentaa muun muassa oppilaan ongelmanratkaisutaitoja sekä sosioemotionaalista kompetenssia tukemalla. (Kranzler ym. 2014, 382.) Myös Norrishin ym. (2013, 155) mukaan resilienssiä voi tukea opettamalla oppilaille sosiaalisten ongelmien rakentavaa ratkaisemista, kognitiivisia taitoja, myönteisiä käyttäytymismalleja, vaihtoehtoisten toimintatapojen löytämistä haasteiden edessä sekä myönteisen sisäisen puheen ja selitystavan käyttämistä. Hyvän rakentamisessa sen sijaan on kyse erityisesti hyvinvoinnin ja sen osatekijöiden, kuten myönteisten tunteiden ja kokemusten sekä oppilaan henkilökohtaisten voimavarojen kerryttämisestä (Kranzler ym. 2014, 382). Terveen ja myönteisen kehityksen ja kompetenssin tukeminen onkin resilienssin kannalta vähintään yhtä tärkeää, kuin ongelmien ennaltaehkäisy (Masten ym. 2009, 128). Myönteiset tunteet ja kokemukset sekä resilienssi toimivat niin sanotun myönteisen spiraalin (engl. positive upward spiral) tavoin: myönteisten tunteiden kokeminen kasvattaa resilienssiä, mikä taas vuorostaan lisää myönteisiä tunteita (Baumgardner & Crothers 2014, 46; Kranzler ym. 2014, 382). Toisaalta myöskään kielteisiä tunteita ei tule tukahduttaa tai kieltää – olennaista on myönteisten ja kielteisten tunteiden välinen suhde, jonka tulisi olla noin kolmen suhde yhteen. Jokaista kielteistä tunnetta kohtaan tulisi siis kokea vähintään kolme myönteistä tunnetta. (Leskisenoja 2017, 12.)

Yksi tunnetuista resilienssin ja hyvinvoinnin lisäämiseen tähtäävistä interventioista on Penn Resiliency Program (PRP), jota on sovellettu erityisesti Yhdysvalloissa useissa eri kouluissa. PRP:n tavoitteena on antaa oppilaille työkaluja, joiden avulla he selviävät tyypillisistä lapsuuden ja nuoruuden vastoinkäymisistä ja haasteista. Resilienssiä ja myönteistä ajattelua edistetään

muun muassa opettamalla lapsia käsittelemään ongelmia realistisesti ja joustavasti sekä kehittämällä esimerkiksi lasten ongelmanratkaisukykyä, itseluottamusta ja luovaa ajattelua. (Seligman 2011, 81.)

4.3 Positiivinen pedagogiikka osana koulun arkea

Positiivista pedagogiikkaa voidaan toteuttaa niin eksplisiittisesti opetettuna, kuten erillisten oppituntien muodossa, kuin myös implisiittisesti eri oppiaineisiin ja jokapäiväiseen toimintaan integroituna. Sekä eksplisiittistä että implisiittistä toteutusta tarvitaan – esimerkiksi Leskisenoja (2017, 182) toteaa, että ihanteellisessa tilanteessa positiivista pedagogiikkaa opetettaisiin kouluissa niin yksittäisinä oppitunteina kuin myös mahdollisuuksien mukaan jokaisen oppiaineen yhteydessä. Olennaisinta on kuitenkin pyrkiä luomaan pysyviä toimintamalleja ja positiivisen pedagogiikan kulttuuria niin luokka- kuin kouluyhteisöön. (Green 2014, 402; Street 2016, 23.) Greenin (2014, 411) mukaan positiivisen pedagogiikan toteuttaminen koko koulun tasolla on tehokkain tapa hyvinvoinnin lisäämiseksi, mutta samalla se on myös haastavampaa kuin luokkatasoiset positiivisen pedagogiikan interventiot. Tärkeää interventioissa on, että interventio räätälöidään jokaisen koulun omia tarpeita vastaavaksi, rakentaen koulun vahvuuksille ja onnistumisille (Adler 2017, 54; Green 2014, 412).

Vaikka koulun laajuiset interventiot on todettu tehokkaiksi, on positiivisen pedagogiikan painopiste kuitenkin useimmiten luokkatason interventioissa, joissa opetetaan muun muassa sinnikkyyttä kohdata haasteita, harjoitellaan luontevahvuuksien tunnistamista ja kehittämistä sekä rakennetaan hyvinvoinnin elementtejä, kuten kykyä olla kiitollinen ja solmia myönteisiä ihmissuhteita (Sandberg & Vuorinen 2015a, 13). Esimerkiksi Eliisa Leskisenojan väitöskirjatutkimuksessaan (2016) toteuttamassa positiivisen pedagogiikan interventiossa korostuivat yksinkertaiset ja lyhyet käytänteet, joita on helppo nivoa koulupäivien yhteyteen. Osa käytänteistä oli käytössä päivittäin, osa viikoittain tai kuukausittain. Päivittäisiä käytänteitä olivat muun muassa opettajan toimintatavat, kuten välittävä opettajuus, runsas myönteinen palaute ja kannustaminen, sekä luokassa käytetyt työtavat, kuten yhteistoiminnallinen oppiminen ja oppilasta osallistavat opetusmenetelmät. (Leskisenoja 2016, 100–101.) Kumpulainen ym. (2014, 231–232) mukaan positiivisen pedagogiikan toteuttaminen arjen koulutyössä voidaan tiivistää kolmeen periaatteeseen: havainnointiin, dokumentointiin ja jakamiseen. Havainnoinnissa lapselle annetaan mahdollisuuksia tunteiden, vahvuuksien ja myönteisten hetkien havaitsemiseen ja

tunnistamiseen. Dokumentoinnissa ohjataan lasta merkkamaan myönteiset hetket muistiin ha-
luamallaan tavalla. Jakaminen puolestaan tarkoittaa yhteistä merkityksenantoa ja lapsen koke-
musten, havaintojen ja muistiinpanojen jakamista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Kumpu-
lainen ym. 2014, 231–232.) Huebnerin ym. (2009, 566) mukaan luokkatasolla toteutetussa po-
siitiivisessa pedagogiikassa erityisen tärkeässä roolissa ovatkin myönteinen ja luottamuksellinen
opettaja-oppilassuhde, luokan positiivinen vuorovaikutus sekä luokan osallisuus ja sitoutumi-
nen yhteiseen toimintaan. Myös opettajan näyttämällä esimerkillä on suuri merkitys esimerkiksi
kasvun asenteen opettamisessa tai luontevahvuuksien käytön ja vahvuuskielen vakiinnutta-
misessa luokan jokapäiväiseen työskentelyyn (Sandberg & Vuorinen 2015b, 13).

Koko koulun laajuisista interventioista hyvänä esimerkkinä toimii australialainen Geelong
Grammar School (GGS), jossa positiivista pedagogiikkaa toteutetaan kouluyhteisössä sekä eks-
plisiittisesti että implisiittisesti, kolmen keskeisen periaatteen mukaan. Nämä periaatteet ovat
”live it, teach it, embed it”. (Norrish ym. 2013, 147, 150.) Leskisenoja (2017, 178) on kääntänyt
nämä periaatteet suomenkieliseen muotoon ”opi, elä, opeta ja sulauta”. Oppiminen tarkoittaa
koko henkilökunnan perusteellista kouluttamista ja perehdyttämistä positiiviseen pedagogiik-
kaan ja sen toteuttamiseen, kun taas eläminen korostaa henkilökunnan merkitystä positiivisen
pedagogiikan roolimalleina ja esimerkkeinä. Opettajien ja muun henkilökunnan on siis itsekin
elettävä opettamiensa positiivisen pedagogiikan periaatteiden mukaisesti. Kolmas taso, opetta-
minen tarkoittaaakin positiivisen pedagogiikan opettamista sekä eksplisiittisesti että implisiitti-
sesti. Sulauttaminen sen sijaan korostaa, että positiivisen pedagogiikan mallit ja periaatteet on
integroitava kaikkeen kouluyhteisön toimintaan, jolloin positiivisesta pedagogiikasta ja hyvin-
voinnin vaalimisesta muodostuu luonnollinen osa koulun toimintakulttuuria. (Leskisenoja
2017, 179–185; Norrish ym. 2013, 150–151.) Myös Green (2014, 408) toteaa, että positiivinen
pedagogiikka toimii parhaiten silloin, kun sen käsitteet ja toimintamallit ovat kytkeytyneet mer-
kityksellisesti, mielekkäästi ja käytännönläheisesti oppilaan elämään sekä koulussa että sen ul-
kopuolella.

5 Positiivinen pedagogiikka oppilaan hyvinvoinnin tukena

5.1 Hyvinvoinnin merkitys koulussa

Seligmanin ym. (2009, 301–302) toteuttaman tutkimuksen perusteella positiivisen pedagogiikan interventiot paransivat oppimista, lisäsivät oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja -menestystä sekä vahvistivat oppilaiden sosiaalisia taitoja ja hyvinvointia. Tämän perusteella Seligman tutkijakollegoineen päätteli, että hyvinvointia voi ja tulee opettaa kouluissa. Samoilla linjoilla on myös Leskisenoja (2017, 43), jonka mukaan hyvinvoinnin opettaminen perustuu positiivisen psykologian näkemykseen siitä, että yksilön on mahdollista vaikuttaa itse oman hyvinvointinsa määrään.

Positiivisen pedagogiikan ja positiivisen psykologian interventioiden onkin todettu kasvattavan oppilaiden hyvinvointia, tavoitteellista työskentelyä, resilienssiä sekä toiveikkuutta (Borkar 2016, 862). Seligmanin ym. (2009, 295) mukaan hyvinvoinnin edistämiseen tarkoitetuilla interventioilla on monenlaisia hyötyjä: ne auttavat oppilaita kehittämään tulevaisuutensa kannalta tärkeitä taitoja ja vahvuuksia, parantavat oppilaiden onnellisuutta ja käyttäytymistä sekä tukevat oppimista ja akateemista suoriutumista.

Hyvinvoinnin opettaminen koulussa onkin olennaista myös siksi, että oppilaan hyvinvointi ja kouluviihtyvyys ovat kiinteästi yhteydessä oppimiseen ja oppimistuloksiin (Huebner ym. 2014, 192; Leskisenoja 2017, 14; Uusitalo-Malmivaara ym. 2012, 421). Leskisenoja (2017, 17) vertaa kouluviihtyvyyttä työhyvinvointiin ja siihen liittyvään työtehon paranemiseen – hyvinvoivat oppilaat ovat sitoutuneita koulunkäyntiin, mikä puolestaan johtaa parempaan koulumenestykseen. Hyvinvoinnin edistäminen tukee keskittymistä, oppilaan osallisuutta ja luovaa ajattelua, ja siten parantaa oppimistuloksia (Ramachandram 2016, 848). Toisaalta oppilaiden koulutyytyväisyys, käsitys omista akateemisista kyvyistä sekä opettajalta saatu tuki vaikuttavat oppilaiden yleiseen hyvinvointiin myös koulun ulkopuolella (Uusitalo-Malmivaara ym. 2012, 421). Tutkimuksessaan Uusitalo-Malmivaara ym. (2012, 429–430) havaitsivatkin tukea tarvitsevien oppilaiden kokevan sekä subjektiivisen hyvinvointinsa että koulutyytyväisyytensä keskimääräisesti vähäisemmäksi kuin muut ikäisensä, minkä vuoksi tukea tarvitsevat oppilaat voivat hyötyä oppimisen tuen lisäksi myös hyvinvoinnin lisäämiseen tähtäävästä opetuksesta.

5.2 Oppilaan hyvinvoinnin tukeminen

Hyvinvoinnin edistäminen positiivisen pedagogiikan keinoin vaatii positiivisen pedagogiikan säännöllistä toteuttamista niin eksplisiittisesti kuin implisiittisesti. Lisäksi olennaista on sekä oppilaiden että opettajien motivoituneisuus positiivisen pedagogiikan periaatteiden noudattamiseen. (Gander, Proyer, Ruch & Wyss 2013, 1256; Leskisenoja 2017, 182.) Seligman ym. (2009, 298) korostavat myös, että hyvinvoinnin lisäämiseen tähtäävien positiivisen pedagogiikan interventioiden on oltava tieteellisesti ja tutkimuksellisesti perusteltuja.

Hyvinvointia ja kukoistusta edistäessä tulee huomioida sekä hyvinvoinnin hedonistinen että eudaimonistinen ulottuvuus. Norrish ym. (2013, 149) kuvaavat näitä ulottuvuuksia sanoilla ”feeling good” ja ”doing good”, joista ensimmäinen viittaa hyvinvoinnin kokemukselliseen ja tunneperäiseen ulottuvuuteen ja toinen itsensä toteuttamiseen, merkityksellisyyteen ja henkilökohtaiseen kasvuun. Geelong Grammar Schoolin positiivisen pedagogiikan mallissa hyvinvointi on jaettu kuuteen keskeiseen osa-alueeseen, joihin keskittymällä pyritään edistämään oppilaiden ja kouluyhteisön kukoistusta. Näitä osa-alueita ovat myönteiset tunteet, sitoutuminen, aikaansaaminen, sosiaaliset suhteet, myönteinen päämäärä ja terveys (vrt. PERMA-malli kirjassa 3.3). Myönteisiin tunteisiin kuuluu myönteisten tunteiden ennakointi, herättely, pitkitäminen ja rakentaminen, mutta myös kielteisten tunteiden aito hyväksyminen. Sitoutumista pyritään edistämään muun muassa oppilaan sisäistä motivaatiota kasvattamalla sekä flow-tilaa hakemalla. Aikaansaamisessa olennaista on pätevyyden ja menestymisen kokemusten tarjoaminen, itseluottamuksen rakentaminen ja itselle merkityksellisten asioiden tavoittelu ja saavuttaminen. Päämäärällä puolestaan tarkoitetaan kokemusta oman elämän ja toiminnan merkityksellisyydestä. Sosiaalisia suhteita ja fyysistä terveyttä tuetaan muun muassa oppilaiden sosiaalisia taitoja ja sosioemotionaalista kompetenssia rakentamalla sekä fyysistä ja psyykkistä terveyttä tukevia tapoja opettamalla. (Norrish ym. 2013, 152–153; Street 2016, 23.) Tarkastelen seuraavaksi hyvinvoinnin osatekijöistä erityisesti myönteisiä tunteita, sitoutumista ja sosiaalisia suhteita sekä niiden edistämistä koulussa.

5.2.1 Myönteiset tunteet

Myönteisten tunteiden rakentaminen on tyypillinen hyvinvoinnin lisäämisen sekä masennuksen ehkäisemisen keino positiivisen psykologian ja positiivisen pedagogiikan interventioissa. Myönteisten tunteiden rakentaminen kasvattaa yksilön voimavaroja, jotka puolestaan tukevat hyvinvointia ja vastoinkäymisistä selviytymistä. (Gander ym. 2013, 1255.) Broaden-and-build

-teorian mukaan myönteiset tunteet avaavat ajattelua ja toimintaa uusille mahdollisuuksille sekä ajatus- ja toimintatavoille, siten rakentaen fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia resursseja, jotka tukevat tulevaisuuden hyvinvointia (Baumgardner & Crothers 2014, 44; Cohn & Fredrickson 2009, 13, 17). Geelong Grammar School -mallissa oppilaat opettelevat tunnistamaan ja tiedostamaan omia myönteisiä ja kielteisiä tunteitaan sekä saavat työkaluja, joiden avulla myönteisten tunteiden kokemista on mahdollista lisätä. Vaikka interventiossa pääpaino on myönteisten tunteiden herättämisessä ja vahvistamisessa, ei kielteisiä tunteita tule tukahduttaa tai vältellä – sen sijaan oppilaille opetetaan kaikkien tunteiden olevan tarkoituksenmukaisia ja tärkeä osa elämää. (Norrish ym. 2013, 152–153.)

Baumgardner ja Crothers (2014, 50–51) esittävät kolme tapaa, joilla myönteisten tunteiden kokemista voidaan lisätä haastavissakin tilanteissa. Myönteisiä tunteita voi tukea kannustamalla oppilasta tarkastelemaan ongelmaa tai haastetta myönteisemmästä perspektiivistä, tilanteen myönteisiin puoliin keskittyen. Vastoinkäymisten edessä on myös tärkeää omaksua ratkaisukeskeinen asenne sekä pyrkiä tietoisesti toimimaan tilanteen helpottamiseksi. Lisäksi olennaista on ohjata oppilasta havaitsemaan jokapäiväisiin asioihin, tekemisiin ja tapahtumiin liittyvät myönteiset puolet. (Baumgardner & Crothers 2014, 50–51.)

5.2.2 Sitoutuminen

Geelong Grammar School -mallissa oppilaan sitoutumista pyritään lisäämään muun muassa tukemalla oppilaan sisäistä motivaatiota sekä mahdollistamalla flow-tilan saavuttaminen koulussa. Flow eli virtauskokemus on optimaalinen tila, jota luonnehtii intensiivinen keskittyminen ja lähes transsimainen uppoutuminen toimintaan. Flow-tilassa vaikeat ja suurtaakin ponnistelua vaativat tehtävät näyttävät vaivattomilta. Flow-tila on mahdollista saavuttaa, kun sekä oppilaan kyvyt että käsillä olevan tehtävän haastavuustaso ovat tarpeeksi korkeita ja sopivassa suhteessa. Uudenlaisissa tehtävissä flow-tilaan pääseminen vaatii yleensä taidon lisääntymistä, jolloin toiminta ja oppiminen tapahtuu tyypillisesti lähikehityksen vyöhykkeellä. (Shernoff, Beheshteh, Anderson & Csikszentmihalyi 2014, 212–213.) Sitoutumista ja flowta edistävien tehtävien tulee siis olla yksilöllisesti räätälöityjä, jotta ne olisivat sopivan haastavia ja oikeassa suhteessa oppilaan taitotasoon nähden (Leskisenoja 2016, 170; Ramachandram 2016, 849). Samalla on tärkeää antaa oppilaille vastuuta omasta oppimisesta ja toiminnasta sekä tarjota mahdollisuuksia autonomiaan, itsenäiseen päätöksentekoon ja henkilökohtaisten tavoitteiden asettamiseen

(Leskisenoja 2016, 153). Muun muassa Diener, Oishi ja Lucas (2009, 189) korostavat mielekkään ja merkityksellisen toiminnan sekä henkilökohtaisten tavoitteiden ja niiden saavuttamisen merkitystä oppilaan hyvinvoinnin kannalta. Menestymisen hetket ja koettu pätevyys tukevat oppilaan kouluviihtyvyyttä, itsetuntoa ja hyvinvointia (Leskisenoja 2016, 153; Leskisenoja 2017, 18).

Oppilaan sisäisen motivaation syntymiseksi onkin tärkeää tarjota oppilaalle kokemuksia autonomiasta, pätevydestä ja sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta koulussa (Suldo, Bateman & Gellley 2014, 375). Ryanin ja Decin (2000, 75) mukaan autonomiassa, pätevydessä ja yhteenkuuluvuudessa on kyse ihmisen psyykkisistä perustarpeista, joiden täytyminen toimii edellytyksenä sisäisen motivaation synnylle, mutta myös yksilön hyvinvoinnille ja kukoistukselle. Niiden huomiointi on siten tärkeää niin koulussa kuin sen ulkopuolellakin (Ryan & Deci 2000, 76).

Oppilaiden sisäistä motivaatiota, sitoutumista ja flowta edistävät myös muun muassa käytännön tekeminen ja konkreettiset tehtävät, vuorovaikutteiset opetus- ja työtavat sekä opettajan persoona ja huumoritaju (Shernoff ym. 2009, 219–220).

5.2.3 Sosiaaliset suhteet

Sosiaaliset suhteet ovat yksi merkittävimmistä hyvinvoinnin lähteistä niin koulussa kuin sen ulkopuolellakin (Leskisenoja 2016, 151; Uusitalo-Malmivaara ym. 2012, 429). Koulussa erityisesti luokan sisäiset ihmissuhteet sekä oppilaan ja opettajan välinen suhde vaikuttavat niin oppilaan koulutyytyväisyyteen kuin yleiseen hyvinvointiinkin (Huebner ym. 2014, 198). Myös Leskisenoja (2016, 153–154) korostaa luokan myönteisen ja hyväksyvän ilmapiirin sekä hyvän yhteishengen merkitystä oppilaiden hyvinvoinnin kannalta. Koulutyytyväisyyttä ja hyvinvointia onkin mahdollista rakentaa panostamalla oppilaiden välisiin suhteisiin ja luokan ilmapiiriin esimerkiksi yhteistoiminnallisia ja yhteisöllisiä työtapoja hyödyntämällä, sosiaalisia taitoja harjoittelemalla sekä yhteistyön merkitystä korostamalla (Leskisenoja 2016, 153; Ramachandram 2016, 849; Suldo ym. 2014, 375). Luokan ilmapiirin lisäksi on tärkeää tukea tietoisesti myös koko koulun myönteisen ilmapiirin rakentumista (Huebner ym. 2014, 203).

Oppilaiden välisten suhteiden lisäksi myös opettajan ja oppilaan välisellä suhteella on suuri vaikutus oppilaan hyvinvointiin, kouluviihtyvyyteen ja koulussa koettujen myönteisten tunteiden määrään (Huebner ym. 2014, 201; Leskisenoja 2016, 152). Hyvä opettaja-oppilassuhde

lisää oppilaiden innostusta, keskittymistä ja sinnikkyyttä ja parantaa siten myös oppimistuloksia ja koulumenestystä. Erityisen paljon opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen vaikuttaa opettajan oma toiminta: myönteisen suhteen rakentumista edistää opettajan myönteinen suhtautuminen oppilaisiin ja omaan työhönsä, opettajalta saatu kiitos, rohkaisu ja kannustus sekä opettajan toiminnasta välittyvä aito välittäminen ja kiinnostus oppilaan asioita kohtaan. (Leskinen 2016, 152, 157.)

5.2.4 Muita hyvinvoinnin lähteitä

Hyvinvointia voidaan lähestyä monesta näkökulmasta, jolloin myös sen tukemiseksi ja lisäämiseksi on olemassa monenlaisia mahdollisuuksia. Tarkastellessa hyvinvointia esimerkiksi engine of well-being -mallin kautta, voidaan hyvinvoinnin eri osiin (panokset, prosessit ja tuotokset, ks. kappale 3.3) vaikuttaa erilaisten positiivisen pedagogiikan menetelmien ja interventioiden kautta. Panoksien osalta erityisesti endogeenisiin, yksilön sisäisiin tekijöihin voi vaikuttaa esimerkiksi vahvuusopetuksen kautta, ja siten edistää yksilön hyvinvoinnin rakentumista. Prosessien osalta interventiot voivat tähdätä esimerkiksi myönteisten tunteiden lisäämiseen tai kasvun asenteen ja myönteisen sisäisen puheen vahvistamiseen. Tuotoksissa huomio taas kiinnitetään hyvinvointia ilmentävään käyttäytymiseen, kuten sosiaalisten taitojen ja sosioemotionaalisen kompetenssin kehittämiseen. (Jayawickreme ym. 2012, 337–338.)

Boehm ja Lyubomirsky (2009, 667) taas nostavat esille kolme yksilön hyvinvointiin vaikuttavaa tekijää: yksilön lähtökohdat elämässä, ympäröivät olosuhteet sekä yksilön tarkoituksellinen toiminta, kuten käyttäytyminen, ajattelutavat tai motivaatio. Näistä erityisesti tietoiseen toimintaan kannattaa kiinnittää huomiota, sillä se on tehokkain reitti vahvistaa ja ylläpitää hyvinvointia ja onnellisuutta. Tässä auttavat erilaiset positiivisen pedagogiikan ja positiivisen psykologian interventiot ja harjoitukset, joiden tavoitteena on rakentaa pysyviä hyvinvointia tukevia ajattelu- ja toimintamalleja. Päivittäisen koulutyön lomassa helposti toteutettavia harjoituksia ovat esimerkiksi ystävällisten tekojen tekeminen, kiitollisuuden ilmaiseminen, oman parhaan minän visualisointi, päivittäisten myönteisten asioiden kirjaaminen sekä onnellisten elämäntapahtumien kertaaminen. (Boehm & Lyubomirsky 2009, 671–673; Seligman ym. 2009, 301–302.)

Adler (2017, 54–55) puolestaan korostaa erityisesti meditaation, mindfulnessin eli tietoisien läsnäolon ja altruismin merkitystä myönteisten tunteiden ja hyvinvoinnin lähteinä. Adlerin mukaan oppilaan hyvinvointia tukevassa positiivisessa pedagogiikassa olennaista onkin arkisen

koulutyön ohella harjoitella myös meditaatiota ja rauhoittumisen taitoa sekä itsesäätelyä ja itsetuntemusta. Tärkeässä roolissa ovat myös oppilaan sosiaalisten taitojen, empatiakyvyn ja myötätunnon vahvistaminen sekä kriittisen ja luovan ajattelun kehittäminen. Samalla oppilas rakentaa itselleen voimavaroja ja resursseja, jotka tukevat tämän hyvinvointia ja resilienssiä. (Adler 2017, 54–55.)

5.3 Vahvuusopetus hyvinvointia lisäämässä

Myös vahvuusperustainen opetus on yksi positiivisen pedagogiikan menetelmistä, joilla oppilaan hyvinvointia pyritään tukemaan. Luonteenvahvuudet liittyvät kiinteästi hyvinvointiin – onhan luonteenvahvuuden ensimmäisenä kriteerinäkin sen merkitys yksilön hyvän ja täyden elämän rakentumiselle (Park ym. 2004, 612). Luonteenvahvuudet ovat yhteydessä sekä yksilön elämäntyytyväisyyteen että onnellisuuden osatekijöihin, kuten sitoutumiseen, merkityksellisyteen ja mielihyvän kokemukseen (Buschor, Proyer & Ruch 2013, 122). Seligmanin (2011, 24) itsensä mukaan luonteenvahvuudet liittyvät kaikkiin PERMA-mallin mukaisiin hyvinvoinnin elementteihin, sillä niiden käyttäminen lisää myönteisiä tunteita, sitoutumista, aikaansaamista, ihmissuhteita ja merkityksellisyyttä. Mitä voimakkaammin luonteenvahvuudet esiintyvät, sitä vahvemmin ne vaikuttavat hyvinvointiin – hyvinvoinnin kannalta luonteenvahvuutta ei voi olla liikaa (Park ym. 2004, 610, 615).

Luonteenvahvuuksien tunnistamiseen ja kehittämiseen tähtäävillä interventioilla onkin havaittu olevan positiivinen vaikutus niin oppilaan hyvinvointiin kuin akateemiseen suoriutumiseenkin (Quinlan ym. 2012, 1157). Hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa vahvuuksien käyttö sekä siihen liittyvä psykologisten tarpeiden, kuten autonomian ja pätevyyden, tyydyttäminen. Quinlanin ym. (2012, 1157) mukaan pelkkä vahvuuksien tunnistaminen ei siis itsessään lisää yksilön hyvinvointia – vahvuuksia tulee myös käyttää. Vahvuuksien käytön suunnittelu ja henkilökohtaisten tavoitteiden asettelu tukee myös hyvinvointia erityisesti tavoitteiden saavuttamisen jälkeen. (Quinlan ym. 2012, 1157–1159.)

Toisaalta esimerkiksi Sandberg ja Vuorinen (2015b, 11) korostavat vahvuuspuheen ja vahvuuksien esiin nostamisen merkitystä lapsen itsetunnon ja myönteisen minäkäsityksen ja siten myös hyvinvoinnin kannalta. Kun lapsi saa myönteistä palautetta vahvuuksistaan, hänen minäkäsityksensä vahvistuu ja itseluottamus lisääntyy (Lappalainen & Sointu 2013, 5). Myös muiden havainnoimilla luonteenvahvuuksilla on siis yhteys lapsen hyvinvointiin (Buschor ym. 2013, 123). Luokkatason vahvuusinterventioilla sekä vahvuusbongauksen ja vahvuuskielen käytöllä

voidaankin rakentaa luokkayhteisön hyvinvointia ja koheesiota, rikastaa sosiaalista kanssakäymistä ja kasvattaa oppilaiden itseluottamusta sekä tukea pätevyyden, autonomian ja yhteenkuuluvuuden kokemusten kautta sisäisen motivaation syntyä (Norrish ym. 2013, 156; Quinlan ym. 2015, 83–84).

Erityisesti tukea tarvitsevien oppilaiden on tärkeää saada tietoa omasta osaamisestaan ja vahvuuksistaan. Parhaimmillaan vahvuus voi nousta tärkeäksi voimavaraksi ja tukea oppilaan itsetuntoa ja myönteistä minäkäsitystä, toiminnanohjausta ja oppimista. Oppilaan omien ydinvahvuuksien käyttö koulussa energisoi sekä tarjoaa onnistumisen kokemuksia ja mahdollisuuksia saavuttaa flow-tila. (Lappalainen & Sointu 2013, 6; Sandberg & Vuorinen 2015b, 11.)

Vaikka Park ym. (2004, 612) toteavat kaikkien luontevahvuuksien olevan määritelmänsäkin mukaan yhteydessä yksilön hyvinvointiin, on vahvuuksien ja hyvinvoinnin välinen yhteys erityisen vahva tiettyjen luontevahvuuksien kohdalla. Muun muassa Baumgardnerin ja Crothersin (2014, 222) mukaan erityisesti ihmissuhteisiin ja myönteisiin tunteisiin liittyvät luontevahvuudet eli niin kutsutut sydämen vahvuudet (engl. strengths of the heart) tukevat hyvinvointia ja onnellisuutta. Tutkimusten mukaan vahvin yhteys hyvinvointiin on toiveikkuuden, innokkuuden, kiitollisuuden, rakkauden ja uteliaisuuden luontevahvuuksilla (Park ym. 2004, 610; Toner, Haslam, Robinson & Williams 2012, 640). Näiden viiden luontevahvuuden lisäksi Proyer, Ruch ja Buschor (2013, 287) korostavat myös huumorin ja itsesäätelyn merkitystä hyvinvoinnin vahvistamisessa. Hyvinvointia tukevissa vahvuusinterventioissa ei olekaan tarpeen keskittyä jokaiseen luontevahvuuteen, sillä hyvinvoinnin kannalta tärkeimpien vahvuuksien harjoittaminen vahvistaa samalla myös muita luontevahvuuksia (Proyer ym. 2013, 287). Erityisesti lapsilla ja nuorilla toiveikkuus ennustaa tulevaa hyvinvointia ja onnellisuutta, minkä vuoksi sen tulisikin olla vahvuusinterventioiden keskiössä (Toner ym. 2012, 641).

Hyvinvoinnin lisäksi luontevahvuudet vahvistavat oppilaan luottamusta omiin kykyihin sekä lisäävät koulutyytyväisyyttä. Erityisesti oppimisen ilon, innokkuuden, kiitollisuuden ja sinnikkyiden vahvuudet ovat yhteydessä korkeampaan koulutyytyväisyyteen ja -menestykseen. (Weber & Ruch 2012, 326.) Positiivisen pedagogiikan ja hyvinvoinnin yhteyttä tarkastellessa huomionarvoista on myös se, että positiivisella pedagogiikalla ei tueta ainoastaan oppilaiden hyvinvointia – koko koulun laajuisilla positiivisen pedagogiikan interventioilla on myönteinen vaikutus myös opettajien ja koulun muun henkilökunnan hyvinvointiin ja työviihtyvyyteen (Green 2014, 403).

6 Tutkielman johtopäätökset

Tutkielmani tavoitteena oli tarkastella positiivista pedagogiikkaa osana peruskoulun arkea sekä sen tarjoamia mahdollisuuksia oppilaan hyvinvoinnin tukemisessa. Käsittelin tutkielmassani positiivista pedagogiikkaa kahden tutkimuskysymyksen kautta, joista ensimmäisessä tarkastelin positiivisen pedagogiikan toteuttamista opetuksessa ja koulun toiminnassa.

Positiivista pedagogiikkaa on mahdollista toteuttaa sekä luokkatasolla että koko koulun tasolla, niin eksplisiittisesti opetettuna kuin implisiittisesti kouluarkeen integroitunakin. Leskisenojan (2017 182) mukaan ihanteellisinta olisi, jos positiivista pedagogiikkaa opetettaisiin sekä omana oppiaineenaan ja erillisinä oppitunteina, että läpivalaisuperiaatteella muidenkin oppiaineiden yhteydessä. Muun muassa Geelong Grammar Schoolin mallissa positiivisen pedagogiikan toteutuksessa noudatetaan periaatetta ”live it, teach it, embed it”, jonka avulla positiivinen pedagogiikka pyritään integroimaan koko kouluyhteisöön ja sen toimintakulttuuriin (Norrish ym. 2013, 147, 150). Greenin (2014, 408) mukaan positiivinen pedagogiikka toimii parhaiten silloin, kun se on kytketty merkityksellisesti, mielekkäästi ja käytännönläheisesti oppilaan elämään sekä koulussa että sen ulkopuolella.

Luokkatasolla positiivisen pedagogiikan menetelmät painottavat usein luontevahvuuksien ja luonnetaitojen opettamista. Vahvuusperustainen opetus lisää oppilaan itsetuntoa, sinnikkyyttä, luottamusta omiin kykyihin, kouluviihtyvyyttä, hyvinvointia ja koulumenestystä sekä vahvistaa luokan yhteishenkeä (Costello & Stone 2012, 127; Proctor ym. 2011, 384–385; Quinlan ym. 2015, 78; Sandberg & Vuorinen 2015b, 11–12; Uusitalo-Malmivaara 2014c, 44). Erityisesti kohtuullisuuden hyveeseen liittyvien luontevahvuuksien sekä sinnikkyuden on todettu olevan yhteydessä parempaan koulumenestykseen (Peterson & Park 2009, 30). Vahvuusperustaisessa opetuksessa keskeisintä on sisällyttää vahvuusajattelu luokan jokapäiväiseen toimintaan esimerkiksi harjoittelemalla vahvuuksien tunnistamisissa itsessä ja muissa, käyttämällä vahvuuskieltä ja antamalla myönteistä palautetta sekä käyttämällä ja harjoittelemalla tietoisesti omia ydin- ja kasvuvahvuuksia (Sandberg & Vuorinen 2015b, 11 – 12; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 71).

Luonnetaitojen opetuksella positiivisessa pedagogiikassa pyritään luomaan kasvun asennetta, vahvistamaan lapsen resilienssiä sekä lisäämään myönteisten tunteiden kokemista. Kasvun asenteen opettamisessa erityisen merkittävässä roolissa on opettajan antama palaute sekä tehtävien haastavuus ja mielekkyys. Älykkyyden ja oikeiden vastausten sijaan lapselle annettussa

palautteessa tulisi korostaa sinnikkyuden ja yrittämisen merkitystä, oppimisprosessia sekä käytettyjä strategioita (Dweck 2010, 18; Haimowitz & Dweck 2017, 1851; Norrish ym. 2013, 154; Robinson 2017, 19). Opettajan on tärkeää myös tarjota oppilaalle sopivan haastavia ja mielekkäitä tehtäviä, kannustaa tätä yrittämään sinnikkäästi epäonnistumisen jälkeenkin sekä tehdä oppilaan kehittyminen ja onnistunut oppimisprosessi näkyväksi (Dweck 2010, 19). Resilienssin tukemisessa merkittävää on erityisesti selviytymis- ja sopeutumismekanismien opettaminen sekä oppilaan resurssien ja voimavarojen kasvattaminen. Esimerkiksi ongelmanratkaisun, kognitiivisten taitojen, myönteisten käyttäytymismallien, vaihtoehtoisten toimintatapojen sekä myönteisen sisäisen puheen opettaminen sekä myönteisten tunteiden ja kokemusten kerryttäminen tukevat oppilaan resilienssiä. (Kranzler ym. 2014, 382; Norrish ym. 2013, 155.) Myönteisten tunteiden lisääminen ja vahvistaminen edistää samalla myös oppilaan hyvinvointia (Baumgardner & Crothers 2014, 44; Cohn & Fredrickson 2009, 13, 17).

Toinen tutkimuskysymykseni liittyikin juuri oppilaan hyvinvoinnin tukemiseen positiivisen pedagogiikan keinoin. Greenin (2014, 402) ja Norrish ym. (2013, 147) mukaan positiivisen pedagogiikan keskeisimpänä tavoitteena on edistää oppilaan sekä koko kouluyhteisön optimaalista hyvinvointia, kehitystä ja kukoistusta. Hyvinvoinnin tukeminen parantaa oppilaiden keskittymistä, osallisuutta, luovaa ajattelua, koulutytyväisyyttä, itseluottamusta ja koulumenestystä (Ramachandram 2016, 848; Uusitalo-Malmivaara ym. 2012, 421).

Yhtenä esimerkkinä käyttämässäni Geelong Grammar Schoolin mallissa oppilaiden hyvinvointia pyritään edistämään keskittymällä kuuteen keskeiseen osa-alueeseen: myönteisiin tunteisiin, sitoutumiseen, aikaansaamiseen, sosiaalisiin suhteisiin, myönteiseen päämäärään ja terveyteen (Norrish ym. 2013, 152–153; Street 2016, 23). Koulussa oppilaita opetetaan tunnistamaan ja tiedostamaan tunteitaan sekä löytämään työkaluja, joiden avulla myönteisiä tunteita on mahdollista lisätä omaan elämään. Sitoutumista puolestaan vahvistetaan muun muassa tukemalla oppilaan sisäistä motivaatiota sekä mahdollistamalla flow-tilan saavuttaminen koulussa. (Norrish ym. 2013, 152–153.) Sitoutumisen kannalta olennaisia asioita ovat sopivan haastavat tehtävät, mielekäs ja merkityksellinen toiminta sekä menestymisen hetket ja henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttaminen (Diener ym. 2009, 189; Leskisenoja 2016, 153, 170; Leskisenoja 2017, 18; Ramachandram 2016, 849). Sisäistä motivaatiota ja sitoutumista tukevat myös autonomian, pätevyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemukset, jotka ihmisen psyykkisinä perustarpeina edistävät samalla yksilön hyvinvointia ja inhimillistä kukoistusta (Ryan & Deci 2000, 75).

Myös sosiaaliset suhteet toimivat merkittävänä hyvinvoinnin lähteenä koulussa, minkä vuoksi oppilaiden välisiin suhteisiin ja luokan sisäiseen ilmapiiriin on tärkeää panostaa (Leskisenoja 2016, 151, 153; Suldo ym. 2014, 375; Uusitalo-Malmivaara ym. 2012, 429). Vertaissuhteiden lisäksi sosiaalisiin suhteisiin kuuluu myös opettajan ja oppilaan välinen suhde, jonka laatuun vaikuttaa erityisesti opettajan oma persoona ja toiminta. Hyvää opettaja-oppilassuhdetta tukee myönteinen suhtautuminen oppilaaseen, kannustus ja rohkaiseva palaute sekä opettajan toiminnasta välittyvä aito välittäminen ja kiinnostus oppilaan asioita kohtaan. (Leskisenoja 2016, 152, 157.)

Oppilaiden hyvinvointia on mahdollista tukea myös vahvuusopetuksen kautta. Luonteenvahvuuksien käyttö lisää myönteisiä tunteita, sitoutumista, aikaansaamista, ihmissuhteita ja merkityksellisyyttä (ks. PERMA-malli) ja edistää siten hyvinvointia ja kukoistusta (Seligman 2011, 24). Erityisesti ihmissuhteisiin ja myönteisiin tunteisiin liittyvät vahvuudet (ns. strengths of the heart), kuten toiveikkaus, innokkuus, kiitollisuus ja rakkaus, tukevat hyvinvointia ja onnellisuutta (Baumgardner & Crothers 2014, 222; Park ym. 2004, 610; Toner ym. 2012, 640). Luonteenvahvuuksien käyttö, mutta myös niiden käytöstä saatu myönteinen palaute tukevat lapsen hyvinvointia muun muassa vahvistuneen itsetunnon ja myönteisen minäkäsityksen kautta (Lappalainen & Sointu 2013, 5; Sandberg & Vuorinen 2015b, 11).

Erityisen tärkeää luonteenvahvuuksien havaitseminen ja esiin nostaminen on tukea tarvitsevalle oppilaalle, joiden minäkäsitys ja kokemus omasta osaamisesta ja omista vahvuusalueista voi olla kielteinen (Lappalainen ym. 2009, 750; Sandberg & Vuorinen 2015b, 11). Parhaimmillaan vahvuudet voivat toimia tukea tarvitsevalle oppilaalle myönteisinä voimavaroina ja resursseina, jotka tukevat oppimista, toiminnanohjausta, itsetuntoa ja itseluottamusta sekä toipumiskykyä, hyvinvointia ja onnellisuutta (Sandberg & Vuorinen 2015a, 13; Uusitalo-Malmivaara 2014c, 45). Omien ydinvahvuuksien käyttäminen koulussa antaa energiaa sekä tarjoaa onnistumisen ja ja pätevyyden kokemuksia (Sandberg & Vuorinen 2015a, 11). Vahvuuksista saatu myönteinen palaute ohjaa oppimista, motivoi ja kannustaa yrittämään sekä tukee oppilaan myönteisen minäkuvan kehittymistä, mikä puolestaan vaikuttaa siihen, miten oppilas suhtautuu uusiin oppimistilanteisiin (Lappalainen & Sointu 2013, 7). Vahvuutensa tunteva oppilas uskaltaa yrittää ja luottaa omiin kykyihinsä, mutta toisaalta pystyy myös hyväksymään omat kehittymistarpeensa (Uusitalo-Malmivaara 2014c, 45). Tutkielmani perusteella voinkin todeta, että vaikka kaikki oppilaat hyötyvät positiivisesta pedagogiikasta ja hyvinvoinnin edistämiseen tähtäävästä opetuksesta, ovat positiivisen pedagogiikan hyödyt erityisen merkittäviä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla.

7 Pohdinta

Kandidaatintutkielmassani käsittelin positiivista pedagogiikkaa sen käytännön toteutuksen sekä oppilaan hyvinvoinnin kautta. Samalla tarkastelin positiivista pedagogiikkaa myös tukea tarvitsevan oppilaan hyvinvoinnin ja oppimisen näkökulmasta. Sain omasta mielestäni koottua valitsemistani lähteistä ja tutkimuksista selkeän, kattavan ja johdonmukaisen kokonaisuuden, joka vastaa tutkimuskysymyksiini laajasti ja perustellen. Tutkielma tarjoaa positiivisen pedagogiikan mukaisia näkökulmia, periaatteita ja käytäntöjä, joiden avulla oppilaiden ja kouluuyhteisön hyvinvointia ja kukoistusta voidaan tukea. Positiivisen pedagogiikan toteuttamista eivät ohjaa tarkasti määritellyt mallit tai kaavat, vaan kyse on lähinnä yleisistä opettamista, kasvattamista ja oppilaan kohtaamista koskevista ohjenuorista. Eliisa Leskisenojaa mukaillen positiivista pedagogiikkaa voikin luonnehtia pikemminkin opettajan päivittäisessä toiminnassa ja olemisessä ilmeneväksi asenteeksi ja suhtautumistavaksi kuin varsinaiseksi kasvatus- tai opetusmenetelmäksi. Positiivinen pedagogiikka ei kuitenkaan tarkoita ruusunpunaisia, yltyöoptimistisiä laseja opettajan päässä, vaan tietoista pyrkimystä keskittyä oppilaan vahvuuksiin ja voimavaroihin sekä diagnosoida ja rakentaa hyvää.

Yleisten ohjenuorien lisäksi pystyin tarjoamaan tutkielmassani myös käytännön ideoita ja menetelmiä positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen sekä oppilaan hyvinvoinnin tukemiseen. Erittymisen onnistuneena pidän luonteenvahvuuksien ja vahvuusperustaisen opetuksen näkökulmaa, josta muodostui tutkielmaani jopa eräänlainen punainen lanka. Aineiston kerääminen ja jäsentäminen johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi vaati paljon työtä, mutta lisäsi myös omaa ymmärrystäni positiivisesta pedagogiikasta sekä hyvinvoinnista ja sen tukemisesta.

Tutkielman toteutuksessa olen noudattanut tieteellisen tutkielman käytäntöjä ja ohjeistuksia, kuten tieteellistä kirjoitustapaa sekä asianmukaisia lähdeviittauksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150). Tutkielmani tulokset perustuvat sekä kansainväliseen että suomalaiseen tieteelliseen kirjallisuuteen ja tutkimukseen. Keräämäni lähdemateriaalia on laajasti ja monipuolisesti, ja olen valikoinut mahdollisimman uutta, ajankohtaista ja vertaisarvioitua tutkimustietoa tutkielmani taustalle. Lisäksi olen sisällyttänyt lähteisiin harkitusti positiivisen pedagogiikan ja psykologian perusteoksia muun muassa Martin Seligmanilta, Mihaly Csikszentmihalyiltä, Ann Mastenilta, Carol Dweckiltä ja Ed Dieneriltä.

Koska lähdekirjallisuuteni perustuu pääasiassa kansainvälisiin artikkeleihin ja tutkimustietoon, eivät saamani tulokset ole välttämättä suoraan yleistettävissä suomalaiseen koulujärjestelmään

ja suomalaisiin oppilaisiin. Kuitenkin käyttämäni suomalainen positiivisen pedagogiikan kirjallisuus ja tutkimukset, kuten Lotta Uusitalo-Malmivaaran, Kaisa Vuorisen ja Eliisa Leskinen teokset, tukevat kansainvälisestä kirjallisuudesta tekemiäni havaintoja, minkä vuoksi voidaankin ajatella tutkielmani tulosten olevan pääpiirteissään yleistettävissä myös suomalaisen peruskoulun kontekstiin.

Tutkielman työstäminen oli varsin antoisa prosessi, vaikka etenkin alkuun pääseminen tuntui hieman haastavalta. Lähdemateriaalia oli helppo löytää varsinkin kansainvälisistä tietokannoista, minkä vuoksi suurin osa lähteistäni onkin englanninkielisiä. Vieraskielisen tieteellisen tekstin lukeminen oli toki hieman tavallista hitaampaa, mutta ei tuottanut juurikaan vaikeuksia – haastavinta oli löytää tarpeeksi kuvaavia suomenkielisiä vastineita englanninkielisille positiivisen pedagogiikan ja positiivisen psykologian termeille. Lähdemateriaalin kerääminen, valikointi ja lukeminen olikin ehdottomasti tutkielman työläin osuus. Toisaalta huolellinen taustatyö ja aiheeseen perehtyminen helpotti kirjoittamisprosessia huomattavasti – työn loppuvaiheessa koinkin jo lähes flow-elämyksen, joka muun muassa sai minut työstämään kandiani lähes 14 tuntia putkeen ilman minkäänlaista merkkiä väsymyksestä. Tätä virtauskokemusta tosin edelsi päivä, jolloin olin valmis heittämään kirveen kaivoon ja polttamaan kaikki huolella tekemiäni muistiinpanot – oma teksti ja etenkin oma pää tuntuivat sekavilta ja jäsentymättömiltä eikä työ tuntunut etenevän mihinkään. Tuossa tilanteessa suurin apu löytyi ohjaajalta, ystäviltäni sekä omalta äidiltäni saadusta myönteisestä ja ohjaavasta palautteesta, kannuksesta ja rohkaisusta sekä omiin ydinvahvuuksiini kuuluvista sinnikkydestä ja itsesäätelystä. Tutkielman työstämisen aikana sainkin siis kokea myös omakohtaisesti, miten positiivisen pedagogiikan kautta on mahdollista rakentaa hyvää ja tukea hyvinvointia.

Kandidaatintutkielman työstäminen lisäsi omaa tietämystäni, mutta myös mielenkiintoani positiivista pedagogiikkaa ja hyvinvointia kohtaan. Positiivisesta pedagogiikasta ei ole vielä paljoakaan suomalaista tutkimusta, minkä vuoksi esimerkiksi pro gradu -tutkimuksen toteuttaminen aiheesta voisi olla mielenkiintoista. Erityisesti positiivisen pedagogiikan vaikutus opettajan omaan hyvinvointiin ja työtyytyväisyyteen sekä oppilaiden kokemukset positiivisesta pedagogiikasta olisivat mielenkiintoisia tutkimusaiheita. Lähdemateriaalia kerätessäni jäin myös kaipaamaan tutkimuksia esimerkiksi positiivisen pedagogiikan vaikutuksesta tukea tarvitsevan oppilaan itsetuntoon ja koulumenestykseen. Kaiken kaikkiaan etenkin suomalaisen positiivisen pedagogiikan kentällä on edelleen runsaasti tilaa lisätutkimukselle.

8 Lähteet

- Adler, A. (2017) Positive education: Educating for academic success and for a fulfilling life. *Papeles del Psicólogo/Psychologist Papers*, 38(1), 50–57.
- Baumgardner, S. & Crothers, M. (2014) *Positive Psychology*. Harlow: Pearson Education.
- Boehm, J. & Lyubomirsky, S. (2009) The promise of sustainable happiness. Teoksessa Lopez, S. & Snyder, C. (toim.) *The Oxford handbook of positive psychology*, 667–678.
- Borkar, V. (2016) Positive school climate and positive education: Impact on students' well-being. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7(8), 861–682.
- Buschor, C., Proyer, R. & Ruch, W. (2013) Self- and peer-rated character strengths: How do they relate to satisfaction with life and orientations to happiness? *The Journal of Positive Psychology*, 8(2), 116–127.
- Cohn, M. & Fredrickson, B. (2009) Positive emotions. Teoksessa Lopez, S. & Snyder, C. (toim.) *The Oxford handbook of positive psychology*, 13–24.
- Costello, C. & Stone, S. (2012) Positive psychology and self-efficacy: Potential benefits for college students with attention deficit hyperactivity disorder and learning disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(2), 119–129.
- Diener, E. (2000) Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43.
- Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R. (2009) Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. Teoksessa Lopez, S. & Snyder, C. (toim.) *The Oxford handbook of positive psychology*, 187–194.
- Dweck, C. (2010) Even geniuses work hard. *Educational Leadership*, 68(1), 16–20.

- Gander, F., Proyer, R., Ruch, W. & Wyss, T. (2013) Strength-based positive interventions: Further evidence for their potential in enhancing well-being and alleviating depression. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1241–1259.
- Green, S. (2014) Positive education: An Australian perspective. Teoksessa Teoksessa Furlong, M., Gilman, R. & Huebner, E. (toim.) *Handbook of positive psychology in schools*, 401–415.
- Haimowitz, K. & Dweck, C. (2017) The origins of children’s growth and fixed mindsets: New research and a new proposal. *Child development*, 88(6), 1849–1859.
- Huebner, E., Gilman R., Reschly, A. & Hall, R. (2009) Positive schools. Teoksessa Lopez, S. & Snyder, C. (toim.) *The Oxford handbook of positive psychology*, 561–568.
- Huebner, E., Hills, K., Siddall, J. & Gilman, R. (2014) Life satisfaction and schooling. Teoksessa Furlong, M., Gilman, R. & Huebner, E. (toim.) *Handbook of positive psychology in schools*, 192–208.
- Jayawickreme, E., Forgeard, M. & Seligman, M. (2012) The engine of well-being. *Review of General Psychology*, 16(4), 327–342.
- Kranzler, A., Hoffman, L., Parks, A. & Gilham, J. (2014) Innovative models of dissemination for school-based interventions that promote youth resilience and well-being. Teoksessa Furlong, M., Gilman, R. & Huebner, E. (toim.) *Handbook of positive psychology in schools*, 381–398.
- Kristjánsson, K. (2012) Positive psychology and positive education: Old wine in new bottles? *Educational Psychologist*, 47(2), 86–105.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2014) Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus, 224–242.

- Lappalainen, K., Savolainen, H., Kuorelahti, M. & Epstein, M. (2009) An international assessment of the emotional and behavioral strengths of the youth. *Journal of Child and Family Studies*, 18(6), 746–753.
- Lappalainen, K. & Sointu, E. (2013) *Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa*. Itä-Suomen kehittämisverkosto (ISKE-hanke).
- Leskisenoja, E. (2016) *Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytännöt kouluiloin edistäjinä*. Väitöskirja. Lapin yliopisto.
- Leskisenoja, E. (2017) *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lipponen, K. (2014) Positiivinen psykologia ja ratkaisukeskeisyys psykoterapiassa. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus, 200–223.
- Martela, F. (2014) Onnellisuuksien psykologia. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus, 30–62.
- Masten, A. (2001) Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238.
- Masten, A., Cutuli, J., Herbers, J. & Reed, M-G. (2009) Resilience in development. Teoksessa Lopez, S. & Snyder, C. (toim.) *The Oxford handbook of positive psychology*, 117–132.
- Meillä kaikilla pitäisi olla oma positiivinen CV*. (2018) Ratkaisu100-haastekilpailu. Viitattu 12.4.2018. Saatavilla: <https://ratkaisu100.fi/ratkaisut/artikkeli/meilla-kaikilla-pitaisi-olla-oma-positiivinen-cv/6623756>
- Norrish, J., Williams, P., O'Connor, M. & Robinson, J. (2013) An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147–161.
- Opetushallitus. (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.

- Park, N., Peterson, C. & Seligman, M. (2004) Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603–619.
- Peterson, C. & Park, N. (2009) Classifying and measuring the strengths of character. Teoksessa Lopez, S. & Snyder, C. (toim.) *The Oxford handbook of positive psychology*, 25–34.
- Peterson, C. & Seligman, M. (2004) *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: Oxford University Press.
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A., Maltby, J., Fox Eades, J. & Linley, A. (2011) Strengths gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *Journal of Positive Psychology*, 6(5), 377–388.
- Proyer, R., Ruch, W. & Buschor, C. (2013) Testing strength-based interventions: A preliminary study on the effectiveness of a program targeting curiosity, gratitude, hope, humor and zest for enhancing life satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 14(1), 275–292.
- Quinlan, D., Swain, N., Cameron, C. & Vella-Brodrick, D. (2015) How 'other people matter' in a classroom-based strengths intervention: Exploring interpersonal strategies and classroom outcomes. *Journal of Positive Psychology*, 10(1), 77–89.
- Quinlan, D., Swain, N. & Vella-Brodrick, D. (2012) Character strengths interventions: Building on what we know for improved outcomes. *Journal of Happiness Studies*, 13(6), 1145–1163.
- Ramachandram, V. (2016) Positive education and higher achievers role of positive psychology. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7(8), 848–850.
- Robinson, C. (2017) Growth mindset in the classroom. *Science Scope*, 41(2), 18–21.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

- Ryff, C. D. & Singer, B. (2008) Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13–39.
- Salminen, A. (2011) *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisu.
- Sandberg, E. & Vuorinen, K. (2015a) Kohti vahvuusperustaista opetusta positiivisen pedagogiikan keinoin. *ADHD-liiton jäsenlehti*, 1/2015, 12–14.
- Sandberg, E. & Vuorinen, K. (2015b) Positiivinen pedagogiikka tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa. *Erityiskasvatus*, 2/2015, 10–14.
- Seligman, M. (2011) *Flourish. A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Simon & Schuster.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000) Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009) Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.
- Shernoff, D., Beheshteh, A., Anderson, B. & Csikszentmihalyi, M. (2014) Flow in schools revisited: Cultivating engaged learners and optimal learning environments. Teoksessa Furlong, M., Gilman, R. & Huebner, E. (toim.) *Handbook of positive psychology in schools*, 211–226.
- Suldo, S., Bateman, L. & Gelley, C. (2014) Understanding and promoting school satisfaction in children and adolescents. Teoksessa Furlong, M., Gilman, R. & Huebner, E. (toim.) *Handbook of positive psychology in schools*, 365–380.
- Street, H. (2016) Paving the way to 'positive education'. *Education*, 97(1), 23.

- Toner, E., Haslam, N., Robinson, J. & Williams, P. (2012) Character strengths and wellbeing in adolescence: Structure and correlates of the Values in Action Inventory of Strengths for children. *Personality and Individual Differences*, 52, 637–642.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014a) Positiivinen psykologia – mitä se on? Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus, 18–29.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014b) Hyveet ja luontevahvuudet. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus, 63–84.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014c) VIA-vahvusmittari lasten ja nuorten luontevahvuuksien kartoitukseen. *NMI-Bulletin*, 1/2014, 42–50.
- Uusitalo-Malmivaara, L., Kankaanpää, P., Mäkinen, T., Raeluoto, T., Rauttu, K., Tarhala, V. & Lehto, J. (2012) Are special education students happy? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(4), 419–437.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016) *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Weber, M., Wagner, L. & Ruch, W. (2016) Positive feelings at school: On the relationships between students' character strengths, school-related affect, and school functioning. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 341–355.
- Weber, M. & Ruch, W. (2012) The role of a good character in 12-year-old school children: Do character strengths matter in the classroom? *Child Indicators Research*, 5(2), 317–334.
- Yeager, D. & Dweck, C. (2012) Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302–314.
- Yeager, J., Fisher, S. & Shearon, D. (2011) *Smart strengths*. New York: Kravis Publishing.