



Hedman Sara

Oppilaan minäpystyvyyden tukeminen positiivisen pedagogiikan avulla koulukontekstissa

Kandidaatintutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma, Luokanopettaja

2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Oppilaan minäpystyvyyden tukeminen positiivisen pedagogiikan avulla (Sara Hedman)

Kandidaatin tutkielma, 31 sivua, 0 liitesivua

Toukokuu 2022

Minäpystyvyys perustuu Banduran (1997) sosiokognitiiviseen teoriaan, jonka mukaan pystyvyysuskomuksilla tarkoitetaan yksilön käsitystä omista taidoistaan sekä kyvystään suoriutua erilaista tehtävistä tai tilanteista. Minäpystyvyys vaikuttaa siihen, millaisia ja kuinka vaikeita tehtäviä oppilas valitsee sekä millaisia tehtäviä hän välttelee. Tärkein huomio siis on, että minäpystyvyys ei mittaa oppilaan taitoa jossain tehtävässä vaan uskoa suoriutua kyseenomaisesta tehtävästä.

Positiivinen pedagogiikka on pedagoginen suuntaus, joka pohjautuu pitkälti positiivisen psykologian periaatteisiin. Positiivisessa pedagogiikassa keskeistä on, että lapsi on aktiivinen toimija merkityksen rakentaja. Tärkeässä roolissa positiivisessa pedagogiikassa ovat luontevahvuudet ja vahvuusperustainen opetus. Tässä tutkielmassa luontevahvuuksien pohjana toimii Peterson ja Seligmanin (2004) kehittämä VIA-luokittelu.

Tässä kandidaatin tutkielmassa tarkastelen, kuinka minäpystyvyys rakentuu ja kuinka sitä voidaan positiivisen pedagogiikan avulla tukea koulukontekstissa. Tavoitteenani on tuoda esille minäpystyvyyden ja positiivisen pedagogiikan välinen yhteys sekä opettajalle näkökulmia siihen, kuinka positiivista pedagogiikkaa voi hyödyntää opetuksessa oppilaan minäpystyvyyttä tukevalla tavalla.

Tutkielmani perusteella minäpystyvyydellä ja luontevahvuuksilla on yhteys toisiinsa ja luontevahvuuksien tunnistaminen ja käyttäminen parantaa oppilaan minäpystyvyyttä. Opettaja voi tukea lapsen minäpystyvyyttä toteuttamalla vahvuusperustaista opetusta, keskittymällä myönteiseen ja kannustavaan palautteeseen sekä muokkaamalla oppimisympäristöt ja vertaisryhmät oppilaille sopiviksi.

Avainsanat: minäpystyvyys, positiivinen psykologia, positiivinen pedagogiikka, luontevahvuudet, vahvuusperustainen opetus

Sisältö

1. Johdanto	4
2. Tutkimuksen toteutus	6
2.1. Aineiston hankinta	6
3. Minäpystyvyys	9
3.1. Minäpystyvyyden rakentuminen.....	10
3.2. Minäpystyvyyden tukeminen kouluympäristössä	11
4. Positiivinen pedagogiikka	13
4.1. Positiivinen psykologia.....	13
4.1.1. Luontevahvuudet	14
4.1.2. Onnellisuus	16
4.1.3. Positiivisen psykologian kritiikki	18
4.2. Positiivinen pedagogiikka	19
4.2.1. Vahvuusperustainen opetus	21
5. Oppilaan minäpystyvyyden tukeminen positiivisen pedagogiikan avulla	23
6. Pohdinta.....	25
6.1. Johtopäätökset	28
Lähteet.....	29

1. Johdanto

Tutkielmassani tarkastelen oppilaan minäpystyvyyden tukemista positiivisen pedagogiikan avulla kouluympäristössä. Olen kiinnostunut siitä, kuinka oppilaiden minäpystyvyys rakentuu koulussa ja erityisesti positiivisen pedagogiikan keinoista tukea minäpystyvyyttä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) on kirjattu, että ”jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä” (Opetushallitus, 2014). Opetussuunnitelma ohjaa siis opettajaa tukemaan oppilasta tässä kasvun prosessissa ja huomioimaan jokaisen oppilaan arvokkaana yksilönä. Minäpystyvyys taas on tärkeä osa lapsen kasvua ja kehitystä (Bandura, 1997).

Positiivinen pedagogiikka sen sijaan on tehnyt tuloaan suomalaiseen kasvatuskulttuuriin viime vuosina nopeasti. Sen keskeinen ajatus on, että lapsi on aktiivinen toimija ja merkityksen rakentaja sekä, että lapsi oppii tunnistamaan ja hyödyntämään omia vahvuuksiaan (Huebner, Gilman, Reschly & Hall, 2009; Kumpulainen, ym., 2014; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009). Positiivista pedagogiikkaa on jouduttu paljon puolustelemaan, koska sen toimivuutta ja tarkoituksellisuutta kyseenalaistetaan helposti. Sen vuoksi kouluihin on kehitetty muun muassa Pop Up toimintaa, jossa on tarkoitus keskittyä tarkastelemaan yksilöiden vahvuuksia ja lahjoja (OAJ, 2019). Positiivinen pedagogiikka ei tarkoita yltiöpäistä positiivisuutta ja teeskenneltyjä kehuja vaan sen tavoitteena on vaikuttaa lasten hyvinvointiin uusien keinoin (OAJ, 2019; Seligman, ym., 2009). Se ei myöskään pyri koulutyön viihteellisyyteen tai vaatimustason laskuun (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Näin kuitenkin moni ajattelee. Tämä johtuu osittain siitä, että positiivinen psykologia, johon positiivinen pedagogiikka perustuu, on kovin nuori tieteenhaara, siihen kohdistetaan vielä osittain virheellisiä mielikuvia ja käsityksiä (Leskisenoja, 2017). Ajatellaan myös, että koulu on tällä hetkellä paikka, jossa ongelmat ja kriittinen ajattelu ovat keskiössä, vaikka oppilaiden hyvinvoinnin kannalta olisi tärkeää, että siellä olisi enemmän tilaa positiivisille ajatuksille ja luovuudelle (van Dinther, Dochy & Segers, 2011; Seligman, ym., 2009). Sen vuoksi positiivisella pedagogiikalla on ehdottomasti paikka nykypäivän koulussa.

Positiiviseen pedagogiikkaan liittyviä kirjoja ja julkaisuja on ilmestynyt viime vuosina koko ajan enemmän. Myös internetistä löytyy helposti sivustoja, jotka levittävät ja jakavat tietoa positiivisesta pedagogiikasta niille keitä se kiinnostaa. Suomessa positiivista pedagogiikkaa

ovat tutkineet ja kehittäneet erityisesti Kaisa Vuorinen sekä Lotta Uusitalo-Malmivaara, jotka ovat kehittäneet esimerkiksi opettajille erilaisia positiiviseen pedagogiikkaan liittyviä työkaluja, joista tunnetuin on Huomaa hyvä! sarja. Sarjaan kuuluu muun muassa Huomaa hyvä! -toimintakortit sekä -oppilaskortit, joissa seikkailee Vahvuusvaris. Itse kiinnostuin positiivisesta pedagogiikasta osittain juuri Huomaa hyvä! sarjan myötä, koska käsitelimme yliopistossa eräällä kurssilla omia vahvuksiämme sarjaan kuuluvien korttien avulla. On tärkeää huomioida jokaisen osaamispotentiaali, koska sillä on myönteinen vaikutus hyvinvointiin (Seligman, ym., 2009). Lisäksi positiivien pedagogiikka on noussut esille monella eri kurssilla, mutta usein ainoastaan ohimennen.

Haluan tämän tutkielman avulla kasvattaa myös omaa osaamistani aiheen suhteen, koska koen sen tärkeäksi työkaluksi tulevaisuudessa toimiessani opettajana. Kansainvälinen tutkimus osoittaa, että positiivisen pedagogiikka on yhteydessä oppilaiden hyvinvointiin (Oliveira, Almeida & Giacomoni, 2022). Positiiviseen pedagogiikkaan perustuvien erilaisten ohjelmien on tutkimuksissa todettu parantavan oppilaiden hyvinvointia ja vähentävän masennuksen oireita (Oliveira, ym., 2022). Positiivisen pedagogiikan suosion lisääntymisen takia, haluan tarkastella tässä tutkielmassa positiivista pedagogiikkaa minäpystyvyyden rinnalla.

Minäpystyvyydellä tarkoitetaan ihmisen käsityksiä ja uskomuksia omista taidoista (Bandura, 1997). Minäpystyvyys on muun muassa yhteydessä oppilaan sitoutuneisuuteen koulutyötä kohtaan ja motivaatioon (Linnenbrink, & Pintrich, 2003). Tutkimus osoittaa, että korkeammat minäpystyvyys uskomukset ovat yhteydessä parempaan koulumenestykseen (Linnenbrink, & Pintrich, 2003). Muun muassa tämän takia minäpystyvyyden kehittäminen ja tukeminen kouluympäristössä on tärkeää. Opettajana kuitenkin aina toivoo oppilaiden menestyvän koulussa mahdollisimman hyvin, jokainen omalla tasollaan. Minäpystyvyys on alakoulussa vielä yleensä hyvin positiivinen ja muokattavissa (Wigfield & Wagner, 2005), jonka vuoksi alakoulu on se paikka, jossa rakennetaan minäpystyvyyden perusta esimerkiksi jatko-opiskeluita varten.

Tässä tutkielmassa haluankin tutkia, kuinka minäpystyvyyttä voi tukea keskittymällä enemmän oppilaiden vahvuuksiin heikkouksien sijaan. Tosin nämä eivät saa sulkea toisiaan pois vaan tärkeää on positiivisten sekä negatiivisten tunteiden ja kokemusten tasapaino (Leskinen, 2017).

2. Tutkimuksen toteutus

Toteutin tämän tutkimuksen kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Salmisen (2011) mukaan se on yksi yleisimmin käytetyistä kirjallisuuskatsauksen perustyypeistä, joita kuvailevan kirjallisuuskatsauksen lisäksi ovat systemaattinen kirjallisuuskatsaus sekä kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen meta-analyysi. Kuvailevaa kirjallisuuskatsausta voidaan kuvailla myös yleiskatsaukseksi, jolla ei kuitenkaan ole tiukkoja ja tarkkoja sääntöjä. Lisäksi siinä käytetyt aineistot ovat laajoja eikä aineiston valintaa rajaa metodiset säännöt. Kirjallisuuskatsaus on tutkimus, joka toteutetaan tutustumalla, tunnistamalla ja arvioimalla aikaisemmin tehtyä tutkimusta sekä valmiina olevaa tutkimusaineistoa (Salminen, 2011). Päädyin toteuttamaan tutkimuksen kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, koska aiheesta on paljon erilaisia tutkimuksia ja artikkeleita, joten koen tärkeänä pystyä tarkasteleman niitä kaikkia, ilman tiukkoja sääntöjä. Tällä tavalla pystyin käsittelemään laajemmin tietoa kuin esimerkiksi systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa.

Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni on selvittää aikaisemman tutkimuskirjallisuuden perusteella, kuinka oppilaan minäpystyvyyttä voidaan tukea koulussa positiivisen pedagogiikan avulla. Haluan selvittää mitkä positiivisen pedagogiikan keinot sopivat minäpystyvyyden tukemiseen parhaiten. Auttaako positiivinen pedagogiikka yleisesti oppilaan minäpystyvyyden kehittymistä vai onko sen sisällä yksittäisiä toimintatapoja, jotka erityisesti tukevat lapsen pystyvyyssuomuksia?

Tutkimuskysymykseni tässä tutkielmassa on:

- Kuinka opettaja voi tukea oppilaan minäpystyvyyttä positiivisen pedagogiikan avulla?

2.1. Aineiston hankinta

Tutkimukseni perustuu aikaisempaan tutkimukseen, jolloin täytyy kiinnittää erityisesti huomiota tutkimusten, julkaisuiden ja lähteiden luotettavuuteen. Tutkimuksen luotettavuus on suoraan verrannollinen tutkimuksen mittarin luotettavuuteen, joten tutkimusta arvioitaessa on hyvä tutustua muun muassa siinä käytetyn mittarin reliabiliteettiin ja valideettiin (Metsämuuronen, 2011). Tarkoitukseni on löytää luotettavia tieteellisiä julkaisuja, jotka käsittelevät tutkimukseni aihetta. Nämä tekijät vaikuttavat tämän tutkimuksen luotettavuuteen. Metsä-

muurosen (2011) mukaan hyviä lähteitä ovat tieteelliset artikkelit, jotka on vertaisarvioitu vähintään kahden riippumattoman alan asiantuntijan toimesta, väitöskirjat, oppikirjat ja lisensiaattityöt. Kaikilla aloilla on myös klassikoita, joita pidetään auktoriteetteina. Klassikot ovat kuitenkin usein vanhoja, mutta tieto niissä ei automaattisesti ole vanhentunutta vaan niiden tietoa täytyy tarkastella uudemman tutkimustiedon valossa (Metsämuuronen, 2011).

Tässä tutkimuksessa käytän pohjana muun muassa Banduran (1997) kehittämää sosiokognitiivista teoriaa, vaikka se on vanha, koska siihen viitataan myös kaikessa uudemmassa tutkimuksessa ja tieteellisissä julkaisuissa, jotka käsittelevät minäpystyvyyttä. Banduran sosiokognitiivinen teoria on siis edelleen ajankohtainen ja tarkastelenkin sitä muiden tutkimuksien tukemana. Tässä tutkimuksessa olen perehtynyt kaikkiin muihin lähdemuotoihin paitsi lisensiaattitöihin ja olen pyrkinyt käyttämään lähteinä tieteellisiä artikkeleita ja toimitettuja teoksia. Lisäksi olen käyttänyt omien ajatuksieni tukena johdannossa ei tieteellistä materiaalia, jonka avulla en kuitenkaan perustele mitään tieteellisiä tai teoreettisia näkökulmia tai vastaa tutkimuskysymykseen. Tämän materiaalin tehtävä on vain herättää ajatuksia lukijassa ja tuoda esille aiheen ajankohtaisuutta.

Tutkimuksessani ei itsessään ole eettisiä ongelmia, koska en itse kerää aineistoa kentällä vaan käytän valmista tutkimusaineistoa, jonka eettisyyttä on pohdittu tutkimuksen tekemisen vaiheessa. En kuitenkaan ole voinut sokeasti luottaa siihen, että kaikki aikaisemmin toteutetut tutkimukset ovat eettisesti ongelmattomia, joten siksi olen tarkastellut näitä asioita käyttämiseni lähteissä samalla lailla kuin luotettavuuttakin. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan ihmisarvon kunnioittamisen periaatetta tulee noudattaa kaikissa tutkimuksissa. Se tarkoittaa, että tutkimus ei saa aiheuttaa vahinkoa eikä loukata tutkittavaa tutkimuksen tarkoituksista riippumatta (Eskola & Suoranta, 1998). Tämä tiivistää mielestäni hyvin yhteen kaikki tutkimuksen lupa-asioihin, aineiston keruuseen ja tiedottamiseen liittyvät eettiset kysymykset.

Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt tiedonhaussa hyödyksi Oula-Finnaa ja sen tietokantoja kuten Ebscoa sekä GoogleScholaria. Maailman laajuinen pandemia on vaikuttanut tiedon hakuun sen verran, että olen turvautunut enemmän e-lähteisiin kuin fyysisiin kirjoihin tai lehtiin, koska minulla ei ole ollut montaa kertaa mahdollisuutta käydä Oulun yliopiston Tiedekirjasto Pegasuksessa paikan päällä. Lisäksi hain lähdekirjallisuutta Seinäjoen kaupunginkirjastosta, koska se oli minua lähinnä oleva kirjasto.

Hakusanoina olen käyttänyt monipuolisesti erilaisia yhdistelmiä ja ne ovatkin tämän tutkimuksen aikana vaihtuneet jonkin verran. Aiheesta löytyi vaihtelevasti tutkimustietoa eri hakusanayhdistelmillä ja onkin ollut hieman haasteellista muotoilla juuri oikeanlainen yhdistelmä. Olen käyttänyt suomenkielisinä hakusanoina muun muassa seuraavia: positiivinen pedagogiikka, positiivinen psykologia, positiivinen kasvatus, vahvuusperustainen opetus, vahvuudet opetuksessa, minäpystyvyys, luottamus ja pystyvyysuskomukset. Englanninkielisiä hakusanoja ovat olleet edellä mainittujen suomenkielisten hakusanojen englanninkieliset käännökset. Näistä edellä mainituista hakusanoista parhaiten tutkimustietoa löytyi vahvuusperustaisen opetuksen (*strenght-based*) ja minäpystyvyyden (*self-efficacy*) englanninkielisillä hakusanoilla. Arvioidessani löytämieni lähteiden luotettavuutta, olen tarkistanut Julkaisufoorumi JUFO:n kustantajille antamia tieteellisiä luokituksia ja selvittänyt ovatko tutkimukset vertaisarvioituja.

3. Minäpystyvyys

Minäpystyvyyden käsite pohjautuu Albert Banduran (1997) sosiokognitiiviseen teoriaan. Banduran (1997) teorian mukaan minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön käsitystä ja uskomuksia omista taidoista sekä kyvystä suoriutua hänelle osoitetuista tehtävistä tai tilanteista. Näistä uskomuksista käytetään nimitystä pystyvyysuskomukset. Minäpystyvyys ei siis mittaa yksilön taitoja vaan yksilön uskomusta käyttää niitä (Bandura, 1997). Minäpystyvyys on lähellä muun muassa minäkäsityksen ja itsetunnon käsitteitä, mutta eroaa niistä siinä, että siihen kuuluu tulevaisuuden näkökulma. Minäkäsityksellä tarkoitetaan usein yksilön kokonaisnäkemystä itsestään (Aho, 1996). Kokonaisnäkemys sisältää siis ihmisen tuntemuksia näkemyksiä siitä, millaisena hän pitää itseään taustaltaan, ominaisuuksiltaan, asenteiltaan, arvoiltaan, tunteiltaan ja ulkonäöltään (Aho, 1996). Minäpystyvyysuskomukset sen sijaan liittyvät siis uskomuksiin omista kyvyistä ja taidoista ja ne näkyvät esimerkiksi siinä, kuinka vaativia tehtäviä henkilö valitsee eli mistä hän uskoo selviävänsä ja millaisia tehtäviä hän välttelee, koska ei usko selviävän niistä (van Dinther, Dochy & Segers, 2011, Linnenbrink, & Pintrich, 2003).

Minäpystyvyys vaikuttaa siis ihmisen käyttäytymiseen ja toimintaan monin eri tavoin (van Dinther, ym., 2011). Minäpystyvyys auttaa meitä esimerkiksi päättämään kuinka paljon aikaa ja vaivaa käytämme tehtäviimme, kuinka kauan käytämme aikaa, kun kohtaamme vaikeuksia ja kuinka sinnikkäitä olemme haastavissa tilanteissa (van Dinther, ym., 2011). Tutkimuksen mukaan minäpystyvyys on yhteydessä muun muassa oppilaan motivaatioon sekä sitoutuneisuuden koulutyötä kohtaan (Linnenbrink, & Pintrich, 2003). Tulosten mukaan korkea minäpystyvyys on yhteydessä myös motivaatioon ja sitoutuneisuuteen sekä parantaa koulumenestystä (Linnenbrink, & Pintrich, 2003, Hayward, 2020). Lisääntynyt minäpystyvyys on liitetty parempiin kurssiarvosanoihin ja odotuksiin menestyksestä (Hayward, 2020). Tutkimuksessa on noussut esille, että vahva minäpystyvyysusko vaikuttaa lisäksi siihen, että oppilaat nauttivat heidän koulutyöstään enemmän, ottavat vastaan pidempiä ja vaikeampia tehtäviä ja ylipäätään heillä on parempi luottamus itseensä (Bong, & Skaalvik, 2003).

Joskus tutkimuksessa saatetaan käyttää termejä minäpystyvyys (self-efficacy) ja luottamus (confidence) molemminpuolisesti, vaikka ne ovat yleisesti määriteltä eri käsitteinä (Galloway, Reunolds & Williamson, 2020). Jotkut tutkijat ovat kuitenkin tulleet siihen tulokseen, että luottamus termi on ymmärrettävämpi erityisesti lasten kanssa toimiessa, joten joissakin tutkimuksissa saatetaan minäpystyvyyden sijaan käyttää luottamus termiä. (Galloway, ym., 2020).

3.1. Minäpystyvyyden rakentuminen

Sosiokognitiivinen teoria (Bandura, 1997) esittää neljä tekijää, jotka vaikuttavat minäpystyvyyden kehittymiseen. Neljä minäpystyvyyden lähdettä ovat onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset (*enactive attainment*), sijaiskokemukset/mallioppiminen (*vicarious experience*), verbaalinen ja sosiaalinen vahvistaminen (*verbal persuasion*) sekä fysiologiset ja affektiiviset tilat (*physiological states*) (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000). Sijaiskokemuksilla tarkoitetaan toisten suorituksiin vertailua (Bandura, 1997). Käytännössä yksilö jäsentää omaa minäpystyvyyttään tarkkailemalla muiden, esimerkiksi vertaistensa suorituksia (Bandura, 1997). Verbaalinen ja sosiaalinen vahvistaminen sen sijaan tarkoittavat palautetta sekä tukea, jota yksilö saa ympäristöstään (Bandura, 1997). Zimmermanin (2000) tutkimuksen mukaan merkittävimmmin minäpystyvyyteen vaikuttaa neljästä edellä mainituista lähteistä onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset, koska ne perustuvat henkilökohtaisten kokemusten tuloksiin. Sen sijaan sijaiskokemusten vaikutus on pienempi, koska niiden vaikutus riippuu havainnoijan itsevertailusta sekä mallin eli vertailunkohteen saavuttamista tuloksista. Jos oppilas kokee mallin olevan paljon pystyvämpi tai taitavampi kuin hän itse, vähentää oppilas usein mallin suoritustulosten merkittävyyttä itselleen (Zimmerman, 2000).

Minäpystyvyys ei ole ominaisuus, joka pysyisi samanlaisena koko elämän vaan arviot omista kyvyistä selvitä voivat muuttua muun muassa erilaisten myönteisten tai kielteisten kokemusten myötä (Bandura, 1997). Se on siis luontaisesti muuttuvainen (Linnenbrink, & Pintrich, 2003). Kuitenkin minäpystyvyyden on todettu tulevan pysyvämmäksi iän myötä ja näin ollen alakoulussa oppilaiden minäpystyvyyteen on helpompi vaikuttaa kuin yläkoulussa (Wigfield & Wagner, 2005). Minäpystyvyyden ajatellaan vastaavan muutoksiin, joita tapahtuu henkilökohtaisessa ympäristössä joko suoraan, epäsuorasti, sanallisesti tai fyysisesti (Zimmerman, 2000). Tämän minäpystyvyyden sensitiivisyyden seurauksena, minäpystyvyyteen perustuvia uskomuksia käytetään sekä opetuksen aikana tapahtuvan muutoksen mittarina että yksilön alkuperäisten erojen mittarina (Zimmerman, 2000).

Vahva pystyvyysusko toimii toiminnan edistäjänä ja sen sijaan alhainen minäpystyvyys rajoittaa toimintaa (Bandura, 1997). Useat onnistumiset kasvattavat yksilön pystyvyysuskoa ja jatkuvat epäonnistumiset sen sijaan heikentävät (Bandura, 1997). Väitöskirjatutkimuksessa (Peura, 2021) on tuotu esille lasten minäpystyvyyden merkitys lukutaidon kehittymiselle; tutkimuksessa havaittiin, että ne oppilaat, joiden minäpystyvyys kasvoi tutkimuksen aikana, ko-

kivat enemmän myönteisiä kokemuksia onnistumisista, kannustavasta palautteesta sekä vertaiskokemuksista. Lisäksi heillä oli vähän negatiivisia tunnekokemuksia koko seurantajakson aikana. Sen sijaan joillakin lapsilla usko omaan minäpystyvyyteen heikkeni seurantajakson aikana. Nämä oppilaat kokivat vähemmän myönteisiä kokemuksia ja heidän lukutaitonsa oli heikompi kuin oppilaiden, joiden pystyvyysuskomukset kehittyivät eteenpäin. Lisäksi lapset kokivat saaneensa vähemmän kannustavaa palautetta ja myönteisiä vertaiskokemuksia seurantajakson aikana (Peura, 2021). Minäpystyvyys kasvaa siis onnistumisten myötä ja laskee jatkuvien epäonnistumisten seurauksena (Hastings, 2012). Tutkimuksen mukaan minäpystyvyys on siis yhteydessä oppilaan motivaatioon, sitoutuneisuuteen ja koulusuoriutumiseen (Linnenbrink, & Pintrich, 2003, Hayward, 2020).

3.2. Minäpystyvyyden tukeminen kouluympäristössä

Oppilaille annettavien tehtävien täytyy olla sopivan haasteellisia heidän kehitystasoonsa nähden, jotta oppilas onnistuu ratkaisemaan tehtävät sopivalla työmäärällä (Bandura, 1997). Liian vaikeat tehtävät johtavat epäonnistumiseen ja liian helpot tehtävät eivät motivoi eivätkä kehitä yksilöä eteenpäin (Bandura, 1997). Minäpystyvyyttä ja lukutaidon kehitystä käsittelevässä tutkimuksessa (Peura, 2021) nousi esille lukusujuvuuteen liittyvä arkinen esimerkki siitä, kuinka lapsen pystyvyysuskomukset vaikuttavat hänen valintoihinsa. Lukusujuvuuden kehittyminen vaatii lukemisen harjoittelua myös vapaa-ajalla eli esimerkiksi kirjojen lukemista. Lapsen pystyvyysuskomukset siitä, pystyykö hän lukemaan kirjan, vaikuttaa siihen lukeeko hän vapaa-ajalla kehittääkseen lukusujuvuuttaan. Jos lapsi uskoo, että hän ei pysty lukemaan kokonaista kirjaa, hän ei silloin ota kirjaa luettavaksi, eikä hänen lukusujuvuutensa ja sitä myötä pystyvyysuskomuksensa kehity (Peura, 2021). Tähän voidaan tutkimuksen mukaan vaikuttaa esimerkiksi palautteen laadulla, koska on tutkittu, että hyvä ja oikeanlainen verbaalinen palaute, kannustaa yksilöitä valitsemaan haastavampia tehtäviä (Lamarche, Gionfriddo, Cline, Gammage, & Adkin, 2014).

Yksi minäpystyvyyden kehittävästä tekijöistä on verbaalinen ja sosiaalinen palaute (Bandura, 1997). Esimerkiksi koulussa se tarkoittaa, että oppilas tarvitsee opettajalta sekä vertaisiltaan kehuja ja myönteistä palautetta, mutta myös rakentavaa palautetta. Erään tutkimuksen (Schunk, 1985) mukaan, kun oppilaita rohkaistiin sanallisesti asettamaan omia tavoitteita, heidän pystyvyysuskomuksensa ja saavutukset paranivat sekä heidän sitoutuneisuutensa tavoit-

teiden saavuttamisen suhteen nousi. Ja mitä enemmän ja välittömämmin oppilaat saivat palautetta, sitä korkeampia käsityksiä oppilaille syntyi heidän henkilökohtaisesta pystyvyydestään (Schunk, 1983).

Opettajien tulisi kiinnittää huomiota siihen millaista palautetta he antavat (Peura, 2021). On tutkittu, että hyvä palaute kannustaa yksilöä valitsemaan osaamistasoonsa nähden haastavampia tehtäviä, kun taas huonoa palautetta saanut yksilö valitsee usein helpompia tehtäviä, joka tukee sosiokognitiivisen teorian näkemystä siitä, että sanallinen palaute vaikuttaa yksilön minäpystyvyyteen (Lamarche, ym., 2014). Väitöskirjatutkimuksen (Peura, 2021) mukaan, että lapsen pystyvyyssuskomuksien vahvistaminen ja tukeminen on aivan muuta kuin vain kehoitus lapselle uskoa itseensä. Opettajan tehtävä on luoda sellainen oppimisympäristö, jossa oppilaan on mahdollista kokea onnistumisia ja nähdä oma edistymisensä, vaikka edistyminen olisikin hidasta. Lisäksi oppimisympäristön täytyy tarjota lapselle sopivia haasteita, jotta edistymistä voi tapahtua. Keskeistä olisi, että lapsi itse huomaa opettajan avustuksella omat onnistumisensa. Opettajan tehtävä on myös antaa kannustavaa palautetta aina kun se on mahdollista ja rakentaa sopivia oppimisryhmittelyjä niin, että oppilaalla on mahdollisuus saada oikeanlaisia vertaiskokemuksia (Peura, 2021). Myös muun tutkimuksen mukaan opettajalta saatu sanallinen palaute kasvattaa yksilön minäpystyvyyssuskomuksia (Hastings, 2012).

4. Positiivinen pedagogiikka

Positiivinen pedagogiikka on pedagogiikan suuntaus, joka pohjautuu positiivisen psykologian periaatteisiin (Kumpulainen, ym., 2014; Leskisenoja, 2017, Seligman, ym., 2009). Se perustuu käsitykseen, että lapsi on aktiivinen toimija ja merkityksen rakentaja (Huebner, ym., 2009; Kumpulainen, ym., 2014; Seligman, ym., 2009). Sen tarkoitus on tuoda sekä tutkimuksen että pedagogisen toiminnan keskiöön lapsen osallisuus, vahvuudet ja myönteiset tunteet (Kumpulainen, ym., 2014). Positiivisen pedagogiikan perustavanlaatuisen tavoite on edistää koulu- ja kasvatusyhteisöjen kukoistusta ja parantaa lasten hyvinvointia (Leskisenoja & Sandberg, 2019; Seligman, ym., 2009). Lisäksi sen tarkoitus on yhdistää positiivisen psykologian tutkimus tieteellinen tieto ja laadukkaat ajanmukaiset opetustavat (Leskisenoja & Sandberg, 2019; Avola & Pentikäinen, 2020).

4.1. Positiivinen psykologia

Positiivinen psykologia on monihaarainen tieteenala, joka tutkii muun muassa ajattelun ja käyttäytymisen ilmiöitä monissa eri ympäristöissä (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Uusitalo-Malmivaara, 2014). Se on saanut alkunsa siitä, että lähes kaikki tutkimukset ja artikkelit käsittelevät surullisia tai ongelmallisia asioita, eikä onnellisia asioita käsitellä lähes lainkaan (Seligman, 2002). Positiivisen psykologian tärkein idea onkin diagnosoida jokaisesta ihmisestä hyvää ja löytää vahvuuksia, jotta sekä oma että yhteisön hyvinvointi paranisi (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Uusitalo-Malmivaara, 2014). Positiivisuuden käsitteeseen kuuluu yleensä optimismi, toiveikkaus ja positiivinen affektiivisuus (Uusitalo-Malmivaara, 2014). Positiivisen psykologian käsitteen alle sen sijaan kuuluu muun muassa seuraavat käsitteet: resilienssi (*resilience*), kiitollisuus (*gratitude*), vahvuudet (*strengths*), tarkoitus (*meaning*), virtaus (*flow*), positiiviset ihmissuhteet (*positive relationships*) ja positiivinen tunne (*positive emotion*) (Seligman, ym., 2009). Tutkimukset osoittavat, että positiivisilla tunnetiloilla on täysin selvä yhteys muun muassa laajempaan hyvinvointiin, havainnointikykyyn, onnistumiseen ja saavuttamiseen, fyysiseen terveyteen, muistamiseen ja oppimiseen (Uusitalo-Malmivaara, 2014). Tutkimuksen mukaan positiivinen psykologia mukana opetuksessa parantaa muun muassa oppilaiden sosiaalisia taitoja, edistää vahvuuksien käyttöä oppimisena sekä lisää sitoutuneisuutta koulutyöhön (Seligman, ym., 2009).

Positiivinen psykologia tuo usein mieleen positiivisen ajattelun ja haluaa korostaa, että positiivinen psykologia on aihepiiriltään paljo laajempi (Ojanen, 2007). Positiivinen psykologia nojautuu aina tutkimustuloksiin, kun taas positiivinen ajattelu on populäärikäsite, joka kyllä mahtuu positiivisen pedagogiikan aihepiiriin, jos sen on tutkimuksilla todistettu edistävän ihmisen hyvinvointia (Ojanen, 2007). Positiivinen psykologia käsittää koko elämän syntymästä kuolemaan saakka eikä ole sidottu mihinkään tiettyyn elämän vaiheeseen (Leskisenoja & Sandberg, 2019).

Perinteinen psykologia on kautta aikojen keskittynyt tutkimaan mielen sairauksia, poikkeavuuksia ja kiinnittänyt huomiota kielteisiin tunteisiin sekä ihmissuhdeongelmiin (Leskisenoja & Sandberg, 2019; Ojanen, 2007; Seligman, 2002; Uusitalo-Malmivaara, 2014). Positiivisen psykologian tarkoitus sen sijaan on tutkia muun muassa eheyden edellytyksiä, ihmisen kukoistusta ja mikä tuottaa hyvää mieltä sekä onnellisuutta (Uusitalo-Malmivaara, 2014; Ojanen, 2007). Positiivisen psykologian erittäin keskeinen tutkimuskohde on subjektiivinen hyvinvointi, joka arkikielessä tunnetaan onnellisuutena (Uusitalo-Malmivaara, 2014, Seligman, 2002). Ihmisen hyvinvointia ei kuitenkaan edistetä pelkästään pahoinvoinnin poistamisella vaan tarvitaan muutakin (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Positiivinen psykologia ei myöskään väheksy negatiivisiin asioihin perustuvaa tutkimusta, joka on ollut tuloksellista ja merkityksellistä, vaan näiden kahden suuntauksen tulisi kulkea rinnakkain (Ojanen, 2007).

4.1.1. Luonteenvahvuudet

Peterson ja Seligman (2004) ovat kehittäneet VIA-luonteenvahvuuksien luokituksen, jonka lähtökohtana on ollut muun muassa hyvän luonteen määrittäminen. VIA-luonteenvahvuuksien luokittelussa pohjana toimii kuusi päähyvettä ja luonteenvahvuudet jaetaan näiden kuuden päähyveen alle ja ne toimivat hyveiden ”työrukkasina” (Uusitalo-Malmivaara, 2014). VIA-luonteenvahvuuksien luokittelua varten Peterson ja Seligman työryhmineen tutkivat todella suuren määrän erilaista kirjallisuutta ja tieteellistä tutkimusta. Tällä tavalla oli tarkoitus muun muassa selvittää mitä luonteenvahvuuksista tiedetään jo ennestään (Peterson & Seligman, 2004).

VIA-luonteenvahvuus luokittelussa on siis määritelty kuusi päähyvettä ja 24 luonteenvahvuutta, joista jokainen siis liittyy johonkin hyveeseen (Peterson & Seligman, 2004) (ks. taulukko 1). Luonteenvahvuudet on valittu kymmenen kriteerin pohjalta, jotka määriteltiin heti aluksi (Peterson & Seligman, 2004). Kuitenkaan kaikki luonteenvahvuudet eivät täytä kaikkia

kymmentä kriteeriä, vaan tärkeää on riittävä määrä yhteisiä tekijöitä, jolloin niiden voidaan katsoa kuuluvan luontevahvuuksien perheeseen (Uusitalo-Malmivaara, 2014). Koko VIA-filosofian taustalla on keskeisessä roolissa ydinvahvuuksien tunnistaminen ja niiden tietoinen käyttö tavoitteiden saavuttamiseksi (Uusitalo-Malmivaara, 2014). Tutkimuksen (Ruch, Weber, Park, & Peterson, 2014) mukaan luontevahvuuksilla on merkittävä rooli elämän tyytyväisyyden ennustajana jo nuoresta iästä lähtien. Luontevahvuuksista kaikista voimakkaimman positiivisen korrelaation elämän tyytyväisyyden kanssa saivat innostus, rakkaus, kiitollisuus ja toiveikkuus (Ruch, ym., 2014).

Luontevahvuudet ovat ominaisuuksia, jotka ovat osa identiteettiämme ja sen syvintä olemusta (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Luontevahvuudet tulevat esille muun muassa ajatuksissa, tahdossa, toiminnassa ja tunteissa (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Vahvuuksia voi harjoitella ja ne kulkevat ihmisen mukana läpi elämän (Seligman, 2002). Ne ovat myös moraaliltaan sellaisia, ettei kukaan voi ”heittää hukkaan” tai ”tuhlata” omia vahvuuksiaan (Seligman, 2002). Tutkimuksen (Leskisenoja & Sandberg, 2019) mukaan luontevahvuudet ovat lisäksi muuttuvia ominaisuuksia eli niitä voi harjoituksen kautta kehittää eteenpäin. Toisaalta käyttämättömyys ja harjoittelemattomuus saattaa heikentää luontevahvuuksia ja sen vuoksi onkin erityisen tärkeää, että lapsuus- ja nuoruusiässä luontevahvuuksia vahvistetaan ja tuodaan lapsille näkyväksi, jotta se säilyisivät aikuisuuteen saakka (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Tutkimus osoittaa, että lyhyellä aikavälillä (4 kuukautta) luontevahvuudet eivät merkittävästi muutu (Ruch, ym., 2014).

Taulukko 1. Hyveet sekä luontevahvuudet VIA-luontevahvuudet luokittelun mukaisesti.

Hyveet	Luontevahvuudet
Viisaus	Uteliaisuus Luovuus Kriittinen ajattelu Näkemyksellisyys Oppimisen ilo
Rohkeus	Urheus Innokkuus Rehellisyys Sinnikkyys

Inhimillisyyys	Rakkaus Sosiaalinen älykkyys Ystävällisyys
Oikeudenmukaisuus	Reiluus Yhteistyökyky Johtajuus
Kohtuullisuus	Harkitsevuus Anteeksiantavuus Itsesäätely Vaativattomuus
Henkisyys	Hengellisyys Toiveikkuus Kiitollisuus Huumorintaju Kauneuden ja erinomaisuuden arvostus

4.1.2. Onnellisuus

Positiivisen psykologian yksi suurin tehtävä on tutkia mitä on onnellisuus ja kuinka sen voi saavuttaa (Seligman, ym., 2009; Uusitalo-Malmivaara, 2014). Onnellisuus on aina kiinnostanut ihmisiä, ja erityisesti länsimaisessa yhteiskunnassa onnellisuutta on pidetty ja pidetään myös nykyään tavoittelemisen arvoisena asiana (Martela, 2014; Ojanen, 2007). Onnellisuuden käsite on kuitenkin erittäin monenkirjava ja on olemassa todella monia erilaisia näkemyksiä onnellisuudesta (Martela, 2014). Positiivisen psykologian keskeinen tutkija Martin Seligman on todennut, että sana onnellisuus on liiakäytetty ja menettänyt kaiken merkityksensä eikä siksi sovi käytännön päämääräksi esimerkiksi kasvatuksessa tai politiikassa (Seligman, 2011). Erityisesti tieteessä onnellisuus on kulunut ja väsynyt termi (Seligman, ym., 2009).

Hetkellistä onnellisuutta voi nostaa esimerkiksi hyvä suklaa, komediaelokuva tai kukat (Seligman, 2002). Haastavampaa on kuitenkin määritellä asiat, jotka lisäävät kestävästi pidempiaikaista onnellisuutta (Seligman, 2002). Dienerin ja Seligmanin (2002) tutkimuksen mukaan onnellisimmat ihmiset eivät ole koskaan ajatelleet itsemurhaa, he muistavat elämästään enemmän hyviä kuin huonoja tapahtumia ja heillä on päivittäin enemmän hyviä kuin huonoja tunteita. Onnellisuuksia on nykytutkimuksen mukaan ainakin kolme erilaista (Martela, 2014). Tällä hetkellä onnellisuudella voidaan tarkoittaa kolmea eri asiaa, joita myös lähes aina tutkitaan erikseen (Martela, 2014). Ne ovat positiiviset tunteet, elämäntyytyväisyys (Martela,

2014; Seligman, ym., 2009) ja eudaimonistiset onnellisuusperspektiivit, jotka eivät arvioi elämän arvokkuutta pelkästään yksittäisten tunteiden kautta (Martela, 2014).

Martelan (2014) tutkimuksen mukaan ensimmäinen näkökulma onnellisuuteen liittyen keskittyy siihen, että onnellisuus rakentuisi positiivisten tunteiden läsnäolosta ja negatiivisten tunteiden poissaolosta. On kuitenkin todettu, että negatiivisten tunteiden poissaolo ei tarkoita, että positiiviset tunteet olisivat aina läsnä, vaikka ne korreloivatkin keskenään. Tämä näkökulma on kovin suoraviivainen, koska ajatellaan, että positiivisten tunteiden läsnäolo ja negatiivisten tunteiden poissaolo, tarkoittaa onnellista ihmistä ja mitä enemmän positiivisia tunteita sekä vähemmän negatiivisia tunteita sitä onnellisempi on. Tämän näkökulman mukaan kaikki tunteet ovat siis samanarvoisia eikä niiden tekijät ole merkityksellisiä (Martela, 2014). Tätä osaa näkemyksestä ei kuitenkaan tue psykologi Alice Isenin tutkimustulokset, joihin Ojanen (2007) viittaa teoksessaan. Isenin tutkimustulosten mukaan positiiviset ja negatiiviset tunteet eivät ole symmetrisiä vaikutuksiltaan, mikä tarkoittaa, että negatiivisen tunteen vaikutukset eivät aina ole kielteisiä vaan joissakin tilanteissa ne voivat olla jopa positiivisia (viitattu Ojanen, 2007). Positiiviset ja negatiiviset tunteet tasapainottelevat ja vaihtuvat hyvinkin nopeasti (Seligman, 2002).

Jotkut ihmiset luontaisesti tuntevat helpommin positiivisia tunteita ja saavat pitää niistä kiinni, kun taas jotkut ihmiset ovat luontaisesti enemmän surullisia ja masentuneita (Seligman, 2002). Positiiviset tunteet vaikuttavat kolmessa eri ulottuvuudessa: menneisyydessä, nykyisyydessä ja tulevaisuudessa. Tunteita voi myös harjoittelun avulla myönteiseen suuntaan muuttamalla sitä, mitä tunnet menneisyydestä, kuinka ajattelet tulevaisuudesta ja miten koet nykyhetken (Seligman, 2002).

Usein henkilön onnellisuutta ja hyvinvointia kartoitetaan erilaisissa tutkimuksissa kysymyksellä ”kuinka tyytyväinen olet elämääsi kokonaisuutena?” (Martela, 2014). Martelan (2014) tutkimuksen mukaan tämän kysymyksen teoreettinen tausta-ajatus on, että tyytyväisyys riippuu suurelta osin ihmisen odotusten ja todellisuuden välisestä kohtaamisesta. Mitä paremmin odotuksemme ja toiveemme elämää kohtaan toteutuvat, sitä tyytyväisempiä me olemme. Vertaamme myös elämäämme usein muiden elämään, ja vertailun kohteen elämäntilanne vaikuttaa meidän tyytyväisyyteemme. Jos vertaamme itseämme meitä menestyvämpiin ihmisiin, meidän tyytyväisyytemme laskee, kun taas vertaillessamme itseämme meitä huono-osaisempiin, tyytyväisyytemme lisääntyy. Tämä yhdellä kysymyksellä kerätty tutkimusaineisto ei ole

kovin luotettavaa, koska kysymys on todella laaja ja ihmisten on vaikea vastata siihen johdonmukaisesti. Lisäksi tutkimukset ovat osoittaneet, että kysymystä edeltäneet pienetkin tapahtumat vaikuttavat kokonaisarvioon kuten millainen sää kyselyn täyttö päivänä on tai onko henkilö esimerkiksi löytänyt kolikon ennen vastaamistaan (Martela, 2014).

Eudaimonistiset onnellisuusperspektiivit ovat lähtöisin tutkijoilta, joiden mielestä onnellisuutta ei voida pelkistää ainoastaan positiivisiksi tunteiksi ja tyytyväisyydeksi, koska se laistaa ihmisen psykologista todellisuutta ja kaventaa todellisen onnellisuuden käsitystä (Martela, 2014). He eivät kuitenkaan kyseenalaista tunteiden roolia kokonaan vaan haluavat niiden rinnalla tarkastella monipuolisesti ihmisen elämään liittyvää kokemusmaailmaa, joka muodostaa pohjan onnellisuuden rakentumiselle (Martela, 2014). Onnellisuuden tekijöitä näiden tutkijoiden mukaan ovat esimerkiksi itseilmaisu, elämän tarkoituksellisuus ja merkityksellisyyden kokeminen sekä tekemiseen uppoutuminen (Martela, 2014).

Eräs näkökulma on, että onnellisuuteen on neljä tietä, joihin on ihmiskunnan historian perusteella päädytty: ole hyvä ihminen, voi hyvin ja tunne olosi hyväksi, saavuta sisäinen rauha ja mielentyyneys sekä vapaudu haluista eli luovu niistä tarpeista ja haluista, jotka eivät ole välttämättömiä elämisen kannalta (Ojanen, 2007).

4.1.3. Positiivisen psykologian kritiikki

Vaikka positiivinen psykologia on noussut nykyään enemmän esille ja siitä tehdään koko ajan enemmän tieteellistä empiiristä tutkimusta, on se ollut myös kritiikin kohteena. Ojasen (2014) artikkelissa nostetaan esille, että psykologiaa on kritisoitu muun muassa siitä, että se korostaa liikaa positiivisuutta eikä jätä lainkaan tilaa negatiivisuudelle, vaikka se on yhtä olennainen osa elämää kuin positiivisuuskin. Välillä positiivinen pedagogiikka on tarpeettomasti näin tehnytkin, mutta ei kuitenkaan jatkuvasti. Lisäksi positiivista psykologiaa on kritisoitu siitä, että sen tuloksia yleistetään liikaa. Tämä kuitenkin on kaikissa ihmistieteissä ongelma, koska tulokset ovat todennäköisyyksiä eikä koskaan voida mitään sanoa varmaksi. Kolmas kritiikin kohde on se, että aina ei voida tarkasti määritellä mitkä asiat tekevät ihmisestä onnellisen, koska onnellisuus, positiiviset ja negatiiviset tunteet ovat aina subjektiivisia kokemuksia (Ojanen, 2014).

Maailmassa on todella paljon erilaisia ongelmia ja pahuutta, joita ei voida ohittaa (Ojanen, 2007). Ojasen (2007) teoksessa todetaan, että esimerkiksi iso osa maailman väestöstä näkee

nälkää, elää epäoikeudenmukaisissa olosuhteissa, masennus diagnosoit ovat lisääntyneet ja luonnon saastuminen on joissakin paikoissa jo hälyttävän korkealla tasolla. Positiivista psykologiaa onkin näiden asioiden takia arvosteltu länsimaisuudestaan, ylioptimististaan ja siitä, että se sulkee silmät elämän varjopuolilta. Tässä voi olla oikea vaaranpaikka silloin, jos maailmasta muotoillaan liian myönteinen paikka ja monet rakenteelliset ja syvällä olevat ongelmat jätetään huomioimatta. Tällaiseen tilanteeseen kuitenkin päädytään kovin pian, koska ongelmakeskeiset tutkijat työskentelevät jatkuvasti, eikä ole merkkejä siitä, että he luovuttaisivat (Ojanen, 2007). Kaikkia tieteenaloja kuitenkin kritisoidaan jatkuvasti ja he korostavat, että kritiikki sekä kriittinen arviointi on aina tärkeää, koska sen avulla tiede ja tieteenalat kehittyvät eteenpäin tarkempaan sekä merkityksellisempään suuntaan (Avola & Pentikäinen, 2020).

4.2. Positiivinen pedagogiikka

Positiivinen pedagogiikka perustuu käsitykseen, että lapsi on aktiivinen toimija ja merkityksen rakentaja. Sen tarkoitus on tuoda sekä tutkimuksen että pedagogisen toiminnan keskiöön lapsen osallisuus, vahvuudet ja myönteiset tunteet (Kumpulainen, ym., 2014). Positiivisen pedagogiikan perustavanlaatuisen tavoite on edistää koulu- ja kasvatusyhteisöjen kukoistusta (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Lisäksi sen tarkoitus on yhdistää positiivisen psykologian tutkimista tieteellinen tieto ja laadukkaat ajanmukaiset opetustavat (Leskisenoja & Sandberg, 2019; Avola & Pentikäinen, 2020). Positiivisen pedagogiikan tarkoitus koulussa on auttaa oppilasta tunnistamaan omat vahvuutensa ja ottamaan ne käyttöön päivittäisessä elämässä (Seligman, ym., 2009). Tutkimuksen mukaan positiivisen pedagogiikan käyttö koulussa lisää oppilaiden viihtyvyyttä koulussa ja sitoutuneisuutta koulutyöhön (Seligman, ym., 2009).

Kumpulaisen ja kollegoiden (2014) tutkimuksen mukaan positiivisen pedagogiikan teoreettinen perusta löytyy sosiokulttuurisesta näkemyksestä. Sosiokulttuurinen näkemys korostaa kolmea oppimiseen ja kehitykseen liittyvää ulottuvuutta: sosiaalinen, emotionaalinen ja kulttuurinen. Positiivisessa pedagogiikassa ajatellaan, että oppiminen antaa mahdollisuuden muun muassa tunteiden ja kokemusten ilmaisuun, itsensä toteuttamiseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Lisäksi positiivinen pedagogiikka pitää erittäin tärkeänä osana oppimista sosiaalisia suhteita ja yhteisön merkitystä. On myös huomioitavaa, että oppiminen sekä hyvinvointi rakentuvat lapsen ja tämän ympäristön vuorovaikutuksessa (Kumpulainen, ym., 2014). Positiivinen pedagogiikka on yhteydessä myös lasten sosiaalisiin taitoihin (Seligman, ym., 2009).

Yksi positiivisen pedagogiikan periaatteista on, että sosiaalinen vuorovaikutus toisten kanssa on tärkeää erityisesti silloin, kun lapsi jakaa sekä käsittelee tunteitaan ja kokemuksiaan (Kumpulainen, ym., 2014). Aikuisen on tärkeä tunnistaa ne asiat, jotka tuottavat lapselle hyvää oloa, jotta sitä tunnetta voidaan koulupäivien aikana lisätä erilaisten hetkien avulla (Kumpulainen, ym., 2014). Kasvattajan on erittäin tärkeää tukea lasta hänen tunteidensa, kokemustensa ja vahvuuksiensa tunnistamisessa. Lisäksi olisi hyvä tehdä ne lapselle näkyväksi, koska tiedostettuina ne lisäävät ja tukevat lapsen uskoa itseensä sekä omiin kykyihinsä (Kumpulainen, ym., 2014). Luontevahvuuksien on tutkimuksessa todettu olevan merkittävä minäpystyvyyden edistäjä ja mitä enemmän luontevahvuuksia lapselta löytyy, sen parempi lapsen minäpystyvyys on (Ruch, ym., 2014).

Kun hyvinvointi perustuu vahvuuksiin ja hyveisiin, elämästä tulee aidompaa (Seligman, 2002). Avolan ja Pentikäisen (2020) teoksen mukaan positiivinen pedagogiikka on myös oiva tapa lisätä oppilaiden hyvinvointia ja hyvinvoinnin lisääminen onkin yksi positiivisen pedagogiikan tehtävistä. Positiiviseen pedagogiikkaan kuuluu kolme pääsisältöä, jotka ovat ympäristö, hyvinvointi ja oppiminen. Ympäristön sisällöt määrittävät esimerkiksi sitä, millainen ilmapiiri, vuorovaikutus, tavoitteet ja asenteet koulussa tulisi olla. Hyvinvoinnin sisältöalue sen sijaan kuvaa sitä millaisilla toimilla oppilaiden sekä koko kouluyhteisön jäsenten hyvinvointia voidaan parantaa ja oppimisen sisältö alue keskittyy siihen, kuinka positiivisen pedagogiikan mukaan suhtaudutaan oppimiseen, tietoon, oppilaisiin ja oppimisen seurantaan. Positiivisen pedagogiikan keskeinen tavoite onkin siis hyvinvoinnin vahvistaminen, joka osaltaan vaikuttaa myönteisesti oppimistuloksiin (Avola & Pentikäinen, 2020).

Positiivinen pedagogiikka lähtee hyvän huomaamisesta ja kasvattajan omasta läsnäolosta sekä hyvinvoinnista, joka välittyy ympäristöön (Avola & Pentikäinen, 2020). Koska hyvinvointitaitoja opetetaan sekä vahvistetaan merkittävästi esimerkin voimalla, on opettajan oma hyvinvointi hyvinvoivien lasten kasvattamisen suhteen erityisen tärkeää (Avola & Pentikäinen, 2020). Elämme hyvin ongelmakeskeisessä maailmassa ja usein myös kouluyhteisö keskittyy enemmän ongelmiin kuin hyviin asioihin (Avola & Pentikäinen, 2020; van Dirther, ym., 2011). Hyvän huomaamista ja sanoittamista täytyy kasvattajien harjoitella kärsivällisesti, jotta siitä tulee automaattista ja osa jokapäiväistä elämäämme kasvatusarjessa (Avola & Pentikäinen, 2020; Seligman, ym., 2009).

4.2.1. Vahvuusperustainen opetus

Kaikilla ihmisillä on monia erilaisia vahvuuksia, mutta tässä kontekstissa vahvuuksilla tarkoitetaan Petersonin ja Seligmanin määrittelemiä luontevahvuuksia, jotka ovat moraalisesti perusteltavia sekä opittavissa olevia (Peterson & Seligman, 2004). Vahvuusperustaista opetusta voidaan käyttää kaikilla luokka-asteilla, joten koulu on todella hyvä paikka kasvattaa luonnetta (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Lähtökohtana on luottamus siihen, että jokaisella oppilaalla on taipumusten sekä mahdollisuuksien yhdistelmä, joka tulee näkyville sille suotuisissa olosuhteissa (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Tutkimuksessa (Galloway, ym., 2020) on huomattu, että on tärkeää nimetä ja ottaa käyttöön lapsen vahvuudet aikaisessa vaiheessa, koska mitä aikaisemmin ne tunnistetaan, sitä aikeisemmin myös vahvuusperustaisen kasvatuksen hyödyt tulevat esille. Vahvuuksia voidaan aloittaa käsittelemään tarinoiden ja niissä esiintyvien hahmojen kautta, jotta oppilaat aluksi ymmärtävät mitä vahvuuksilla tarkoitetaan (Seligman, ym., 2009). Vaikka tarina olisi surullinen, voidaan sen päähenkilöstä silti etsiä oppilaiden kanssa yhdessä vahvuuksia ja keskustella kuinka vahvuuksillakin on hyvät ja huonot puolet (Seligman, ym., 2009).

Opettajan on tärkeää oppia erilaista vahvuuksiin liittyvää sanastoa, jotta hän voi niitä huomioida opetuksessaan, palautteen antamisessa ja myös kaikessa muussa kommunikoinnissa (Avola & Pentikäinen, 2020). Vahvuussanaston tunteminen ja käyttäminen onkin erittäin tärkeä askel kohti vahvuusperustaista opetusta ja kouluarkea (Avola ja Pentikäinen, 2020). Vahvuuksien tunnistaminen ja sanoittaminen oppilaille lisää heidän itsevarmuuttaan ja itsetuntemustaan sekä lisäksi se auttaa rakentamaan myönteistä identiteettiä ja lisää oppilaan hyvinvointia (Avola & Pentikäinen, 2020; Leskisenoja & Sandberg, 2019; Hotulainen, Lappalainen & Sointu, 2014). Lisäksi monien tutkimuksien mukaan yksilön vahvuuksien tunnistaminen on yhteydessä koulumenestykseen (Hotulainen, ym., 2014). Vanhuusperustainen opetuksella on tutkimuksessa todettu olevan positiivinen vaikutus itsetuntoon ja subjektiiviseen hyvinvointiin (Proctor, Maltby & Linley, 2010).

Yleensä omien vahvuuksien löytäminen sekä niihin tutustuminen herättää oppilaissa voimakkaita myönteisiä kokemuksia ja kaikki oppilaat, myös ne, joiden koulumenestys muissa aineissa on heikompi, kokevat vahvuusperustaisen työskentelyn usein palkitsevana (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Hyödyntämällä vahvuuksiaan oppilaat pystyvät saavuttamaan muun muassa heille itselleen merkityksellisiä päämääriä, selviytyä vastoinkäymisistä sekä

haasteista ja vahvistamaan hyvinvointiaan (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Omat vahvuutensa tunnistava oppilas ei lannistu epäonnistumisista, vaan ne saavat oppilaan työskentelemään entistä enemmän omien tavoitteidensa eteen. koska oppilas uskoo omiin kykyihinsä (Hotulainen, ym., 2014).

5. Oppilaan minäpystyvyyden tukeminen positiivisen pedagogiikan avulla

Tutkimuksissa on löydetty merkittävä yhteys luonteenvahvuuksien ja minäpystyvyyden välille (Ding & Yu, 2020; Proctor, ym., 2011; Ruch, ym., 2014). Eräässä tutkimuksessa (Ruch, ym., 2014) erityisesti seuraavat luonteenvahvuudet korreloivat minäpystyvyyden kanssa positiivisesti: toiveikkuus, näkemyksellisyys, luovuus, innokkuus, yhteistyökyky ja sosiaalinen älykkyys. Aikaisempien tutkimusten mukaan toiveikkuus on ollut tärkein minäpystyvyyden ennustaja. Nykytutkimuksessa on kuitenkin pystytty osoittamaan, että moni muukin luonteenvahvuus korreloi minäpystyvyyssuhteiden kanssa lähes yhtä voimakkaasti. Tutkimuksen mukaan mitä enemmän vahvuuksia lapsella tai nuorella on, sitä korkeammat pystyvyyssuhteukset hänellä on. Lisäksi luonteenvahvuuksien voidaan väittää olevan merkittävä minäpystyvyyden edistäjä (Ruch, ym., 2014). Erityisesti näkyväksi tehdyt luonteenvahvuudet tukevat lapsen uskoa omaan kykyihinsä (Kumpulainen, ym., 2014). Myös muussa tutkimuksessa on huomattu, että luonteenvahvuuksien käyttö opetuksessa lisää oppilaan minäpystyvyyssuhteita (Proctor, ym., 2011).

Vahvuuksia hyödynnetään, sovelletaan ja kehitetään jatkuvasti (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Opettajalla on tärkeä tehtävä huomioida luonteenvahvuuksien käyttäminen ja pyrkiä edistämään niiden kehittymistä myönteisen vahvistamisen kautta (Leskisenoja & Sandberg, 2019; Seligman, ym., 2009). Nuorelle täytyy tehdä näkyväksi hänessä olevat mahdollisuuksien ulottuvuudet ja opettajan tehtävä on kannustaa häntä käyttämään voimavaroja saavuttaakseen ne (Leskisenoja & Sandberg, 2019).

Tutkimuksessa (Galloway, ym., 2020) on havaittu, että lasten minäpystyvyyssuhteita voisi parantaa muun muassa asettamalla vahvuusperusteisia tavoitteita, jotka keskittyvät edistymiseen ja yrittämiseen. Lisäksi vahvuusperusteiset tavoitteet tulisi asettaa lasta ajatellen sopivalle tasolle niin, että resilienssiä ja sinnikkyyttä ei vaadita lapselta liikaa, mutta ei myöskään liian vähän. Kun lapsen kanssa asetetaan vahvuusperusteisia tavoitteita, olisi tärkeää, että lapsi on mukana asettamassa ja ohjaamassa omia tavoitteitaan, jotta ne tuntuvat merkityksellisiltä. On myös huomioitava, että lapsi on motivoitunut havainnoimaan myös muiden lasten eli vertaisten saavuttamia vahvuusperusteisia tavoitteita (Galloway, ym., 2020). Vertaiskokemukset ovat yksi minäpystyvyyden neljästä rakennuspalikasta (Bandura, 1997).

Lisäksi tutkimuksessa (van Dirther, ym., 2011) on tullut esille, että nykyinen koulusysteemi keskittyy aivan liian paljon siihen, mitä oppilaat eivät osaa eivätkä hallitse. Arvokas huomio

on, että negatiivinen lähestymistapa madaltaa oppilaan minäpystyvyyttä. Sen sijaan olisi tärkeää keskittyä siihen, mitä oppilaat jo osaavat ja hallitsevat sekä missä he ovat hyviä ja mitkä ovat heidän vahvuuksiaan (van Dirther, ym., 2011, Seligman, 2002). Keskittyminen oppilaiden lahjoihin ja vahvuuksiin parantaisi oppilaiden minäpystyvyyttä, mutta se vaatisi muutoksia nykyisiin oppimismenetelmiin ja arviointi käytänteisiin (van Dirther, ym., 2011).

Peuran (2021) tutkimuksessa tuli esille, että myönteisen palautteen antaminen, kannustaminen, positiiviset vertaiskokemukset sekä onnistumisen kokemukset paransivat lapsen pystyvyysuskomuksia seuranta jakson aikana. Sen sijaan negatiiviset tunnekokemukset ja vähäinen myönteinen palaute heikensivät lapsen minäpystyvyyttä (Peura, 2021). Lisäksi Peuran (2021) tutkimuksessa nousi esille, että palautteen laadulla on merkitystä sen suhteen, tukeeko palaute oppilaan minäpystyvyyttä vai ei. Hyvää palautetta saavat yksilöt valitsevat usein vaikeampia ja haastavampia tehtäviä kuin huonoa palautetta saaneet yksilöt (Lamarche, ym., 2014). Lapsi tarvitsee paljon monipuolisempaa palautetta kuin vain esimerkiksi, että ”sinä pystyt siihen”, jotta palaute voi tukea lapsen minäpystyvyyden kehittymistä (Peura, 2021). Lapselle on tärkeää sanoittaa hänen hyviä ominaisuuksiaan, jotta ne tulevat selkeästi hänelle näkyville (Avola & Pentikäinen, 2020). On siis eri asia todeta lapselle, että ”olet jaksanut ratkaista tuota vaikeaa tehtävää monta kertaa” kuin, että ”olet ollut todella sinnikäs, kun olet jaksanut ratkaista tuota vaikeaa tehtävää monta kertaa” (Avolainen & Pentikäinen, 2020).

6. Pohdinta

Tutkielmassani käsittelin minäpystyvyyttä, positiivista psykologiaa, luontevahvuuksia ja vahvuuksiin perustuvaa positiivista pedagogiikkaa. Tavoitteeni oli selvittää kuinka opettaja voi tukea oppilaan minäpystyvyyttä positiivisen pedagogiikan avulla, jossa suuressa roolissa ovat luontevahvuudet ja niiden hyödyntäminen opetuksessa. Tässä pohdinnassa käsittelen tutkielmani tarjoaman tiedon avulla, millaisia asioita opettajan täytyy opetuksessaan huomioida, jotta hän voi parhaalla mahdollisella tavalla käyttää hyödyksi positiivista pedagogiikkaa parantaakseen oppilaiden pystyvyyssuhteita. Lisäksi tutkielman lopussa arvioin tutkielmani luotettavuutta sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

Tutkielmani osoittaa, että positiivisen pedagogiikan avulla voidaan vahvistaa oppilaan minäpystyvyyttä eri keinoin koulussa. Tutkielmani mukaan kaiken tulisi perustua koulusysteemimme ja oppimisympäristön muokkaamiseen. Lapsi tarvitsee turvallisen, kannustavan ja myönteisiä vertaiskokemuksia tarjoavan oppimisympäristön. Vertaiskokemukset ovat yksi minäpystyvyyden neljästä lähteestä (Bandura, 1997) ja ne korostuvat etenkin koulumaailmassa, koska vertaisia on paljon ympärillä. Koulussa opettajan tulisi kiinnittää enemmän huomiota siihen, mitä oppilas jo osaa kuin siihen mitä oppilas ei vielä osaa (van Dirther, ym., 2011). Tämän perusteella voidaankin todeta, että koulu on todella ongelmakeskeinen ympäristö, jossa ongelmat ja niihin liittyvät ratkaisut ovat pääosassa. Sen sijaan kouluissa tulisi keskittyä paljon enemmän myönteisiin asioihin ja tarjota oppilaille oppimisympäristö, joka keskittyy ongelmien ratkaisemiseen esimerkiksi vahvuuksien avulla (van Dirther, ym., 2011). Mielenkiintoista on, että suuri osa opettajista on tietoisia luontevahvuuksien olemassaolosta ja monelta opettajalta löytyy esimerkiksi Vuorisen ja Uusitalo-Malmivaaran Huomaa Hyvä -kirjasarjan teoksia, mutta kuitenkin se ei näy koko koulumaailmassa vaan edelleen se nähdään hyvin ongelma keskeisenä paikkana (van Dirther, ym. 2011; Seligman, 2002). Miten positiivista pedagogiikkaa voisi tuoda enemmän kouluarkeen?

Luontevahvuudet ovat tässä tutkielmassa isossa roolissa. Useat tutkimukset painottavat luontevahvuuksien tunnistamista, käyttämistä ja kehittämistä (Avola & Pentikäinen, 2020; Hotulainen, ym., 2014; Leskisenoja & Sandberg, 2019; Ruch, ym., 2014). Tutkielmani perusteella luontevahvuuksilla on merkittävä yhteys minäpystyvyyden tukemiseen (Ruch, ym., 2014) ja sen takia niihin tulisi koulussa keskittyä yhä enemmän. Lisäksi tutkielmassani tuli esille, että luontevahvuuksien jatkuva huomiointi ja kehittäminen on tärkeää, koska jos niitä

ei vahvisteta, ne saattavat heikentyä ja kadota kokonaan, mikä ei osaltaan tue lapsen minäpystyvyyden rakentumista (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Minäpystyvyys taas vaikuttaa suuresti oppilaan suoriutumiseen erilaisissa tehtävissä ja tilanteissa (Bandura, 1997). Heikko minäpystyvyys rajoittaa oppilasta huomattavasti, koska hän ei uskalla työskennellä lähikehityksen vyöhykkeellä tarpeeksi reunassa, niin että haluttua kehitystä tapahtuisi.

Useaan otteeseen tutkielmassani nousi esille myönteisen ja monipuolisen palautteen antaminen (Avola & Pentikäinen, 2020; Lamarche, ym., 2014; Peura, 2021). Palautteen saaminen on yksi minäpystyvyyden lähteistä ja mielestäni erityisen merkittävä sellainen. Tämä pohjautuu siihen, että myös onnistumisen kokemukset ovat tärkeä minäpystyvyyden lähde, mutta onnistumisen kokemukset kumpuavat usein positiivisesta ja myönteisestä palautteesta. Sen vuoksi nämä kaksi lähdettä kulkevat mielestäni käsikkäin. Aina oppilas ei osaa itse arvioida onnistuiko hän vai ei. Lähes aina onnistuminen aiheuttaa paljon vahvemman myönteisen tunnekokemuksen silloin, kun joku huomaa sen ja antaa siitä positiivista palautetta, kuin että onnistumisen huomaa vain itse.

Tutkielmassani käsittelin myös vahvuusperusteisten tavoitteiden asettamista. Tutkielmani osoittaa, että vahvuusperusteisten tavoitteiden asettaminen parantaa minäpystyvyyttä, koska ne keskittyvät sellaisiin asioihin kuten edistyminen ja yrittäminen (Galloway, ym., 2020). On tärkeää, että oppilas asettaa tavoitteita, jotka ovat sopivalla vaikeustasolla, merkityksellisiä ja motivoivat lasta (Galloway, ym., 2020).

Tutkielmani kaikki tulokset ovat merkityksellisiä, koska niiden avulla voidaan perustella positiivisen pedagogiikan paikkaa koulussa ja opetuksessa. Tutkielmani toi esille monta eri positiivisen pedagogiikan näkökulmaa, joita voidaan hyödyntää oppilaan minäpystyvyyden tukemisessa. Tutkielmani alussa mainitsin myös siitä, kuinka paljon ennakkoluuloja positiivinen pedagogiikka herättää ja mielestäni onnistuin tässä tutkielmassani lisäämään tietoa positiivisen pedagogiikan toimintatavoista. Loppujen lopuksi positiivisen pedagogiikan keinot ovat helposti otettavissa mukaan kasvatustyön arkeen, eivätkä ne tarvitse suuria valmisteluja tai monen vuoden perehtyneisyyttä kasvattajalta.

Tutkielmani luotettavuutta arvioidessa tulee huomioida pääasiassa lähteideni luotettavuutta, akateemisuutta ja monipuolisuutta. Positiivinen psykologia on varsin uusi tutkimusala, jolla ei ole kovin pitkää ja vankkaa historiaa vielä takanaan. Sitäkin uudempi käsite on positiivinen

pedagogiikka, josta tutkimusta on tehty jonkin verran. Sen takia haluan nostaa tutkielmassani esille myös positiivista psykologiaa positiivisen pedagogiikan tueksi, koska siitä löytyy hieman enemmän tutkimusta. Minäpystyvyydestä sen sijaan löytyy todella paljon tutkimusta varsinkin englanniksi, joten sen kanssa ei ollut ongelmaa. Sellaisen tutkimuksen löytäminen, joka käsittelisi suoraan positiivisen pedagogiikan ja minäpystyvyyden yhteyttä oli hieman haastavaa löytää, varsinkin, kun positiivinen pedagogiikka käsitteenä ei ole kovin kansainvälinen. Löysin kuitenkin muutaman erittäin hyvän tutkimuksen, jossa selkeästi käsiteltiin vahvuuksien ja minäpystyvyyden yhteyttä. Kuitenkin huomioitavaa on se, että suuri osa tutkimuksesta, jota aiheesta löytyi, keskittyi juuri luontevahvuuksien ja minäpystyvyyden yhteyteen eikä käsitellyt laajemmin positiivisen pedagogiikan sisältöjä ja niiden yhteyttä sekä vaikutusta minäpystyvyyteen.

Pyrin tässä tutkielmassani käyttämään pääasiassa vertaisarvioituja ja akateemisia artikkeleita ja tutkimuksia. Toisaalta käytän tutkielmassani paljon kirjallisuutta, joka esittelee erilaista tutkimusta sen sijaan, että olisin tutkinut itse. Pyrin kuitenkin arvioimaan kriittisesti kaikki käyttämäni lähteet ja karsimaan sellaiset, jotka eivät olleet tarpeeksi tieteellisiä. Toinen tutkielmaa tehdessä esiin noussut asia oli positiivisen pedagogiikan kritiikin vähyys tai oikeastaan sen puute. Positiivista psykologiaa kohtaan on esitetty koko sen olemassaolon ajan kritiikkiä, mutta positiivisen pedagogiikan asiat esitettiin lähtökohtaisesti aina hyvinä ja toimivina eikä sitä ainakaan minun lähdeaineistossani kyseenalaistettu tai kritisoitu.

ProGradu -tutkielmani aihe voisi olla hieman samankaltainen kuin kandidaatintutkielman, mutta haluaisin perehtyä siihen entistä syvemmin. Jatkotutkimusaiheenani voisin esimerkiksi tutkia, kuinka opettajat käyttävät positiivista pedagogiikkaa oppilaiden minäpystyvyyden tukemiseen luokassa tai minkälaisia positiivisen pedagogiikan työkaluja he käyttävät arjessa tukeakseen oppilaiden pystyvyyssuskomuksia. Voisin suorittaa tutkimuksen aineiston keruun esimerkiksi haastatteluna. Haastattelu on tehokas ja yksinkertainen tapa selvittää, mitä joku ajattelee jostain asiasta ja mitkä hänen motiivinsa ovat (Eskola, Lätti & Vastamäki, 2018; Eskola & Suoranta 1998). Kun haluan tietää opettajien työtavoista, haastattelu on hyvä tapa, koska se antaa opettajille tilaa kertoa omista kokemuksistaan suhteellisen vapaasti eikä rajaa vaihtoehtoja liian suppeiksi. Keskustelua on haastattelutilanteessa myös helppo jatkaa lisäkysymyksillä, jotka esimerkiksi kyselylomakkeella eivät ole mahdollisia.

Toisaalta yksi jatkotutkimuskysymys, joka minua tutkijana kiinnostaa, voisi olla vahvuusperustaisen opetuksen vaikutukset oppilaan minäpystyvyyteen, itsetuntoon ja laajemmin hyvinvointiin. Oppilaiden hyvinvointi on keskeinen osa heidän kouluviihtyvyyttään, koulumenestystä ja oman identiteetin rakentamista. Sen takia tutkimuskysymystäni voisi jatkotutkimuksessa laajentaa mahdollisesti koskemaan koko hyvinvointia ja hyvinvoinnin osa-alueita minäpystyvyyden lisäksi. Yleisesti aiheesta olisi mielenkiintoista saada tutkimusta siitä, miten positiivista pedagogiikkaa voitaisiin tuoda enemmän esille kouluarkeen. Miksi opettajat käyttävät tai eivät käytä positiivista pedagogiikkaa työssään? Positiivisen pedagogiikan on todettu olevan yhteydessä minäpystyvyyteen (Ding & Yu, 2020; Proctor, ym., 2011; Ruch, ym., 2014) ja hyvinvointiin (Oliveira, ym., 2022), joten sen käyttö opetuksessa olisi perusteltua. Mielenkiintoista olisi tietää miksi kaikki eivät kuitenkaan käytä sitä ja millä keinoin sitä saataisiin paremmin osaksi kouluarkea.

6.1. Johtopäätökset

Oppilaan minäpystyvyyteen vaikuttavat neljä tekijää: onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset, sijaiskokemukset, verbaalinen ja sosiaalinen vahvistaminen sekä fysiologiset ja affektiiviset tilat. Minäpystyvyyden ja luontevahvuuksien väliltä löytyy yhteys ja tutkimuksissa on todettu, että mitä enemmän lapsella on vahvuuksia, sitä parempi minäpystyvyydellä on. Vahvuusperustainen opetus ja positiivinen pedagogiikka tukevat monella tapaa oppilaan minäpystyvyyttä, joista tärkeimmät ovat luontevahvuuksien tunnistaminen, vahvuusperustaisten tavoitteiden asettaminen ja myönteinen sekä kannustava palaute. Positiivista pedagogiikka tarjoaa monipuolisia näkökulmia, joita opettaja voi hyödyntää tukiessaan oppilaan minäpystyvyyden kehittymistä.

Lähteet

- Aho, S. (1996). *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Edita.
- Avola, P. & Pentikäinen, V. (2020). *Kukoistava kasvatust: Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. BEEhappy Publishing.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Diener, E. & Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological science*, 13(1), 81–84.
- Ding, H. & Yu, E. (2020). How and when does perceived supervisor support for strengths use influence employee strengths use? The roles of positive affect and self-efficacy. *Journal of Psychology in Africa* 30(5), 384–389. <https://doi.org/10.1080/14330237.2020.1821307>
- vin Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2), 95–108.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli, R. & Aarnos, E. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos.). (s. 24–45). PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Galloway, R., Reynolds, B. & Williamson, J. (2020). Strengths-based teaching and learning approaches for children: Perceptions and practises. *Journal of Pedagogical Research*, 4, 31–45.
- Hastings, P. (2012). Early career teachers' self-efficacy for balanced reading instruction. *Australian Journal of Teacher Education*. 37(6), 55–72.
- Hayward, A. (2020). The role of active teaching, academic self-efficacy, and learning behaviors in student performance. *Journal of International Education in Business*. 13(2), 221–238. <http://dx.doi.org/10.1108/JIEB-02-2020-0017>
- Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. (2014). Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. (s. 264–280). PS-kustannus
- Huebner, E. S., Gilman, R., Reschly, A. L. & Hall, R. (2009). Positive schools. Teoksessa Lopez, S. J. & Synder, C. R. (toim.) *Oxford handbook of positive psychology*. (s. 561–568). Oxford University Press.

- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). (s. 62–73). PS-kustannus.
- Korkeakivi, R. (19.6.2019). *Positiivinen pedagogiikka nostaa esille lapsen vahvuudet*. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. Haettu osoitteesta: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-jatiedotteet/2019/positiivinen-pedagogiikka-nostaa-esille-lapsen-vahvuudet-suomiareena/>
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. (s. 224–242). PS-kustannus.
- Lamarche, L., Gionfriddo, A. M., Cline, L. E., Gammage, K. L. & Adkin, A. L. (2014). What would you do? The effect of verbal persuasion on task choice. *Gait & Posture*. 39(1), 583–587. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi/9443/10.1016/j.gaitpost.2013.09.013>
- Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. PS-kustannus.
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119–137
- Martela, F. (2014). Onnellisuuksien psykologia. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. (s. 30–62). PS-kustannus.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Tutkijalaitos* (4. korjattu laitos.). International Methelp.
- Ojanen, M. (2007). *Positiivinen psykologia*. Edita Prisma Oy
- Ojanen, M. (2014). Positiivisen psykologian kritiikki. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. (s. 113–134). PS-kustannus.
- Oliveira, C., Almeida, C. & Giacomoni, C. (2022). School based positive psychology interventions that promote well-being in children: A systematic review. *Child Indicators Research*. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09935-3>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A Handbook and classification*. Oxford University Press
- Peura, P. (2021). Children's reading self-efficacy: specificity, trajectories of change and relation to reading fluency development [Doctoral dissertation]. University of Jyväskylä. JYU Dissertations, 397. Haettu osoitteesta: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/76188/978-951-39-8705-3_vaitos19062021.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Proctor, C., Maltby, J., & Linley, P. A. (2010). Strengths Use as a Predictor of Well-Being and Health-Related Quality of Life. *Journal of Happiness Studies*, 12(1), 153–169. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9181-2>
- Ruch, W., Weber, M., Park, N., & Peterson, C. (2014). Character strengths in children and adolescents: Reliability and initial validity of the German Values in action inventory of strengths for youth (German VIA-Youth). *European Journal of Psychological Assessment*, 30(1), 57–64
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto. Haettu osoitteesta: https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Schunk, D. H. (1983). Progress self-monitoring: Effects on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Experimental Education*, 51, 89–93
- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22, 208–223.
- Seligman, M.E.P. (2002). *Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfilment*. Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 35, 5–14.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*. 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). Hyveet ja luontevahvuudet. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. (s. 63–84). PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). Positiivinen psykologia – mitä se on? Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. (s. 18–27). PS-Kustannus.
- Wigfield, A. & Wagner, A. L. (2005). Competence, motivation, and identity development during adolescence. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.), *Handbook of competence and motivation* (s. 222-239). Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.