



# **Pitkittäistutkimus luontevahvuusopetuksen vaikutuksista oppilaiden näkökulmasta**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteiden maisteriohjelma  
Eriyispedagogiikan opintosuunta  
Pro gradu -tutkielma 30op  
Kasvatustiede  
Elokuu 2020  
Noora Ruoho

Ohjaajat: Markku Jahnukainen &  
Lotta Uusitalo



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Noora Ruoho		
Työn nimi - Arbetets titel Pitkittäistutkimus luontevahvuusopetuksen vaikutuksista oppilaiden näkökulmasta		
Title Longitudinal Study on the Effects of Character Strength Education from the Perspective of Students		
Oppiaine - Läroämne - Subject Erityispedagogiikka		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Markku Jahnukainen ja Lotta Uusitalo	Aika - Datum - Month and year Elokuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 63 s + 3 liitettä.
Tiivistelmä - Referat - Abstract Positiivinen pedagogiikka luottaa hyvän huomaamiseen ja yksilöiden vahvuuksiin keskittymiseen. Maailmalla ja Suomessa mainetta niittänyt suuntaus tähtää oppimisen lisäksi hyvinvoinnin ja onnellisuuden lisäämiseen. Positiivista pedagogiikkaa parhaimmillaan on luontevahvuusopetus, jonka tavoite on tukea jokaista yksilöä kasvamaan omaksi ainutlaatuiseksi itsekseen omine luontevahvuuksineen. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että luontevahvuusopetus on laajalti yhteydessä elämässä menestymiseen monilla eri osa-alueilla.  Tämän tutkimuksen tavoite oli tarkastella Uusitalon ja Vuorisen Huomaa hyvä! -luontevahvuuspedagogiikkaan pohjautuvan luontevahvuusintervention vaikutuksia oppilaiden näkökulmasta. Tutkimuksessa keskityttiin erityisesti kuuteen luontevahvuuteen, joita olivat sinnikkyys, itsesäätely, näkökulmanottokyky, luovuus, sosiaalinen älykkyys ja ryhmätyötaitot. Työssä tutkittiin oppilaiden kuuden luontevahvuuden ymmärryksen muutosta sekä niiden kehittymistä luontevahvuusopetuksen aikana. Lisäksi tutkimuksessa havainnoitiin sukupuolen merkitystä mahdollisissa intervention tuottamissa muutoksissa.  Pitkittäistutkimus oli osa #uuttakoulua -hanketta. Tutkimuksen aineisto kerättiin peruskouluikäisiltä oppilailta (n = 240) kahdessa eri osassa sähköisellä kyselylomakkeella. Tutkimuksessa oli mukana sekä luontevahvuusopetusta saanut koeryhmä (n = 184) että perinteiseen opetukseen osallistunut verrokkiryhmä (n = 56). Aineiston analyyseissa käytettiin IBM SPSS Statistics 24 -ohjelmaa. Tutkimuksen analyysimenetelminä toimivat toistettujen mittausten varianssianalyysi ja toistettujen mittausten t-testi.  Analyyseissa selvisi, että sekä ymmärrys sosiaalisesta älykkyydestä että sinnikkyydestä kasvoivat koeryhmällä tilastollisesti merkitsevästi verrattuna verrokkiryhmään. Luontevahvuuksien kehittämisessä tilastollisia merkitsevyyksiä ei ilmennyt. Tästä huolimatta koeryhmän osallistujilla etenkin itsesäätely, näkökulmanottokyky ja sosiaalinen älykkyys kohenivat säännönmukaisesti. Sukupuoli ei analyysien perusteella ollut tutkimuksessa määrittelevä tekijä. Tulosten mukaan ohjelmalla on potentiaalia lisätä oppilaiden ymmärrystä luontevahvuuksista ja kehittää niihin liittyviä taitoja sukupuoleen katsomatta.		
Avainsanat - Nyckelord luontevahvuusopetus, positiivinen pedagogiikka		
Keywords character strengths education, positive education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Noora Ruoho		
Työn nimi - Arbetets titel Pitkittäistutkimus luontevahvuusopetuksen vaikutuksista oppilaiden näkökulmasta		
Title Longitudinal Study on the Effects of Character Strength Education from the Perspective of Students		
Oppiaine - Läroämne - Subject Special Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Markku Jahnukainen and Lotta Uusitalo	Aika - Datum - Month and year August 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 63 pp. + 3 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Positive pedagogy relies on seeing the good in people and focusing on strengths. In addition to learning, the pedagogical trend aims to increase well-being and happiness. Character strength education, which is closely attached to positive pedagogy, supports everyone to grow into an incomparable person with their own unique set of character strengths. Previous research has shown that character strength education is widely associated with success in life in many different areas.</p> <p>The aim of this study was to examine the effects of character strength intervention based on See the good! -pedagogy developed by Finnish researchers Lotta Uusitalo and Kaisa Vuorinen. The study focused in particular on six character strengths, which were perseverance, self-regulation, perspective-taking ability, creativity, social intelligence, and teamwork skills. The study observed the possible change in students' understanding and development of the strengths during intervention. In addition, the study examined the importance of sex in possible changes produced by the character strength education.</p> <p>This longitudinal research was part of a larger project in Finland called #uuttakoulua. The research data was collected from students in basic education (n = 240) in two different parts with an electronic questionnaire. The study included both test group that received character strength education (n = 184) and a control group that participated in traditional education (n = 56). IBM SPSS Statistics 24 was used for data analyzes. The analysis methods were the analysis of variance of repeated measurements and the t-test of repeated measurements.</p> <p>The analyzes revealed that both the understanding of social intelligence and perseverance in the test group increased statistically significantly compared to the control group. There was no statistical significance in the development of strengths between the test and control groups. Despite this, self-regulation, perspective-taking ability and social intelligence improved regularly with the participants in test group. According to the analyzes, gender was not a determining factor in the study. The results suggest that the program has the potential to increase students' understanding of character strengths and develop related skills regardless of gender.</p>		
Avainsanat - Nyckelord luontevahvuusopetus, positiivinen pedagogiikka		
Keywords character strengths education, positive education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

# Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	POSITIIVINEN PSYKOLOGIA.....	3
3	LUONTEENVAHVUUSOPETUS .....	7
	3.1 Yleisesti .....	7
	3.2 Huomaa hyvä! -luonteenvahvuusopetus .....	9
	3.3 Aiempi tutkimus luonteenvahvuusinterventioista .....	11
4	LUONTEENVAHVUUSOPETUS TUKEA TARVITSEVILLA OPPILAILLA.....	15
	4.1 Inklusio suomalaisessa koulutusjärjestelmässä .....	15
	4.2 Miksi luonteenvahvuusopetusta tukea tarvitsevalle oppilaalle? .....	18
5	LUONTEENVAHVUUDET .....	20
	5.1 Sinnikkyys.....	23
	5.2 Itsesäätely .....	25
	5.3 Näkökulmanottokyky.....	26
	5.4 Luovuus.....	27
	5.5 Sosiaalinen älykkyys.....	29
	5.6 Ryhmätyötaidot.....	30
6	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	32
7	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	33
	7.1 Taustaa .....	33
	7.2 Interventiosta .....	34
	7.3 Tutkimuksen osallistujat.....	34
	7.4 Aineiston koonti .....	35
	7.5 Aineiston analyysimenetelmät.....	38
	7.5.1 Aineiston esikäsittely .....	38
	7.5.2 Mittarit ja niiden reliabiliteetti .....	38
	7.5.3 Summamuuttujien muodostaminen .....	39
	7.5.4 Analyysien edellytykset .....	40
	7.5.5 Toistettujen mittausten t-testi.....	40
	7.5.6 Toistettujen mittausten varianssianalyysi.....	41
8	TUTKIMUSTULOKSET .....	42
	8.1 Luonteenvahvuuksien ymmärtäminen.....	42
	8.2 Luonteenvahvuuksien kehittyminen .....	43

8.3	Sukupuolen merkitys.....	45
8.4	Yhteenvedo tuloksista.....	46
9	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA.....	47
10	POHDINTAA .....	51
11	LÄHDELUETTELO .....	54
	LIITTEET.....	64
	Liite 1. Kyselylomake.....	64
	Liite 2. Mittareiden yksittäisten väittämien Cronbachin alfan arvot. ....	65
	Liite 3. Summamuuttujien jakaumat.....	68

## TAULUKOT

Taulukko 1.	Values in Action (VIA) -luokittelu: 6 hyvettä ja niiden alle kuuluvat luontevahvuudet.....	21
Taulukko 2.	Osallistujia kuvailevat tiedot .....	35
Taulukko 3.	Summamuuttujien kuvailevat tiedot.....	39
Taulukko 4.	Ryhmien väliset erot luontevahvuuksien ymmärtämisessä.....	42
Taulukko 5.	Ryhmien väliset erot luontevahvuuksien kehittämisessä.....	43
Taulukko 6.	Koeryhmän muutokset luontevahvuuksissa yli ajan.....	44
Taulukko 7.	Verrokkiryhmän muutokset luontevahvuuksissa yli ajan.....	44

# 1 Johdanto

Ajatus koulun tehtävästä on viimeisten vuosikymmenien aikana saanut uudenlaisia merkityksiä. On ehdotettu, että nykyajan viheliäisiin ongelmiin voidaan vastata ennemminkin kehittämällä oppilaiden niin kutsuttuja 2000-luvun taitoja, eli esimerkiksi luonteeseen liittyviä taitoja, kuin keskittymällä pelkästään akateemisen osaamisen karttumiseen (Ananiadou & Claro 2009, 15-17; Lavy 2019, 574). Osittain aate ”pehmeiden taitojen” opetuksesta on heijastus tulevaisuuden työelämästä, jossa ennustetaan esimerkiksi sosiaalisen älykkyyden ja luovuuden merkityksellisyiden kasvua kiihtyvän teknologisen kehityksen tuottaessa yhä automatisoidumpia ratkaisuja tehtäviin, joihin on aiemmin tarvittu ihminen. On ennustettu, että noin puolet tämänhetkisistä ammateista todennäköisesti ovat korvattavissa teknologian avulla jopa seuraavan vuosikymmenen tai kahden kuluessa. (Frey & Osborne 2016, 268.) Lisäksi erilaiset maailmankatastrofit ympärillämme pakottavat höllentämään tiukkoja raja-aitoja niin maiden kuin ihmisten välillä luoden globaalimpaa yhteisöllisyyttä kuin aiemmin historiassa. Tulevaisuuden kannalta olennaisten taitojen opettaminen on siis varsin perusteltua yhteiskunnallisen toimivuuden kannalta. Luonteentaidot enteilevät elämässä menestymistä ja ovat vähintäänkin yhtä tärkeitä menestymisen kannalta kuin kognitiiviset taidot (Heckman & Kautz 2012, 451; Heckman & Rubinstein 2001, 148-149). Lisäksi näitä taitoja hyödyntävät oppilaat näyttävät menestyvän muita oppilaita paremmin akateemisissa aineissa (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger 2011, 405; Weber, Wagner & Ruch 2016, 351-353).

Paitsi että pehmeiden taitojen ynnääminen opetukseen ympäri maailman on yhteiskunnan toimivuuden ja yksilön menestymisen kannalta tärkeää, on sillä muitakin puoltavia näkökulmia. Luonteentaitoihin pohjaava opetus kantaa mukanaan arvomaailmaa, jossa jokainen oppilas erilaisine lähtökohtineen on arvostettu ja yhdenvertainen. Samansuuntaista ajatusta kantava inklusion ideologia sisällyttää jokaisen lapsen ja nuoren lähtökohtaisesti samaan laumaan välittämättä kenenkään yksittäisistä ominaispiirteistä (Uusitalo & Vuorinen 2020, 188-190). Inklusiivista koulutusjärjestelmää on jo pitkään pidetty kasvatuksen ja koulutuksen alalla ideaalina. Inklusiota onkin rakennettu käytännössä kouluihin niin Suomessa kuin muualla maailmassa jo usean vuoden ajan. Kouluilmaston muuttaminen inklusion hengen mukaiseksi vaatii sellaisten taitojen opettamista, joiden avulla niin oppilaat kuin kaikki muutkin kouluyhteisössä pystyvät sujuvasti kohtaamaan erilaisuutta joka päivä. Voidaan

ajatella, että luonteentaitojen opettaminen on eräs potentiaalinen tapa rakentaa inklusiota pysyvälle pohjalle.

Laaja-alaisia persoonaan ja luonteeseen liittyviä taitoja opetetaan pitkälti harjoittamalla taitoja eksplisiittisesti ja korostamalla onnistumisia. Voidaankin puhua myös positiivisen kasvatuksen suuntauksesta, jossa tunnustetaan virheiden ja puutteiden sijasta hyvää. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 35; Peterson & Seligman 2004, 4.) Yhdysvaltalaiset tutkijat ja positiivisen psykologian puolestapuhujat Peterson ja Seligman julkaisivat vuonna 2004 ihmisten vahvuuksia kuvailevan *Character Strengths and Virtues* -teoksen ihmisten patologioita luokittelevien *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD)* ja *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)* vastapainoksi. Petersonin ja Seligmanin teoksen tarkoituksena oli tasapainottaa ihmisiä luokittelevaa kenttää nostamalla esiin luonteenvahvuuksia heikkouksien sijaan sekä myös tarjota tieteellisesti päteviä strategioita niiden mittaamiseen. Syntyi Values In Action (VIA) -vahvuusluokittelu, joka koostuu 24 luonteenvahvuudesta yläkategorioinaan kuusi filosofien ja suurten ajattelijoiden ihanteellisena pitämää hyvettä (Peterson & Seligman 2004, 13). Petersonin ja Seligmanin määrittelemät luonteenvahvuudet ovat vahvasti yhteydessä 2000-luvun taitojen kuvailuihin. Luonteenvahvuudet on nähty tulevaisuuden taitojen rakennuspalikoina ja niiden kehittymistä tukevinä kykyinä. (Lavy 2019, 581-582.)

Sittemmin suomalaiset tutkijat Uusitalo ja Vuorinen ovat kääntäneet ja muokanneet VIA -vahvuusluokittelun suomalaiseen kulttuuriin ja kontekstiin sopivaksi. Uusitalon ja Vuorisen luonteenvahvuuspedagogiikka on saanut nimen ”Huomaa hyvä!”, ja sitä on hyödynnetty opetuksessa jo lukuisissa suomalaisissa kouluissa, luokissa ja varhaiskasvatuksen ryhmissä. (Positive, 2020.)

Tässä määrällisessä pitkäaikaistutkimuksessa tarkastelen Uusitalon ja Vuorisen luonteenvahvuuspedagogiikkaan pohjautuvaa luonteenvahvuusinterventiota ja sen vaikutuksia oppilaiden näkökulmasta. Työssä selvitän luonteenvahvuusopetuksen vaikutusta peruskouluikäisten oppilaiden sinnikkyyteen, itsesäätelyyn, näkökulmanottokykyyn, luovuuteen, sosiaaliseen älykkyyteen ja ryhmätyötaitoihin sekä ymmärrykseen niistä. Lisäksi tarkastelu ulottuu sukupuolen ja vaikutusten väliseen yhteyteen.

## 2 Positiivinen psykologia

Positiivinen psykologia on tieteellinen suuntaus, jossa tutkitaan ihmisten hyvinvointia pahoinvoinnin sijaan. Toisesta maailmansodasta lähtien psykologian alalla on keskitytty parantamisen kulttuuriin, jossa ihmisten viallisina pidettyjä ominaisuuksia on pyritty poistamaan. (Seligman & Csíkszentmihályi 2000, 5.) Vuosituhannen vaihteessa nosteen saanut positiivisen psykologian suuntaus korostaakin laivan kurssin muuttamista parantamisen kulttuurista positiivisten ominaisuuksien huomaamiseen ja niiden varaan rakentamiseen. Positiivisen psykologian keskiössä ovat hyvinvointi, onnellisuus, ihmisten vahvuudet ja positiiviset tunteet. (Bartram & Boniwell 2007, 479; Uusitalo-Malmivaara 2014, 19-20.) Positiivisen psykologian nousua viimeisten vuosikymmenien aikana on perusteltu ihmisten hyvinvointia korostavan lähestymistavan hyödyillä. Positiivisten tunteiden on osoitettu vaikuttavan laajasti hyvinvointiin, terveyteen, muistamiseen ja oppimiseen sekä menestykseen (Lyubomirsky, King & Diener 2005, 845-846; Uusitalo-Malmivaara 2014, 21-23).

Positiivisen psykologian yksi keskeisimmistä tutkimuskohteista on onnellisuus. Suomalainen filosofi ja tutkija Frank Martela tiivistää modernin länsimaalaisen käsityksen onnellisuudesta kolmeen väittämään. Onnellisuus on ensinnäkin *”jonkinlainen hyvältä tuntuva ihmisen sisäinen psykologinen tila”* ja toisekseen *”jotakin, mitä kaikki ihmiset enemmän tai vähemmän tavoittelevat”*. Kolmanneksi Martela tiivistää historian kulussa muodostuneita käsityksiä onnellisuudesta väitteeseen: *”koska onnellisuus on psykologinen tila, jokainen ihminen itse on paras arvioimaan sitä, kuinka onnellinen hän on”*. Martela korostaa sitä, että onnellisuutta tutkitaan monista eri lähtökohdista, eikä yksiselitteisestä, yleisesti hyväksytyistä onnellisuuden mittarista ole toistaiseksi yrityksistä huolimatta päästy sopuun. Psykologisessa tutkimuksessa onnellisuutta mitataan yleensä huomioiden vain yksittäisiä onnellisuuden osa-alueita, jolloin kokonaiskuva jää helposti saavuttamatta. (Martela 2014, 30-33.)

Monet tutkijat ovat käsitteen monimuotoisuudesta ja mittaamisen vaikeuksista huolimatta kuitenkin tutkineet ihmisten onnellisuutta ja ilmiöitä, jotka tuottavat onnellisuutta. On muun muassa esitetty, että onnellisuus koostuu geenien, demografisten tekijöiden (kuten esimerkiksi sukupuoli tai ikä) ja oman toiminnan yhdistelmästä (Lyubomirsky, Sheldon & Schkade 2005, 116). Jo kolme vuosikymmentä sitten amerikkalainen psykologi Carol Ryff esitti suurimmiksi psykologisen hyvinvoinnin tekijöiksi itsensä hyväksymi-



sen, hyvät ihmissuhteet, autonomian, kyvykkyyden, elämän tarkoituksellisuuden ja henkilökohtaisen kasvun (Ryff 1989, 1070-1071). Myös *Character Strengths and Virtues* -teoksen ja luontevahvuuksien Values in Action (VIA) -luokittelun kehittäjä Seligman on niin ikään luonut oman PERMA -teoriansa, jossa kuvataan ajatuksia siitä, mitä onnellisuus pohjimmiltaan on. Seligman on vuosien varrella hionut teoriaansa, ja nimensä mukaisesti se koostuu viidestä osa-alueesta, joiden kunkin ensimmäinen kirjain löytyy teorian nimestä. PERMA kuvaa ilmiöitä: tunteiden tasapaino (positive emotion), syvä sitoutuminen (engagement), myönteiset ihmissuhteet (positive relationships), merkityksellisyyskokemisen (meaning) ja aikaansaaminen (accomplishment). (Seligman 2011, 13-14.) Martela (2014, 48-50) puolestaan esittää Ryanin ja Decin itseohjautuvuusteoriaa mukaillen yhdeksi onnellisuuden malliksi neliosaisen selityksen: onni koostuu autonomiasta, kyvykkyydestä, yhteenkuuluvuudesta ja hyväntekemisen tunteesta.

Positiivisen psykologian hengessä tehty hyvinvointiin ja onnellisuuteen keskittyvä tutkimus onkin moniulotteista ja osittain sirpaleista. Tähän mennessä on kuitenkin saavutettu melko laajalti yksimielisyys siitä, että positiivista psykologiaa hyödyntämällä rakennetaan kestävä elämä niin fyysisesti, psyykkisesti kuin sosiaalisesti. Positiivisen psykologian näkökulmasta yksilöiden myönteisiin ominaisuuksiin ja vahvuuksiin keskittyminen on pahoinvointia ehkäisevää toimintaa (Seligman & Csikszentmihályi 2000, 7).

### *Positiivinen pedagogiikka*

Positiivinen pedagogiikka on pedagoginen suuntaus, joka toteuttaa positiivista psykologiaa käytännössä kasvatuksen ja opetuksen ympäristöissä. Avainilmiöitä pedagogiikassa ovat osallisuus, vahvuudet ja positiiviset tunteet. Tutkijoiden mukaan positiivisen pedagogiikan tavoite on edistää oppilaiden hyvinvointia ja onnellisuutta sekä oppimista. (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2014, 225; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins 2009, 293.) Positiivisen pedagogiikan ydin sijaitsee perinteisten akateemisten taitojen opetuksen lisäksi onnellisuutta tuottavien taitojen opetuksessa. Seligman ym. (2009, 293-294) määrittelevät positiivista pedagogiikkaa tuomalla onnellisuuden käsitteen opetuksen keskiöön kaiken jo olemassa olevan lisäksi. Tarkoituksena ei ole unohtaa akateemisten taitojen oppimista, vaan tuoda positiivisia tunteita vahvistava opetus sen rinnalle.

Positiivisessa pedagogiikassa lapsi nähdään aktiivisena, merkityksiä tuottavana toimijana. Pedagogiikka pyrkii nostamaan esiin oppilaan itsensä tuottamia subjektiivisia

kuvailuja omasta elämästään ja kokemuksistaan (Kumpulainen ym. 2014, 224-229). Näiden kuvailujen pohjalta aikuinen on tärkeässä roolissa kiinnittämässä huomiota oppilaan erityisiin vahvuuksiin. Aikuisen sanallistaessa lapsen hyviä puolia lapsi oppii omista taidoistaan ja samanaikaisesti muuntaa omaa minäkäsitystään positiivisemmaksi (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 70-71).

Amerikkalainen psykologian professori Barbara Fredrickson puhuu monissa julkaisuissaan Broaden-and-build -teoriasta, jonka perusajatus kytkeytyy positiivisten tunteiden synnyttämään laaja-alaiseen hyvinvointiin. Toisin kuin negatiiviset tunteet, positiiviset tunteet synnyttävät itseään ruokkivan hyvän tunneilmaston, jonka turvin ihmisen polku kulkeutuu sujuvammin kohti hyvinvointia, terveyttä, varallisuutta ja pitkäikäisyyttä. Ilmiötä on selitetty ihmisen ajattelun ja toiminnan laajenemisella ja omaperäistymisellä, joka aiheutuu positiivisten tunteiden vaikutuksesta. Kun ihminen kokee olevansa onnellinen, avautuu mielestä tilaa luovalle ajattelulle ja toiminnalle negatiivisten tunteiden aiheuttaman ”taistele tai pakene” -reaktion sijaan, joka puolestaan kapeuttaa ajattelun ja toiminnan kapasiteettia. Laaja-alainen ajattelu ja toiminta johtaa pitkällä aikavälillä hyvinvointia tuottaviin henkilökohtaisiin resursseihin. (Cohn, Fredrickson, Brown, Mikels & Conway 2009, 361-362; Fredrickson 2001, 219-220; Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek & Finkel 2008, 1057-1059.) Positiiviset tunteet luovat turvallisuuden tunnetta, tyytyväisyyttä elämään ja vähentävät stressiä. Tämä edelleen mahdollistaa optimaalisen tilan pitkäjänteiselle muistamiselle, joka on yksi oppimisen lähtökohdista. (Cohn ym. 2009, 363-366; Uusitalo & Vuorinen 2020, 194.) Oppimisen onkin todettu olevan yhteydessä positiivisiin tunteisiin (Bolte, Goschke & Kuhl 2003, 420). Broaden-and-build -teorian mukaan on siis hyvin perusteltua opettaa oppilaille taitoja, jotka synnyttävät positiivisuutta. Kaiken lisäksi on todistettu, että näitä taitoja tosiaan voidaan opettaa (Seligman ym. 2009, 293).

Positiivinen pedagogiikka pohjautuu pitkälti siihen käsitykseen, että oppiminen kiinnittyy vahvasti sosiaaliin, emotionaaliin ja kulttuurisiin tekijöihin. Positiivisen pedagogiikan huomio on siis erityisesti vuorovaikutuksessa, yhteisön sosiaalisissa suhteissa ja käytännöissä. (Kumpulainen ym. 2014, 227; van Huizen, van Oers & Wubbels 2005, 285.) Yhteisöön kiinnittymisellä ja sosiaalisilla suhteilla on yksilön hyvinvoinnin kannalta valtava merkitys. Ulkopuolisuuden ja yksinäisyyden tunteet ovat minäkuvan, itseluottamuksen, motivaation ja akateemisen suoriutumisen kannalta tuhoisia (Frosted & Pijl 2007, 16). Valtavirrasta poikkeavat ja tukea elämäänsä tarvitsevat oppilaat ovat jo lähtökohtaisesti erilaisessa asemassa sosiaalisten suhteiden muodostumisessa kouluuransa aikana kuin muut (Vuorinen, Erikivi & Uusitalo-Malmivaara 2019, 45-46). Näyttää

siltä, että positiivisen pedagogiikan avulla voidaan vahvistaa erityisesti heikomman sosiaalisen statuksen oppilaiden joukkoon kuulumista ja sosiaalisten suhteiden muodostumista.

Positiivista pedagogiikkaa parhaimmillaan on luontevahvuusopetus, jota käsitellään seikkaperäisemmin seuraavassa luvussa.

### 3 Luonteenvahvuusopetus

Yksi osa ihmisen persoonallisuutta on luonne. Luonne kehittyy monen osatekijän vuoropuhelussa – niin perimällä, kasvatuksella kuin yksilön kokemuksilla on kaikilla oma roolinsa prosessissa. Ihmisen ajattelu, toiminta ja tunteet tuovat esiin luonnetta tai ainakin sen osia. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 27-32.) Luonne ei ole syntymässä määritelty muuttumaton ominaisuus, vaan hyvinkin muovautuva ja vaikutteille altis persoonallisuuden osa (Heckman 2013, 11-24; Zwir ym. 2019). Luonnetta voidaan siis kasvatuksella muokata. Uusitalo ja Vuorinen (2016, 28-31) painottavatkin luonteenvahvuuspedagogiikkaa käsittelevässä kirjassaan luonteen opetettavuuden näkökulmaa. Koulu voidaan nähdä erinomaisena paikkana luonteenvahvuusopetukselle, sillä lapset ja nuoret viettävät siellä suuren osan ajastaan ennen aikuisuutta. Tämän lisäksi suuri osa sekä vanhemmista että opettajista näkee hyvinvoinnin opettamisen olevan yksi keskeinen koulun tehtävä. (Cohen 2006, 203; Seligman ym. 2009, 295.)

#### 3.1 Yleisesti

Luonteenvahvuusopetuksen ydinkysymyksiä ovat: *”mikä meissä on ehjää, toimivaa ja mitkä ovat parhaat puolemmme”* (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 36). Luonteenvahvuusopetus on opetusta, joka positiivisen psykologian hengessä pyrkii vaikuttamaan jokaisen oppilaan kasvuun parhaaksi mahdolliseksi ainutlaatuiseksi itsekseen jonkin yhteiskunnassa määritellyn ideaalin sijaan. Luonteenvahvuusopetuksessa tärkeää on luoda hyväksyvä ilmapiiri, jossa jokaisen omat vahvuudet nousevat erityiseen rooliin. (Linkins, Niemiec, Gillham & Mayerson 2014, 65; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 35-36; Yin & Majid 2018, 1238.) Luonteenvahvuuspedagogiikan taustalla oleva Petersonin ja Seligmanin luonteenvahvuuksien luokittelu pohjautuu ennen kaikkea monimuotoisuuden ylistämiseen. Luokittelun sekä siitä johdetun opetuksen taustalla on aina ajatus oppilaiden ainutlaatuisuudesta ja yksilöllisyydestä. (Linkins ym. 2014, 65.) Luonteenvahvuusopetuksessa erilaisuutta juhlitaan eikä ole olemassa valmiita hyväksytyjä ideaaleja, joihin kaikkien tulisi pyrkiä. (Lavy 2019, 583.)

Luonteenvahvuusopetusta harjoitetaan nykyään kautta koulutusjärjestelmän kaikilla asteilla. Luonteenvahvuuksia on trendinomaisesti opetettu viimeisimpinä vuosina korostetusti nuoremmille lapsille. Ristiriitaisesti meta-analyysi luonteenvahvuusopetuksen yhteydestä oppilaan akateemiseen suoriutumiseen ja käyttäytymiseen osoittaa toisella as-

teella opiskelevien nuorten hyötyvän luontevahvuusopetuksesta merkittävimmin. Tulosta voidaan kuitenkin selittää vaikutusten kumuloitumisella: näkyvät tulokset on mitä luultavimmin havaittu tutkimuksessa vasta iän karttuessa, vaikka pohjaa muutokselle on luotu jo varhaisesta iästä saakka. (Jeynes 2019, 61-62.) Luontevahvuusopetukseen liittyy olennaisesti sen kokonaisvaltaisuus ja läsnäolo kaikissa arjen hetkissä. Luontevahvuusopetuksessa on tarkoitus vaikuttaa oppilaan ajatteluun, puheeseen ja käytökseen. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 37.) Ihmisen elämän ja olemisen merkittävimpiin toimintoihin vaikuttaminen ei kuitenkaan ole yksiselitteisesti helppoa tai nopeaa, vaan vaatii aikaa juurtua. Tästä syystä on perusteltua, että luontevahvuusopetus on luonteeltaan holistista ja koko koulutusjärjestelmän läpäisevää varhaiskasvatuksesta korkeakouluihin.

Luontevahvuuksiin liittyviä taitoja voidaan harjoittaa kuten mitä tahansa muutakin kykyä (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 29). Linkins ym. (2014, 66) ovat koostaneet vuosikymmenien kokemustensa perusteella viiden kohdan listan, joka kuvaa luontevahvuusopetuksen suuntaviivoja. Luontevahvuusopetuksessa 1) luodaan vahvuuksiin pohjautuva kieli sekä silmälasit, joiden läpi maailmaa katsellaan. Siinä 2) tunnistetaan ja pohditaan sekä muiden että 3) oman itsensä vahvuuksia. Opetuksessa vahvuuksia 4) harjoitellaan ja sovelletaan sekä myös 5) tunnistetaan, juhlietaan ja viljellään koko luokan sisällä olevia vahvuuksia. (Linkins ym. 2014, 66.)

Luontevahvuusopetuksella on monia myönteisiä vaikutuksia elämään. Tuoreen suomalaisen tutkimuksen mukaan vahvuuksien käyttö on yhteydessä onnellisuuteen ja menestyksekkääseen koulunkäyntiin (Vuorinen, Järvilehto & Uusitalo 2020, 8). Myös Seligmanin ym. (2009, 295) mukaan luontevahvuusopetus voi kehittää arvostettuja taitoja ja vahvuuksia, tuottaa mitattavia muutoksia oppilaiden hyvinvoinnissa ja käyttäytymisessä sekä edistää heidän sitoutumistaan oppimiseen. Luontevahvuusopetus on tutkitusti yhteydessä muun muassa oppilaiden positiivisten tunteiden, sitoutumisen, ihmissuhteiden ja saavutusten kanssa. (Linkins ym. 2014, 64-66.) Luontevahvuusopetuksessa opettavat taidot ovat sekä onnellisen elämän että akateemisen menestyksen kannalta olennaisia (Jeynes 2019, 44; Weber ym. 2016, 351-353; Yin & Majid 2018, 1247-1248). On myös tutkittu, että itselle ominaisten luontevahvuuksien löytäminen ja niiden hyödyntäminen esimerkiksi työelämässä johtaa sekä hyvinvointiin että työtä kohtaan tunteisiin tyytyväisyyden kokemuksiin (Harzer & Ruch 2012, 362).

### 3.2 Huomaa hyvä! -luontevahvuusopetus

Uusitalon ja Vuorisen suomalaiseen koulutusjärjestelmään mukauttama Huomaa hyvä! -luontevahvuusopetus on yksi tunnetuimmista positiivisen kasvatuksen ohjelmista Suomessa. Lähestymistapa Huomaa hyvä! -luontevahvuusopetuksen levittämiseen on opettajien koulutukseen nojaava. Opettajia on koulutettu Suomessa pedagogiikan ideologiaan ja tätä kautta luontevahvuuksiin liittyvät opit ovat saavuttaneet oppilaat. (Vuorinen ym. 2019, 46.) Viimeisten vuosien aikana arviolta 16 000 kasvattajaa on saanut positiivisen kasvatuksen koulutuksen (Positive, 2020). Huomaa hyvä! -luontevahvuuskoulutuksen tarkoitus on muuttaa opettajien tapaa havainnoida ja sitä, miten he näkevät oppilaansa (Vuorinen ym. 2019, 46). Positiivisuudesta ja vahvuuksista ammentava pedagogiikka on toiminut pohjana Uusitalon ja Vuorisen kehittämille luontevahvuusohjelmille, joita on toteutettu Suomessa laajalti.

Huomaa hyvä! -luontevahvuuspedagogiikan käytäntöön siirtämisen helpottamiseksi on luotu erilaisia konkreettisia työvälineitä, joiden avulla ideologiaa voidaan toteuttaa opetuksessa. Huomaa hyvä! -materiaaleihin kuuluu vuonna 2015 julkaistu *Huomaa hyvä! Näin autat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa* -kirja sekä *Huomaa hyvä! -toimintakortit*, vuonna 2017 julkaistu *Huomaa hyvä! Vahvuusvariksen bongausopas* ja vuonna 2019 päivänvalon nähneet *Huomaa hyvä! -oppilaskortit*. Suomessa materiaalit ovat saavuttaneet laajan suosion. Niitä on myös käännetty neljälle eri kielelle. (Vuorinen, 2020.) Edellä mainittujen, opettajien työn tukemiseen tarkoitettujen materiaalien lisäksi Huomaa hyvä! -materiaaliperheeseen kuuluu digitaalinen alusta ja Positiivinen CV. Digitaalisessa palvelussa on esimerkiksi tietoa pedagogiikan taustasta ja teoriapohjasta sekä valmiita opetusmateriaaleja ja ideoita opettajille hyödynnettäväksi. Digitaalinen alusta sisältää myös työkalun luontevahvuuksien tunnistamiseen. Työkalu on tarkoitettu hyödynnettäväksi rakennettaessa Positiivista CV:tä, joka tuo näkyväksi jokaisen ryhmässä toimivan lapsen tai nuoren onnistumisen hetkiä. Positiivinen CV dokumentoi luontevahvuuksia ja lähipiirin antamaa myönteistä palautetta. (Positive, 2020; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 33.)

Huomaa hyvä! -luontevahvuusohjelmien vaikuttavuutta on tarkasteltu systemaattisesti sekä Uusitalon ja Vuorisen oman tutkimuksen että pro gradu -tutkielmien avulla vuosien varrella. Tutkimusta on toteutettu pääasiassa inklusiivisissa opetusympäristöissä, joissa sekä yleisen, tehostetun että erityisen tuen oppilaat opiskelevat pääosin yleisopetuksen luokassa. Tarkastelun perusteella on olemassa hienoisia viitteitä siitä, että

luontevahvuusopetus vaikuttaa myönteisesti erityisesti tukea tarvitsevien poikien sosiaaliseen osallistumiseen luokkahuoneessa (Vuorinen ym. 2019, 55). Huomaa hyvä! -luontevahvuusopetuksen on lisäksi todettu vaikuttavan tukea tarvitsevien oppilaiden sisukkuuteen sekä koulutyöhön sitoutumiseen (Vuorinen ym. 2019, 45).

Huomaa hyvä! -luontevahvuusopetuksella näyttäisi Vuorisen, Erikiven ja Uusitalon (2019, 53) mukaan olevan vaikutusta myös aggressiivisuuden vähenemiseen erityisesti tuen tarvisijoilla. Tutkimuksessa selvisi, että opettajien näkemyksiin perustuen luontevahvuusopetus vaikuttaa oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin myönteisesti. Pedagogiikalla näyttäisi siis olevan merkitystä luokan sisäisen koheesion rakentumiseen ja yhteishengen vahvistumiseen. Opettajat kokivat, että oppilaiden keskinäinen vahvuuksien nimeäminen ja toisten tukeminen lisääntyi luontevahvuusopetuksen aikana. Tutkimuksen havaintojen mukaan opetus lisäsi hyvinvointia luokkahuoneessa sekä kehitti vuorovaikutusta oppilaiden ja opettajien välillä myönteisesti. (Vuorinen ym. 2019, 45, 54.)

Oppilaiden omat kokemukset Huomaa hyvä! -luontevahvuusopetuksesta ovat olleet tutkimuksissa verrattain hyviä. Esimerkiksi kuudesluokkalaiset oppilaat kokivat luontevahvuusopetuksen sekä Positiivisen CV:n kehittävän itsetuntemusta ja tuovan monipuolisuutta oman osaamisen havainnointiin (Heinonen, 2018). Luontevahvuusopetuksella on nähty myös olevan myönteisiä vaikutuksia 5. – 6. -luokkalaisten ajatuksiin parhaimmillaan olemisesta erityisesti, jos minäkuva tai asema lähiyhteisössä ei ollut vakiintunut (Malinen, 2018). Yhdeksäsluokkalaisia tutkivassa pro gradu -tutkielmassa puolestaan suurin osa oppilaista ajatteli luontevahvuusopetuksesta myönteisesti ja koki sillä olevan merkitystä tulevaisuudessa esimerkiksi ammatinvalinnassa (Korppi-Tommola, 2018).

Huomaa hyvä! -luontevahvuuspedagogiikkaa on sovellettu perusopetuksen lisäksi myös varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatusikäisten kohdalla Huomaa hyvä! -intervention on todettu kehittävän lasten itsesäätelytaitoja hillitysti (Mäkinen, 2018). Esikouluikäisillä lapsilla puolestaan luontevahvuusopetuksen on nähty vaikuttavan positiivisesti vahvuuksien ymmärtämiseen sekä niiden tunnistamiseen (Kainulainen, 2020).

### 3.3 Aiempi tutkimus luontevahvuusinterventioista

Yleisesti luontevahvuusinterventioita on tutkittu kaiken kaikkiaan suhteellisen paljon. Luontevahvuusinterventioita on käytetty erilaisissa koulutuksellisissa sekä ammatillisissa ympäristöissä yli puolen vuosisadan ajan. Toisaalta tutkimus vuosien varrella on keskittynyt lähinnä interventioihin, joissa osallistujat ovat olleet aikuisia tai esimerkiksi korkeakouluopiskelijoita. Kouluympäristöissä tapahtuvat luontevahvuusinterventiot ovat osittain jääneet paitsioon (Lavy 2019, 584; Quinlan, Swain & Vella-Brodrick 2012, 1147). Tällaisiin interventioihin liittyvä tutkimus on kuitenkin viimeisen vuosikymmenen aikana ottanut hiljalleen tuulta alleen (esim. Proctor, Tsukayama, Wood, Maltby, Eades & Linley, 2011; Vuorinen ym. 2019; Vuorinen ym. 2020). Suurimmaksi osaksi kouluympäristöissä toteutetut luontevahvuusinterventiot ovat keskittyneet oppilaisiin ja heidän tarkastelemiseen. Viime aikoina on kuitenkin alettu pohtia myös muun yhteisön roolia luontevahvuusideologian juurruttamisessa. Nouseva trendi on, että luontevahvuusinterventioiden piiriin saatetaan koko kouluyhteisö opettajineen, rehtoreineen ja hallintoineen, jotta vahvuuksiin pohjaava pedagogiikka pystytään rakentamaan koulu yhteisöihin jäädäkseen. (Lavy 2019, 586-587.) Luontevahvuusinterventioista on koottu vuosien varrella muutamia kirjallisuuskatsauksia ja meta-analyysejä, joita tarkastelemalla saadaan luotua laaja kuva luontevahvuusopetuksen merkityksellisyydestä.

Systemaattisesti toteutetuissa luontevahvuusinterventioita tarkastelevissa kirjallisuuskatsauksissa interventioilla on todettu olevan positiivisia vaikutuksia hyvinvointiin (Ghielen, van Woerkom & Meyers 2017, 579; Schutte & Malouff 2019, 1179; Quinlan ym. 2012, 1159). Luontevahvuusinterventiot lisäävät onnellisuutta ja elämäntyytyväisyyttä sekä vähentävät masennusta (Proctor ym. 2011, 384; Schutte & Malouff 2019, 1193). Erityisinä huomioina Ghielenin ym. (2017, 579) tuottamassa kirjallisuuskatsauksessa käsiteltiin luontevahvuusinterventioiden yhteyttä motivaation, itsetuottamuksen, menestymisodotusten, sisukkuuden ja sinnikkyuden kasvuun. Tämän lisäksi luontevahvuusinterventiot tuottavat positiivisia tunteita. Yksi kirjallisuuskatsauksen merkityksellisimmistä huomioista oli luontevahvuusinterventioiden tuottamien hyötyjen laaja-alaisuus. (Ghielen ym. 2017, 579.) Kouluympäristöissä toteutetut luontevahvuusinterventiot maalaavat positiivisista vaikutuksista samankaltaista kuvaa. Lavy (2019, 584) tuoreen kirjallisuuskatsauksen mukaan oppilaille tehdyt luontevahvuusinterventiot ovat yhteydessä sitoutumiseen, toivoon, elämäntyytyväisyyteen, kuulumisen tunteeseen, vahvuuksien käyttöön, hyvinvointiin ja



sosiaalsiin taitoihin, akateemiseen suoriutumiseen sekä häiriökäyttäytymisen vähenemiseen.

Quinlan ym. (2012, 1160) ovat kritisoineet useiden luonteenvahvuusinterventioiden tavoitetta kehittää pelkästään yksilöiden luonteenvahvuuksia, kun interventioilla voisi olla merkittävä rooli vuorovaikutussuhteiden vahvistamisessa sekä ryhmän sisäisen yhteishengen luomisessa. Luonteenvahvuusideologian yksi tavoite on kehittää sosiaalisia taitoja, jolloin on luonnollista, että interventiot kuvaavat ajatusta myös käytännön tasolla. Quinlanin ym. tutkimusten mukaan luonteenvahvuusinterventiot näyttäisivät vaikuttavan myös ryhmään yksilön luonteenvahvuuksien kehittymisen lisäksi muokalla myös Uusitalon ja Vuorisen (2019, 54) tutkimustuloksia. Koulussa tehdyssä interventiossa mukana olleen luokan sisällä vallitseva koheesio oli jälkimittauksessa suurempi ja sisäinen kitka pienempi verrattuna verrokkiryhmän tuloksiin. Intervention osallistujat kokivat myös sitoutumista omaan luokkaansa. (Quinlan, Swain, Cameron & Vella-Brodrick 2015, 77.) Ryhmän sisällä tapahtuvien suhtautumisen muutosten on ajateltu johtuvan niin kutsutusta ”vahvuus-mielentilasta”, joka on puolestaan jatkuvan ”vahvuuskielen” käytön tulosta (Lavy 2019, 585). Yksi tapaustutkimus osoitti luonteenvahvuusopetuksen luovan ilmapiiriä, jossa virheet annetaan helpommin anteeksi ja reaktiot muiden kohtaamiin haasteisiin ovat kannustavampia (White & Waters 2015, 72). Tämän lisäksi muissa tutkimuksissa on tehty löydöksiä siitä, että esimerkiksi luova ongelmanratkaisu ja tiedon jakaminen ryhmässä näyttäisivät lisääntyvän luonteenvahvuusinterventioiden aikana (Ghielen ym. 2017, 579). Kaiken tämän valossa sosiaalinen ulottuvuus interventiossa näyttäisi olevan avain parempiin tuloksiin – intervention on todettu olevan osallistujille merkityksellisempi, jos siinä on mukana läheisiä ihmisiä (Ghielen ym. 2017, 582).

Luonteenvahvuusinterventioissa on yleisesti hyödynnetty kolmea erilaista lähestymistapaa. Ensimmäinen näistä keskittyy pelkästään luonteenvahvuuksien tunnistamiseen, toinen luonteenvahvuuksien tunnistamiseen ja käyttöön. Kolmannessa tavassa luonteenvahvuuksia tunnistetaan, niitä käytetään ja myös kehitetään. (Ghielen ym. 2017, 581.) Kouluissa toteutetut interventiot ovat pitkälti noudattaneet jälkimmäisen lähestymistavan kaavaa. Suurin osa kouluinterventioista alkaa aiheeseen perehtymisellä ja vahvuuskieleen tutustumisella, jatkuu omien ja muiden luonteenvahvuuksien tunnistamisella, kehittyy vahvuuksien käyttämisen asteelle ja lopuksi keskittyy reflektiovaiheeseen, jossa arvioidaan omien ja muiden vahvuuksien käyttöä. Tällä mallilla on todettu olevan tehokkaita vaikutuksia saada aikaan muutosta ajatuksissa ja käyttäytymisessä. Mallia on käytetty yleisesti tilanteissa, joissa pyritään syviin oppimisen

prosesseihin. Lähestymistapa ruokkii uusien toimintamallien kehittymistä oppilaalle. (Lavy 2019, 584-585.)

Intervention kesto on yhteydessä sen vaikuttavuuteen. Mitä pidempään interventio kestää, sitä tehokkaampia vaikutuksia sillä on. (Ghielen ym. 2017, 582; Quinlan ym. 2012, 1159.) Tutkijat ovat myös pohtineet intervention ajoitusta. Varhaisessa vaiheessa toteutetun, niin sanotusti ennaltaehkäisevän intervention on ajateltu olevan parempi vaihtoehto verrattuna tilanteeseen, jossa oppilailla on jo syviä vaikeuksia sosiaalisten taitojen kanssa. (Frostad & Pijl 2007, 28.) Lisäksi on löydetty hentoja viitteitä siitä, että osallistujien vapaaehtoisuudella saattaa olla vaikutus intervention tuottamiin hyötyihin (Sin & Lyubomirsky 2009, 483).

Näyttäisi siltä, että osallistujat, jotka ajattelevat olevansa vahvoja vain muutamissa luontevahvuuksissa, hyötyvät interventioista parhaiten. Toisaalta he, jotka ajattelevat olevansa vahvoja monessa luontevahvuudessa, hyötyvät eniten interventioista, joissa käsitellään nimenomaan heidän kokemiaan heikkoja vahvuuksia. Edelleen osallistujat, joilla on epätyypillinen vahvuusprofiili, hyötyvät luontevahvuusinterventiosta enemmän kuin tyypillisen vahvuusprofiilin osallistujat. Osallistujan lähtökohtaisella sinnikkyydellä ja itsesäätelyllä on todettu myös olevan vaikutus luontevahvuusintervention kannalta. Sinnikkäät osallistujat keskittyvät ohjelman läpiviemiseen paremmin verrattuna heihin, jotka vasta harjoittelevat sinnikkyyttä. Toisaalta luontevahvuusinterventio näyttäisi toimivan parhaiten yksilöillä, jotka ovat ulospäinsuuntautuneita ja vähemmän varautuneita. (Ghielen ym. 2017, 580-581.) Jokainen oppilas reagoi eri tavoin samaansa tukeen. On ehdotettu, että sosiaalisten taitojen interventiot saattavat tehotta hyvin oppilaisiin, joilla on käyttäytymiseen liittyviä pulmia. Usein näillä oppilailla on muihin verrattuna vähemmän empatiataitoja, mikä johtaa helposti ulkopuolisuuteen ryhmässä. Empatiataitojen lisääminen sosiaalisten taitojen interventioiden avulla saattaa olla yksi ratkaisu ongelmaan. (Frostad & Pijl 2007, 28.)

Sukupuolen vaikutusta luontevahvuusinterventioiden onnistumisessa on tutkittu jonkin verran. Suurin osa tutkimuksista osoittaa, että sukupuolella ei ole merkitystä intervention vaikuttavuuden kannalta. (Ghielen ym. 2017, 581.) Sukupuolen osalta on kuitenkin tehty muutamia poikkeavia havaintoja. Esimerkiksi yliopisto-opiskelijoille suoritetussa tutkimuksessa miehet osoittivat merkittävästi enemmän tyytyväisyyttä elämään luontevahvuusintervention jälkeen kuin naiset (Rust, Diessner & Reade 2009, 472). Peruskouluikäisillä tytöillä puolestaan empaattisuus näyttäisi kehittyvän

luonteenvahvuusopetuksen aikana voimakkaammin kuin pojilla ja poikien on puolestaan todettu hyötyvän enemmän itsesäätelytaitojen opetuksesta (Vuorinen ym. 2019, 53-54).

On hyvä muistaa, että sama luonteenvahvuusinterventio saattaa näyttäytyä erilaisena toisessa kontekstissa. Näin ollen vahvoja tuloksia tuottanut interventio ei välttämättä toimi samalla tavalla toisessa maassa tai toisessa koulussa. Tästä syystä jokaisen ympäristön ja intervention aloittamisen kohdalla on tarpeen pohtia sitä, mikä toimii parhaiten juuri siinä kontekstissa tavoitteisiin peilaten. (Quinlan ym. 2012, 1159.)

## 4 Luontevahvuusopetus tukea tarvitsevilla oppilailta

Luontevahvuusopetukseen liittyvässä tutkimuksessa on havaittu viitteitä siitä, että luontevahvuusopetus tukisi erityisesti niitä oppilaita, jotka tarvitsevat elämässään ja oppimisessaan tukea (esim. Vuorinen ym. 2019). Nämä oppilaat ovat usein koulu yhteisöissään niitä, jotka ovat saaneet korostetusti kuulla koko elämänsä ominaisuuksistaan, jotka eroavat valtavirrasta. Yleisimmin tuen piiriin valikoituvat oppilaat, jotka pärjäävät akateemisissa aineissa keskiarvoa heikommin. Keskiarvoa alempi osaamisen suoritustaso todetaan usein testaamisen perusteella useaan kertaan, mikä edelleen kantautuu oppilaalle monina negatiivisina viesteinä omasta osaamattomuudesta. Toisin sanoen oppilas saa toistuvasti palautetta siitä, että hän on epäonnistunut. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 63-64.) Onnistumisen kokemukset synnyttävät oppilaissa positiivisia tunteita ja vaikuttavat siihen, millainen käsitys itsestä oppijana kullekin muodostuu. Nämä puolestaan johtavat staattisempiin pystyvyyskäsitteisiin ja toimintaan sitoutumiseen. (Määttä 2015, 73.) Tämän perusteella olisi siis äärettömän olennaista, että jokainen oppilas – myös tukea tarvitseva – saa onnistumisen kokemuksia koulussa. Hyvän huomaamiseen perustuva luontevahvuusopetus on omiaan synnyttämään onnistumisia ja alleviivaamaan sitä, millaiset asiat oppilaassa ovat arvostettavia. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 17.) Tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla tämä on erityisen tärkeää ja ajatus saa pontta myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014, 61):

*”Opetuksen ja tuen järjestämisen lähtökohtana ovat sekä kunkin oppilaan että opetusryhmän vahvuudet ja oppimis- ja kehitystarpeet. – On huolehdittava oppilaan mahdollisuuksista saada onnistumisen kokemuksia oppimisessa ja ryhmän jäsenenä toimimisessa sekä tuettava oppilaan myönteistä käsitystä itsestään ja koulutyöstä.”*

### 4.1 Inklusio suomalaisessa koulutusjärjestelmässä

Vuosituhanneen vaihteessa erityisen tuen päätösten määrä perusopetuksessa oli kasvussa. Suomessa oli yhä enemmän erityisen tuen oppilaita, eikä kehitys näyttänyt muuttavan suuntaa. Tämä aiheutti kasvatuksen ja koulutuksen yhteisöissä huolta ensin alueellisesti (Hautamäki & Hilasvuori 2015, 16). Suomen suurimmat kunnat, niin kutsutut ”kymppikunnat”, esittivät huolensa valtakunnalliselle tasolle opetusministeriöön asti.

Huoli kuultiin ja matka kohti inklusiivisempaa sekä tasa-arvoisempaa koulutusjärjestelmää osin konkretisoitui vuonna 2007, kun opetusministeriö julkaisi Erityisopetuksen strategian. Strategia oli virallinen ensiaskel kohti vuoden 2010 perusopetuslain muutoksia. (Ahtiainen 2017, 5-6.)

Erityisopetuksen strategiassa perusteltiin tarvetta muutokselle etenkin erityisen tuen oppilaiden määrällisellä kasvulla sekä suurilla kuntien välisillä eroilla erityisesti erityisopetuksen hallinnollisissa käytänteissä (Opetusministeriö 2007, 16, 38). Erityisopetuksen uudistamisessa haluttiin *”siirtää painopistettä aiempaa selkeämmin varhaiseen tukeen ja ennaltaehkäisevään toimintaan”* (Opetusministeriö 2007, 59). Erityisopetuksen strategiassa esiteltiin tehostettu tuki, joka on olennainen käsite kokonaisuudessaan reformissa. Yksi suurimmista muutoksista uudistuksessa olikin erityisopetuksen kaksijakoisen tuen järjestelmän vaihtuminen kolmijakoiseksi oppimisen ja koulunkäynnin tueksi (Jahnukainen 2015, 7).

Oppimisen ja koulunkäynnin tukea alettiin virallisesti toteuttaa vuonna 2011, kun perusopetuslain muutokset astuivat voimaan (Ahtiainen 2017, 5). Nykyiseen oppimisen ja koulunkäynnin tukeen kuuluu kolme tasoa, joita ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen lähtökohtaisina periaatteina toimivat kunkin oppilaan yksilölliset tarpeet ja tuen laaja-alaisuuden tarpeellisuus oppilaan näkökulmasta. Tuen pitää olla tarpeiden mukaan tarkentuvaa ja muuttuvaa, joustavaa sekä suunniteltua. Oppimisen ja koulunkäynnin tukea leimaa myös eetos ennaltaehkäisevästä ja varhaisesta tunnistamisesta sekä yhteisöllisestä työstä yksilöllisen tuen tarjoamisen lisäksi. (POPS 2014, 61.)

Erityisopetuksen reformin taustalla on myös vahva inklusioon pohjautuva näkemys. Perusopetusta kehitetään ja on jo pitkään kehitetty *”inklusioperiaatteen mukaisesti”*, kuten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvataan (POPS 2014, 18). Voidaan siis puhua suomalaista koulutusjärjestelmää paljonkin kuvaavasta ilmiöstä. Inklusion nousu yhdeksi keskeisimmistä kasvatus- ja koulutusideologioista suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ei ole tapahtunut hetkessä. Länsimaissa ensin integraatiosta ja myöhemmin inklusiosta on käyty keskustelua jo 1970-luvulta lähtien. Muun muassa YK on nostanut 1980-luvulta saakka monissa ulostuloissaan inklusiiviset periaatteet universaaliksi tavoitteeksi. Nykyisin suurin osa maista pohjaa koulutusjärjestelmänsä enemmän tai vähemmän inklusioon. Inklusioperiaate on voimistunut vuosien saatossa lähinnä oikeudenmukaisuuden vaatimusten, eristävän erityisopetuksen vaikutuksia mittaavien negatiivisten tutkimustulosten sekä

erityisoppilaisiin liitettyjen käsitysten muutosten seurauksena. (Moberg & Vehmas 2015, 76-77.)

Inklusio merkitsee kaikille yhteistä koulua, jossa jokainen koulu yhteisöön kuuluva on alusta saakka yhteisön täysivaltainen ja tasa-arvoinen jäsen. Inklusio sisältää koulu yhteisön sisäisen tuen järjestelmän, jossa jokaisen oppilaan tarpeet on huomioitu. Koko koulu yhteisön henkilökunta osallistuu keskinäisessä yhteistyössä järjestelmän toteuttamiseen ja sitä myötä oppilaiden kasvatukseen. (Moberg & Vehmas 2015, 84-85.) Käytännössä inklusion periaatteiden mukaisessa koulutusjärjestelmässä on onnistuttu paikallisesti vaihtelevasti. Osa tutkijoista puhuukin hallinnollisen puheen ja käytännön epäsuhdasta, jossa nämä kaksi tekijää ovat keskinäisessä ristiriidassa eivätkä inklusiivisten periaatteiden hyödyt koulun tasolla yleivistä puheista huolimatta toteudu (esim. Pihl 2001, 22).

Tilastojen valossa erityisopetuksen määrä Suomessa on vuosikymmenen aikana edelleen kasvanut. Tuoreimman tiedon mukaan noin joka viides oppilas saa joko tehostettua tai erityistä tukea (SVT, 2018). Erityisopetuksen määrällinen muutos johtuu osittain luonnollisesti siirtymästä ennaltaehkäisevämpään tuen malliin erityisopetuksen reformin myötä. Määrällistä muutosta on selitetty tilastollisilla muutoksilla (Lintuvuori 2019, 125-127), kehittyneellä lääketieteellä, lainsäädännön vaikutuksilla sekä lapsuuteen liittyvien haasteiden lisääntymisellä ja monimuotoistumisella (Jahnukainen 2011, 4-7). Erityiskoulun erityisluokassa tapahtuva erityisopetus on kuitenkin laskenut vuosien 2011 ja 2018 välillä 13,3 prosentista 8,6 prosenttiin, joten muutosta erityisopetuksen kentällä on ilmiselvästi tapahtunut. Lisäksi yleisopetuksessa joko kokonaan tai osittain opiskelevien erityisen tuen oppilaiden määrä on ollut vuosien varrella kasvussa. (SVT, 2018.) Tulee kuitenkin muistaa, että inklusion onnistumista ei mitata ainoastaan fyysisten oppimispaikkojen muutoksella. Tätä tärkeämpää on pedagogiikan laatu. (Moberg & Vehmas 2015, 78.)

Kuten kaikkiin yhteiskunnallisiin uudistuksiin, myös inklusioperiaatteen voimistumiseen on kohdistettu monenlaista kritiikkiä. Inklusion suurimmat ongelmakohdat liittyvät pitkälti asenteisiin (Forlin, Keen & Barrett 2008, 251-252). Opettajien jaksaminen ja suhtautuminen inklusiota kohtaan on ollut etenkin varhaisessa vaiheessa vähintäänkin varauksellista luokkakokojen kasvaessa sekä oppilasmateriaalin monimuotoistuesssa (Talmor, Reiter & Feigin 2005, 226-228). Toisaalta suhtautuminen kaikille avoimeen kouluun on muuttunut asteittain positiivisemmaksi vaikkakin ammattiryhmittäin eroavasti. Erityisopettajien on havaittu suhtautuvan myönteisemmin inklusioon. (Hernandez,

Hueck & Charley 2016, 86.) Onkin ehdotettu, että ammattiryhmien vaihtelevaan suhtautumiseen vaikutettaisiin jo opettajankoulutuksen aikana. Luokan-, aineen- ja erityisopettajien väliseen yhteistyöhön olisi syytä kiinnittää huomiota jo ennen kuin työelämään astutaan, sillä inklusiivisten opetusjärjestelyjen yksi edellytys on vankka yhteistoiminta (Moberg & Vehmas 2015, 99; Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 30-32; Takala, Sirkko & Kokko 2020, 139).

Luontevahvuusopetus on esitetty yhdeksi ratkaisumalliksi inklusion ongelmakohtiin (Bressoud, Shankland, Ruch & Gay 2018, 256; Vuorinen ym. 2019, 46). Puutteiden korjaamiseen keskittyvien tukitoimien lisäämisen sijaan positiivisen kasvatuksen avulla kouluyhteisöä voidaan muuttaa inklusiivisempaan suuntaan (Uusitalo & Vuorinen 2020, 193). Luontevahvuusopetuksella on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia sekä tukea tarvitsevalle oppilaalle että koko luokan ilmapiiriin (Sutherland, Conroy, Abrams & Vo 2010, 77-79). Näin ollen usein opettajien mielestä raskaaksi koettu inklusiivisten periaatteiden mukainen monimuotoinen luokka voikin hyötyä positiivisen pedagogiikan näkökulmasta merkittävästi.

#### **4.2 Miksi luontevahvuusopetusta tukea tarvitsevalle oppilaalle?**

Erityisen tuen oppilaat ajattelevat itsellään olevan vähemmän vahvuuksia kuin yleisopetuksen oppilaat. Suomalaisessa 9. -luokkalaisille toteutetussa tunteiden ja käyttäytymisen vahvuuksia mittaavassa tutkimuksessa erityisen tuen oppilaat saivat kautta mittarin heikompia tuloksia kuin yleisopetuksen oppilaat. (Lappalainen, Savolainen, Kuorelahti & Epstein 2009, 750.) Tutkimustulos kieli osittain erityisen tuen oppilaiden minäkäsityksestä, mutta myös siitä, että omia vahvuuksia ei ole tunnistettu. Luontevahvuusopetus voi toimia tässä mielessä kattavana alustana omien vahvuuksien löytämiseen ja sitä kautta positiivisemmän minäkäsityksen rakentamiseen.

Lisäksi erityisopetuksessa opiskelevat oppilaat kokevat keskimäärin vähemmän onnellisuutta kuin vertaisensa yleisopetuksessa. Erityisen tuen oppilaille on usein myös heikompi itsetunto ja he uskovat yleisopetuksessa opiskelevia enemmän, että esimerkiksi sosiaaliset suhteet ja ystävät tekisivät heidät onnelliseksi. (Uusitalo-Malmivaara, Kankaanpää, Mäkinen, Raeluoto, Rauttu, Tarhala & Lehto 2012, 429-431.) Tutkimustulos antaa viitteitä siitä, että erityisen tuen oppilaiden sosiaalinen status on kouluyhteisössä heikko ja sosiaalisten suhteiden muodostaminen saattaa olla vaikeaa. Frostad ja Pijl (2007, 27-28) ovat osoittaneet, että erityisen tuen oppilaat ovat suuremmassa riskissä jäädä ryhmän ulkopuolelle inklusiivisissa opetusjärjestelyissä. 4.

ja 7. -luokkalaisille toteutetussa tutkimuksessa erityisen tuen oppilaista jopa 25 prosenttia koki, ettei kuulu omaan ryhmäänsä. Erityisen tuen oppilaat ovat usein vähemmän suosittuja, heillä on vähemmän ystäviä ja he osallistuvat vähemmän kuin vertaisensa. Myöhemmissä tutkimuksissa tulokset erityisen tuen oppilaiden vaikeuksista sosiaalisessa osallisuudessa ovat saaneet vahvistusta (Koster, Pijl, Nakken & Houten 2010, 59; Schwab, Gebhardt, Krammer & Gasteiger-Klicpera 2015, 1). Sosiaalisen osattomuuden on osittain ajateltu johtuvan heikoista sosiaalisista taidoista. Sosiaalisten taitojen puute muodostaa herkästi niin kutsutun kehäefektin; heikot sosiaaliset taidot aiheuttavat vaikeuksia muodostaa tärkeitä vuorovaikutussuhteita vertaisten kanssa ja näiden suhteiden puute ei edesauta sosiaalisten taitojen kehittymistä. (Frostd & Pijl 2007, 28.)

Vertaisten tuki on tukea tarvitseville oppilaille erittäin merkityksellistä (Määttä 2015, 74-75). Sosiaalinen hyväksyntä ja yhteisöön kuuluminen on ihmisen perustarve. Toisen luonteenvahvuuksien huomaaminen on hyväksynnän osoittamista parhaimmillaan (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 18). Luonteenvahvuusopetus antaakin kaikille luokan oppilaille välineitä nähdä muissa vahvuuksia heikkouksien sijaan. Tällöin tukea tarvitsevan oppilaan rooli siirtyy avun saajasta apua tarjoavaksi vertaiseksi, jolloin vertaisryhmän sisäinen kunnioitus kasvaa. (Bressoud ym. 2018, 257; Eades, Proctor & Ashley 2013, 585; Niemiec, Shogren & Wehmeyer 2017, 19-20; Vuorinen ym. 2019, 46.) Luonteenvahvuusopetuksen maaperällä ollaan siis vahvalla pohjalla luomassa positiivisia suhteita oppilaiden välille, mikä edistää sosiaalisen yhteenkuuluvuuden muodostumista ryhmässä.



## 5 Luonteenvahvuudet

Luonteenvahvuudet ovat niitä käyttäytymisen, ajattelun ja tuntemisen tapoja, jotka ovat kullekin yksilölle ominaisia ja joita kukin luontaisesti hyödyntää. Nämä tavat muuttuvat toiminnaksi, joka pidemmällä tähtäimellä mahdollistaa erilaisten tavoitteiden saavuttamisen. (Govindji & Linley 2007, 144-145; Quinlan ym. 2012, 1146; Weber ym. 2016, 343.) Petersonin ja Seligmanin (2004, 10-12) mukaan luonteenvahvuudet ovat suhteellisen vakaita sekä yleisiä, mutta silti ominaisuudeltaan mukautuvia, sillä niiden määritelmät ovat ihmisen koostamia. Tuoreempi määritelmä korostaa näkökulmaa luonteenvahvuuksien kohottavasta voimasta. Luonteenvahvuudet ovat niitä ominaisuuksia, jotka auttavat ihmisen suoriutumaan hyvin tai itselle parhaalla mahdollisella tavalla (Wood, Linley, Maltby, Kashdan & Hurling 2011, 16).

Luonteenvahvuuksien puolestapuhujat Peterson ja Seligman käsittelevät luonteenvahvuuksia teoksessaan (2004, 10-12) toisistaan erillisinä ilmiöinä. Petersonin ja Seligmanin kehittämä Values In Action (VIA) -luokittelu koostuu yhteensä 24 luonteenvahvuudesta, jotka on jaettu kuuden hyveen alle (kts. taulukko 1). Hyveet on koostettu suurten historian ajattelijoiden esiintulojen pohjalta. Hyveitä VIA-luokittelussa ovat viisauts, rohkeus, inhimillisyys, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja henkisyys. Viisauden hyve sisältää kognitiivisia vahvuuksia, jotka edellyttävät tiedon hankkimista ja käyttöä. Rohkeuden hyveen vahvuuksia ovat sellaiset emotionaaliset vahvuudet, joita täytyy hyödyntää kun kohtaa joko sisäistä tai ulkoista vastustusta tavoitteen saavuttamisessa. Inhimillisyyden hyve käsittää ihmissuhteisiin liittyviä vahvuuksia, joihin liittyvät esimerkiksi ystäväystyminen ja vuorovaikutus muiden kanssa. Oikeudenmukaisuuden hyveeseen kuuluvat vahvuudet, joita tarvitaan yhteisöön kuulumisessa ja siinä toimimisessa. Kohtuullisuuden hyveeseen puolestaan kuuluvat liialliselta äärimmäisyyksiin menemiseltä suojaavat vahvuudet. Henkisyyden hyveen luonteenvahvuudet yhdistävät meidät suurempaan maailmankaikkeuteen ja luovat elämälle merkityksen. (Peterson & Seligman 2004, 29-30; Uusitalo & Vuorinen 2020, 197; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 15; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 33.) Luonteenvahvuuksiin perustuvan toiminnan on kuvailtu johtavan lopulta näiden ylähyveiden esiintymiseen. Peterson ja Seligman ovat kuvailleet kymmenen kriteerin listan, joka kuvaa jokaista luokitteluun valittua luonteenvahvuutta. (Peterson & Seligman 2004, 12-28.) Uusitalo ja Vuorinen ovat kirjassaan (2016, 34) suomentaneet listan ja tiivistäneet VIA-luokittelun kriteeristön sanoman neljään perustavanlaatuisen väitteeseen: ”... niiden [luonteenvahvuuksien] käyttö on lähtökohtaisesti 1) myönteistä ja

2) opetettavissa olevaa, 3) luontevahvuudet eivät kulu eikä 4) niiden käyttö sorra muita.”

Taulukko 1. Values in Action (VIA) -luokittelu: 6 hyvettä ja niiden alle kuuluvat luontevahvuudet. Pohjautuu Petersonin ja Seligmanin luokitteluun sekä Uusitalon ja Vuorisen suomennoksiin ja lisäyksiin: 14. myötätunto ja 10. sisukkuus. (Peterson & Seligman 2004, 29-30; Uusitalo & Vuorinen 2020, 197; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 15; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 33.)

Hyve 1: Viisaus	
1. Luovuus	4. Oppimisen ilo
2. Uteliaisuus	5. Näkökulmanottokyky
3. Arviointikyky	
Hyve 2: Rohkeus	
6. Rohkeus/urheus	9. Innokkuus
7. Sinnikkyys	10. Sisukkuus
8. Rehellisyys	
Hyve 3: Inhimillisyys	
11. Rakkaus	13. Sosiaalinen älykkyys
12. Ystävällisyys	14. Myötätunto
Hyve 4: Oikeudenmukaisuus	
15. Ryhmäyötaidot	17. Johtajuus
16. Reiluus	
Hyve 5: Kohtuullisuus	
18. Anteeksiantavuus	20. Harkitsevaisuus
19. Vaatimattomuus	21. Itsesääätely
Hyve 6: Henkisyys	
22. Kauneuden arvostus	25. Huumorintaju
23. Kiitollisuus	26. Hengellisyys
24. Toiveikkuus	

Ympäristöllä on osansa luontevahvuuksien esiintymisessä. Eri ympäristöt saattavat nostaa yksilöissä erilaisia käyttäytymistapoja esiin ja toiset tilanteet edistävät luontevahvuuksien esiintymistä enemmän kuin toiset. On ajateltu, että esimerkiksi koulutukselliset ja ammatilliset mahdollisuudet, stabiili perhetilanne, turvallinen naapurusto ja kouluyhteisö, poliittinen vakaus yhteiskunnassa ja positiiviset vertaissuhteet sekä roolimallit perheen sisällä tai ulkopuolella myötävaikuttavat

vahvuuksien kehittymiseen. (Peterson & Seligman 2004, 11, 14.) Tutkijoiden keskuudessa on kiistelty siitä, kuinka suuri osuus ihmisten käyttäytymisestä mukautuu tilanteen sanelemana. Osa tutkijoista on ehdottanut ihmisen käyttäytymisen olevan kokonaan riippuvaista tilanteesta, jolloin pysyvien persoonallisuuspiirteiden olemassaolo voidaan kyseenalaistaa. Toisaalta monien tutkimusten tulokset sekä myös neurotieteelliset tutkimukset ovat osoittaneet, että ihmisten piirteet säilyvät läpi tilanteiden. Persoonallisuustutkimuksen kentällä on yleisesti päädytty siihen, että ihmisen piirteet ovat jokseenkin pysyviä tilanteista riippumatta, mutta niihin voidaan vaikuttaa ja ne ovat alttiita muuttumaan niin tilanteiden vaikutuksesta kuin esimerkiksi ajan saatossa. (Heckman & Kautz 2012, 452.) Ympäristöllä on siis vaikutus luonteenvahvuuksien esiintymiseen ja sitä kautta mahdolliseen onnellisuuteen, mutta toisaalta yhtä suuressa osassa on yksilön tietoinen toiminta asettaa luonteenvahvuudet oman elämänsä keskiöön (Peterson & Seligman 2004, 11).

Sukupuolen roolia luonteenvahvuuksien esiintymisessä on tutkittu hieman. Petersonin ja Seligmanin luonteenvahvuusteoksessa sukupuolten välisiä eroja tehdään muutamien esiteltyjen luonteenvahvuuksien kohdalla. Kirjassa esitetään, että tutkimusten perusteella miehet ovat taipuvaisempia rohkeuteen ja huumorintajuun, kun taas naiset sosiaaliseen älykkyyteen, kauneuden tajuun ja henkisyteen. (Peterson & Seligman 2004, 222, 350, 550, 596, 614.) Kouluympäristössä toteutetussa tutkimuksessa tytöt näyttäisivät ylipäättään saavan parempia tuloksia luonteenvahvuusmittauksissa poikiin verrattuna (Ruch, Weber, Park & Peterson 2014, 61). Yleisesti tutkimustulosten luotettavuutta on kuitenkin himmentänyt muiden tekijöiden, kuten kulttuurin, iän ja tutkimusasetelmien erityispiirteiden vaikutus (Heintz, Kramm & Ruch 2019, 104). Laajassa tutkimuksia kokoavassa meta-analyysissä osoitettiin, että sukupuolten välisiä eroja luonteenvahvuuksien esiintymisessä ei juuri ole. Esiintyessään ne ovat kuitenkin erittäin hentoja, mahdollisesti sidoksissa ikään ja sitä myötä vaihtelevia. Meta-analyysissä suurimmat erot sukupuolten välillä on paikannettu rakkaudessa, ystävällisyydessä, kauneudentajussa ja kiitollisuudessa, joissa naiset näyttäisivät olevan vahvemmassa asemassa. (Heintz ym. 2019, 110.)

Luonteenvahvuuksien käyttö on pitkäaikaisen hyvinvoinnin ennustaja. Systemaattinen luonteenvahvuuksien hyödyntäminen on yhteydessä matalampiin stressitasoihin, parempaan itsetuntoon ja korkeampaan elinvoimaisuuteen. (Wood ym. 2011, 17-18.) Ominaisimmista luonteenvahvuuksista käsin oppiminen ja työskenteleminen ennustavat parempaa suoriutumista sekä koulussa että työyhteisössä (Clifton & Harter 2003, 119). Luonteenvahvuuksien tuottama hyöty toiminnalle on melko loogista, kun kuvitellaan

tilanne toisin päin. Jos oppiminen tai työnteko pohjataan heikkouksille vahvuuksien sijaan, muuttuu se työlääksi ja jopa epämieluisaksi. Ilmiötä on selitetty ihmisen psykologisiin perustarpeisiin kuuluvien autonomian, pätevyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteiden vahvistumisella. Kun yksilö voi toimia omiin vahvuuksiinsa pohjautuen, saa hän helpommin kokemuksia edellä mainituista tunteista. (Linley, Nielsen, Gillett & Biswas-Diener 2010, 12-14.)

Luonteenvahvuudet ovat yhteydessä elämäntyytyväisyyteen jo lapsilla ja nuorilla (Ruch ym. 2014, 63). Omien vahvuuksien tunnistaminen vaikuttaa minäkäsityksen, itsetunnon ja itseluottamuksen vahvistumiseen (Lappalainen & Sointu 2013, 4; Ruch ym. 2014, 63). Myönteinen minäkäsitys ennustaa puolestaan oppimista ja motivaatiota (Sointu, Virtanen, Lappalainen & Hotulainen 2017, 111). Paitsi että luonteenvahvuudet hyödyttävät lapsen ja nuoren sisäistä hyvinvointia, vahvistavat ne myös ulkoisia ilmiöitä. Luonteenvahvuuksien on todettu olevan yhteydessä sosiaalisiin taitoihin ja siihen, kuinka paljon saavuttaa suosiota ryhmässä. Mitä vahvemmin lapsi hyödyntää luonteenvahvuuksiaan, sitä vähäisempää sekä sisäinen että ulkoinen ongelmakäyttäytyminen on. (Park & Peterson 2006, 899-900.) Luonteenvahvuudet ovat myös yhteydessä positiiviseen kokemukseen koulusta, mikä puolestaan ennustaa myönteistä käyttäytymistä ja osittain jopa koulumenestystä (Weber ym. 2016, 351-353).

Seuraavaksi tarkastellaan yksityiskohtaisesti niiden kuuden luonteenvahvuuden teoriataustaa, jotka ovat tässä tutkimuksessa pääosassa.

## **5.1 Sinnikkyys**

Useat tutkijat määrittelevät sinnikkyuden taidoksi, jossa ihminen jatkaa tavoitteensa mukaista toimintaa peräänantamattomasti, vaikka kohtaisikin esteitä tai vaikeuksia (Peterson & Seligman 2004, 229; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 98; Duckworth & Gross 2014, 319). Sinnikkyydellä on vahva yhteys elämässä menestymiseen. Sinnikkyuden on todettu vaikuttavan esimerkiksi ihmisen koulutustasoon (Duckworth & Quinn 2009, 169). Kouluissa toteutetuissa luonteenvahvuusinterventioissa sinnikkyuden on osoitettu olevan yhteydessä sekä positiivisen luokkakäyttäytymisen että akateemisten saavutusten kanssa (Wagner & Ruch 2015, 10).

Kirjassaan Peterson ja Seligman (2004, 230-234) ovat tehneet laaja-alaisen tutkimuskatsauksen aiheesta. Useita tutkimustuloksia yhdistellen tutkijat päättävät, että sinnikkyuden ylläpitäminen epäonnistumisten hetkellä on vaikeaa ja ihmiset ovat luontaisesti

silloin taipuvaisia luopumaan tehtävästä. Sinnikkyys vaatii siis toteutuakseen uutteraa ponnistelua, jossa päihitetään luontainen halu luovuttaa. Luovuttamisenhalu johtuu useimmiten joko pelosta saada kolhuja omaan itsetuntoon epäonnistumisen sattuessa kohdalle tai itsehillinnän ja -säätelyn puutteesta. (Peterson & Seligman 2004, 230-234.) Epäonnistuminen koetaankin lähes poikkeuksetta epämiellyttävänä ja lannistavana (Krohne, Pieper, Knoll & Breimer 2002, 234). Lääkkeitä luovuttamisen halun voittamiseen ovat esimerkiksi hyvä itsetunto, positiivinen tulevaisuususkko ja tunteet sekä hyvä itsehillinnän ja -säätelyn kapasiteetti (Peterson & Seligman 2004, 230-234). Duckworth ja Gross ovat samaa mieltä siitä, että itsesäätelyn ja sinnikkyuden välillä on yhteys. He kuitenkin tuovat ilmi, että aina näin ei ole. Tutkimuksessaan he ovat osoittaneet, että sinnikkyydellä ja itsesäätelyllä on samansuuntaisia tavoitteita ja toimintaodotuksia, joiden perimmäinen tavoite on pitäytyä kauemmin tehtävässä, josta on ihmiselle pohjimmiltaan enemmän hyötyä. Suurin eroavaisuus sinnikkyuden ja itsesäätelyn välillä on ajallinen; sinnikkyyttä tarvitaan usein pidemmän aikavälin tavoitteen saavuttamiseksi, kun taas itsesäätelystä käytetään jokapäiväisten valintojen tukena. Duckworth ja Gross tuovat ilmi, että ihminen voi olla todella sinnikäs vailla itsesäätelystä tai päinvastoin. (Duckworth & Gross 2014, 320-323.) Tämä näkökulma ei kuitenkaan poissulje sitä, että näistä kahdesta luonteenvahvuudesta on toisilleen ideaalitalanteessa hyötyä.

Sinnikkyys elää myönteisestä sisäisestä puheesta eli omista ajatuksista ja odotuksista, jotka ovat positiivisia ja kannustavia. Mitä enemmän myönteistä sisäistä puhetta viljelee, sitä enemmän kastelee myös sinnikkyyttä. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 100.) Oppijan sisäiseen puheeseen voidaan vaikuttaa vuorovaikutuksen avulla (Uusitalo & Vuorinen 2020, 204). Toisaalta sinnikkyys kasvattaa myös kyvykkyyden tunnetta, joka lisääntyessään luo ikään kuin positiivisen, voimauttavan kehän ja parhaimmillaan johdattelee oppijaa ottamaan vastaan sinnikkyyttä vaativia tehtäviä (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 100).

Sinnikkyys on myös yhteydessä niihin asioihin, joita kohtaan yksilö kokee intohimoisesti. On osoitettu, että intohimoisesti johonkin asiaan suhtautuvat ihmiset ovat sen kohdalla sinnikkäämpiä kuin muut ja suoriutuvat sen suhteen paremmin. (Jachimowicz, Wihler, Bailey & Galinsky 2018, 9983.) Sinnikkyuden harjoittelussa onkin tärkeää hyödyntää oppijan omia mielenkiinnon kohteita. Mielenkiinnon kohteiden avulla pystytään luontevalla tavalla harjoittelemaan sinnikkyyttä, sillä intohimojen parissa on mielekästä työskennellä. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 100.)

Sinnikkyys ei elä tyhjiössä eikä muulta ympäristöltä piilossa. Vertaisilla on vaikutus sinnikkyYTEEN; menestyvät vertaiset vaikuttavat sinnikkyYTEEN positiivisesti, jos he kommunikoiivat menestyksensä motivoivasti (Buechel, Mechtenberg & Petersen 2018, 301). Toisaalta omien voimavarojen säätelemisen kannalta on tärkeää oppia löytämään ne asiat ja tilanteet, joissa kannattaa jatkaa sinnikkäästi tai päinvastaisesti lopettaa (Peterson & Seligman 2004, 231; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 101).

## 5.2 Itsesäätely

Itsesäätely on nimensä mukaisesti sekä sisäiseen että ulkoiseen toimintaan kohdistuvaa oman itsensä säätelyä. Ihmisen sisäinen säätely kohdistuu kognitiivisiin toimintoihin, kuten ajatteluun ja tunteisiin, kun taas ulkoinen omaan toimintaan ja käyttäytymiseen erilaisissa tilanteissa. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 107.) Ihminen on luotu vastaamaan ympäristöstä tai omasta kehosta saapuviin impulsseihin. Itsesäätelyssä on kyse siitä, onko reagointi impulsseihin järkevää tai sen hetkisen tavoitteen mukaista. (Peterson & Seligman 2004, 500.) Itsesäätelyä on viime vuosikymmeninä tutkittu paljon. Käytännössä itsesäätelyn avulla tehdään pienen pieniä valintoja, joissa tasapainotellaan välitöntä tai pidempiaikaista tyydytystä tuottavien vaihtoehtojen välillä. Itsesäätelyn kannalta aivojen etuosat ovat tärkeässä asemassa. Aivojen etulohkojen ja metakognitiivisten toimintojen kehittyessä aikuisuuteen asti (Bunge, Dudukovic, Thomason, Vaidya & Gabrieli 2002, 301-302) on selvää, että itsesäätelykin kasvaa iän myötä. Erilaisten käyttäytymiseen liittyvien ja kognitiivisten strategioiden avulla voidaan kuitenkin harjoitella siirtämään välitöntä tyydytystä myöhemmäksi. (Duckworth & Gross 2014, 319-320.)

Itsesäätelyllä on todistettu olevan moninaisia vaikutuksia elämäntalouteen. Itsesäätely on yhteydessä muun muassa fyysiseen terveyteen, riippuvuuksien muodostumiseen, henkilökohtaiseen talouteen sekä aikuisuudessa tehtyihin rikoksiin tai niiden puutteeseen. Tutkijat ehdottavatkin itsesäätelyyn panostavien interventioiden johtavan osittaisiin yhteiskunnallisiin säästöihin ja näin tuottavan vaurautta sekä hyvinvointia laajemmalla tasolla. (Moffitt, Arseneault, Belsky, Dickson, Hancox, Harrington & Caspi 2011, 2693.) Vahva itsesäätely on yhteydessä positiiviseen käyttäytymiseen koulu-yhteisössä, (Wagner & Ruch 2015, 10) akateemisiin saavutuksiin ja sitä kautta myös onnellisuuteen (Tang, Li, Duan, Mu & Cheng 2019, 5-7). Itsesäätelyllä on yhtä suuria vaikutuksia yksilöiden elämäntalouteen kuin sosioekonomisella taustalla tai älykkyydellä (Duckworth 2011, 2639).

Itsesäätelyn kapasiteetti on jokaisella rajallinen. On ehdotettu, että rutiinien luominen auttaa itsesäätelyn rajaamisessa, jolloin esimerkiksi pieni oppija ei joudu päivän aikana kohtaamaan itsesäätelyn kapasiteettia haastavia tilanteita liikaa (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 111). Aikuisen rooli, esimerkki ja mallintaminen lapsen itsesäätelyn kehittämisessä on suuri (Peterson & Seligman 2004, 509). Itsesäätely on kuitenkin ennen kaikkea taito, jota voidaan harjoittaa ja sitä onkin verrattu lihaksen kasvattamiseen – aluksi lihas väsy nopeasti ja tarvitsee aikaa toipua. Lisäksi harjoittelun tulokset ovat havaittavissa vasta pitkällä aikavälillä. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 107-113; Muraven, Baumeister & Tice 1999, 453.) On osoitettu, että itsesäätelyn harjoituksilla on ollut vaikutuksia itsesäätelyyn ja esimerkiksi halukkuuteen haastaa itseään vaikeilla tehtävillä tai saattaa ne sinnikkäästi loppuun (Mrazek, Ihm, Molden, Mrazek, Zedelius & Schooler 2018, 176-178; Muraven ym. 1999, 453-456).

### **5.3 Näkökulmanottokyky**

Näkökulmanottokyvyllä tarkoitetaan taitoa, jossa ihminen tunnistaa jonkun toisen ihmisen mielipiteen ja tekee sen perusteella päätelmiä. Näkökulmanottokykyyn liittyy myös toisen näkökulman arvostaminen. (Sherf & Morrison 2020, 147; Yip & Schweitzer 2019, 29.) Näkökulmanottokykyä hyödynnettäessä ihminen osaa hetkellisesti tarkastella maailmaa ikään kuin jonkun muun silmin (Galinsky, Magee, Rus, Rothman & Todd 2014, 628; Ku, Wang & Galinsky 2015, 80). Kyse ei kuitenkaan ole täydellisestä toisen mielen ymmärtämisestä. Tapahtumaa voidaan kuvata kaksiosaisen prosessin kautta: näkökulmanottokykyä hyödyntäessään ihminen luo sekä oman mentaalisen mallin että toisen näkökulmaan pohjautuvan mentaalisen mallin. Kun näitä kahta mallia tarkastellaan keskenään, voidaan huomata niiden välisiä samanlaisuuksia ja eroavaisuuksia. Näkökulmanottokyvyn hyödyntäminen onkin hyvin kognitiivinen prosessi. (Yip & Schweitzer 2019, 29.)

Toisen näkökulman ymmärtäminen on vuorovaikutuksen ja sosiaalisen toimeen tuleminen kannalta erittäin olennaista (Epley, Keysar, Van Boven & Gilovich 2004, 336; Galinsky ym. 2014, 627; Yip & Schweitzer 2019, 28). Luonteva kanssakäyminen ja keskustelu toisen kanssa edellyttää taitoa huomioida toisen mahdollisesti eriävät ajatukset ja astua ajoittain pois omien ajatusten puolustamisesta. Ne, jotka hyödyntävät näkökulmanottokykyä elämässään ovat usein halukkaita auttamaan muita, minkä voidaan ajatella entisestään helpottavan sosiaalista kanssakäymistä ja tekevän ihmisistä muiden keskuudessa pidettyjä. Galinsky ym. (2014, 633) ajattelevat, että yhteiskunnan sosiaaliset systeemit kehittyvät, jos näkökulmanottokykyyn ohjataan voimavaroja.

Sosiaalisten hyötyjen lisäksi näkökulmanottokyvyn on todettu vaikuttavan sujuvaan yhteistyöhön neuvottelutilanteessa (Galinsky, Maddux, Gilin & White 2008, 383) ja toimivaan ryhmädynamiikkaan (Caruso, Epley & Bazerman 2006, 868-869).

On osoitettu, että mielipiteiden samankaltaisuus helpottaa näkökulmanottokyvyn käyttöä (Parker & Axtell 2001, 1097). Tämä on loogista, sillä jos ajatukset eroavat paljon, on työläämpää yrittää ymmärtää toisen näkökulmaa. Lisäksi työmuisti vaikuttaa näkökulmanottokykyyn. Hyvä työmuisti mahdollistaa näkökulmanottokyvyn laajemmin, kun taas suuri kognitiivinen taakka heikentää sitä (Lin, Keysar & Epley 2010, 555-556). Ihmisen kokemat vihan tunteet (Yip & Schweitzer 2019, 38), ahdistus ja aikapaineet (Epley ym. 2004, 336-338) vaikuttavat näkökulmanottokykyyn negatiivisesti.

Näkökulmanottokyvyn on ajateltu kehittyvän erityisesti iän myötä. Etenkin pienen lapsen on vaikea ymmärtää, että muilla on omat sisäiset ajatuksensa. (Epley ym. 2004, 327.) Vaikka taito kehittyikin iän myötä, saattaa aikuisillakin olla ajoittaisia vaikeuksia asettua toisen näkökulmaan. Ihmisellä on luontainen taipumus ajatella muiden ajattelevan samoin tavoin asioista kuin hän itse ja usein toisen ihmisen erilaista näkökulmaa tarkastellaan omista ajatuksista käsin. (Epley ym. 2004, 336.) Tästä syystä on tärkeää puhua näkökulmanottokyvystä ja luoda tilanteita, joissa sitä pystytään harjoittelemaan.

## **5.4 Luovuus**

Monet eri tutkijat ovat sekä tutkineet että määritelleet luovuutta. VIA-filosofiassa luovuus määritellään kahden ominaisuuden kautta. Ensinnäkin luovuutta käyttävä ihminen ideoi tai toimii omaperäisesti. Peterson ja Seligman käyttävät omaperäisyyden lisäksi adjektiiveja uusi, yllättävä tai epätavallinen. Toisekseen luovuuden on tuotettava hyötyä henkilölle itselleen tai muille. Omaperäisten ideoiden tai käyttäytymisen tulee siis olla sovellettavissa käytäntöön niin, että se tuottaa jotain positiivista. (Peterson & Seligman 2004, 110.) Amerikkalainen psykologi J. P. Guilford puolestaan käsittelee luovuuden määritelmässään muun muassa joustavuuden ja divergentin ajattelun käsitteitä. Luova ihminen on usein ajattelussaan divergentti eli moninaisia asioita samanaikaisesti huomioiva sekä joustava eli pystyväinen vaihtamaan ajattelunsa suuntaa suhteellisen nopeasti. (Uusikylä 2012, 19.) Sternberg ja Williams uskovat luovan työskentelyn olevan käyttäytymisen tapa, joka koostuu kolmen eri osa-alueen yhteisvaikutuksesta. Nämä kolme osa-aluetta ovat synteettinen, analyyttinen ja käytännöllinen. Synteettiselle osa-alueelle lukeutuu kyky muodostaa uusia, mielenkiintoisia ajatuksia ja nähdä yhteyksiä asioiden välillä muista poiketen. Analyyttiseen alueeseen kuuluu kyky ajatella kriittisesti.



Tätä taitoa hyödyntämällä erotellaan jyvät akanoista – hyvät ideat huonoista. Analyttinen lähestymistapa mahdollistaa omaperäisten ideoiden testaamisen ja niiden kriittisen tarkastelun. Kolmas ja viimeinen malliin kuuluva käytännöllisyyden osa-alue kuvaa taitoa tuoda luovuuden siivittämät ideat käytäntöön. Sternberg ja Williams uskovat, että luovuus syntyy näiden kolmen osa-alueen tasapainosta ja he korostavat, että nämä kaikki näkökulmat tulee huomioida luovuuteen tähtäävässä opetuksessa. (Sternberg 2010, 394; Sternberg & Williams 1996, 3-4.)

Luovuudesta ja luovan ihmisen ominaisista piirteistä on käyty kiivasta debattia jo vuosikymmeniä. On esimerkiksi esitetty, että hyvin luovat ihmiset ovat usein itsenäisempiä, epätavanomaisempia, avoimempia uusille kokemuksille ja rohkeampia ottamaan riskejä kuin muut (Peterson & Seligman 2004, 117). Kasvatustieteen professori sekä luovuuden ja lahjakkuuden tutkija Uusikylä korostaa omassa luovuutta käsittelevässä kirjassaan luovuuden olevan yhtäläillä kaikkien omaisuutta, ei vain niiden, jotka ovat luonnostaan boheemeja toisinajattelijoita. Uusikylän mukaan luovuus on asian ajattelua henkilölle itselleen uuden näkökulman avulla. Luovuus ei ole ainaista uuden keksimistä, vaan luovaa ajattelua voi olla myös johtopäätös, joka on tehty joskus aiemmin. (Uusikylä 2012, 57.) Samankaltaisia kannanottoja on tehty myös muiden tutkijoiden keskuudessa. Luovuus on taito, joka voidaan oppia ja se voi olla kenellä vain (Baldwin 2010, 74).

Ympäristö voi joko edistää tai himmentää luovuutta (Peterson & Seligman 2004, 119; Uusikylä 2012, 61; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 148). On jopa todettu, että luovuutta on helpompi estää kuin rohkaista (Nickerson 2010, 1; Peterson & Seligman 2004, 120). Sekä koti- että kouluympäristöllä on suuri merkitys lapsen ja nuoren luovuuden kehittämisessä. Luovuutta tukevat avoimet ja epäviralliset ympäristöt näyttäisivät olevan optimaalisia luovuuden kukan puhkeamiselle. Ryhmässä tapahtuva työskentely on oivallinen luovuutta edistävä tilanne. Tämän lisäksi näyttäisi siltä, että monen eri projektin työstämisestä päällekkäin saattaa olla hyötyä luovuuden esiintymisessä. Tällaisessa tilanteessa mahdollistuu ”ristipölyty”, jossa projektit ikään kuin hyötyvät toisistaan. Toisaalta tiukat aikarajoitukset ja -paineet, liika työn kriittinen tarkkailu, valvonta ja rajoittaminen vähentävät luovuuden esiintymistä. (Baldwin 2010, 74; Peterson & Seligman 2004, 119-120.) Opettaja voi rajoittaa oppilaiden luovuutta ylläpitämällä suvaitsematonta, kaavamaisista, auktoritatiivista ja innostusta tappavaa ilmapiiriä (Nickerson 2010, 1-4).

## 5.5 Sosiaalinen älykkyys

Sosiaalinen älykkyys on kyky tunnistaa itsensä ja muiden tunteita, ajatuksia ja toimintaa ja käyttää tätä taitoa hyödyksi erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Sosiaalinen älykkyys on eräänlaista mielen maiseman ymmärtämistä. (Peterson & Seligman 2004, 341; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 187.) Sosiaalinen älykkyys on ennen kaikkea taito, joka opitaan elämän varrella mallioppimisen, opetuksen, vuorovaikutustilanteiden ja palautteen avulla (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 189).

Sosiaalisesta älykkyydestä puhuttaessa ei voida olla huomioimatta persoonallista älykkyyttä ja emotionaalista älykkyyttä eli niin kutsuttua tunneälyä. Älykkyteen liittyvää keskustelua on käyty jo yli vuosisadan ajan. Keskustelu on pyörinyt niin älykkyuden laajuuden kuin sen alalajien ympärillä. Tutkijat ympäri maailman ovat debatoineet siitä, onko älykkyuden eri lajeja ylipäättään olemassa. Yhden ainoan älykkyuden tai monien eri älykkyysalalajien sijaan osa tutkijoista on päätenyt käyttämään laajempaa kaksiosaista älykkyysjakoa: kognitiivisiin taitoihin pohjautuvat ”kylmät älykkyudet” ja motiiveihin, tunteisiin ja muihin persoonallisiin sekä sosiaalisiin ilmiöihin pohjautuvat ”kuumat älykkyudet”. Sosiaalinen älykkyys, tunneäly ja persoonallinen älykkyys kuuluvat kaikki jälkimmäiseen kategoriaan. Toisaalta näillä kolmella on vivahteiltaan erilaiset määritelmät ja hyvin erilaiset tutkimustaustat niin ajallisesti kuin määrällisesti. Esimerkiksi sosiaalista älykkyyttä on tutkittu kaikista kolmesta osa-alueesta pisimpään, mutta tunneälyyn liittyvää tutkimusta on kertynyt määrällisesti eniten. (Peterson & Seligman 2004, 339-341, 346.)

Sosiaalisen älykkyuden tutkimus on kuitenkin vuosien varrella keskittynyt lähinnä vakiinnuttamaan omaa paikkaansa tieteen kentällä ja tarkasteluun siitä, voidaanko se lukea tieteellisesti perustellusti omaksi ilmiökseen (Peterson & Seligman 2004, 346). Lukuisten tutkimusten ja vuosien jälkeen jo pitkään totuudeksi uskottu ajatus on pystytty todistamaan myös tieteellisesti todeksi vuosituhannen vaihteessa (Lee, Wong, Day, Maxwell & Thorpe 2000, 549-552). Oppilaille tehdyssä luontevahvuusinterventiossa on osoitettu, että sosiaalinen älykkyys on yhteydessä positiivisen käyttäytymisen kanssa (Wagner & Ruch 2015, 10). Emotionaalisen älykkyuden tutkimuksessa on puolestaan keskitytty sen todentamisen lisäksi sen tuottamiin vaikutuksiin. Emotionaalinen älykkyys korreloi tutkimusten mukaan elämäntyytyväisyyden kanssa (Mayer, Caruso & Salovey 1999, 293-294). Se näyttäisi myös ennustavan sekä työssä kukoistamista (Joseph & Newman 2010, 68-71; Joseph, Jin, Newman & O'Boyle 2015, 316-318) että akateemista menestymistä (MacCann, Jiang, Brown, Double, Bucich, & Minbashian 2020, 170). Tämän lisäksi sillä on vaikutuksia ihmisten terveyteen. Emotionaalinen älykkyys näyttäisi

lisäävän erityisesti psyykkistä terveyttä (Martins, Ramalho & Morin 2010, 561). Emotionaalisen älykkyyden puutteen on todettu johtavan esimerkiksi päihteiden käyttöön, poikkeavaan käytökseen ja heikkoihin vertaissuhteisiin etenkin miesten keskuudessa (Brackett, Mayer & Warner 2004, 1400).

Useiden tutkimusten mukaan naisilla on havaittu keskimäärin enemmän emotionaalisen älykkyyden taitoja kuin miehillä (Mayer ym. 1999, 292-293; Peterson & Seligman 2004, 350), vaikkakin sukupuolten välisiä eroja on sittemmin kyseenalaistettu ja selitetty esimerkiksi miesten heikommalla itseluottamuksella emotionaalisen älykkyyden suhteen (Fischer, Kret & Broekens 2018, 16).

## 5.6 Ryhmäyötaidot

Ryhmäyötaitoilla tarkoitetaan taitoja, jotka mahdollistavat yhteistyön tekemisen muiden henkilöiden kanssa. Ryhmäyötaitot ovat kyky työskennellä ryhmässä yhteisen tarkoituksen hyväksi. Ryhmäyötaitoihin liittyy oman edun asettaminen toisarvoiseen asemaan ja velvollisuudentunne ryhmän yhteisestä hyvästä. Taitoon kuuluu myös samaistumisen tunne, jossa yksilö kokee kuuluvansa ryhmään. Henkilö, jolla on ryhmäyötaitoja, koetaan ryhmän keskuudessa uskolliseksi ja luotettavaksi. Ryhmäyötaitoihin kuuluu olennaisesti muiden jäsenten kuuntelu, arvostaminen ja kannustaminen, mutta myös itsetuntemus ja omien vahvuuksien käyttö ryhmän yhteisen tavoitteen eteen. (Peterson & Seligman 2004, 370-371; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 181, 183.)

Ryhmäyötaitot ovat nykyajan koulu- ja työelämässä olennaisen tärkeitä. Yhä suurempi osa opiskelusta ja työstä tehdään ryhmissä. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 182.) Ryhmäyötaitoja korostetaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, jossa nostetaan esiin oppimiseen liittyvä vuorovaikutteisuus. POPS:in mukaan *”yhdessä oppiminen edistää oppilaiden luovan ja kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja sekä kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia”*. (POPS 2014, 17.)

On tutkittu, että ihmisillä, jotka toimivat paljon ryhmissä, on positiivisempi ihmiskäsitys ja he osallistuvat yhteiskunnan toimintoihin enemmän kuin he, jotka viihtyvät mieluummin yksinään (Flanagan 2015, 76; Peterson & Seligman 2004, 381). Näin ollen POPSin ajatuksessa yhdessä oppimisen tuottamasta erilaisten näkökulmien ymmärryksestä on tutkitusti perää. Toisaalta on myös todettu, että ryhmässä toimiminen on sujuvampaa heidän kanssaan, joita kohtaan tunnetaan samanlaisuutta ja yhteenkuuluvuutta jo entuudestaan (Brewer & Gardner 1996, 91-92). Valtavirrasta poikkeavilla on siis

suurempi riski jäädä ryhmän ulkopuolelle riippumatta siitä, onko heillä laajasti ryhmätyötaitoja vai ei. Yksi yleinen esimerkki ulkopuolisuudesta ovat etniset ryhmät länsimaissa. (Portes 1998, 15.) Samalla tavalla luokassa on tärkeä kiinnittää erityinen huomio siihen, että kaikilla oppilailla ei ole samankaltainen lähtökohtainen asema liittyä osaksi erilaisia ryhmiä. Koulutuksella ja opettajan toiminnalla on suuri merkitys ryhmätyötä edistävän ilmapiirin ohjaamisessa ja vain hyväosaisia oppilaita hyödyttävän kehäefektin katkaisemisessa (Flanagan 2015, 72; Peterson & Seligman 2004, 374).

Sukupuolten suhteen on todettu viitteitä siitä, että naiset osoittavat miehiä enemmän syyllisyyden tunteita, jos he eivät auta muita. Naiset kokevat myös herkemmin olevansa vastuussa muiden hyvinvoinnista. (Beutel & Marini 1995, 446.) Lisäksi naissukupuoliset näyttäisivät osallistuvan mielellään ryhmämuotoisiin vapaa-ajan aktiviteetteihin (Niemi, Hepburn & Chapman 2000, 52). Näiden tutkimustulosten pohjalta on siis olemassa hentoja viitteitä siitä, että naisilla olisi enemmän taipumusta osallistua ryhmiin ja sitä myötä useampia tilaisuuksia harjoittaa ryhmätyötaitojaan kuin miehillä. Toisaalta tulokset eivät kuitenkaan kerro faktuaalisesti ja perustavanlaatuisesti sukupuolten välisistä eroista, joten tuloksiin tulee suhtautua kriittisesti.

## 6 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävä on tarkastella Uusitalon ja Vuorisen kehittämän luontevahvuusopetuksen vaikutuksia. Tutkimustehtävä voidaan tarkentaa kolmiosaiseksi seuraavalla tavalla. Ensimmäiseksi tutkimuksessa tarkastellaan oppilaiden ymmärryksen muutoksia kuudesta tutkimuksen luontevahvuudesta eli sinnikkydestä, itsesäätelystä, näkökulmanottokyvystä, luovuudesta, sosiaalisesta älykkyydestä ja ryhmätyötaidoista interventiojakson aikana. Toiseksi tutkimuksessa selvitetään luontevahvuusopetuksen vaikutusta peruskouluikäisten oppilaiden edellä mainittuihin luontevahvuuksiin. Kolmanneksi tutkimuksessa selvitetään sukupuolen merkitystä edelleen samojen luontevahvuuksien ymmärryksen muutoksiin ja niiden kehittymiseen.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten oppilaiden ymmärrys luontevahvuuksista (sinnikkyys, itsesäätely, näkökulmanottokyky, luovuus, sosiaalinen älykkyyden ja ryhmätyötaidot) muuttui luontevahvuusopetuksen aikana?
2. Millä tavoin oppilaiden luontevahvuudet (sinnikkyys, itsesäätely, näkökulmanottokyky, luovuus, sosiaalinen älykkyyden ja ryhmätyötaidot) kehittyivät luontevahvuusopetuksen aikana?
3. Miten oppilaiden ymmärrys luontevahvuuksista ja luontevahvuuksien kehittyminen erosivat eri sukupuolten välillä?

Vaikka kouluympäristöön keskittyvien luontevahvuusinterventioiden tutkimus on ollut viime aikoina määrällisesti kasvussa (esim. Lavy, 2019), tarvitaan alueelle edelleen tarkastelua siitä, toimivatko luontevahvuuksiin keskittyvät interventiot halutusti, ja millaisia vaikutuksia ne tuottavat. Tämä tutkimus pyrkii osaltaan vastaamaan tähän tarpeeseen sekä spesifimmin erittelemään Huomaa hyvä! -luontevahvuusintervention vaikutuksia tutkimalla erikseen kuuden luontevahvuuden kehittymistä. Tutkimuskysymyksiin etsitään vastauksia kvantitatiivisen tutkimuksen keinoin analysoimalla oppilaiden täyttämien kyselylomakkeiden vastauksia. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa siitä, millaisia vaikutuksia luontevahvuusinterventiolla on.

## 7 Tutkimuksen toteutus

Tämä tutkimus on määrällinen pitkäaikaistutkimus, joka on osa laajempaa useaa Suomen kuntaa koskevaa hanketta. Luontevahvuusopetuksen vaikutuksia tutkittiin toteuttamalla peruskouluikäisille oppilaille luontevahvuusopetuksen interventio lukuvuonna 2019 – 2020. Intervention toimeenpanijoita käytännössä olivat oppilaiden omat opettajat, jotka koulutettiin Huomaa hyvä! -luontevahvuusopetuksen pedagogiikkaan. Tutkimuksessa oli mukana sekä koe- että verrokkiryhmä. Oppilaille on toteutettu alkumittaus syyskuussa 2019, välimittaus joulukuussa 2019 ja kolmas mittaus keväällä 2020. Aineistona käytetään tietoja, jotka on kerätty alku- ja välimittauksissa vuonna 2019. Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen toteutusta yksityiskohtaisesti.

### 7.1 Taustaa

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on ollut #uuttakoulua -hanke. Hanke on osa edellisen hallituksen Uusi peruskoulu -ohjelmaa, joka oli yksi valtion kärkihankkeista vuosina 2015-2019. Kärkihankkeen tavoite oli muuntaa Suomi ”*koulutuksen, osaamisen sekä modernin ja innostavan oppimisen kärkimaaksi mm. modernisoimalla perusopetuksen oppimisympäristöjä, hyödyntämällä oppimisessa digitalisaation ja uuden pedagogiikan mahdollisuuksia sekä vahvistamalla opettajien osaamista*” (Vahtivuori-Hänninen, Kupila, Parkkulainen 2019, 6). Kärkihankkeessa jaettiin erinäisiä avustuksia kunnille, jotta valtakunnallinen visio Suomesta koulutuksen, osaamisen ja oppimisen kärkimaana toteutuisi. #Uuttakoulua on siis hanke, joka on saanut tällaista Uusi peruskoulu -ohjelman tavoitteiden mukaista avustusta ja sen avulla toteuttanut toimintaansa.

#Uuttakoulua -hanke on 16 uusimaalaisen, pääkaupunkiseutua ympäröivän kunnan yhteishanke, jonka vetovastuussa on Tuusulan kunta. #Uuttakoulua -hankkeen tavoite on vahvistaa voimavaroalähtöistä oppimista. Sen toimintakauden aikana (1.4.2019 – 30.8.2020) toteutetaan niin koulutusta kuin verkostomaisia kunta- ja koulukohtaisia pilotteja. Hankkeen yhteistyökumppaneita ovat mm. Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus, DialogiAkademia, Suomen Vanhempainliitto, Etelä-Suomen Aluehallintovirasto, Opetushallitus ja Positiivinen CV, joka on osa Uusitalon ja Vuorisen Huomaa hyvä! -luontevahvuusopetusta. (#uuttakoulua, 2020.)

## 7.2 Interventiosta

#Uttakoulua -hankkeen puitteissa 12 kunnassa ja 19 koulussa järjestettiin luontevahvuusopetusta lukuvuotena 2019 – 2020. Luontevahvuusinterventiosta mukana olleet luokat (koeryhmä) ja entiseen tapaan opetusta jatkaneet luokat (verrokkiryhmä) valikoituivat koulujen sisällä mukaan #uuttakoulua -hankkeeseen halukkuutensa perusteella. Tämä vaikuttaa osaltaan siihen, että tutkimukseen osallistuneet oppilaat ovat jossain määrin eri ikäisiä ja opettajat ovat saattaneet olla joko luokanopettajia tai esimerkiksi laaja-alaisia erityisopettajia.

Koeryhmässä mukana olleiden luokkien opettajille (n = 50) järjestettiin sekä interventiota valmistelevaa että intervention aikaista koulutusta. Ennen ohjelman toteuttamista syyskuussa 2019 koeryhmän opettajat osallistuivat yhteen koko päivän koulutukseen, jossa opettajat perehdyttiin luontevahvuusopetuksen keskeisimpään teoriaan ja olennaisimpiin opetuskäytänteisiin. Luontevahvuusintervention aikana loka-, marras- ja joulukuussa kouluttaja kiersi koeryhmässä olleet luokat toteuttaen valmennuskäyntejä. Valmennuskäyntien tarkoitus oli vahvistaa intervention tavoitteita kontekstilähtöisesti. Valmennuskäynneissä lähdettiin liikkeelle siitä, millaista tukea opettaja koki tarvitsevansa ohjelman toteuttamiseen. Lisäksi opettajilla oli pääsy sähköiseen Positive -palveluun, jonka avulla luontevahvuusopetusta voidaan käytännössä toteuttaa. Positive -palvelu tarjoaa käytännönläheisiä työkaluja luontevahvuusopetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Palvelu tarjoaa teoriaa luontevahvuusopetuksen perusteisiin sekä valmiita hyödynnettäviä oppimateriaaleja. Palvelussa on myös luontevahvuuksien tunnistamista helpottava ja tallentava työkalu, jota voidaan hyödyntää arvioinnissa.

Verrokkiryhmän luokkien opettajat eivät luonnollisesti saaneet luontevahvuusopetukseen liittyvää koulutusta. Verrokkiryhmässä jatkettiin opetusta entiseen tapaan.

## 7.3 Tutkimuksen osallistujat

Tutkimuksen aineisto kerättiin peruskouluikäisiltä oppilailta. Ensimmäisellä mittauskeralla vastaajia oli yhteensä 582 (koeryhmä 452, verrokkiryhmä 130). Toisella mittauskeralla kyselyyn osallistui 304 vastaajaa (koeryhmä 222, verrokkiryhmä 82). Tässä tutkimuksessa toteutui siis pitkittäistutkimuksen aineistonkeruuvaiheen ominainen ilmiö; vas-

tauskato (Vilkkä 2007, 59). Vastaajien määrä väheni mittauskertojen välillä lähes puolella. Kaikesta aineistosta pystyttiin kuitenkin jäljittämään yhteensä 244 vastaajaa, jotka olivat osallistuneet sekä ensimmäiseen että toiseen mittaukseen. Kokonaismäärästä poistettiin neljä vastaajaa, jotka heikensivät tutkimuksen luotettavuutta. Lopullinen vastaajamäärä tutkimuksessa on siis 240 vastaajaa ja niistä koostettiin tämän pitkittäistutkimuksen aineisto. Koeryhmässä osallistujia oli 184 ja verrokkiryhmässä 56.

Sukupuoli on aineistossa jakautunut melko lailla populaation mukaan, sillä sekä koe- että verrokkiryhmässä on suurinpiirtein yhtä paljon tyttöjä ja poikia. Vuonna 2019 kaikista peruskoulun oppilaista 49 prosenttia oli tyttöjä ja 51 prosenttia poikia. Muunsukupuolisia ei huomioida Tilastokeskuksen suomalaisten peruskoulun oppilaiden määrää kuvaavassa tilastossa. (SVT, 2020.) Taulukosta 2 nähdään tämän tutkimuksen vastaajien sukupuolijakaumat.

Taulukko 2. Osallistujia kuvailevat tiedot

	Koeryhmä (n = 184)	Verrokkiryhmä (n = 56)
Sukupuoli		
Tyttö	99	25
Poika	80	29
Muu	5	2
Ikä		
9	18	
10	94	
11	41	10
12	27	46
14	2	
15	2	

Taulukosta nähdään, että tutkimuksessa tarkasteltiin lähinnä 3. – 5. -luokkalaisten (9–12 -vuotiaiden) oppilaiden koettujen luontevahvuuksien kehittymistä intervention aikana. Koska mittaukset on toteutettu eri aikoina, luonnollisesti myös vastanneiden iät vaihtelevat mittausten välillä. Taulukossa 1 esitetyt iät ovat ensimmäisellä mittaushetkellä ilmaistuja. Ikiä vertailemalla huomataan, että niissä on vaihtelua erityisesti koeryhmän osallistujien kesken. Lisäksi koeryhmässä oli pääosin verrokkiryhmää nuorempia oppilaita, minkä vaikutuksia pohditaan myöhemmin tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun yhteydessä.

## 7.4 Aineiston koonti

Tutkimuksen aineisto on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella. Sähköinen kyselylomake oli järkeenkäypä valinta tämän tutkimuksen aineistonkeruun menetelmäksi, sillä



tutkimukseen osallistujia on paljon ja he ovat maantieteellisesti levittäytyneet eri kuntiin ja kouluihin. Kysely on hyvin vakioitu tapa kerätä aineistoa. Kysely on kaikille vastaajille samanlainen kysymyksiä, niiden järjestystä ja rakennetta myöten. (Vilkkä 2007, 27-28.) Kyselylomake voi olla valmis ja ennalta testattu tai nimenomaista tutkimusta varten laadittu ainutlaatuinen kysymyspatteristo. Tärkeintä kyselylomakkeen rakentamisessa on pyrkiä luomaan siitä mahdollisimman yksinkertainen ja vastaajalle helposti ymmärrettävä. (Valli 2010, 236-237.)

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin kyselylomaketta, joka ei ole aiemmin ollut käytössä. Kyselylomake on laadittu Uusitalon ja Vuorisen keräämän luonteenvahvuusopetuksen teoriataustan pohjalta sekä jo olemassa olevia yksittäisiä, testattuja mittareita hyödyntämällä. Tutkimuksesta vastaava Lotta Uusitalo ja Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen Ninja Hienonen ovat kyselylomakkeen luojat.

Kyselylomakkeessa oli yhteensä kaksi teemallista osaa ja 132 monivalintakysymystä tai väittämää sekä 3 avointa kysymystä taustakysymysten lisäksi. Kaikki lomakkeen kysymykset koostuivat pääosin 7- ja 4-portaisista järjestysasteikollisista väittämistä muutamia tarkentavia avoimia kysymyksiä lukuun ottamatta. Lomakkeessa käytettiin siis niin kutsuttua Likertin asteikkoa, joka mittaa vastaajan mielipidettä ääri laidasta toiseen (Vilkkä, 2007, 46). Kaikkiin väittämiin oli pakollista vastata ennen kuin vastaaja pystyi siirtymään seuraavalle sivulle.

Kyselylomakkeen ensimmäinen osio keskittyi luonteenvahvuuksiin sekä onnellisuuteen. Toinen osio lomakkeessa sisälsi väittämiä liittyen koulutyöhön ja hyvinvointiin. Ensimmäiseksi kyselylomakkeessa oli 36 väittämää, jotka mittasivat sinnikkyyttä, itsesätelyä, näkökulmanottokykyä, luovuutta, sosiaalista älykkyyttä ja ryhmätyötaitoja. Jokainen mittari sisälsi 6 likert-asteikollista väittämää, jotka mittasivat nimenomaan haluttua luonteenvahvuutta. Tämän jälkeen kyselylomakkeessa oli väittämiä vahvuuksien käytöstä (5 kpl) sekä yleisestä tunnetilasta (3 kpl). Kyselylomake jatkui onnellisuuteen liittyvillä väittämillä (20 kpl). Toiseen osaan siirryttäessä kyselylomake eteni opiskeluun liittyvillä väittämillä (9 kpl) sekä väittämillä (5 kpl), joissa kartoitettiin sitä, milloin vastaaja oppii hyvin. Lomake jatkui neliasteisella likert-väittämillä (13 kpl), jossa kartoitettiin vastaajien viime päivien kokemusta koulusta. Seuraavaksi kyselylomakkeessa kysyttiin jaksamiseen (10 kpl) ja kokemukseen omasta itsestä (10 kpl) liittyviä väittämiä. Osio jatkui vastaajan vointia kartoittavilla väittämillä (10 kpl), jonka jälkeen kysyttiin luokkatovereista (6 kpl) ja kotioloista (5 kpl). Kyselyn lopuksi kysyttiin vastaajan sukupuoli (tyttö, poika, muu), ikä, läheisten ystävien lukumäärä sekä vastaajan tunnistetietoja, jotta aineistoja pystyttiin yhdistämään

pitkittäistutkimusta varten. Viimeiseksi vastaajalla oli mahdollisuus vielä kirjoittaa vapaasti kommentteja kyselylomakkeessa esitetystä aiheista. Kyselylomake erosi ensimmäisen ja toisen mittauskerran välillä niin koe- kuin verrokkiryhmän osalta. Toisella mittauskerralla koulutyöhön ja hyvinvointiin liittyvään osioon oli rakennettu uusi seitsemän väittämän kohta, jossa kartoitettiin syksyn aikaista opiskelua.

Kyselylomake oli teemoiltaan ja pituudeltaan laaja. Tämän tutkimuksen aineistoksi on rajattu kyselylomakkeen ensimmäisen osan 36 ensimmäistä väittämää (kts. Liite 1), jotka mittasivat tutkimuksen kohteena olevaa kuutta luonteenvahvuutta. Väittämiin vastaaminen oli ohjeistettu seuraavalla tavalla: Miten YLEENSÄ toimit? Vastaa seuraaviin väittämiin. Väittämien vastausvaihtoehdot olivat 7-portaisia järjestysasteikkoja, jotka etenivät vasemmalta oikealle seuraavasti: täysin eri mieltä, eri mieltä, osittain eri mieltä, en ole eri/samaa mieltä, osittain samaa mieltä, samaa mieltä, täysin samaa mieltä.

Aineiston keräämistä varten sekä koeryhmän että verrokkiryhmän opettajia oli pyydetty järjestämään vastaamiselle aika ja paikka. Opettajia oli ohjeistettu olemaan tilanteessa mahdollisimman neutraalisti ja auttamaan oppilasta vain, jos hän itse apua pyytää.

#### *Kyselylomakkeen mittarit*

Mittarin tarkoitus on tuottaa tietoa ja kuvata haluttua aihetta niin täsmällisesti, kuin mahdollista (Metsämuuronen 2011, 67). Tästä syystä mittareiden tai mittarin, jotka kyselylomake sisältää, tulee aina pohjautua tutkimusongelman kannalta olennaiseen teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin (Vilkkä 2007, 63). Mittareiden luotettavuustarkastelussa keskitytään reliabiliteetin ja validiteetin tarkasteluun. Reliabiliteetti kuvaa tutkimuksen toistettavuutta eli sitä, saadaanko samalla mittarilla samankaltaisia tuloksia eri mittauskerroilla. Validiteetin osalta puolestaan tarkastellaan tutkimuksen ulkoista sekä sisäistä validiteettia. Ulkoinen validiteetti liittyy tutkimuksen yleistettävyyteen, kun taas sisäinen validiteetti tarkastelee tarkemmalla tasolla mittareiden rakentamisessa tehtyjä valintoja ja niiden paikkaansa pitävyyttä – tutkiiko mittari todella esimerkiksi sisällöllisesti ja käsitteellisesti sitä asiaa, jota sen toivotaan tutkivan? (Metsämuuronen 2011, 74-75.)

Tässä tutkimuksessa käytetty osuus kyselylomakkeesta sisälsi yhteensä kuusi mittaria, joissa kussakin oli yhteensä kuusi väittämää. Mittarit on rakennettu Huomaa hyvä! -pedagogiikan kehittäjän Lotta Uusitalon ja Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen Ninja Hienosen välisessä yhteistyössä. Mittarit perustuvat kehittäjien laajaan tut-

kimuspohjaan ja käyttökokemukseen sekä VIA (Values in Action) -filosofiaan. Mittarit olivat ensimmäistä kertaa käytössä, jolloin niiden luotettavuutta on syytä tarkastella tässä tutkimuksessa erityisesti (kts. luku 7.5.2 Mittareiden reliabiliteetti).

## **7.5 Aineiston analyysimenetelmät**

Varsinaiset aineiston analyysit suoritettiin toistettujen mittausten varianssianalyysilla sekä toistettujen mittausten t-testillä. Nämä analyysimenetelmät valikoituivat tutkimukseen, sillä niiden avulla pystyttiin suorittamaan sekä koko aineiston kattavaa vertailua että tarkempia yksittäisten ryhmien välisiä eroja yli ajan. Tämän lisäksi aineistolle suoritettiin erinäisiä testauksia mittareiden reliabiliteetin tutkimisesta summamuuttujien muodostamiseen. Testaukset esitellään tässä luvussa. Aineiston analyyseissa käytettiin IBM SPSS Statistics 24 -ohjelmaa.

### **7.5.1 Aineiston esikäsittely**

Koska on kyse pitkittäistutkimuksesta, mittauskertoja ja näin ollen eri tiedostoja on analyysin alkuvaiheessa useita. Ensimmäiseksi eri mittauskerroilla saadut aineistot syötettiin samaan tiedostoon yhdistäen saman vastaajan vastaukset samalle riville. Tiedostojen yhdistämisen jälkeen vastaajien henkilötunnisteet korvattiin numerotunnisteilla vastaajien anonymiteetin suojelemiseksi. Luotettavuuden parantamiseksi aineistosta poistettiin kaksi vastaajaa, jotka olivat vastanneet jokaiseen kysymykseen samalla väittämällä vähintään toisella mittauskerralla sekä yksi opettaja, joka oli kirjoittanut vastaustensa oheen testaavansa kyselylomaketta. Lisäksi poistettiin yksi vastaaja, joka kertoi vastauksessaan sivun kaatuneen kyselylomaketta täytettäessä ja sen vuoksi vastaukset vääristyivät.

### **7.5.2 Mittarit ja niiden reliabiliteetti**

Tässä tutkimuksessa olleet mittarit olivat käytössä ensimmäistä kertaa, joten on olennaisen tärkeää laskea niiden reliabiliteetti eli mittareiden sisäinen konsistenssi (Metsämuuronen 2011, 67-68, 75). Mittareiden reliabiliteetti tarkistettiin jokaisesta mittarista niin ensimmäisestä kuin toisesta mittauskerrasta. Mittareiden Cronbachin alfat on esitetty taulukossa 3. Mittarit saivat pääsääntöisesti arvokseen  $> 0.8$ , jolloin mittareita voidaan pitää suhteellisen luotettavina, sillä yleisesti hyväksyttävänä pidetään Cronbachin alfan arvoja, jotka ovat  $> 0.6$  (Metsämuuronen 2011, 78). Itsesäätytaitoja mittaava mittari oli ainoa  $0.8$  arvon alittava, mutta sekin oli selkeästi yli yleisesti hyväksytyn raja-arvon. Suurimmat Cronbachin alfan arvot sai ryhmätötaitoja mittaava mittari.

Lukuun ottamatta muutamaa poikkeusta, yksittäisten väittämien poistaminen ei olisi kohentanut minkään mittarin reliabiliteettia (kts. Liite 2). Poikkeuksia olivat näkökulmanottokykyä mittaavassa mittarissa muuttuja 5: ”ymmärrän että muut voivat ajatella asioista eri tavoin kuin minä” ja sosiaalisen älykkyyden mittarissa muuttuja 6: ”ymmärrän mitä sosiaalinen älykkyyys on”. Näiden poikkeusten sisällyttämistä analyysiin puolsivat kuitenkin vain minimaaliset arvojen heitot ja se, että poikkeuksetta toisella mittauskerralla (T1 / T2) Cronbachin alfan arvo ei olisi noussut, vaikka kyseinen muuttuja olisi poistettu mittarista. Tästä syystä mittareissa päädyttiin säilyttämään myös nämä edellä mainitut poikkeukset, jotka analyysin mukaan olisivat poistettaessa vain hieman kasvattaneet Cronbachin alfan arvoa.

### 7.5.3 Summamuuttujien muodostaminen

Summamuuttuja on useamman muuttujan yhteenlaskettu havaintoarvo tai niistä koostettu keskiarvo. Summamuuttujien avulla pystytään kätevästi tutkimaan laajempia kokonaisuuksia kuin yksittäisiä väittämiä tai kysymyksiä. (Nummenmaa 2004, 151; Metsämuuronen 2011, 540.) Koska mittarit todettiin toimiviksi mittaamaan haluttuja luonteenvahvuuksia, laskettiin aineistosta jokaisen kuuden luonteenvahvuuden summamuuttuja sekä ensimmäiseltä (T1) että toiselta (T2) mittauskerralta. Taulukossa 3 kuvataan jokaisen summamuuttujan keskiarvo, keskihajonta, asteikko sekä vinous, huipukkuus ja mittarin reliabiliteettia kuvaava Cronbachin alfan arvo.

Taulukko 3. Summamuuttujien kuvailevat tiedot.

Summamuuttuja	Keskiarvo	Keskihajonta	Asteikko	Vinous	Huipukkuus	Alfa
Sinnikkyys T1	5.25	1.06	1 – 7	-.567	-.165	.816
Itsesäätely T1	5.40	1.05	1 – 7	-.789	.380	.783
Näkökulmanottokyky T1	5.37	1.06	1 – 7	-.940	1.385	.860
Luovuus T1	5.46	1.08	1 – 7	-.790	.328	.827
Sosiaalinen älykkyyys T1	5.54	1.09	1 – 7	-1.364	2.593	.832
Ryhmäyötaidot T1	5.67	1.08	1 – 7	-1.434	2.776	.883
Sinnikkyys T2	5.24	1.07	1 – 7	-.612	-.031	.839
Itsesäätely T2	5.60	.92	1 – 7	-.709	.128	.774
Näkökulmanottokyky T2	5.55	.99	1 – 7	-.729	.368	.876
Luovuus T2	5.53	1.01	1 – 7	-.713	.510	.835
Sosiaalinen älykkyyys T2	5.66	.95	1 – 7	-.981	1.310	.807
Ryhmäyötaidot T2	5.68	1.08	1 – 7	-1.331	2.162	.894

#### 7.5.4 Analyysien edellytykset

Tässä tutkimuksessa käytetään sekä toistettujen mittausten varianssianalyysia että toistettujen mittausten t-testiä. Jotta näitä tilastollisia analyysimenetelmiä voidaan käyttää, tulee muutaman erilaisen vaatimuksen aineiston suhteen täyttyä. Varianssianalyysin edellytyksiä on Metsämuurosen (2011, 784) mukaan kolme: ”1) *havaintojen tulee olla toisistaan riippumattomia*, 2) *jokaisen ryhmän populaatioiden tulee olla riittävän normaalisti jakautuneita ja* 3) *kunkin ryhmän varianssien tulee olla yhtä suuria*”. Havaintojen riippumattomuus toisista toteutuu aineistossa, sillä mikään yksittäinen arvo ei riipu toisesta. Ryhmän populaatioiden jakaumia pystytään tutkimaan muuttujien jakaumien avulla; kun muuttujat ovat normaalisti jakautuneita, se yleensä tarkoittaa samaa myös populaation kohdalla (Metsämuuronen 2011, 644). Tässä aineistossa jokaisen summamuuttujan normalisuus tutkittiin graafisesti histogrammeja (kts. Liite 3) sekä summamuuttujien vinouden ja huipukkuuden arvoja tarkastelemalla. Näissä tarkasteluissa päädyttiin siihen, että aineiston muuttujat ja näin ollen aineiston taustalla oleva populaatio on riittävän normaalisti jakautunut, jotta parametriset analyysit voidaan suorittaa.

T-testin oletuksia ovat niin ikään ryhmien populaatioiden normaalijakautuneisuus ja sen lisäksi se, että aineisto on hankittu vähintään välimatka-asteikollisella mittarilla (Metsämuuronen 2011, 390). Tutkimuksessa käytettyä Likert -asteikkoa ei aina automaattisesti lasketa välimatka-asteikoksi, sillä usein mielipiteitä kuvaava asteikko ei välttämättä kerro vaihtoehtojen välistä etäisyyttä niin tarkasti kuin välimatka-asteikon määritelmien mukaan kuuluisi. Tästä huolimatta Likert -asteikolliset muuttujat tyypillisesti hyväksytään analyysiin, joiden edellytys on välimatka-asteikollisuus, sillä ne ovat hyvin lähellä sen määritelmää. (Metsämuuronen, 2011, 70-71.)

#### 7.5.5 Toistettujen mittausten t-testi

Toistettujen mittausten t-testiä voidaan käyttää tilanteessa, jossa tutkitaan jonkin joukon kehittymistä jossain osa-alueessa kahden eri mittauskerran välillä. Tällöin puhutaan toistomittausasetelmasta. Asetelmalla voidaan siis vertailla kahden toisistaan riippuvan mittauskerran tuloksia toisiinsa. (Nummenmaa 2004, 166.) Toistettujen mittausten t-testin analyysi perustuu keskiarvoihin ja niiden vaihteluun yli ajan (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2011, 95).

Toistettujen mittausten t-testiä käytettiin tässä tutkimuksessa ikään kuin tiettyyn aineiston osa-alueeseen kohdentavana analyysimenetelmänä. Analyysimenetelmän avulla

tarkastelua kohdennettiin joko aineiston koe- tai verrokkiryhmän sisäisiin vertailuihin. Tämä onkin toistomittausasetelmien yksi yleisimmistä käyttötarkoituksista (Nummenmaa 2004, 167).

#### **7.5.6 Toistettujen mittausten varianssianalyysi**

Toistettujen mittausten varianssianalyysi perustuu pitkälti yksisuuntaisen varianssianalyysin periaatteisiin. Varianssianalyysi pohjautuu ryhmien mittaustulosten keskimääräisiin vertailuihin ja varianssin eli hajonnan tarkasteluihin. (Nummenmaa 2004, 173-176, 225.) Varianssianalyysilla voidaan siis vertailla useiden ryhmien välisten keskiarvojen eroavaisuuksia (Karma & Komulainen 2002, 99). Toistettujen mittausten varianssianalyysissa avautuu mahdollisuus verrata ryhmiä eri ajankohtina (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2011, 116).

Toistettujen mittausten varianssianalyysilla ja toistettujen mittausten t-testillä on yhteys. Varianssianalyysi voidaankin ajatella ikään kuin t-testin laajenuksena siitä syystä, että varianssianalyysi mahdollistaa useamman kuin kahden ryhmän vertailun. Näin ollen varianssianalyysi avaa enemmän mahdollisuuksia monimutkaisempiin analyyseihin t-testin sijaan. (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2011, 102-103.)

Toistettujen mittausten varianssianalyysin avulla tässä tarkastelussa suoritettiin koko aineiston kattavia vertailuja yli ajan. Analyysimenetelmä mahdollisti laajat vertailut koe- ja verrokkiryhmän välillä.

## 8 Tutkimustulokset

Tässä työssä tarkastellaan luontevahvuusopetuksen vaikutuksia kolmesta näkökulmasta. Ensinnä keskitytään siihen, onko luontevahvuusopetuksella vaikutusta oppilaiden ymmärrykseen vahvuuksista. Toiseksi tutkimuksessa tarkastellaan luontevahvuusopetuksen vaikutusta oppilaiden luontevahvuuksien kehittymiseen. Kolmanneksi selvitetään, näytteleekö sukupuoli merkittävää roolia luontevahvuuksien ymmärryksessä tai kehittymisessä interventiojakson aikana. Tutkimuksen tulokset esitellään kolmessa osassa tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Lopuksi tutkimustulokset kuvataan tiivistetysti.

### 8.1 Luontevahvuuksien ymmärtäminen

Huomaa hyvä! -luontevahvuusohjelman yksi tarkoitus oli laajentaa oppilaiden ymmärrystä luontevahvuuksista, joten on perusteltua tutkia sitä, kehittyikö ymmärrys koeryhmällä mittauskertojen välillä verrattuna verrokkiryhmään. Analyysi toteutettiin toistettujen mittausten varianssianalyysillä ja tulokset nähdään taulukosta 4.

Taulukko 4. Ryhmien väliset erot luontevahvuuksien ymmärtämisessä.

Muuttuja (vaihteluväli 1-7)	T1 KA (KH)		T2 KA (KH)			ANOVA	
	Koe (n = 184)	Verrokki (n = 56)	Koe (n = 184)	Verrokki (n = 56)		F	p
Ymmärrys sinnikkydestä	5.88 (1.426)	6.13 (.953)	6.04 (1.278)	5.80 (1.720)	Ver- tailu:	4.772	.030
Ymmärrys itsesäätelystä	5.26 (1.738)	5.39 (1.188)	5.86 (1.346)	5.63 (1.364)	Ver- tailu:	1.971	.162
Ymmärrys näkökulmanottokyvystä	4.95 (1.707)	5.28 (1.393)	5.46 (1.529)	5.37 (1.418)	Ver- tailu:	2.729	.100
Ymmärrys luovuudesta	6.13 (1.268)	6.33 (1.099)	6.22 (1.308)	6.35 (.974)	Ver- tailu:	.131	.717
Ymmärrys sosiaalisesta älykkyydestä	5.34 (1.752)	5.94 (1.172)	5.76 (1.399)	5.80 (1.419)	Ver- tailu:	5.165	.024
Ymmärrys ryhmätyötaidoista	6.17 (1.235)	6.09 (1.364)	6.22 (1.243)	6.26 (1.102)	Ver- tailu:	.214	.644

Analyysin perusteella ymmärrys lisääntyi koeryhmällä kaikissa kuudessa luontevahvuudessa. Tilastollisesti merkitsevästi koeryhmän ymmärrys vahvistui verrokkiryhmään verrattuna sinnikkyuden ja sosiaalisen älykkyyden osalta ( $p < 0.05$ ).

## 8.2 Luontevahvuuksien kehittyminen

Koe- ja verrokkiryhmän välisiä eroja luontevahvuuksien kehittämisessä tarkasteltiin toistettujen mittauksen varianssianalyysillä. Taulukossa 5 esitellään varianssianalyysin tulokset.

Taulukko 5. Ryhmien väliset erot luontevahvuuksien kehittämisessä.

Muuttuja (vaihteluväli 1-7)	T1 KA (KH)		T2 KA (KH)			ANOVA	
	Koe (n = 184)	Verrokki (n = 56)	Koe (n = 184)	Verrokki (n = 56)		F	p
Sinnikkyys	5.20 (1.09)	5.41 (0.97)	5.25 (1.08)	5.22 (1.05)	Vertailu:	2.49	.116
Itsesäätely	5.40 (1.09)	5.41 (0.89)	5.61 (0.96)	5.55 (0.80)	Vertailu:	.30	.588
Näkökulmanottokyky	5.33 (1.09)	5.53 (0.94)	5.55 (1.00)	5.57 (0.98)	Vertailu:	1.60	.207
Luovuus	5.46 (1.08)	5.46 (1.06)	5.55 (1.04)	5.48 (0.90)	Vertailu:	.24	.624
Sosiaalinen älykkyyys	5.52 (1.12)	5.61 (0.98)	5.65 (0.98)	5.68 (0.86)	Vertailu:	.18	.671
Ryhmätyötaidot	5.67 (1.12)	5.68 (0.98)	5.69 (1.12)	5.65 (0.96)	Vertailu:	.12	.734

Koe- ja verrokkiryhmien välillä ei löytynyt tilastollisesti merkitseviä eroja. Keskiarvoja vertaamalla kuitenkin nähdään, että muutoksia ryhmien välillä on tapahtunut yli ajan. Koe-ryhmän tulokset ovat jokaisen luontevahvuuden kohdalla systemaattisesti parantuneet mittauskertojen välillä.

Koska ryhmien välisissä vertailussa ei saatu tilastollisesti merkitseviä eroja, on syytä tutkia tarkemmin koe- ja verrokkiryhmän sisäisiä muutoksia erikseen: onko muutos joko koe- tai verrokkiryhmän sisällä ollut yli ajan merkittävä. Analyysit suoritettiin toistettujen mittauksen t-testillä. Taulukko 6 kuvaa koeryhmän sisäisiä tuloksia ja taulukko 7 verrokkiryhmän sisällä tapahtuneita muutoksia.



Taulukko 6. Koeryhmän muutokset luontevahvuuksissa yli ajan.

	Keskiarvo	t	Sig. (2-tailed)
Sinnikkyys	-,04438	-,586	,559
Itsesäätely	-,20833	-3,265	,001
Näkökulmanottokyky	-,21866	-3,218	,002
Luovuus	-,08696	-1,277	,203
Sosiaalinen älykkyys	-,12138	-1,812	,072
Ryhmätyötaidot	-,02011	-,261	,794

Koeryhmän osalta huomataan, että luontevahvuuksista itsesäätely ja näkökulmanottokyky ovat vastaajilla kehittyneet testauskertojen välillä tilastollisesti merkitsevästi ( $p < 0.05$ ). Sosiaalinen älykkyys koeryhmän sisällä on kehittynyt melkein tilastollisesti merkitsevästi.

Taulukko 7. Verrokkiryhmän muutokset luontevahvuuksissa yli ajan.

	Keskiarvo	t	Sig. (2-tailed)
Sinnikkyys	,19136	1,967	,054
Itsesäätely	-,13889	-1,517	,135
Näkökulmanottokyky	-,04321	-,395	,694
Luovuus	-,02160	-,265	,792
Sosiaalinen älykkyys	-,06481	-,716	,477
Ryhmätyötaidot	,03086	,357	,723

Kun tarkastellaan verrokkiryhmän sisäisiä muutoksia mittauskertojen välillä, huomataan, että mikään luontevahvuuksista ei ole muuttunut tilastollisesti merkitsevästi yli ajan positiiviseen suuntaan. Päinvastoin verrokkiryhmän tulos sinnikkyudessa laski melkein tilastollisesti merkitsevästi.

Näistä tuloksista voidaan päätellä, että luontevahvuusinterventiolla on ollut maltillisia vaikutuksia luontevahvuuksien kehittymiseen erityisesti itsesäätelyn, näkökulmanottokyvyn ja sosiaalisen älykkyyden kohdalla.

### 8.3 Sukupuolen merkitys

Kun koe- ja verrokkiryhmän välisiin varianssianalyysihin lisättiin sukupuoli, huomattiin, että sukupuoli ei ollut tilastollisesti merkitsevä tekijä ryhmien välisissä eroissa luontevahvuuksien ymmärtämisen tai niiden kehittymisen kohdalla.

Spesifimpi tarkastelu osoitti kuitenkin, että joitain sukupuolten välisiä eroja joko koe- tai verrokkiryhmän sisällä pystyttiin havaitsemaan. Analyysit toteutettiin toistettujen mittaus- t-testillä erottamalla koe- ja verrokkiryhmän lisäksi tuloksista sukupuolten erot. Seuraavaksi esitellään arvot vain niistä osaryhmistä, joissa esiintyi tilastollinen merkitsevyys. Tulokset esitellään vain tyttöjen ja poikien osalta, sillä sukupuoli ”muu” oli aliedustettuna aineistossa, eikä sen määrällisen vähyyden vuoksi joukon erillisiä tuloksia voida pitää luotettavina.

Luontevahvuuksien ymmärryksen lisääntymisen kannalta olennaisin tulos oli, että koeryhmän sisällä tyttöjen ymmärrys sosiaalisesta älykkyydestä kasvoi tilastollisesti merkitsevästi:  $t(98) = -2,954$ ;  $p = .004$ . Itsesäätelyn kohdalla sekä koeryhmän poikien ( $t(79) = -3,580$ ;  $p = .001$ ) että tyttöjen ( $t(98) = -3,076$ ;  $p = .003$ ) tulos nousi ja sama efekti näkyi myös näkökulmanottokyvyn kohdalla: sekä poikien ( $t(79) = -3,799$ ;  $p < .001$ ) että tyttöjen ( $t(98) = -2,652$ ;  $p = .009$ ) ymmärrys kasvoi. Toisaalta näitä itsesäätelyn ja näkökulmanottokyvyn ilmiöitä ei voida pitää merkittävinä sukupuolten eroavaisuuksien kannalta, sillä molemmissa sukupuolissa oli samankaltaisia suuntauksia. Verrokkiryhmässä ei ollut todettavissa eroavaisuuksia sukupuolten välillä ymmärryksen muutoksissa.

Luontevahvuuksien kehittymisen osalta koeryhmän sisällä poikien itsesäätelytaidot kasvoivat tilastollisesti merkitsevästi:  $t(79) = -3,68$ ;  $p < .001$ . Näkökulmanottokyvyn kohdalla niin poikien ( $t(79) = -2,28$ ;  $p = .025$ ) kuin tyttöjen ( $t(98) = -2,62$ ;  $p = .010$ ) tulokset nousivat. Verrokkiryhmän kohdalla puolestaan selkeitä sukupuoleen kohdistuvia tilastollisia merkitsevyyksiä ei löytynyt. Sinnikkyys laski verrokkiryhmän pojilla mittauskertojen välillä melkein merkitsevästi:  $t(27) = 1,87$ ;  $p = .073$ , kun taas sosiaalinen älykkyyds melkein tilastollisesti merkitsevästi nousi:  $t(27) = -1,962$ ;  $p = .060$ .

Sukupuolten väliset erot näyttävät tulosten perusteella olevan hyvin hentoja. Olennaisimpina suuntaa-antavina tuloksina voidaan kuitenkin pitää koeryhmän poikien itsesäätelytaitojen vahvistumista ja tyttöjen sosiaalisen älykkyyden ymmärryksen lisääntymistä. Huomaa hyvä! -luontevahvuusohjelman aikana.

## 8.4 Yhteenveto tuloksista

Yksi luontevahvuusohjelman tavoitteista oli lisätä oppilaiden ymmärrystä opittavista luontevahvuuksista. Analyysi osoitti, että kaksi kuudesta kohdasta – ymmärrys sosiaalisesta älykkyydestä ja ymmärrys sinnikkyydestä – kasvoivat koeryhmällä tilastollisesti merkitsevästi verrattuna verrokkiryhmään. Tulee kuitenkin huomioida, että näissä luontevahvuuksissa verrokkiryhmän tulos on syystä tai toisesta tarkkailujakson aikana heikentynyt, mikä saattaa vaikuttaa tilastollisen merkitsevyyden ilmenemiseen. Näin ollen tilastollisesta merkitsevyydestä huolimatta ei voida pitää itsestään selvänä, että koeryhmän tilastollisesti pitävä lisääntynyt ymmärrys olisi täysin luontevahvuusohjelman ansiota.

Analyysit osoittivat, että Huomaa hyvä! -luontevahvuusohjelmalla on ollut jonkinasteisia vaikutuksia osallistujien luontevahvuuksien kehittämisessä. Vaikka koe- ja verrokkiryhmän välillä ei näkynyt tilastollisia merkitsevyyksiä luontevahvuuksissa yli ajan, voidaan keskiarvoja vertailemalla kuitenkin todeta, että koeryhmän osallistujilla luontevahvuudet kohenivat säännönmukaisesti. Lisäksi ryhmien sisäisissä vertailuissa kävi ilmi, että luontevahvuuksista itsesääätely ja näkökulmanottokyky olivat koeryhmän oppilailla kehittynyt testauskertojen välillä tilastollisesti merkitsevästi ja sosiaalinen älykyys melkein tilastollisesti merkitsevästi.

Tämän analyysin perusteella vaikuttaa siltä, että sukupuoli ei juurikaan ole määrittelevä tekijä luontevahvuuksien kehittämisessä tai niiden ymmärtämisessä. Analyyseista selvisi kuitenkin, että erityisesti luontevahvuusohjelmaan osallistuneiden poikien itsesääteilytaidot ja tyttöjen ymmärrys sosiaalisesta älykkyydestä vahvistuivat yli ajan.

## 9 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Tutkimus tarjosi toiveikkaan myönteisen näkymän Huomaa hyvä! -luontevahvuusopetuksen vaikutuksista. On kuitenkin huomioitava, että tutkimuksen toteutuksessa, aineistonkeruussa ja analysoinnissa on ilmiöitä, jotka saattavat heikentää tulosten luotettavuutta. Seuraavaksi pohditaan näitä luotettavuuden kannalta olennaisia näkökulmia tämän tutkimuksen erityispiirteiden kautta ja sitä, millaisia vaikutuksia niillä on saattanut olla tuloksiin.

Tutkimuksen luotettavuus yleensä lisääntyy otoskoon kasvaessa, sillä silloin otos alkaa muistuttaa yhä enemmän populaatiota, johon tutkimustulokset halutaan yleistää (Vilka 2007, 57). Toisaalta tutkimuksen järkevä ja luotettava otoskoko vaihtelee tutkimuksittain, eikä ole välttämättä kustannustehokasta kasvattaa osallistujamäärää loputtomiin. Otoskoon perusteltua määrittelyä voidaan tarkastella kolmen näkökulman perusteella: 1) tutkittavan ilmiön suuruuden, 2) populaation eli perusjoukon koon ja 3) käytettävien resurssien (Nummenmaa 2004, 21, 25). Käytännössä tutkimukseen osallistuvien määrä on oltava tutkittavaan ongelmaan nähden sopusuhdassa, se on riittävä perusjoukkoon verrattuna ja se on käytännön resurssien avulla mahdollista toteuttaa. Tässä tutkimuksessa vastauskato mittauskertojen välillä oli huomattava. Vastauskato mittauskertojen välillä on pitkäikäistutkimuksellisille asetelmille tunnusomaista (Vilka 2007, 59). Ensimmäisellä mittauskerralla vastaajia oli yhteensä 582 (koeryhmä 452, verrokkiryhmä 130), kun taas toisella mittauskerralla vastaajia oli yhteensä 304 (koeryhmä 222, verrokkiryhmä 82). Vastaajien määrä kokonaisuudessaan väheni mittauskertojen välillä lähes puolella. Lisäksi vastaajia ”hävisi” edelleen merkittävästi, kun kummankin mittauskerran aineisto yhdistettiin keskenään ja epäluotettavat vastaukset poistettiin. Vastaajahävikki saattaa johtua esimerkiksi poissaoloista, jolloin oppilas on ollut paikalla vain toisella mittauskerralla. Kaiken kaikkiaan lopullinen otoskoko ( $n = 240$ , koeryhmä 184, verrokkiryhmä 56) on kuitenkin tässä tutkimuksessa riittävä, jotta voidaan sanoa tutkimustulosten luovan suuntaantavia viivoja peruskouluikäisten oppilaiden luontevahvuusopetuksen vaikuttavuudesta.

Verrokkiryhmän läsnäolo tutkimusasetelmassa vahvistaa tulosten luotettavuutta ja neutralisoi mahdollisten muiden tekijöiden vaikutuksen. Verrokkiryhmän on tarkoitus mallintaa koeryhmää mahdollisimman tarkasti, jotta ryhmien keskinäisiä eroja voidaan peilata luotettavasti. (Metsämuuronen 2011, 59-61.) Tässä tutkimuksessa huomioidaan koe- ja verrokkiryhmän määrällinen epäsuhta pohdinnan tasolla. Verrokkiryhmän osallistujien

määrä jäi alle kolmannekseen koeryhmän osallistujien määrästä. Lisäksi verrokkiryhmän ja koeryhmän ikäjakaumat olivat erilaisia. Koeryhmässä oli osallistujia 9-vuotiaasta 15-vuotiaaseen, kun taas verrokkiryhmässä oli pelkästään 11–12 -vuotiaita oppilaita. Toisin sanoen on selvää, että verrokkiryhmä ei välttämättä toteuta teorian mukaista tehtäväänsä täydessä mitassa ja vertailuun tulee suhtautua kriittisesti. Osaksi ryhmien välisen epäsuhtauksen vuoksi aineistoa analysoitiin myös koeryhmä ja verrokkiryhmä erillään.

Koeryhmän laaja ikähaitari tuo tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun mukaan oman mausteensa. Suurimmaksi osin luonteenvahvuusopetukseen osallistui 3. – 5. -luokkalaisia (9–12 -vuotiaita) oppilaita, lukuun ottamatta kahta 14-vuotiasta ja kahta 15-vuotiasta oppilasta. Neljä tutkimuksen osallistujaa oli siis yläkoulussa. Oppilaat päädyttiin säilyttämään aineistossa, sillä heidän vastauksensa olivat vertaisia nuorempien osallistujien vastauksiin. Lisäksi vastauskadon jälkimainingeissa kaikki luotettavasti kummassakin mittauskerrassa vastanneet osallistujat haluttiin säilyttää aineistossa. Toisaalta vanhempien oppilaiden mukana olo on saattanut vinouttaa tuloksia, sillä luonteenvahvuuksien esiintyminen on pitkälti ikäsidonnaista (Heintz ym. 2019, 110). Tästä syystä tuloksia ei voida yksiselitteisesti kohdentaa alakouluikäisiä 3. – 5. -luokkalaisia koskeviksi, vaikka havainnot mitä ilmeisimmin heitä eniten kuvaavatkin.

On todettu, että intervention kesto on yhteydessä sen vaikuttavuuteen. Mitä pidempään interventio kestää, sitä tehokkaampia vaikutuksia sillä on. (Ghielen ym. 2017, 582; Quinlan ym. 2012, 1159.) Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin vain intervention alkuvaihetta, joka on osaltaan vaikuttanut tutkimuksen tuloksiin. Keväällä 2020 suoritetun mittauksen ja mahdollisen jälkimittauksen mukaan lukeminen aineistoon olisi saattanut vahvistaa olemassa olevia tuloksia tai paljastaa jotain täysin uutta. Pitkäaikaisempi tarkastelu piirtääkin usein luotettavaa kuvaa intervention vaikutusten pysyvyydestä (Menard 2002, 3-4). Tämä tutkimus tarjoaa kuitenkin suuntaa-antavan näkökulman luonteenvahvuusopetuksesta intervention alkuvaiheessa.

Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella. Menetelmän mahdollistaessa nopeat vastaukset lyhyen aikavälin sisällä eri paikoissa, saattoi se myös osaltaan häivyttää tutkijoiden inhimillisyyttä ja tarkoitusperiä vastaajille. Tutkijan anonymiteetti ja kasvottomuus saattoi houkuttaa vastaamaan kyselyyn puolihuolimattomasti ”tehdään tämä nyt pois alta” -asenteella, joka luonnollisesti johtaa tulosten epäpätevyteen. Aineistossa olikin tunnistettavissa kaksi selkeää tämän kaltaista tapausta, joiden vastaukset päädyttiin poistamaan ennen analyysia.

Kyselylomakkeessa käytetyt mittarit eivät ole olleet ennen tätä tutkimusta käytössä. Tästä syystä tutkimuksessa keskityttiin myös tarkastelemaan mittareiden luotettavuutta. Mittareiden sisäistä konsistenssia arvioitiin Cronbachin alfan arvojen avulla. Analyysissä huomattiin, että mittarit vaikuttavat tämän tutkimuksen perusteella olevan luotettavia ja käyttövalmiita myös tuleviin tutkimuksiin sellaisenaan. Toki jatkotutkimuksissa luotettavuustarkastelua on syytä edelleen jatkaa, jotta havainto saa teoreettista lisävahvistusta.

Tulee myös muistaa, että kouluissa toteutetuissa interventiotyyppisissä tutkimusasetelmissä on aina kääntöpuolensa. Opettajan ollessa vastuussa opetustilanteista, niitä ei voida täysin kontrolloida, jolloin tutkija ei voi tarkalleen tietää mitä luokissa on käytännössä tapahtunut. Kvantitatiivisen aineiston analyysivaiheessa luotetaan myös pitkälti numeeriseen arvioon, jolloin jotain olennaista saattaa jäädä huomaamatta (Karma & Komulainen, 2002, 112). Tässä tutkimuksessa opettajat saivat koulutusta ennen intervention alkua sekä sen aikana. Koulutus sisälsi luonteenvahvuusopetuksen teoriaa ja käytännön sovelluksia, mutta ei antanut tarkkoja raameja ohjelman toteuttamiseen. Luonteenvahvuusopetusta toteuttivat sekä luokanopettajat että erityisopettajat enemmän tai vähemmän halukkuutensa perusteella. Intervention aikaiset valmennuskäynnit paljastivat, että Huomaa hyvä! -pedagogiikan toteuttaminen vaihteli luokissa jonkin verran. Vahva oletamus on, että luonteenvahvuusopetusta on toteutettu sekä kunnittain että kouluittain ja jopa luokittain melko vaihtelevin käytännöin. Tämä luonnollisesti vaikuttaa tuloksiin, sillä siinä tapauksessa oppilaat ovat olleet erilaisissa asemissa saamansa opetuksen suhteen.

Tutkimuksen analyysissä käytettiin sekä toistettujen mittausten varianssianalyysia että toistettujen mittausten t-testiä. Valinta voidaan kyseenalaistaa menetelmien rinnakkaisuuden vuoksi. Toisaalta analyysimenetelmät mahdollistivat niin aineiston laajan, vertailevan tarkastelemisen kuin tarkemman, kohdistetun tutkiskelun, jolloin kummankin käyttö on perusteltua. Aineistoa olisi voitu analysoida myös muiden menetelmien keinoin, mutta tässä tutkimuksessa päädyttiin edellä mainituista syistä tähän ratkaisuun.

Lopuksi on muistettava intervention tapahtumaympäristö. Luonteenvahvuusinterventio tapahtui opetuksen aikana joko luokassa, retkellä, välitunnilla, käytävällä, koko luokan kanssa, pienryhmässä tai kahdestaan opettajan ja oppilaan välillä. Opetustilanne on kokonaisvaltainen fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen ilmiö (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen 2016, 66, 75-76), jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen. Voi olla, että sanaharkka

aamalla sisaruksen kanssa, väärä sana kaverille koulumatkalla tai nukuttujen tuntien määrä vaikuttaa ajatuksiin, toimintaan ja tunteisiin enemmän kuin opettajan suunnittelema luontevahvuusharjoitus äidinkielen tunnilla. Tästä huolimatta on ajateltava, että myös näissä hetkissä oppilas saa itselleen eväitä luontevahvuuksien hyödyntämiseen. Ajan saatossa hetkistä muodostuu laajempi voimauttava kehys elämälle, jossa oppilas tietää omat vahvuutensa, tunnistaa ne myös toisessa ja vaalii sekä omaa että muiden onnellisuutta näitä taitoja hyödyntämällä.

## 10 Pohdintaa

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan Uusitalon ja Vuorisen Huomaa hyvä -pedagogiikkaan pohjautuvan luontevahvuusintervention vaikutuksia. Vaikutuksia tarkasteltiin kolmen näkökulman kautta: 1) luontevahvuuksien ymmärryksen lisääntymisen, 2) luontevahvuuksien kehittymisen ja 3) sukupuolen merkityksen. Tutkimuksessa käytettiin aineistona peruskouluikäisten oppilaiden täyttämiä kyselylomakkeita. Tarkastelun kohteena olivat oppilaiden omat kokemukset luontevahvuusintervention vaikutuksista. Tutkimuksessa oli mukana sekä luontevahvuusinterventioon osallistuva koeryhmä (n = 184) että perinteistä opetusta saanut verrokkiryhmä (n = 56). Kaikki oppilaat opiskelivat inklusiivisissa toimintaympäristöissä.

Aineistosta löydettiin toiveikkaan positiivisia signaaleja ohjelman vaikutuksista. Analyysien perusteella pystyttiin osoittamaan, että ohjelma lisää osittain osallistujien ymmärrystä luontevahvuuksista. Samankaltaisia tuloksia on saatu aiemmin Huomaa hyvä! -luontevahvuusinterventiosta esikouluikäisillä lapsilla (Kainulainen, 2020). Tämän tutkimuksen tilastollisesti merkitsevät efektit löytyivät sosiaalisen älykkyyden ja sinnikkyyden ymmärtämisen kohdalta. Moni luontevahvuusinterventio, kuten tämäkin, sisältää luontevahvuuksien tarkastelua käsitteellisesti ja tietoisuuden lisäämistä luontevahvuuksista (Lavy 2019, 584-585; Linkins ym. 2014, 66). Ymmärrys luontevahvuuksista ja niiden tietoinen hyödyntäminen johtaa tutkitusti onnellisuuteen ja hyvinvointiin niin nuoruudessa koulupolun aikana kuin aikuisuudessa työelämässä (Harzer & Ruch 2012, 362; Vuorinen ym. 2020, 8-9; Wood ym. 2011, 17-18). Voidaankin ajatella, että tässä mielessä tämän tutkimuksen tulos vahvistaa ohjelman luotettavuutta. Vahvuusohjelma antaa avaimia luontevahvuuksien ymmärrykseen, joka voi puolestaan johtaa niiden käyttöön ja sitä kautta hyvinvointiin. Tulee kuitenkin huomioida, että tilastolliset merkitsevyydet näkyivät vain niiden vahvuuksien kohdalla, joissa verrokkiryhmän tulos oli jostain syystä tarkastelujakson aikana heikentynyt. Herääkin kysymys siitä, johtuiko tilastollinen merkitsevyys tällöin täysin luontevahvuusintervention vaikutuksesta vai myös osaltaan verrokkiryhmän negatiivisesta muutoksesta?

Toisaalta tutkimuksessa osoitettiin, että luontevahvuusopetus kehittää johdonmukaisesti osallistujien luontevahvuuksia, vaikkakaan tilastollista merkitsevyyttä ei analyysien avulla pystytty todistamaan. Analyyseja tarkentamalla saatiin kuitenkin viitteitä siitä, että koeryhmän sisällä erityisesti itsesääätely ja näkökulmanottokyky kehittyi yli ajan tilastollisesti merkitsevästi ja sosiaalinen älykkyys melkein tilastollisesti merkitsevästi, kun



verrokkiryhmää ei huomioitu. Tämän perusteella voidaan päätellä, että ohjelman suurimmat vaikutukset kohdistuivat oppilaiden itsesäätelyn ja näkökulmanottokyvyn kehittymiseen ja seuraavaksi suurin sosiaalisen älykkyyden kehittymiseen.

Itsesäätely on äärimmäisen merkittävä taito toiminnanohjauksen kannalta. Itsesäätely ohjaa yksilön elämää yhtä mittavasti kuin sosioekonominen tausta tai kognitiivinen älykkyys (Duckworth 2011, 2639). Positiivinen suuntaus itsesäätelytaitojen kehittymisessä luonteenvahvuusintervention aikana onkin huomionarvoinen havainto ohjelman vaikutuksista. Itsesäätelyä on verrattu monissa tutkimuksissa ja kirjoituksissa lihakseen, joka hyötyy ja kehittyy pitkän aikavälin harjoittelusta (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 107-113; Muraven ym. 1999, 453). Tässä tutkimuksessa tarkasteluväli oli suhteellisen lyhyt, mutta näytti silti positiivisen kehityskulun taidon kypsymisessä. Havainnon perusteella ohjelmaa kannattaa hyödyntää laaja-alaisesti itsesäätelytaitojen kehittämisessä. Pidemmällä vaikutusjaksolla tulokset saattaisivat olla entistä merkittävämmät ja kestävätkä yli ajan.

Näkökulmanottokyvyn ja sosiaalisen älykkyyden kehittyminen puolestaan kielivät osaltaan ohjelman sosiaalisista vaikutuksista. Kumpikin luonteenvahvuuksista on vuorovaikutuksen ja sosiaalisen osallisuuden kannalta keskeisiä (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 187; Yip & Schweitzer 2019, 28). Voidaankin olettaa, että tässä tutkimuksessa havaittu yksilöiden sosiaalisten vahvuuksien kehittyminen heijastuu entistä toimivampana vuorovaikutuksena luokassa ja mahdollisesti vertaissuhteiden vahvistumisena. Tällaisista vaikutuksista on jo aiemmassa Huomaa hyvä! -luonteenvahvuusintervention tutkimuksessa näyttöä (Vuorinen ym. 2019, 45). Tutkimuksen teoriaosuudessa käsiteltiin laajasti luonteenvahvuusinterventioiden sosiaalisia hyötyjä erityisesti tukea tarvitsevan oppilaan kannalta. Näkökulmanottokyvyn ja sosiaalisen älykkyyden vahvistuminen intervention aikana antaa merkkejä siitä, että luonteenvahvuusopetuksella pystytään kaventamaan kuilua oppilaiden välillä – mahdollisesti erityisesti tukea tarvitsevan ja yleisopetuksen oppilaan kohdalla inklusiivisissa opetusjärjestelyissä.

Tutkimuksen mukaan sukupuolten väliset erot luonteenvahvuuksien kehittymisessä sekä niiden ymmärtämisessä ovat erittäin maltillisia. Löydös saa tukea aiemmista tutkimuksista, joissa on osoitettu sukupuolen vaikutuksen olevan heikko intervention vaikuttavuuden kannalta (Ghielen ym. 2017, 581). Tästä huolimatta tuloksista löytyi kevyitä viitteitä siitä, että erityisesti poikien itsesäätelytaidot kehittivät luonteenvahvuusintervention aikana. Tämän perusteella voidaankin pohtia sitä, hyötyvätkö pojat mahdollisesti

tämän kaltaisesta interventiosta itsesääätelytaitojen kehittymisen kannalta enemmän kuin tytöt? Havainto vahvistaa Uusitalon ja Vuorisen aiempia tutkimustuloksia, joissa poikien on todettu hyötyvän enemmän luonteenvahvuuksiin liittyvästä interventiosta nimenomaan itsesääätelytaitojen kehittymisen kannalta (Vuorinen ym. 2019, 53-54). Toisaalta tyttöjen kohdalla ymmärrys sosiaalisesta älykkyydestä kasvoi. Ilmiö on looginen aiempaan tutkimukseen verrattaessa, sillä naisilla on tutkimusten mukaan havaittu keskimäärin enemmän emotionaalisen älykkyyden taitoja kuin miehillä (Mayer ym. 1999, 292-293; Peterson & Seligman 2004, 350). Sukupuolten välisiä eroja sosiaalisen älykkyyden suhteen on kuitenkin myös viime aikoina kyseenalaistettu. On pohdittu, johtuuko näennäinen ero sukupuolten välillä ympäristön vaikutuksesta, jossa naisten roolia emotionaalisen älykkyyden osaajana on korostettu aiheuttaen samalla miehille heikompaa itseluottamusta sen suhteen (Fischer ym. 2018, 16). Sukupuolten välisiin eroihin liittyvät väittämät ovatkin aina herkkiä muiden tekijöiden, kuten esimerkiksi ympäristön tai iän vaikutuksille, jolloin ei voida tyhjentävästi sanoa sukupuolen johtavan luonteenvahvuuksien ymmärrykseen tai tietynlaiseen kehittymiseen (Heintz ym. 2019, 104).

Tulosten mukaan ohjelmalla on potentiaalia lisätä oppilaiden ymmärrystä luonteenvahvuuksista ja kehittää niihin liittyviä taitoja sukupuoleen katsomatta. On kuitenkin selvää, että tämä tutkimus lisää luonteenvahvuusinterventioiden vaikutusten ymmärrystä vain osaltaan. Luonteenvahvuuspedagogiikan teoriassa korostetaan pedagogiikan hyötyjä koko ryhmän ja inklusion kannalta. Jatkossa olisikin tärkeää keskittää tutkimusta koko ryhmän hyötyjen tutkimiseen yksilön vahvuuksiin liittyvän tarkastelun ohella. Tulevaisuudessa on mielenkiintoista seurata, millaista tutkimusta luonteenvahvuusinterventioiden sosiaalisesta ulottuvuudesta ja koko kouluyhteisön – mukaan lukien oppilaat, opettajat, rehtorit, hallinto ja muu henkilökunta – kattavasta lähestymistavasta syntyy.

## 11 Lähdeluettelo

- #uuttakoulua (2020). Mitä #uuttakoulua? #uuttakoulua. Luettu 2.4.2020.  
[https://www.uuttakoulua.fi/sivu.tmp?siivu\\_id=9059](https://www.uuttakoulua.fi/sivu.tmp?siivu_id=9059)
- Ahtiainen, R. (2017). *Näkökulmia erityisopetuksen uudistamiseen: Kurkistus kymmenen vuoden takaiseen aikaan*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing.
- Baldwin, A. Y. (2010). Creativity: A Look Outside the Box in Classrooms. Teoksessa R. A. Beghetto, J. C. Kaufman (toim.), *Nurturing creativity in the classroom* (s. 73–87). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bartram, D. & Boniwell, I. (2007). The science of happiness: achieving sustained psychological wellbeing. *In Practice*, 29, 478–482.
- Beutel, A. M. & Marini, M. M. (1995). Gender and Values. *American Sociological Review*, 60(3), 436–448.
- Bolte, A., Goschke, T. & Kuhl, J. (2003). Emotion and Intuition: Effects of Positive and Negative Mood on Implicit Judgments of Semantic Coherence. *Psychological Science*, 14(5), 416–421.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D. & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387–1402.
- Bressoud, N., Shankland, R., Ruch, W. & Gay, P. (2018). Character strengths and children with special needs: A way to promote well-being all together! Teoksessa *The Well-being of Children with Special Educational Needs* (s. 255–258). Locarno: Competence Centre for Innovation and Research on Education Systems.
- Brewer, M. B. & Gardner, W. (1996). Who Is This "We"? Levels of Collective Identity and Self Representations. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 71(1), 83–93.
- Buechel, B., Mechtenberg, L. & Petersen, J. (2018). If I can do it, so can you! Peer effects on perseverance. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 155, 301–314.
- Bunge, S. A., Dudukovic, N. M., Thomason, M. E., Vaidya, C. J. & Gabrieli, J. D. (2002). Immature Frontal Lobe Contributions to Cognitive Control in Children: Evidence from fMRI. *Neuron*, 33(2), 301–311.
- Caruso, E. M., Epley, N. & Bazerman, M. H. (2006). The Costs and Benefits of Undoing Egocentric Responsibility Assessments in Groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(5), 857–871.

- Clifton, D. O. & Harter, J. K. (2003). Investing in strengths. Teoksessa R. E. Quinn, J. E. Dutton & K. S. Cameron (toim.), *Positive Organizational Scholarship: Foundations of a New Discipline* (s. 111–121). San Francisco: Berrett-Kohler.
- Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201–237.
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A. & Conway, A. M. (2009). Happiness Unpacked: Positive Emotions Increase Life Satisfaction by Building Resilience. *Emotion*, 9(3), 361–368.
- Duckworth, A. L. (2011). The significance of self-control. *Proceedings Of The National Academy Of Sciences Of The United States Of America*, 108 (7), 2639–2640.
- Duckworth, A. & Gross, J. J. (2014). Self-Control and Grit: Related but Separable Determinants of Success. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 319–325.
- Duckworth, A. L. & Quinn, P. D. (2009). Development and Validation of the Short Grit Scale (Grit–S). *Journal Of Personality Assessment*, 91(2), 166–174.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child development*, 82(1), 405–432.
- Eades, J. M., Proctor, C. & Ashley, M. (2013). Happiness in the Classroom. Teoksessa I. Boniwell, S. A. David, A. C. Ayers (toim.), *Oxford Handbook of Happiness* (s. 579–591). Oxford: Oxford University Press.
- Epley, N., Keysar, B., Van Boven, L. & Gilovich, T. (2004). Perspective Taking as Egocentric Anchoring and Adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(3), 327–339.
- Fischer, A. H., Kret, M. E. & Broekens, J. (2018). Gender differences in emotion perception and self-reported emotional intelligence: A test of the emotion sensitivity hypothesis. *PLoS ONE*, 13(1), 1–19.
- Flanagan, C. (2015). Youth Finding Meaning Through a Larger Sense of Community. *American Journal of Orthopsychiatry*, 85(6S), 70–78.
- Forlin, C., Keen, M. & Barrett, E. (2008). The Concerns of Mainstream Teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(3), 251–264.
- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Fredrickson, B. L., Cohn, M. L., Coffey, K. A., Pek, J. & Finkel, S. M. (2008). Open Hearts Build Lives: Positive Emotions, Induced Through Loving-Kindness Meditation, Build Consequential Personal Resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(5), 1045–1062.

- Frey, C. B. & Osborne, M. A. (2016). The future of employment: How susceptible are jobs to computersation? *Technological Forecasting & Social Change*, 114(2017), 254–280.
- Frostad, P. & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15–30.
- Galinsky, A. D., Maddux, W. W., Gilin, D. & White, J. B. (2008). Why It Pays to Get Inside the Head of Your Opponent: The Differential Effects of Perspective Taking and Empathy in Negotiations. *Psychological Science*, 19(4), 378–384.
- Galinsky, A. D., Magee, J. C., Rus, D., Rothman, N. B. & Todd, A. R. (2014). Acceleration With Steering: The Synergistic Benefits of Combining Power and Perspective-Taking. *Social Psychological and Personality Science*, 5(6), 627–635.
- Ghielen, S. T., van Woerkom, M. & Meyers, M. C. (2017). Promoting positive outcomes through strengths interventions: A literature review. *The Journal of Positive Psychology*, 13(6), 1–13.
- Govindji, R. & Linley, P. A. (2007). Strengths use, self-concordance and well-being: Implications for Strengths Coaching and Coaching Psychologists. *International Coaching Psychology Review*, 2(2), 143–153.
- Harzer, C. & Ruch, W. (2012). When the job is calling: The role of applying one's signature strengths at work. *The Journal of Positive Psychology*, 7(5), 362–371.
- Hautamäki, J. & Hiltavuori, T. (2015). Perusopetuslain erityisopetusta koskevat vuoden 2010 muutokset viimeisimpänä vaiheena peruskoulun kehitystä. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg, M.-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 15–24). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Heckman, J. J. (2013). *Giving Kids a Fair Chance*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Heckman, J. J. & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464.
- Heckman, J. J. & Rubinstein, Y. (2001). The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. *The American Economic Review*, 91(2), 145–149.
- Heinonen, E. (2018). *Vahvuusperustainen opetus ja Positiivinen CV : kohti hyvinvoivaa koulua?* Pro Gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Heintz, S., Kramm, C. & Ruch, W. (2019). A meta-analysis of gender differences in character strengths and age, nation, and measure as moderators. *The Journal of Positive Psychology: Emerging Directions in the Positive Psychology of Strengths and Virtues*, 14(1), 103–112.
- Hernandez, D. A., Hueck, S. & Charley, C. (2016). General Education and Special Education Teachers' Attitudes Towards Inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 79–93.

- van Huizen, P., van Oers, B. & Wubbels, T. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 267–290.
- Jachimowicz, J. M., Wihler, A., Bailey, E. R. & Galinsky, A. D. (2018). Why grit requires perseverance and passion to positively predict performance. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 115(40), 9980–9985.
- Jahnukainen, M. (2011). Erityisopetuksen laajentumisen tulkintoja. *NMI-bulletin* 21(2), 4–7.
- Jahnukainen, M. (2015). Johdanto. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu H. Thuneberg, M.-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 7–12). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Jeynes, W. H. (2019). A Meta-Analysis on the Relationship Between Character Education and Student Achievement and Behavioral Outcomes. *Education and Urban Society January*, 51(1), 33–71.
- Joseph, D. L. & Newman, D. A. (2010). Emotional Intelligence: An Integrative Meta-Analysis and Cascading Model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54–78.
- Joseph, D. L., Jin, J., Newman, D. A. & O'Boyle, E. H. (2015). Why Does Self-Reported Emotional Intelligence Predict Job Performance? A Meta-Analytic Investigation of Mixed EI. *Journal of Applied Psychology*, 100(2), 298–342.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. (2016). *Opettajan didaktiikka*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kainulainen, E. (2020). *Vahvuuksista voimaa esiopetuksessa – Huomaa hyvä! luonteen vahvuusopetus- interventio*. Pro Gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Karma, K. & Komulainen, E. (2002). *Käyttäytymistieteiden tilastomenetelmien jatkokurssi*. Helsinki: Kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopisto.
- Korppi-Tommola, S. (2018). *Positiivinen kasvatus, luonteen vahvuudet ja Positiivinen CV yhdeksäsluokkalaisten näkökulmasta*. Pro Gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H. & Houten, E. V. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59–75.
- Krohne, H. W., Pieper, M., Knoll, N. & Breimer, N. (2002). The cognitive regulation of emotions: The role of success versus failure experience and coping dispositions. *Cognition and Emotion*, 16(2), 217–243.
- Ku, G., Wang, C. S. & Galinsky, A. D. (2015). The promise and perversity of perspective-taking in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 35, 79–102.
- Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J. & Mikkola, A. (2014). Building on the positive in children's lives: a co-participatory study on the social construction of children's sense of agency. *Early Child Development and Care*, 184(2), 211–229.

- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 224–242). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lappalainen, K., Savolainen, H., Kuorelahti, M. & Epstein, M. H. (2009). An International Assessment of the Emotional and Behavioral Strengths of Youth. *Journal of Child and Family Studies*, 18(6), 746–753.
- Lappalainen, K. & Sointu, E. (2013). *Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, Itä-Suomen kehittämisverkosto (ISKE-hanke).
- Lavy, S. (2019). A Review of Character Strengths Interventions in Twenty-First-Century Schools: their Importance and How they can be Fostered. *Applied Research in Quality of Life*, 15, 573–596.
- Lee, J.-E., Wong, C.-M. T., Day, J. D., Maxwell, S. E. & Thorpe, P. (2000). Social and academic intelligences: a multitrait-multimethod study of their crystallized and fluid characteristics. *Personality and Individual Differences*, 29(3), 539–553.
- Lin, S., Keysar, B. & Epley, N. (2010). Reflexively mindblind: Using theory of mind to interpret behavior requires effortful attention. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(3), 551–556.
- Linkins, M., Niemiec, R. M., Gillham, J. & Mayerson, D. (2014). Through the lens of strength: A framework for educating the heart. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 64–68.
- Linley, A. P., Nielsen, K. M., Gillett, R. & Biswas-Diener, R. (2010). Using signature strengths in pursuit of goals: Effects on goal progress, need satisfaction, and well-being, and implications for coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review*, 5(1), 6–15.
- Lintuvuori, M. (2019). *Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana*. Helsinki: Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.
- Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M. & Schkade, D. (2005). Pursuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111–131.
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M. & Minbashian, A. (2020). Emotional Intelligence Predicts Academic Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186.
- Malinen, J. (2018). "Olen parhaimmillani tavallaan aina" : viides- ja kuudesluokkalaisten käsityksiä parhaimmillaan olemisesta ennen ja jälkeen positiivisen pedagogiikan vahvuuskeskeisen intervention. Pro Gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Martela, F. (2014). Onnellisuuksien psykologia. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 30–62). Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Martins, A., Ramalho, N. & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Personality and Individual Differences, 49*(6), 554–564.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence, 27*(4), 267–298.
- Menard, S. W. (2002). *Longitudinal Research, Second Edition*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp Oy.
- Moberg, S. & Vehmas, S. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, S. Moberg, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.), *Erytispedagogiikan perusteet* (s. 76–102). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 108*(7), 2693–2698.
- Mrazek, A. J., Ihm, E. D., Molden, D. C., Mrazek, M. D., Zedelius, C. M. & Schooler, J. W. (2018). Expanding minds: Growth mindsets of self-regulation and the influences on effort and perseverance. *Journal of Experimental Social Psychology, 79*, 164–180.
- Muraven, M., Baumeister, R. F. & Tice, D. M. (1999). Longitudinal Improvement of Self-Regulation Through Practice: Building Self-Control Strength Through Repeated Exercise. *The Journal of Social Psychology, 139*(4), 446–457.
- Mäkinen, L. (2018). *"Se ois tosi reiluu" : Vahvuudet lasten arkipuheeseen*. Pro Gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Määttä, E. (2015). *Setting young children up for success: approaching motivation through children's perceptions of their ability*. Oulu: University of Oulu.
- Nickerson, R. S. (2010). How to Discourage Creative Thinking in the Classroom. Teoksessa R. A. Beghetto, J. C. Kaufman (toim.), *Nurturing creativity in the classroom* (s. 1–5). Cambridge: Cambridge University Press.
- Niemi, R. G., Hepburn, M. A. & Chapman, C. (2000). Community Service by High School Students: A Cure for Civic Ills? *Political Behavior, 22*(1), 45–69.
- Niemiec, R. M., Shogren, K. A. & Wehmeyer, M. L. (2017). Character Strengths and Intellectual and Developmental Disability: A Strengths-Based Approach from Positive Psychology. *Education and training in autism and developmental disabilities, 52*(1), 13–25.
- Nummenmaa, L. (2004). *Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- Opetusministeriö. (2007). *Erytyisopetuksen strategia*. Helsinki: Opetusministeriö.



- Park, N. & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence*, 29(6), 891–909.
- Parker, S. K. & Axtell, C. M. (2001). Seeing another viewpoint: Antecedents and outcomes of employee perspective taking. *Academy of Management Journal*, 44(6), 1085–1100.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues*. United States of America: American Psychological Association & Oxford University Press.
- Pihl, J. (2001). Paradoxes of inclusion and exclusion in Norwegian education reforms in the 1990s. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogik*, 1, 14–33.
- POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Portes, A. (1998). Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology*, 24(1), 1–24.
- Positive. (2020). Huomaa hyvä! *Positive*. Luettu 12.5.2020. <https://positive.fi/fi/>
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A. M., Maltby, J., Eades, J. F. & Linley, P. A. (2011). Strengths Gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 377–388.
- Quinlan, D. M., Swain, N., Cameron, C. & Vella-Brodrick, D. A. (2015). How ‘other people matter’ in a classroom-based strengths intervention: Exploring interpersonal strategies and classroom outcomes. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 77–89.
- Quinlan, D., Swain, N. & Vella-Brodrick, D. A. (2012). Character Strengths Interventions: Building on What We Know for Improved Outcomes. *Journal of Happiness Studies*, 13, 1145–1163.
- Ruch, W., Weber, M., Park, N. & Peterson, C. (2014). Character Strengths in Children and Adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 30(1), 57–64.
- Rust, T., Diessner, R. & Reade, L. (2009). Strengths Only or Strengths and Relative Weaknesses? A Preliminary Study. *The Journal of Psychology*, 143 (5), 465–476.
- Ryff, C. (1989). Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.
- Schutte, N. S. & Malouff, J. M. (2019). The Impact of Signature Character Strengths Interventions: A Meta-analysis. *Journal of Happiness Studies*, 20(4), 1179–1196.
- Schwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M. & Gasteiger-Klicpera, B. (2015). Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 1–14.

- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. & Csíkszentmihályi, M. (2000). Positive Psychology. An introduction. *The American psychologist*, 55(1), 5–14.
- Seligman, M. E., 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.
- Sherf, E. N. & Morrison, E. W. (2020). I Do Not Need Feedback! Or Do I? Self-Efficacy, Perspective Taking, and Feedback Seeking. *Journal of Applied Psychology*, 105(2), 146–165.
- Sin, N. L. & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing Well-Being and Alleviating Depressive Symptoms With Positive Psychology Interventions: A Practice-Friendly Meta-Analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 467–487.
- Sointu, E., Virtanen, T., Lappalainen, K. & Hotulainen, R. (2017). Vahvuuksien ja motivaation tukeminen edistämässä koulupolulle kiinnittymistä ja hyvinvointia. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen, M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (s. 111–128). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Sternberg, R. J. (2010). Teaching for Creativity. Teoksessa R. A. Beghetto, J. C. Kaufman (toim.), *Nurturing creativity in the classroom* (s. 394–414). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. & Williams, W. M. (1996). *How to develop student creativity*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sutherland, K. S., Conroy, M., Abrams, L. & Vo, A. (2010). Improving Interactions Between Teachers and Young Children with Problem Behavior: A Strengths-Based Approach. *Exceptionality: Strength-Based Perspectives in Special Education*, 18(2), 70–81.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): *Erityisopetus* [verkkójulkaisu]. ISSN=1799-1595. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu 13.5.2020]. Saantitapa: [http://www.stat.fi/til/erop/2018/erop\\_2018\\_2019-06-19\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tie_001_fi.html)
- Suomen virallinen tilasto (SVT): *Esi- ja peruskouluopetus* [verkkójulkaisu]. ISSN=1799-3709. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu 2.4.2020]. Saantitapa: <http://www.stat.fi/til/pop/index.html>
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 13–44). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Takala, M., Sirkko, R. & Kokko, M. (2020). Yhteisopetus - yksi mahdollisuus toteuttaa inklusiivista kasvatusta. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 139–158). Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Talmer, R., Reiter, S. & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215–229.
- Tang, X., Li, Y., Duan, W., Mu, W. & Cheng, X. (2019). Character Strengths Lead to Satisfactory Educational Outcomes Through Strength Use: A Longitudinal Analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–9.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. (2011). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos ja Opettajankoulutuslaitos.
- Uusikylä, K. (2012). *Luovuus kuuluu kaikille*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Uusitalo, L. & Vuorinen, K. (2020). Positiivinen kasvatus inklusion tukena. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 185–214). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). Positiivinen psykologia – mitä se on? Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 18–27). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2017). *Huomaa hyvä! Vahvuusvariksen bongausopas*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L., Kankaanpää, P., Mäkinen, T., Raeluoto, T., Rauttu, K., Tarhala, V. & Lehto, J. E. (2012). Are Special Education Students Happy? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(4), 419–437.
- Vahtivuori-Hänninen, S., Kupila, P. & Parkkulainen, N. (2019). *Uusi peruskoulu - kärkihanke 2016–2018*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Valli, R. (2010). Vastaa ja asettaa tulkinnalle haasteita. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (s. 236–250). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Vilka, H. (2007). *Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: Tammi.
- Vuorinen, K. (2020). Huomaa hyvä! Positiivinen pedagogiikka. *Kaisa Vuorinen*. Luettu 12.5.2020. <https://kaisavuorinen.com/huomaa-hyva/>
- Vuorinen, K., Erikivi, A. & Uusitalo-Malmivaara, L. (2019). A character strength intervention in 11 inclusive Finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 45–57.
- Vuorinen, K., Järvilehto, L. & Uusitalo, L. (2020). Students' Usage of Strengths and General Happiness are Connected via School-related Factors. *Scandinavian Journal of Educational Research, (a head of print)*, 1–13.
- Wagner, L. & Ruch, W. (2015). Good character at school: positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement. *Frontiers in psychology*, 6(article 610), 1–13.

- 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.
- White, M. A. & Waters, L. E. (2015). A case study of 'The Good School:' Examples of the use of Peterson's strengths-based approach with students. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 69–76.
- Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Kashdan, T. B. & Hurling, R. (2011). Using personal and psychological strengths leads to increases in well-being over time: A longitudinal study and the development of the strengths use questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 50(1), 15–19.
- Yin, L. C. & Majid, R. A. (2018). The Goodness of Character Strengths in Education . *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(6), 1237–1251.
- Yip, J. A. & Schweitzer, M. E. (2019). Losing your temper and your perspective: Anger reduces perspective-taking. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 150(2019), 28–45.
- Zwir, I., Del-Val, C., Arnedo, J., Pulkki-Råback, L., Konte, B., Yang, S. S., Romero-Zaliz, R., Hintsanen, M., Cloninger, K. M., Garcia, D., Svrakic, D. M., Lester, N., Rozsa, S., Mesa, A., Lyytikäinen, L.-P., Giegling, I., Kähönen, M., Martinez, M., Seppälä, I., Raitoharju, E., de Erasquin, G. A., Mamah, D., Raitakari, O., Rujesco, D., Postolache, T. T., Gu, C. C., Sung, J., Lehtimäki, T., Keltikangas-Järvinen, L., Cloninger, C. R. (2019). Three genetic–environmental networks for human personality. *Mol Psychiatry*. <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1038/s41380-019-0579-x>

# Liitteet

## Liite 1. Kyselylomake.

Miten YLEENSÄ toimit? Vastaa seuraaviin väittämiin:

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Osittain eri mieltä	En ole eri mieltä/samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
* 1. Jatkan annetun tehtävän parissa, vaikka häiriöitä tulisi matkalle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* 2. Takaiskut eivät lannista minua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* 3. Nautin haastavista tehtävistä, joiden eteen on ponnistettava	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* 4. Olen kova paiskimaan töitä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* 5. Asetan itselleni tavoitteen enkä herkästi vaihda sitä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* 6. Ymmärrän mitä sinnikkyys on	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Osittain eri mieltä	En ole eri mieltä/samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
* 1. Osaan odottaa vuoroani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* 2. En hermostu helposti, vaikka asiat eivät sujuisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* 3. Pystyn olemaan käyttämättä kännykkääni, jos niin päätän	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* 4. Ajattelen ennen kuin toimin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* 5. Pystyn keskittymään, vaikka ympärilläni on häiriötekijöitä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* 6. Ymmärrän mitä itsesäättely on	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Osittain eri mieltä	En ole eri mieltä/samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
* 1. Näen kokonaisuuden pikku asioiden takaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* 2. Tarkastelen asioita monesta näkökulmasta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* 3. Ymmärrän tutkitun tiedon ja mielipiteen eron	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* 4. Hankin uutta tietoa, vaikka se horjuttaisi vanhoja käsityksiäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* 5. Ymmärrän että muut voivat ajatella asioista eri tavoin kuin minä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* 6. Ymmärrän mitä näkökulmanottokyky on	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Osittain eri mieltä	En ole eri mieltä/samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
* 1. Osaan ratkaista ongelmia monin eri tavoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* 2. Saan helposti uusia ideoita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* 3. Valokuvaan, kirjoitan omia tekstejä, stailaan itseäni tai ympäristöäni tai teen muuta taidetta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* 4. Osaan leikkiä sanoilla tai keksiä muuten hauskoja juttuja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* 5. Minun on helppo keksiä esineille uusia käyttötarkoituksia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* 6. Ymmärrän mitä luovuus on	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Osittain eri mieltä	En ole eri mieltä/samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
* 1. Aistin herkästi, mitä muut ajattelevat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* 2. Minulla on paljon kivoja ihmisiä ympärilläni, jotka nauttivat seurastani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* 3. En hämmenny vieraiden ihmisten seurassa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* 4. Osaan kuunnella muita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* 5. Nautin muiden kannustamisesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* 6. Ymmärrän mitä sosiaalinen älykyys on	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Osittain eri mieltä	En ole eri mieltä/samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
* 1. Nautin saadessani jakaa tehtävän muiden kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* 2. Muiden auttaminen on minulle luontaista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* 3. Osaan jakaa vastuuta muiden kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* 4. Jouston mielipiteissäni, jos ryhmän etu sitä vaatii	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* 5. Minusta on kivaa, että muut auttavat minua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* 6. Ymmärrän mitä ryhmätöitä ovat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Liite 2. Mittareiden yksittäisten väittämien Cronbachin alfan arvot.

### Sinnikkyys

	Cronbachin alfan arvo	
	T1	T2
Sinnikkyys (koko mittari)	.816	.839

Muuttuja	Cronbachin alfan arvo, jos muuttuja poistettaisiin	
	T1	T2
1. Jatkan annettujen tehtävien parissa, vaikka häiriöitä tulisi matkalle	.790	.805
2. Takaiskut eivät lannista minua	.791	.818
3. Nautin haastavista tehtävistä, joiden eteen on ponnistettava	.791	.809
4. Olen kova paiskimaan töitä	.755	.808
5. Asetan itselleni tavoitteen, enkä herkästi vaihda sitä	.782	.794
6. Ymmärrän mitä sinnikkyys on	.808	.839

### Itsesäätelytaidot

	Cronbachin alfan arvo	
	T1	T2
Itsesäätelytaidot (koko mittari)	.783	.774

Muuttuja	Cronbachin alfan arvo, jos muuttuja poistettaisiin	
	T1	T2
1. Osaan odottaa vuoroani	.752	.743
2. En hermostu helposti, vaikka asiat eivät sujuisi	.729	.738
3. Pystyn olemaan käyttämättä kännykkääni, jos niin päätän	.778	.768
4. Ajattelen, ennen kuin toimin	.740	.705
5. Pystyn keskittymään, vaikka ympärilläni on häiriötekijöitä	.740	.740
6. Ymmärrän mitä itsesäätely on	.762	.744

## Näkökulmanottokyky

	Cronbachin alfan arvo	
	T1	T2
Näkökulmanottokyky (koko mittari)	.860	.876

Muuttuja	Cronbachin alfan arvo, jos muuttuja poistettaisiin	
	T1	T2
1. Näen kokonaisuuden pikku asioiden takaa	.827	.842
2. Tarkastelen asioita monesta näkökulmasta	.822	.841
3. Ymmärrän tutkitun tiedon ja mielipiteen eron	.841	.842
4. Hankin uutta tietoa, vaikka se horjuttaisi vanhoja käsityksiäni	.833	.862
5. Ymmärrän että muut voivat ajatella asioista eri tavoin kuin minä	.854	.879
6. Ymmärrän mitä näkökulmanottokyky on	.843	.857

## Luovuus

	Cronbachin alfan arvo	
	T1	T2
Luovuus (koko mittari)	.827	.835

Muuttuja	Cronbachin alfan arvo, jos muuttuja poistettaisiin	
	T1	T2
1. Osaan ratkaista ongelmia monin eri tavoin	.808	.800
2. Saan helposti uusia ideoita	.779	.793
3. Valokuvaan, kirjoitan omia tekstejä, stailaan itseäni tai ympäristöäni tai teen muuta taidetta	.814	.831
4. Osaan leikkiä sanoilla tai keksiä muuten hauskoja juttuja	.795	.807
5. Minun on helppo keksiä esineille uusia käyttötarkoituksia	.771	.789
6. Ymmärrän mitä luovuus on	.825	.832

## Sosiaalinen älykkyys

	Cronbachin alfan arvo	
	T1	T2
Sosiaalinen älykkyys (koko mittari)	.832	.807

Muuttuja	Cronbachin alfan arvo, jos muuttuja poistettaisiin	
	T1	T2
1. Aistin herkästi, mitä muut ajattelevat	.812	.786
2. Minulla on paljon kivoja ihmisiä ympärilläni, jotka nauttivat seurastani	.805	.791
3. En hämmenny vieraiden ihmisten seurassa	.806	.774
4. Osaan kuunnella muita	.786	.763
5. Nautin muiden kannustamisesta	.784	.756
6. Ymmärrän mitä sosiaalinen älykkyys on	.833	.790

## Ryhmätyötaidot

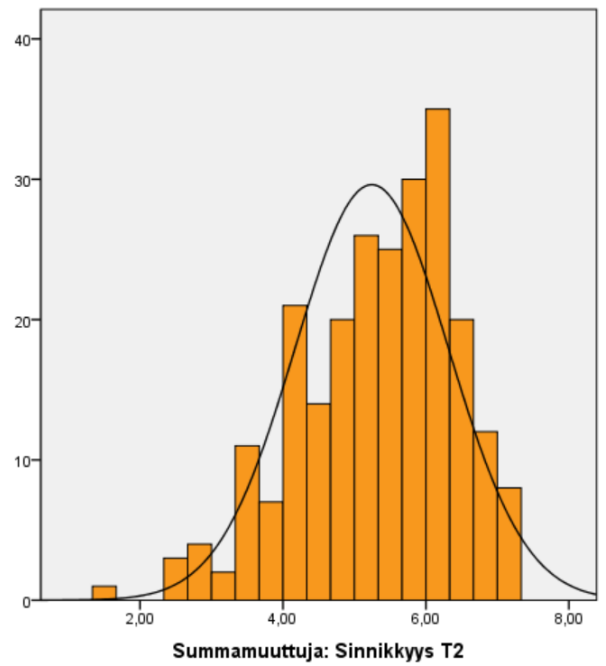
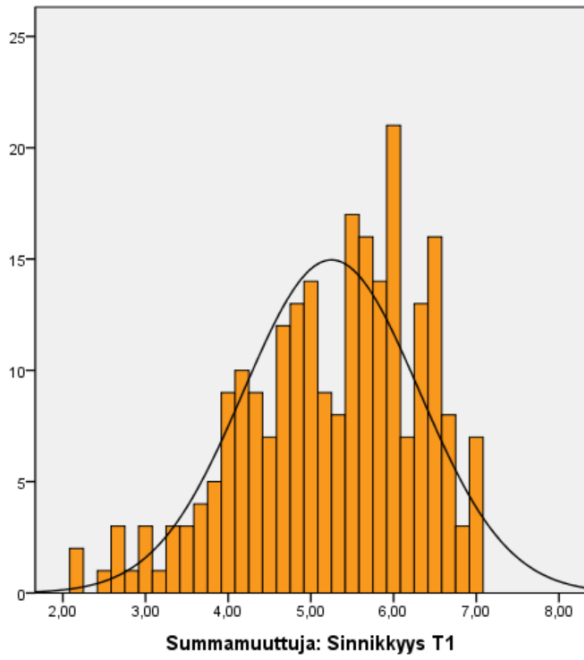
	Cronbachin alfan arvo	
	T1	T2
Ryhmätyötaidot (koko mittari)	.883	.894

Muuttuja	Cronbachin alfan arvo, jos muuttuja poistettaisiin	
	T1	T2
1. Nautin saadessani jakaa tehtävän muiden kanssa	.866	.884
2. Muiden auttaminen on minulle luontaista	.856	.876
3. Osaan jakaa vastuuta muiden kanssa	.852	.860
4. Jouston mielipiteissäni, jos ryhmän etu sitä vaatii	.863	.878
5. Minusta on kivaa, että muut auttavat minua	.866	.879
6. Ymmärrän mitä ryhmätyötoidot ovat	.875	.876

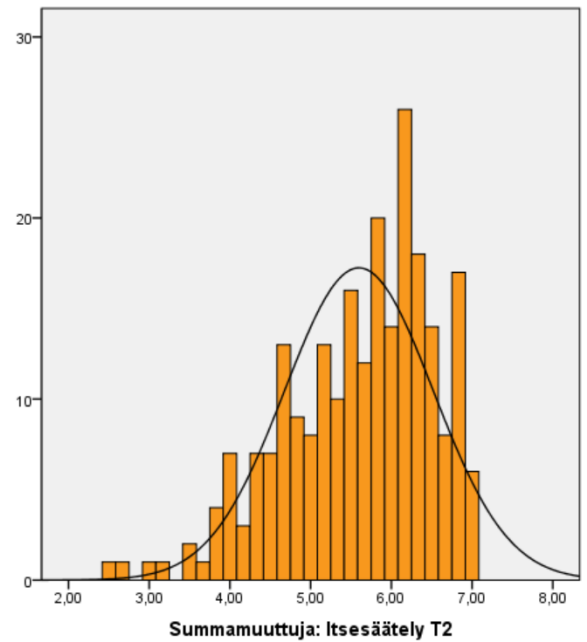
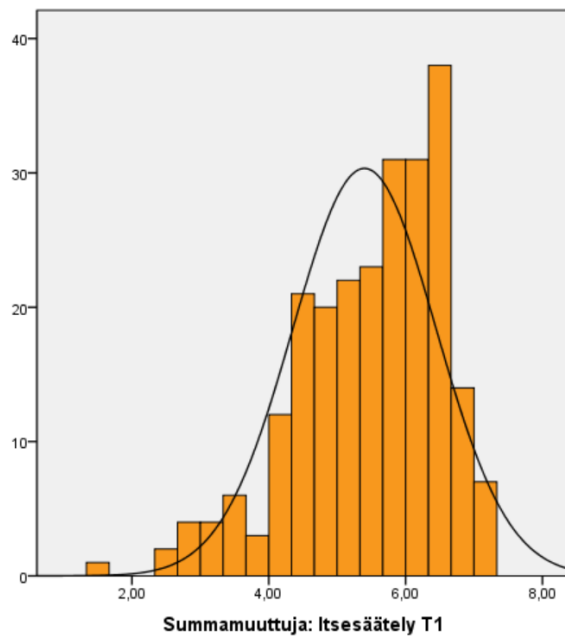


### Liite 3. Summamuuttujien jakaumat.

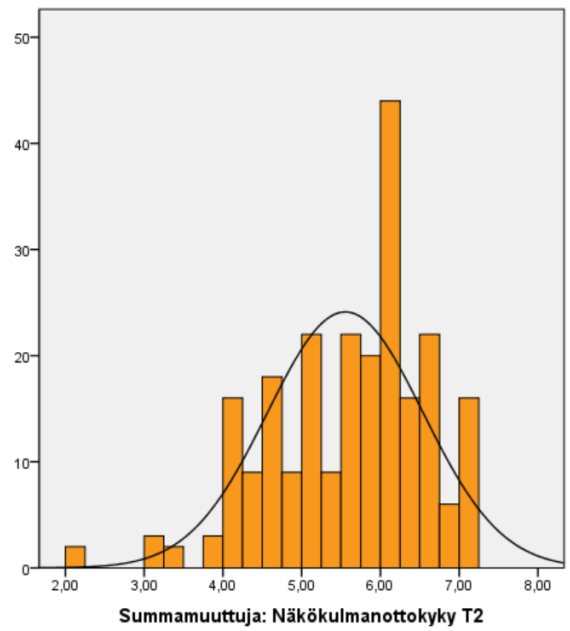
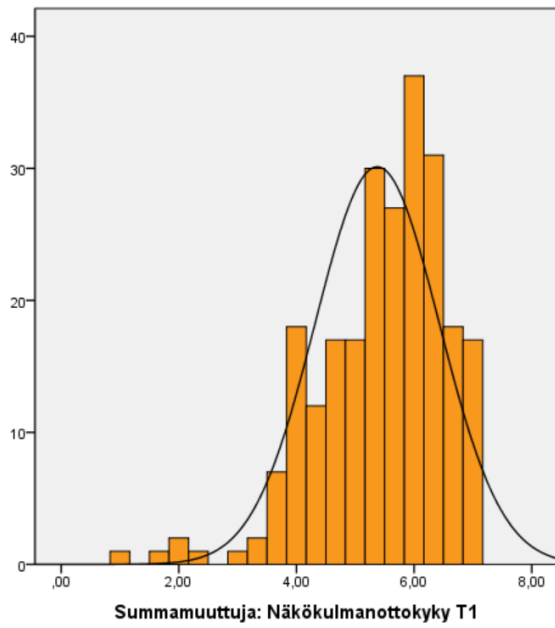
#### Sinnikkyys



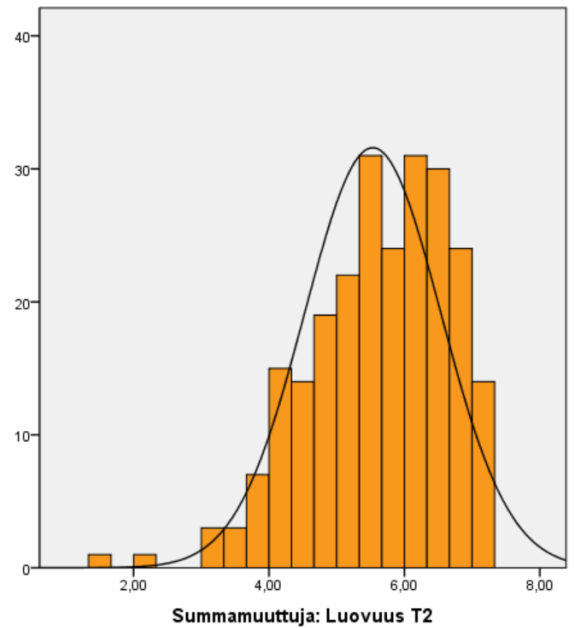
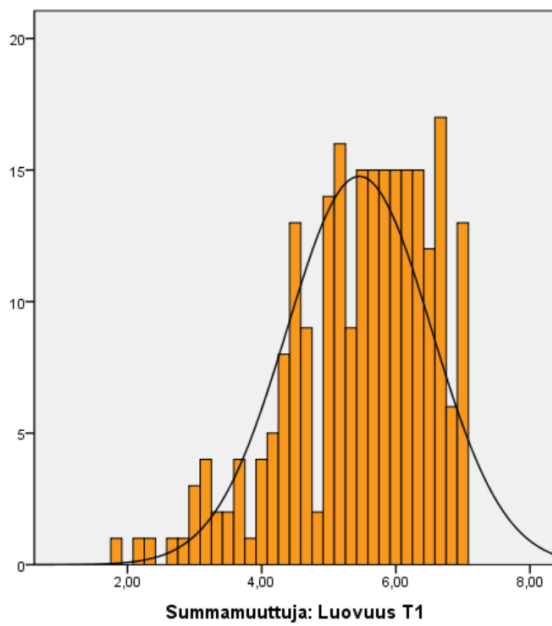
#### Itsesääteily



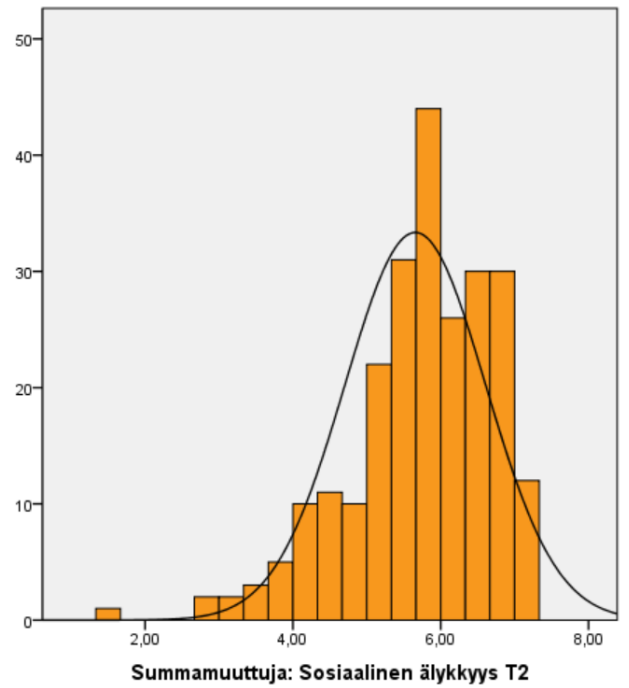
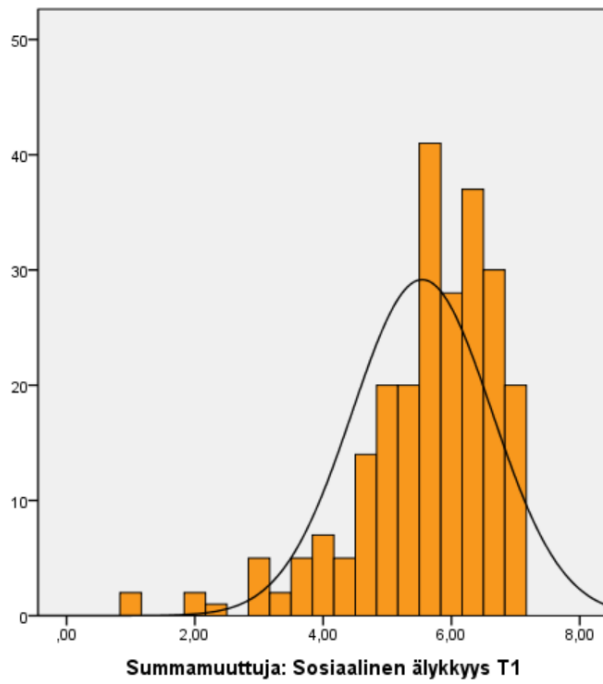
## Näkökulmanottokyky



## Luovuus



## Sosiaalinen älykkyys



## Ryhmäyötaidot

