

Sannu Vuori

Erityisopettajaopiskelijoiden kokemukset vahvuuslähtöisistä arvioinneista ja vahvuusperustaisesta opetuksesta osana ohjattua opetusharjoittelua

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Kasvatustieteiden ja psykologian osasto

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Helmikuu 2020

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Tiedekunta Filosofinen tiedekunta		Osasto Kasvatustieteiden ja psykologian osasto		
Tekijät Sannu Vuori				
Työn nimi Erityisopettajaopiskelijoiden kokemukset vahvuuslähtöisistä arvioinneista ja vahvuusperustaisesta opetuksesta osana ohjattua opetusharjoittelua				
Pääaine	Työn laji	Päivämäärä	Sivumäärä	
Erityispedagogiikka	Pro gradu -tutkielma	X	27.2.2020	100
	Sivuainetutkielma			
	Kandidaatin tutkielma			
	Aineopintojen tutkielma			
Tiivistelmä				
<p>Tämän laadullisen pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, minkälaisia kokemuksia erityisopettajaopiskelijoille muodostui vahvuusperustaisesta opetuksesta osana ohjattua opetusharjoittelua. Erityisen tarkastelun kohteena oli erityisopettajaopiskelijoiden kokemukset vahvuuslähtöisistä arvioinneista, vahvuusmateriaalin valinnasta ja sen käytöstä sekä näkemykset vahvuusperustaisesta opetuksesta. Tutkielman teoreettinen viitekehys pohjautuu erityisopettajakoulutukseen, ohjattuihin opetusharjoitteluihin, vahvuusperustaiseen opetukseen, vahvuuksien tunnistamiseen Harterin kehityksellisen minäkäsitysteoriaan pohjautuen sekä vahvuuslähtöiseen arviointiin.</p> <p>Tämän tutkielman aineisto on osa 'Tuetaan yhdessä! Monialainen ja digitaalinen yhteistyö oppimisen tukena -hanketta, jonka tarkoituksena on kehittää erityisopettajakoulutuksen sisältöjä muun muassa vahvuusperustaisen opetuksen suhteen. Tutkielman aineisto kerättiin teemahaastatteluin erityisopettajaopiskelijoilta (n=7), jotka suorittivat ohjatun opetusharjoittelun vahvuusperustaisen opetuksen tehtäviä noudattaen. Analyysia toteutettiin temaattisen tekstianalyysin ja aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.</p> <p>Tulosten perusteella voi sanoa, että erityisopettajaopiskelijoiden näkemys vahvuusperustaisesta opetuksesta oli kokonaisvaltaaan erittäin positiivinen. Erityisopettajaopiskelijat kokivat vahvuusperustaisen opetuksen olevan todella merkityksellistä. Kokemukset vahvuusperustaisesta opetuksesta, vahvuusmateriaalin käytöstä ja soveltamisesta sekä vahvuuslähtöisten arviointien toteuttamisesta ohjatussa opetusharjoittelussa olivat kuitenkin moninaisia. Ohjatun opetusharjoittelun aikana erityisopettajaopiskelijoille kertyi sekä positiivisia että negatiivisävytteisiä kokemuksia. Positiiviset kokemukset pohjautuivat vahvuusperustaisen opetuksen merkityksellisenä pitämiseen, sen mielekkyyteen, vahvuuslähtöisten arviointien hyödyllisyyteen suunnittelussa sekä vahvuusperustaisen opetuksen monipuolisiin ja joustaviin mahdollisuuksiin. Sen sijaan erityisopettajaopiskelijoiden negatiivisemmat kokemukset johtuivat pääosin harjoittelun lyhyestä ajanjaksosta, joka vaikutti osaltaan myös vähäiseen oppilastuntemukseen. Lisäksi erityisopettajaopiskelijat kokivat omaavansa liian vähän teoreettista tietoa, jota vahvuusperustainen opetus vaatisi. Tiedonpuutteella näytti olevan myös merkitystä vahvuusmateriaalin valintoihin, sillä vahvuusmateriaalin valinnassa painottuivat materiaalin helppokäyttöisyys ja yksinkertaiset soveltamismahdollisuudet. Lisäksi materiaalin valinnassa oli suuressa roolissa myös muiden harjoittelijoiden ja ohjaavan opettajan kanssa käyty keskustelu.</p> <p>Tulosten perusteella voikin todeta, että vahvuusperustainen opetus tulisi saada enemmän osaksi erityisopettajakoulutuksen sisältöjä. Vahvuusperustaisen opetuksen sisältöihin tutustuminen syvällisemmin muissa opinnoissa jo ennen harjoittelun alkua, voisi edesauttaa entistä laadukkaampaan vahvuusperustaisen opetuksen toteutukseen harjoittelussa.</p>				
Avainsanat				
Vahvuusperustainen opetus, vahvuuslähtöinen arviointi, vahvuusmateriaali, erityisopettajien koulutus, ohjattu opetusharjoittelu				

UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Faculty Philosophical Faculty		School School of Educational Sciences and Psychology		
Author Sannu Vuori				
Title Special education teacher students' experiences of strength-based assessments and strength-based teaching in teaching practice				
Main subject	Level	Date	Number of pages	
Special Education	Pro gradu -tutkielma	<input checked="" type="checkbox"/>	27.2.2020	100
	Sivuinietutkimus	<input type="checkbox"/>		
	Kandidaatin tutkimus	<input type="checkbox"/>		
	Aineopintojen tutkimus	<input type="checkbox"/>		
Abstract				
<p>The purpose of this qualitative master's thesis is to investigate what kind of experiences special education teacher students have gained from strength-based teaching as part of guided teaching practice. Special attention was given to the teacher students' experiences of strength assessments, the selection and use of the strength teaching material and views on strength-based teaching. The theoretical framework of this thesis is based on special education training, guided teaching practice, strength-based teaching, identification of strengths based on Harter's developmental self-concept theory and strength-based assessment.</p> <p>The data of this thesis is part of the project "Supporting Together! Multidisciplinary and digital cooperation to support learning" that aims to develop special education training with strength-based teaching. The data of the thesis was collected with theme interviews from special teacher students (n = 7) who accomplished guided teaching practice following the strength-based teaching tasks. The data has been analyzed by using thematic qualitative text analysis and content-based content analysis.</p> <p>The special teacher students had a very positive view of strength-based teaching based on the results of this thesis. Special teacher students considered strength-based teaching being important. However, experiences of strength-based teaching, the use and application of strength-based teaching materials, and the implementation of strength assessments in guided teaching practice were diverse. Special teacher students gained both positive and negative experiences during the teaching practice. Positive experiences are based on the importance of strength-based teaching, its meaningfulness, the usefulness of strength assessments in design and the versatile and flexible capabilities of strength-based teaching. In contrast, the negative experiences were mainly due to the short period of practice, which also contributed to the low student knowledge. In addition, special teacher students had lack of the theoretical knowledge the strength-based teaching would require. The lack of information also seemed to have an impact on the strength-based teaching material choices, as the strength-based teaching material selection focused on ease of use and ease of application. In addition, discussions with other trainees and the tutor teacher also played a major role in selecting the material.</p> <p>The results of this thesis suggest that strength-based teaching should be more integrated into the content of special teacher education. It would be important to learn to understand the idea and content of the strength-based teaching before starting the teaching practice. That learning should take place through for purpose designed studies. Then the result would be better quality on implementing the strength-based teaching in teaching practice.</p>				
Keywords				
Strength-based teaching, strength-based assessment, strength-based teaching material, special education training, teaching practice				

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1 JOHDANTO	1
2 VAHVUUSPERUSTAINEN OPETUS JA VAHVUUSLÄHTÖINEN ARVIOINTI OSANA OHJATTUA OPETUSHARJOITTELUA	5
2.1 Vahvuusnäkökulma koulussa	6
2.1.1 Vahvuusnäkökulma	6
2.1.2 Vahvuuksiin perustuva opetus	7
2.1.3 Kehityksellinen minäkäsitysteoria vahvuusperustaisen opetuksen ja arvioinnin taustalla	10
2.2 Vahvuusnäkökulma oppilaiden arvioinnissa	13
2.2.1 Arviointi ja erilaiset arviointityypit	14
2.2.2 Vahvuuslähtöinen arviointi.....	16
2.3 Erityisopettajakoulutus ja ohjatut opetusharjoittelut	18
2.3.1 Erityisopettajien koulutus.....	19
2.3.2 Ohjattu opetusharjoittelu	20
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET	22
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	23
4.1 Tutkimuksen konteksti	24
4.2 Tutkimuksen tieteenfilosofinen lähtökohta	27
4.3 Aineiston keruu	29
4.4 Tutkimuksen kohdejoukko	32
4.5 Aineiston analyysi	33
5 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA	42
5.1 Opiskelijoiden kokemuksia vahvuuslähtöisiin arviointeihin liittyen	42
5.1.1 Erilaiset kokemukset vahvuuslähtöisistä arviointitilanteista	43
5.1.2 Erilaiset kokemukset vahvuuslähtöisten arviointien analysoinnissa	45
5.1.3 Hyvät ja huonot kokemukset vahvuuslähtöisten arviointien käytännöllisyydestä.....	48
5.1.4 Yhteenvedo vahvuuslähtöisiin arviointeihin liittyvistä kokemuksista	50
5.2 Opiskelijoiden kokemuksia vahvuusmateriaalin valinnasta ja sen käytöstä	53
5.2.1 Kokemukset materiaalin valintaan vaikuttaneista tekijöistä	54
5.2.2 Kokemukset vahvuusmateriaalin käytöstä ja soveltamisesta	56
5.2.3 Yhteenvedo vahvuusmateriaalin valintaan ja käyttöön liittyvistä kokemuksista	59
5.3 Opiskelijoiden näkemys vahvuusperustaisesta opetuksesta	61
5.3.1 Syvällisempi näkemys vahvuusperustaisesta opetuksesta ja sen toteutuksesta	61
5.3.2 Näkemykset vahvuusperustaisen opetuksen merkityksellisyydestä	65
5.3.3 Yhteenvedo opetusharjoittelussa muodostuneesta vahvuusperustaisen opetuksen näkemyksestä	68
5.4 Yhteenvedo tutkimuksen tuloksista	72
6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	76
6.1 Erityisopettajaopiskelijoiden kokemuksia vahvuusperustaiseen opetukseen liittyen	76
6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	81
6.3 Jatkotutkimusaiheita	87
LÄHTEET	89
LIITE (1kpl)	

1 JOHDANTO

Kasvatus- ja koulumaailmassa on viime vuosina ryhdytty korostamaan yksilöiden vahvuuksien tunnistamista ja niiden tukemista (ks. Opetushallitus 2014). Elämän tarkastelu vahvuuksien kautta pohjautuu ajatukselle siitä, että jokaiselta yksilöltä löytyy jo olemassa olevaa osaamista, kykyjä, taitoja sekä kehittymässä olevia ominaisuuksia, joita käyttämällä yksilö kokee voivansa hyvin sekä tyytyväisyyttä niin itseään kuin aikaansaannoksiaan kohtaan (Geldhof, Bowers, Boyd, Mueller, Napolitano, Schmid, Lerner & Lerner 2013, 164; Lopez & Louis 2009, 2–3). Vahvuusnäkökulma on tullut ajankohtaiseksi uuden opetussuunnitelman astuttua voimaan syksyllä 2016, jolloin perusopetuksen tehtäväksi on asetettu muun muassa oppilaiden vahvuuksien tunnistaminen (Opetushallitus 2014, 18). Tämä näkyy kasvavissa määrin vahvuuksien painotuksessa eri koulujen toimintasuunnitelmissa ja käytännöissä (ks. Helsingin kaupungin opetusvirasto 2015, 10–11; Joensuun normaalikoulu 2018; Salo 2019).

Vahvuuksien ollessa koulumaailmassa pinnalla, Uusitalo-Malmivaaran (2014a, 63) mukaan vahvuuksista keskustelu ja sen käsitteiden tietoinen opettaminen on jäänyt kuitenkin vielä vähemmälle. Vahvuuksien tunnistamisella on nähty kuitenkin monia positiivisia vaikutuksia yksilölle ja jopa yhteisölle niin Suomessa kuin kansainvälisesti muuallakin (ks. Lappalainen, Savolainen, Kuorelahti & Epstein 2009, 749–751; Park & Peterson 2009, 1–8; Sutherland, Conroy, Abrams & Vo 2010, 76–78). Erityisesti tukea tarvitsevat oppilaat hyötyisivät omien

vahvuksiensa tunnistamisesta (Uusitalo-Malmivaara 2014a, 79). Aiempien tutkimusten mukaan tukea tarvitsevat oppilaat kokevat omaavansa vähemmän vahvuuksia kuin oppilaat, joilla ei ole erillisiä tuentarpeita (Lappalainen ym. 2009, 749). Lisäksi tukea tarvitsevat oppilaat eivät koe olevansa yhtä onnellisia kuin muut oppilaat kokevat (Uusitalo-Malmivaara, Kankaanpää, Mäkinen, Raeluoto, Rauttu, Tarhala & Lehto 2012, 426).

Hotulaisen ja Lappalaisen (2009, 137–140) tutkimuksen perusteella peruskoulussa olisikin tärkeää erityisopetusta saavien ja sosioekonomisilta taustoiltaan alimpiin luokkiin kuuluvien oppilaiden vahvuuksien ja niiden tunnistamisen huomiointi, jotta heidän itsearvostuksensa sekä myönteinen minäkuvansa oppijana voisivat vahvistua. Myös Uusitalo-Malmivaara (2014a, 79) toteaa, että usein tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla arviointi keskittyy puutteisiin akateemisten taitojen ollessa heikot, jolloin yksilön muiden vahvuuksien huomioiminen tulisi nostaa arvokkaaseen rooliin. Käytännön työ on osoittanut, että ongelmallisesti käyttäytyvät lapset ja nuoret eivät ole hyötynet puutteisiin ja vaikeuksiin keskittyvästä arvioinnista (Sointu, Savolainen, Lappalainen, Kuorelahti, Hotulainen, Närhi, Lambert & Epstein 2018, 9). Epstein (2004, 4) on jo pitkään ilmaissut tarvetta vaihtaa opetuksessa arviointia ongelmakeskeisyydestä kohti vahvuuslähtöisempiä menetelmiä.

Yhteiskunnan ja koulumaailman muuttuessa Väisänen (2004, 31) tuo esille, että myös opettajankoulutuksen tulee muuttua ja tarjota opettajaopiskelijoille perusvalmiudet kohdata koulumaailman muuttuvat tarpeet. Opetusministeriön (2007b, 14) mukaan opettajankoulutuksen yhtenä velvollisuutena on edesauttaa opettajaopiskelijoiden ajattelun taitoja, sivistymistä, valmiuksia elinikäiselle oppimiselle sekä kyvykkyyttä ymmärtää yhteiskunnallisia ilmiöitä. Opettajaopiskelijoiden antama valtakunnallinen palaute ohjatuista opetusharjoitteluista onkin aiemmin osoittanut tarvetta kehittää ohjattuja opetusharjoitteluja muuttuvaa opettajan työtä vastaavaksi (ks. eNorssi 2013). Tämän tutkielman tarkoituksena onkin tutkia erityisopettajaopiskelijoiden kokemuksia vahvuusperustaisesta opetuksesta ja vahvuuslähtöisestä arvioinneista osana ohjattua opetusharjoittelua. Erityisopettajaopiskelijoiden kokemuksia vahvuusperustaisesta opetuksesta selvittääkseni pohjustan tutkielman kontekstia käsittelemällä erityisopettajien koulutusta ja ohjattuja opetusharjoitteluja.

Tutkielman aineisto on osa ”Tuetaan yhdessä! Monialainen ja digitaalinen yhteistyö oppimisen tukena”-hanketta, josta käytän tässä tutkielmassa lyhyempää nimitystä nimeämällä sen Tuetaan yhdessä! -hankkeeksi. Tuetaan yhdessä! -hanke toteutetaan yhteistyössä Oulun, Helsingin, Turun, Itä-Suomen ja Lapin yliopistojen, Åbo Akademin sekä useiden asiantuntijoiden ja koulujen kanssa. Hankkeeseen mukaan otetut asiantuntijat ovat Valterista, Valtion erityiskoulusta, sekä Niilo Mäki Instituutista. Hanke toteutetaan 1.9.2017-31.7.2020 välisenä aikana ja se on rahoitettu Opetus- ja kulttuuriministeriön toimesta. Valtakunnallisessa hankkeessa erityinen huomio kiinnitetään yhteisopettajuuteen, erityisopettajan toteuttamaan pedagogiseen konsultaatioon sekä vahvuusperustaiseen opetukseen ja vuorovaikutukseen sekä näiden kehittämiseen koulutuksen sisältöinä. (Tuetaan yhdessä! 2019.) Tähän kuuluvan Itä-Suomen yliopiston erityispedagogiikan oppiaineen osahankkeen tavoitteena on kehittää erityisopettajaopintojen opetusharjoitteluja vahvuuspedagogiikan, kehittävän arvioinnin sekä opettaja-oppilas vuorovaikutuksen näkökulmista. Hankkeessa tehtävän tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa keskityttiin oppilaiden vahvuusalueiden tunnistamiseen ja vahvuuksien tukemiseen osana opetusta.

Tutkielman aineisto on kerätty teemahaastattelulla seitsemältä (n=7) erityisopettajaopiskelijalta, jotka ovat suorittaneet opetusharjoittelun vahvuusperustaiseen opetukseen ja arviointiin liittyen. Tästä syystä tutkielman keskeisinä käsitteinä pidetään myös ohjattua opetusharjoittelua, vahvuusperustaista opetusta sekä vahvuuslähtöisiä arviointeja. Ohjatulla opetusharjoittelulla tarkoitetaan tässä tutkielmassa opettajankoulutukseen sisältyviä harjoitteluja, joihin sisältyy harjoittelun ohjaavan opettajan ohjaus (Silkelä 2004, 248–249, 253–254). Sen sijaan vahvuusperustainen opetus käsitetään opetuksiksi, jonka tavoitteena on ohjata oppilaita tunnistamaan omia vahvuuksiaan sekä soveltamaan näitä omia vahvuuksia hyvinvoinnin ja tuotteliaisuuden kannalta parhaalla mahdollisella tavalla (Lopez & Louis 2009, 2). Vahvuuslähtöinen arviointi ymmärretään tässä tutkielmassa vahvuuksiin pohjautuvana arviointina (ks. Epstein 2004, 4). Tutkielman aineisto on analysoitu aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin, missä on mukailtu Kuckartzin (2014, 69–88) temaattista laadullista tekstianalyysimallia.

Tutkielman alussa määrittelen vahvuusnäkökulmaa, vahvuusperustaiseen opetuksen sekä vahvuuslähtöisen arvioinnin keskeisintä teoriaa ja aiempaa tutkimusta. Tämän jälkeen

käsittelen opettajankoulutusta erityisopettajien koulutuksen sekä ohjattujen opetusharjoitteluiden näkökulmista. Teorialukujen jälkeen esittelen tämän tutkimuksen toteutusta kattavasti tieteenfilosofisista lähtökohdista analyysiin toteutukseen saakka. Analyysin etenemisen tarkentamisen jälkeen esitän tutkimustulokset tutkimuskysymyksiä vastaavassa järjestyksessä. Lopuksi pohdin tutkimuksen keskeisimpien tuloksien merkittävyyttä opettajankoulutuksen kannalta. Viimeisenä tarkastelen tutkielman luotettavuutta ja eettisyyttä sekä esitän jatkotutkimusehdotuksia.

2 VAHVUUSPERUSTAINEN OPETUS JA VAHVUUSLÄHTÖINEN ARVIOINTI OSANA OHJATTUA OPETUSHARJOITTELUA

Koulut ovat merkittävässä asemassa lasten ja nuorten mielenterveyden hoidossa (Brownlee, Rawana & MacArthur 2012, 1). Suomalaisen koulutusjärjestelmän keskeisimpänä tavoitteena onkin ollut vuosikymmenten ajan oppilaiden myönteisen ja realistisen minäkäsityksen kehittäminen (Korpinen, Jokiahho & Tikkanen 2003, 67). Koulujen yksi tapa edesauttaa oppilaiden hyvinvointia on hyödyntää vahvuuksiin perustuvaa ajatusta niin opetuksessa kuin arvioinnissakin (Brownlee ym. 2012, 1). Tämän perusteella voikin päätellä, että sitä mitä pidetään tärkeänä koulumaailmassa työskenteleville ammattilaisille, voidaan pitää tärkeänä myös opettajia valmistavassa koulutuksessa opiskeleville. Opettajaopiskelijat ovatkin aiemmissa tutkimuksissa osoittaneet esimerkiksi opetusharjoitteluiden kehittämisen tarpeen muuttuvaa opettajan työtä vastaavaksi (ks. eNorssi 2013). Seuraavaksi käsitellenkin tarkemmin vahvuuksia, vahvuusperustaista opetusta, vahvuuslähtöistä arviointia sekä tutkimukseni kontekstiin olennaisesti vaikuttavaa taustatietoa erityisopettajakoulutuksesta ja opetusharjoitteluista.

2.1 Vahvuusnäkökulma koulussa

Vahvuuksien tutkiminen ei ole kovin vanha tutkimusalue (ks. Magnusson & Mahoney 2006, 232). Tähän on vaikuttanut se, että vasta 2000-luvun alussa psykologian alalla tapahtui käänteentekevä muutos ongelmakeskeisten asioiden tutkimuksesta kohti hyvinvoinnin tieteellistä tutkimusta (ks. Seligman & Csikszentmihalyi 2000). Tämän muutoksen jälkeen psykologian tieteenalalla on ryhdytty tutkimaan enenevässä määrin ihmisen vahvuuksia ja voimaannuttavia tekijöitä (Lerner, Phelps, Forman & Bowers 2009, 525–526; Ojanen 2007, 315; Uusitalo-Malmivaara 2014b, 18–19), ja sitä myöten tutkimus on siirtynyt myös kasvatustieteen kentälle (ks. Harniss, Epstein, Ryser & Pearson 1999; Lappalainen 2001; Trout, Ryan, La Vigne & Epstein 2003; Epstein 2004). Tutkijat ovat osoittaneet tutkimusten perusteella todellisen tarpeen tutkia ihmisen myönteisiä ominaisuuksia (Ryff & Singer 1998, 22–23). Seuraavaksi tarkastelen tarkemmin vahvuuksia, vahvuusperustaista opetusta ja sen taustalla vaikuttavaa kehityksellistä minäkäsitysteoriaa.

2.1.1 Vahvuusnäkökulma

Lappalainen ja Sointu (2013, 4) määrittelevät vahvuuksien olevan joko nähtävillä olevia kykyjä sekä taitoja tai yksilössä vielä piileviä osaamisalueita. Sen sijaan Epstein (2004, 4) määrittelee lasten ja nuorten käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien olevan taitoja, piirteitä tai kykyjä, joissa korostuu hänen mukaansa seuraavat ominaisuudet. Ensinnäkin käyttäytymisen ja tunteiden vahvuudet muodostavat lapselle käsityksen omasta osaamisesta. Lisäksi ne kehittävät tyydyttävien sosiaalisten suhteiden luomisessa esimerkiksi perheeseen, vertaisiin sekä muihin aikuisiin. Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuudet edistävät myös yksilön keinoja käsitellä vastoinkäymisiä ja stressiä. Lisäksi näiden vahvuuksien avulla yksilön on helpompi edistyä ja kehittyä niin persoonallisten, sosiaalisten sekä akateemisten taitojen osa-alueilla. (Epstein 2004, 4.)

Vahvuusnäkökulmaa tarkastellaan paljon myös Positive Youth Development -teoriakokonaisuuden kautta. Sen nähdään olevan kehys erilaisille tutkimuksille ja teorioille, jotka keskittyvät nuorten positiivisiin ominaisuuksiin ja tasapainoiseen kehitykseen (Benson, Scales, Hamilton & Sesma 1999, 894–896; Damon 2004, 13, 15; Lerner ym. 2009,

552). Damonin (2004, 13) mukaan Positive Youth Development -tutkimuksen kentällä lähtökohtana pidetäänkin sitä, että jokaisella lapsella on ainutlaatuisia taitoja, vahvuuksia sekä kiinnostuksen kohteita niin nykyhetkessä kuin tulevaisuudessakin. Lasten ja nuorten kohtaamat riskit ja ongelmat ovat tiedossa, mutta niiden sijasta tutkimuksissa keskitytään positiivisiin asioihin kuten vahvuuksiin, voimavaroihin ja tuenkeinoihin. (Damon 2004, 15.) Lernerin ym. (2009, 547–553) mukaan Positive Youth Development -tutkimuksen tarkoituksena on tunnistaa lasten, nuorten sekä heidän perheidensä ja yhteisöjensä vahvuuksia ja voimavaroja. Sitä kautta lapsia ja nuoria pystytään ohjaamaan ja tukemaan paremmilla keinoilla kehittymään kohti heidän omia potentiaalejaan, jotka ovat hyödyksi heille itselleen sekä yhteiskunnalle (Lerner ym. 2009, 547–553).

Elämän tarkastelu vahvuuksien kautta pohjautuukin ajatukselle siitä, että jokaiselta yksilöltä löytyy jo olemassa olevaa osaamista, kykyjä, taitoja sekä kehittymässä olevia ominaisuuksia, joita käyttämällä yksilö kokee voivansa hyvin sekä tyytyväisyyttä niin itseään kuin aikaansaannoksiaan kohtaan (Geldhof ym. 2013, 164; Lopez & Louis 2009, 2–3). Vahvuusperustaisessa ajattelussa painopiste on yksilön kognitiivisten ominaispiirteiden sijasta ominaisuuksissa, jotka mahdollistavat ihmisen toiminnan ja kognitiivisen tiedon hyödyntämisen (Uusitalo-Malmivaara 2014c, 48). Tarkoituksena onkin Cliftonin ja Harterin (2003, 112) mukaan tunnistaa yksilön parhaat ominaisuudet ja vahvuudet, joiden avulla on todennäköisempää saavuttaa onnistumisen kokemuksia, kuin mitä heikkouksiin ja puutteisiin keskittymisellä saavutettaisiin.

2.1.2 Vahvuuksiin perustuva opetus

Tässä tutkielmassa vahvuuskeskeisen näkökulman tuomista opetukseen kutsutaan vahvuusperustaiseksi opetukseksi. Termiksi vahvuusperustainen opetus valikoitui tutkielmani aineiston ollessa osa Tuetaan yhdessä! -hanketta, jonka tarkoituksena on kehittää erityisopettajien koulutusta muun muassa vahvuusperustaisen opetuksen suhteen (Tuetaan yhdessä! 2019). Vahvuusperustaisen opetuksen lähtökohtana pidetään opettajan oman ajatusmaailmansa muuttamista vahvuuskeskeiseksi. Kun opettaja tunnistaa omat vahvuutensa, on hänen helpompi tunnistaa myös oppilaiden vahvuuksia, ja auttaa oppilaita

tunnistamaan omia ja toistensa vahvuuksia. (Lopez & Louis 2009, 2; Zacarian, Alvarez-Ortiz & Haynes 2017, 41.) Tätä kautta alkaa rakentua vahvuusperustainen opetus. Vahvuusperustaisen opetuksen tavoitteena on ohjata oppilaita tunnistamaan omia vahvuuksiaan sekä soveltamaan näitä omia vahvuuksia hyvinvoinnin ja tuotteliaisuuden kannalta parhaalla mahdollisella tavalla (Lopez & Louis 2009, 2). Sandbergin ja Vuorisen (2015, 10) mukaan vahvuusperustainen pedagogiikka onkin ennen kaikkea oppilaan vahvuuksien näkyväksi tekemistä, niiden opettamista sekä arviointia.

Vahvuusperustainen opetus on erittäin ajankohtaista, sillä vahvuusnäkökulmaa on korostettu viime aikoina paljon myös opetussuunnitelmassa (ks. Opetushallitus 2014). Omien havaintojeni mukaan uusimmassa opetussuunnitelman perusteissa mainitaan vahvuus-sanan eri sijamuodoissa 71 kertaa. Se on lähes kymmenen kertaa enemmän verrattuna aiempaan opetussuunnitelman perusteisiin, jossa omiin havaintoihini pohjaten vahvuus-sanan eri muotoja esiintyi vain 7 kappaletta (ks. Opetushallitus 2004). Opetushallituksen uusimmassa opetussuunnitelmassa (2014) vahvuuksien tunnistaminen ja hyödyntäminen tulevat esille esimerkiksi perusopetukselle asetettuna tehtävänä, hyvinvoinnin tukemisessa, arvioinnin huomioimisessa, tuen järjestämisessä sekä laaja-alaisissa kokonaisuuksissa. Uusitalo-Malmivaaran (2014a, 79) mukaan vahvuuksiin perustuva opetus ei kuitenkaan ollut kovin yleistä Suomen kouluissa vielä muutama vuosi sitten, sillä se oli ollut käytössä vasta yksittäisillä opettajilla eri paikoissa.

Vahvuusperustaista opetusta on kansainvälisesti toteutettu ja tutkittu useita vuosia erittäin laajan kirjon mukaisesti (ks. Lopez & Louis 2009, 1). Omien vahvuuksien tunnistamisella ja niiden käytöllä on nähty useita positiivisia vaikutuksia yksilölle ja hänen elämälleen (Wood, Linley, Maltby, Kashdan & Hurling 2011, 17). Vahvuuksien tunnistamisen on todettu lisäävän myönteisiä tulevaisuuden odotuksia, jotka parantavat itsetuntoa ja sitä kautta koettu hyvinvointi lisääntyy eri elämän alueilla (Biswas-Diener, Kashdan & Minhas 2011, 115; Damon 2004, 13, 22–23; Proctor, Maltby & Linlye 2009, 160–167). Useammalla tutkimuksella on myös näyttöä siitä, että vahvuuksien tunnistamisella on vaikutusta muun muassa koulumenestykseen (Harniss ym. 1999, 7–11; Trout ym. 2003, 403–407). Jo lähes 100 vuotta sitten tehdyssä tutkimuksessa Hurlock (1925, 146–157) on esimerkiksi

osoittanut, että oppilaiden onnistumisten sanoittamisella saavutettiin parempi koulumenestys kuin mitä pelkästään epäonnistumisten huomioimisella saavutettiin.

Lisäksi koulumotivaation (Epstein 2004, 5), koulutuksen (Biswas-Diener ym. 2011, 115), koulutuksen ja kuntoutuksen tukipalveluiden (Cox 2006, 292–297; Epstein, Harniss, Robbins, Wheeler, Cyrulik, Kriz & Nelson 2003, 296–298) sekä työelämään sitoutumisen (Harter, Schmidt & Hayes 2002, 273–276; Peterson, Park, Hall & Seligman 2009, 166–169) on nähty kehittyvän parempaan suuntaan kognitiivisten ja ei-kognitiivisten vahvuuksien tunnistamisen ansiosta. Myös kouluun sitoutumisen on koettu olevan parempaa vahvuuslähtöisen näkökulman lisääntytyä koulun arjessa (Soria & Taylor 2016, 68–72).

Yhdenmukaisuutta ja tavoitteellisuutta lisätäkseen vahvuusperustaisessa opetuksessa, Lopez ja Louis (2009, 2–6) korostavat kyseisen opetuksen toteutuksessa viittä peruseriaatetta. Heidän mukaansa vahvuusperustaiseen opetukseen tulisi sisältyä 1) vahvuusarviointiväline, 2) yksilöllinen oppilaan huomioiminen, 3) toisten kanssa toimiminen, 4) vahvuuksien tarkoituksenmukainen käyttö sekä 5) vahvuuksien tietoinen kehittäminen (Lopez & Louis 2009, 1–6). Ensinnäkin Lopezin ja Louisin (2009, 3) mukaan vahvuusarviointiväline antaa oppilaasta tietoa, jonka perusteella hänen käyttäytymistään ja opiskeluaan voi suhteuttaa esimerkiksi akateemisissa aineissa menestymiseen. Toisaalta myös vahvuusarviointien tekeminen voi auttaa opettajia vahvistamaan oppilaan vahvuuksia ja keskittymään oppilaan kannalta olennaiseen. Toisena peruseriaatteena on yksilöllinen oppilaan huomioiminen. Oppilaan huomioiminen hänen omien vahvuksiensa kautta edesauttaa oppilasta huomioimaan omat ominaisuutensa sekä tavoitteensa. Sen nähdään luovan enemmän onnistumisen kokemuksia oppilaan akateemisissa suorituksissa ja sosiaalisissa suhteissa. Näistä opettajan antama palaute on kaiken lisäksi erittäin merkityksellistä ja auttaa oppilasta havainnoimaan tavoitteen saavuttamisessa hyödynnetyt vahvuudet. Kolmantena peruseriaatteena pidetään toisten kanssa toimimista. Tämän peruseriaatteen mukaan oppilas havaitsee sosiaalisissa suhteissa erinomaisesti omaa käyttäytymistään ja saa siitä välitöntä palautetta. Koulumaailmassa tätä voi toteuttaa esimerkiksi harjoittamalla palautteenantoa ryhmissä, joissa palautetta annetaan hyvin ja huonosti menneistä asioista perustelemalla ne. (Lopez & Louis 2009, 2–5.)

Neljäntenä peruseriaatteena pidetään vahvuuksien tarkoituksenmukaista käyttöä. Vahvuuksien tarkoituksenmukaisen käytön ei tulisi sijoittua pelkästään luokkahuoneeseen ja vertaisten kanssa toimimiseen, vaan sitä tulisi toteuttaa luokkahuoneen ulkopuolellakin. Vahvuusperustaisen opetuksen tavoitteena on luoda oppilaalle tulevaisuuteen asti kantava näkemys omista vahvuuksistaan. Näitä vahvuuksia voi opettaja tarkoituksenmukaisesti harjoituttaa esimerkiksi muodostamalla tehtäviä, joissa hyödynnetään erilaisten vahvuuksien käyttöä. Tällöin opettajan on tärkeää sanoittaa ja auttaa oppilaita tunnistamaan niin koulunkäynnissä näkyviä vahvuuksia kuin muussakin elämässä käytettyjä vahvuuksia. Viidentenä peruseriaatteena on vahvuuksien tietoinen kehittäminen. Sillä tarkoitetaan omien vahvuuksien tiedostamista ja niiden edelleen kehittämistä uusien kokemusten myötä. Uudet kokemukset nähdään tilaisuutena saada lisätietoa, neuvoja ja mahdollisuuksia käyttää omia vahvuuksia mahdollisimman tehokkaasti. Opettajien ja oppilaiden tulisikin yhdessä aktiivisesti etsiä tällaisia uusia tilanteita. (Lopez & Louis 2009, 2–6.)

Lopezin ja Louisin (2009, 6) mukaan edellä mainittuja peruseriaatteita ei ole nähty tarpeellisena toteuttaa juuri kyseisessä järjestyksessä, mutta edellä esitelty järjestys on koettu käytännölliseksi koulumaailmassa tehdyissä toteutuksissa. Lisäksi vahvuusperustaisen opetuksen toteuttaminen on koettu hedelmällisempänä, jos siihen on osallistunut mahdollisimman moni koulun henkilökunnasta. Näin ollen useampi kasvattaja pystyy ohjaamaan oppilaita löytämään ja tunnistamaan omat vahvuutensa vahvuusperustaisen opetuksen peruseriaatteiden toteutumisen avulla. (Lopez & Louis 2009, 6.)

2.1.3 Kehityksellinen minäkäsitysteoria vahvuusperustaisen opetuksen ja arvioinnin taustalla

Harterin kehityksellinen minäkäsitysteoria on yksi tapa tarkastella, ymmärtää ja selittää sitä, miten oppilaat tunnistavat ja arvostavat omia vahvuuksiaan (Hotulainen, Lappalainen & Sointu 2014, 265). Minäkäsitystä on vaikea määritellä yksiselitteisesti, sillä eri tutkijat määrittelevät minäkäsityksen eri tavoin. Tähän vaikuttaa myös se, että minäkäsityksestä käytetty termistö on erittäin moninaista. (Harter 1999a, 3–7.) Laajasti kuvailtuna minäkäsityksen voidaan kuitenkin nähdä olevan yksilön luomia käsityksiä itsestään ja

omista kyvyistään (Burns 1982, 1; Esnaola, Sesé, Antonio-Agirre & Azpiazu 2018, 1; Kääriäinen 1988, 13).

Aiemmassa tutkimuksessa minäkäsitystä on tarkasteltu yksiulotteisena kokonaisuutena, mutta nykyään minäkäsitystutkimus näkee minäkäsityksen myös moniulotteisena kokonaisuutena (ks. Burns 1982, 1–30; Kääriäinen 1988, 15–17). Harterin (1999a, 3–4, 5–8) kehityksellinen minäkäsitysteoria pohjautuu hyvin moniulotteiseen käsitykseen minästä. Kehityksellisen minäkäsitysteorian mukaan minäkäsityksen kehitykseen vaikuttaa kaksi rakennetta: kognitiivinen rakenne sekä sosiaalinen rakenne. Kognitiivisesta näkökulmasta tarkasteltuna Harterin minäkäsitysteoria tarkastelee minäkäsityksen rakennetta, ja siinä tapahtuvia muutoksia yksilön kehittyessä ajan myötä. Sen sijaan sosiaalisesta näkökulmasta katsottuna minäkäsitysteoria tarkastelee ympäristön vaikutusta yksilön arvioihin itsestään. (Harter 1999a, 8–10.) Lapselle merkityksellisten ihmisten antamalla palautteella on vaikutusta siihen, kokeeko lapsi pätevyyttä vai kyvyttömyyttä itseään ja kykyjään kohtaan. Tiivistetysti ilmaistuna kognitiivisen kehityksen perusteella lapsi nähdään jatkuvasti kehittyvänä ja rakentuvana yksilönä, mutta sosiaalinen ympäristö muovaa yksilön käsitystä itsestään. (Harter 1999b, 507.) Minäkäsityksen kehityksessä on erilaisia kehityskausia, joissa esiintyy normatiivisia muutoksia (Harter 1999a, 36). Tämän tutkielman kontekstin kannalta on oleellista käsitellä tarkemmin minäkäsityksen kehittymistä alakouluikäisellä lapsella.

Kehityksellisen minäkäsitysteorian mukaan koulun alkutaipaleella, lapsen ollessa noin 6-7-vuotias, hänen käsityksensä itsestään ovat varsin positiivisia ja lapsi usein yliarvioi omat kykynsä. Tässä iässä oleva lapsi myös tiedostaa toisten antaman kritiikin itseään kohtaan, mutta kognitiiviset taidot eivät ole vielä niin kehittyneitä, että lapsi pystyisi sisäistämään tätä kritiikkiä itseensä. Vallalla onkin edelleen positiivinen minäkäsitys. Tähän vaikuttaa erityisesti ikään kuuluva nopea taitojen kehittyminen, jonka takia lapsen arviot itsestään ovat varsin positiivisia. Sosiaalisen ympäristön vaikutus tässä iässä näkyy siten, että lapsen käyttäytymistä ohjaa ympäristössä käytössä olevat arviointikäytännöt. Lapset yrittävät ohjata omaa käytöstään aikuisten antamien standardien mukaisesti. (Harter 1999a, 41–48.) Tämän perusteella voikin pitää tärkeänä, mitä asioita kouluissa painotetaan arvioinnissa jo alkuopetuksesta lähtien. Aiempien tutkimusten mukaan esimerkiksi vahvuuslähtöisten

arviointien käytöllä on havaittu olevan suuri merkitys lasten ja nuorten myöhempien ongelmien ennaltaehkäisyssä (Farmer, Clemmer, Leung, Goforth, Thompson, Keagy & Boucher 2005, 62–68). 6-7-vuotiaana lapset eivät kuitenkaan pysty arvioimaan vielä itse omaa käytöstään (Harter 1999a, 41–48).

Keskilapsuudessa, lapsen ollessa 8-11-vuotias, lapsi ryhtyy kuvailemaan minää yhä abstraktimmilla käsitteillä. Minäkuvaukset koskevat myös tarkempia tilanteita. Lisäksi lapsella alkaa kehittyä kyky arvioida itseään positiivisesti toisissa tilanteissa ja negatiivisesti toisissa. Lapsi voi esimerkiksi mainita olevansa kiva kavereille, mutta ilkeä sisaruksille. Lapsi osaa myös kuvailla itseään suhteessa itsearvostukseen ja kertoa syitä minäkäsityksensä määritelmille kuten ”En ole kovin hyvä matematiikassa, mutta arvostan silti itseäni, koska matematiikka ei ole niin tärkeä oppiaine minulle”. Toisaalta tässä vaiheessa sosiaalisen ympäristön vaikutus minäkäsityksen muodostumiselle korostuu. Minää tarkastellaan kasvavissa määrin suhteessa toisiin. Lapset alkavat vertailemaan itseään ympärillä oleviin niin suoristusten kuin käyttäytymisenkin suhteen. (Harter 1999a, 48–55.) Koulumaailmassa on havaittu, että vertaisryhmässä lapsen sosiaalinen asema on merkityksellinen esimerkiksi koulutaitojen kehittymisen kannalta (Rönkä, Lerkkanen, Poikkeus, Nurmi & Kiuru 2011, 324). Jos lapsella ei ole mahdollisuutta vertailla itseään eri osaamisaloissa toisiin, saattaa hänen realistisen minäkäsityksensä kehitys viivästyä. Tällaiseen realistiseen minäkäsityksen kehityksen viivästyminen voi vaikuttaa myös pelkästään negatiivisen palautteen saaminen. Silloin lapsi ei opi yhdistämään ja arvioimaan omia kykyjään todenmukaisesti. (Harter 1999a, 48–55.)

Abstraktien käsitteiden hallinnan ja sosiaalisen ympäristön antaman palautteen (ks. Harter 1999a, 48–55) perusteella myös oppilaan omien vahvuuksien tunnistamisen voidaan nähdä mahdollistuvan. Pulkkinen (2002, 42) kuitenkin korostaa, että lapsen voi olla aluksi vaikea itse tunnistaa jotakin taitoa, kykyä tai minän osa-aluetta vahvuudekseen ilman, että hänelle tärkeä ulkopuolinen ihminen tämän vahvuuden huomaa ja osoittaa siitä palautetta positiivisessa muodossa. Vähitellen kun lapsi oppii tunnistamaan vahvuuksiaan ja kehittämään niitä edelleen, hän oppii myös hyödyntämään niitä eri tilanteissa. Näin ollen niitä voidaan hyödyntää myös voimavaroina tilanteissa, joissa lapsella on kehittymisen kohteita, ja täten epäonnistumisista ja vaikeuksista on helpompi suoriutua. (Epstein 2004, 4;

Lappalainen & Sointu 2013, 6.) Lisäksi Hotulaisen ym. (2014, 266) mukaan vahvuutensa tiedostava lapsi sietää keskeneräisyytensä ja tietää, että omia taitoja, kykyjä ja minäkäsityksen osa-alueita voi kehittää. Tällöin lapsi myös tiedostaa, että osa omista kyvyistä, kuten fyysiset ominaisuudet, on myös siedettävä sellaisina kuin ne ovat (Hotulainen ym. 2014, 266).

On kuitenkin havaittu, että erityisesti tukea tarvitsevat oppilaat tarvitsisivat vahvistusta omille vahvuuksilleen (Hotulainen & Lappalainen 2009, 137–140). Aiempien tutkimusten mukaan tukea tarvitsevat oppilaat kokevat omaavansa vähemmän vahvuuksia kuin oppilaat, joilla ei ole tuen tarpeita (Lappalainen ym. 2009, 749). Lappalaisen (2001, 148) mukaan peruskoulussa oppilaat usein muodostavat kuvan omista kyvyistään ja osaamisestaan kouluaineiden perusteella. Kouluaineissa arvostetaan edelleen akateemisissa aineissa pärjäämistä enemmän kuin taito- ja taideaineissa pärjäämistä. Akateemisissa aineissa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ovat kuitenkin useammin heikompia kuin taito- ja taideaineissa, jolloin heidän vahvuutensa eivät herätä niin paljoa huomiota kuin hyvin akateemisissa aineissa menestyvien oppilaiden vahvuudet herättävät. (Lappalainen 2001, 147–150.) Hotulaisen ja Lappalaisen (2009, 137–140) tutkimuksen mukaan peruskoulussa olisikin erittäin tärkeää huomioida erityisopetukseen osallistuvien ja sosioekonomisilta taustoiltaan alimpiin luokkiin kuuluvien oppilaiden vahvuuksia ja niiden tunnistamista, jotta heidän itsearvostuksensa sekä myönteinen minäkuva oppijana saisivat mahdollisuuden vahvistua. Tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa olisi tärkeää huomioida vahvuudet myös osana arviointiprosessia (Lappalainen ym. 2009, 746).

2.2 Vahvuusnäkökulma oppilaiden arvioinnissa

Kokonaisvaltaisen minän rakentumiseen vaikuttaa oppiminen (Korpinen ym. 2003, 66). Oppimiseen taas vaikuttaa arviointi (Norrena 2016, 43). Korpinen ym. (2003, 66) mukaan lapsen tasapainoisen kasvun kannalta arvioinnin tavoitteena tulisi olla lapsen itsetuntemuksen, itseluottamuksen ja itsearvostuksen edistäminen. Jo aiemmin tämän tutkielman teorialuvussa 2.1.2 esittelin vahvuuksien tunnistamisen positiivisen vaikutuksen esimerkiksi yksilön hyvinvoinnille. Lappalaisen ja Soinnun (2013, 12) mukaan vahvuudet

ovat nousseet keskeiseen asemaan viime aikoina myös arviointiin liittyvissä tutkimuksissa. Oppilaiden vahvuuksien arviointia voidaan pitää poikkeavana arvioinnin keinona, sillä se ei perustu ongelmakeskeisyyteen (Lappalainen & Sointu 2013, 12). Nykyisen opetussuunnitelman perusteissa vahvuuksia kannustetaan hyödyntämään myös arvioinnin tukena (ks. Opetushallitus 2014, 47–60). Norrenan (2016, 43) mukaan arviointi kuitenkin koostuu monenlaisista osa-alueista, joissa toimivat erilaiset toteutustavat. Seuraavaksi esittelenkin arvioinnin käsitettä, arvioinnin eri tyyppisiä sekä vahvuuslähtöistä arviointia.

2.2.1 Arviointi ja erilaiset arviointityypit

Arviointi-käsitteelle ei ole olemassa kovin yksiselitteistä määritelmää (Atjonen 2007, 19; Atjonen 2019, 30). Sitä käytetään laajalti erilaisissa konteksteissa erilaisin merkityksin (Doran, Lawrenz & Helgeson 1994, 388). Englannin kielessä arvioinnille on käytössä erilaisia käsitteitä, joista käytetyimmät ovat ”assessment” ja ”evaluation”, mutta niillä myös tarkoitetaan hieman eri asioita (Atjonen 2019, 32–33). Yleisesti ottaen arviointia voidaan kuitenkin pitää systemaattisena prosessina, joka koostuu monesta eri vaiheesta. Näitä vaihteita ovat muun muassa tiedon kerääminen, analysoiminen sekä tulkitseminen. (Doran ym. 1994, 388.) Salvia, Ysseldyke ja Bolt (2013, 16) sekä Lappalainen ym. (2009, 746) tiivistävätkin arvioinnin olevan tiedon keräämistä, jonka avulla tehdään yksilöä koskevia tärkeitä päätöksiä.

Kasvatusalalla arviointi voidaan yksinkertaisimmillaan Atjosen (2007, 19) mukaan määrittellä olevan kasvatuksen lähtö pisteiden, kehityskulun ja saavutusten arvon tai ansiokkuuden määrittelyä. Tätä määrittelyä usein toteutetaan vertailemalla prosesseja tai saavutuksia niiden lähtökohtiin. (Atjonen 2007, 19.) Pickfordin ja Brownin (2006, 4) mukaan arvioinnissa tulisi kuitenkin huomioida myös kysymyksiä mitä, miksi ja miten arvioidaan sekä kuka arvioi ja milloin arvioidaan. Ainakin osaan näistä kysymyksistä voidaan nähdä perusopetussuunnitelman perusteissa vastattavan arvioinnin tehtävän määrittelyllä (ks. Opetushallitus 2014). Opetussuunnitelmassa perusopetuslakiin nojaten

arvioinnin tehtävänä on olla opiskelua ohjaavaa ja kannustavaa sekä edesauttaa oppilaan itsearviointitaidon kehittymistä. Lisäksi arviointia edellytetään toteuttamaan mahdollisimman monipuolisesti. (Opetushallitus 2014, 47.)

Eräs tapa tarkastella arviointia on jakaa se kolmeen erilaiseen arviointityyppiin. Näitä arviointityyppejä ovat diagnostinen arviointi, formatiivinen arviointi sekä summatiivinen arviointi. (Atjonen 2007, 66.) Arviointeja erottaa erityisesti niiden toteutuksen ajankohta. Diagnostinen arviointi tehdään oppimisprosessin alussa, sillä sen avulla selvitetään oppimisen edellytyksiä. (Atjonen 2007, 66.) Paanasen (2009, 409) mukaan tällä tarkoitetaan oppilaan lähtötason selvittämistä ennen uuden asian opettamista. Näin ollen dialoginen arviointi auttaa opettajaa esimerkiksi opetuksen suunnittelussa (Linnakylä & Välijärvi 2005, 26–27). Sen sijaan formatiivisella arvioinnilla tarkoitetaan oppimisprosessin aikana annettua ohjausta ja palautetta. Opetussuunnitelmassa formatiivisesta arvioinnista puhutaan oppimisen aikana annettuna arviointina. (Atjonen 2019, 32.) Linnakylän ja Välijärven (2005, 26–27) mukaan formatiivinen arviointi säätelee, motivoi ja ohjaa oppimista. Lisäksi Atjonen (2019, 32) korostaa, että oppimisprosessin aikainen arviointi voi myös todennäköisesti lisätä uusien asioiden sisäistämistä. Kolmantena arviointityyppinä pidetään summatiivista arviointia. Summatiivinen arviointi on oppimisprosessin jälkeen tapahtuva arviointi, joka tiivistää oppimisen päätteeksi oppilaan osaamisen (Atjonen 2019, 32). Linnakylän ja Välijärven (2005, 26, 28) mukaan summatiivista arviointia toteutetaan usein erilaisilla kokeilla. Atjosen (2007, 66) mukaan summatiivista arviointia voikin pitää koulujemme yleisimpänä arvioinnin muotona. Opetussuunnitelmassa päättöarvioinnilla tarkoitetaan summatiivista arviointia (Atjonen 2019, 32).

Arviointityyppien ollessa erilaisia, myös Doranin ym. (1994, 388–389) mukaan arvioinnin kautta saatua tietoa voidaan saada eri tavoin. Arviointia tekevän ammattilaisen on erittäin tärkeää tutustua oppijaan ja hänen oppimisensa vaiheisiin huolellisesti (Holopainen, Ikonen, Ojala, Virtanen, Hietanen, Kovanen, Kuorelahti & Rönty 2001, 92). Perusteellisen arvioinnin voidaan nähdä pohjautuvan monipuolisilla arviointitavoilla kerättyihin tietoihin (Holopainen ym. 2001, 92). Atjosen (2007, 81–88) mukaan erilaisia arviointitapoja ovat muun muassa itse- ja vertaisarviointi. Holopaisen ym. (2001, 92–104) lisäävät tähän listaukseen myös ratkaisukeskeisen arvioinnin sekä arviointikeskustelun. Tämän

tutkimuksen kontekstissa käytettyjen arviointivälineiden kannalta on oleellista tarkastella arviointitavoista tarkemmin itsearviointia.

Opetussuunnitelman perusteissa arvioinnin keskeisimpänä tavoitteena on kehittää erityisesti oppilaan itsearviointitaitoja (Opetushallitus 2014, 47). Lappalaisen ja Soinnun (2013, 7) mukaan itsearviointi mahdollistaa oppilaalle omien vahvuuksien havaitsemisen ja itselleen oppimisen kannalta saavutettavissa olevien tavoitteiden asettamisen. Tähän tavoitteiden asettamiseen vaikuttaa aiemmat onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset, jotka puolestaan rakentavat minäkäsitystä. Onnistuminen kohottaa tavoitteita, epäonnistuminen madaltaa niitä. (Epstein 2004, 4–5; Lappalainen & Sointu 2013, 7.) Atjonen (2007, 81) määrittelee itsearviointin toimintana, jossa arvioidaan omaa kykenevyyttä. Se sisältää tavoitteiden asettamista, tiedon hankkimista ja muokkaamista tavoitteiden saavuttamiseksi, omien suoritusten kehittämistä ja arvioimista sekä arvioitavan asian jälkiseurauksien arviointia. Itsearviointi vaatiikin taitoa pohtia ja ymmärtää omaa toimintaa eri näkökulmista tarkasteltuna. (Atjonen 2007, 81–82.) Erityisesti tukea tarvitsevat oppilaat hyötyisivät oman toiminnan suunnittelemisesta omiin vahvuuksiin pohjautuen, jotta hekin saisivat kokemuksia onnistumisista ja näin ollen oppisivat arvioimaan itseään myönteisemmin (Hotulainen & Lappalainen 2009, 134).

2.2.2 Vahvuuslähtöinen arviointi

Vahvuuslähtöistä näkökulmaa voidaan pitää melko uutena lähtökohtana toteuttaa lasten ja nuorten käyttäytymisen ja tunne-elämän arviointia (Sointu 2014, 3). Alun perin tätä lähestymistapaa on ryhdytty kehittämään Yhdysvalloissa noin 20 vuotta sitten, jolloin arviointi oli varsin ongelmakeskeistä. Vastineeksi tälle monet kasvatus- ja sosiaalialan kehittämisalitteet ryhtyivät korostamaan vahvuuskeskeisiä arviointimenetelmiä. Käytännön työ nimittäin osoitti, että ne lapset ja nuoret, joilla jo ennestään oli pulmia käyttäytymisen ja tunne-elämän kohdalla, eivät hyötyneet puutteisiin ja vaikeuksiin keskittyvästä arvioinnista. (Sointu ym. 2018, 9.) Vahvuuslähtöisen arvioinnin merkitys ja rooli onkin kasvanut 2000-luvulla erityisesti psykologian ja kasvatustieteen tutkimuksissa (ks. Climie & Henley 2016, 108–119; Epstein 2004, 4; Gilman & Huebner 2003, 200–201;

Kauffman & Landrum 2018, 338–340; Lappalainen ym. 2009, 748–751; Rothenberger & Woerner 2004, II/1–II/2; Seligman & Csikszentmihalyi 2000). Suomessakin vastaavaa kehitystä on selkeästi havaittavissa, sillä vahvuuksien arviointiin liittyvä tutkimus on lisääntynyt merkittävästi (ks. Lappalainen ym. 2009; Pursiainen 2018; Sointu 2014; Sointu, Savolainen, Lappalainen & Lambert 2016).

Vahvuuslähtöinen arviointi perustuu vahvuusnäkökulmaan, jota esittelin aiemmin teorialuvussa 2.1.1. Epsteinin (2004, 4–5) mukaan vahvuuslähtöistä arviointia toteuttaessa tulisi huomioida neljä peruslähtökohtaa. Ensinnäkin jokaisella lapsella ja nuorella on olemassa vahvuuksia. Jokaisella yksilöllä vahvuudet ovat erilaisia, ja ne ilmenevät erilaisin tavoin eri konteksteissa. Sen takia nämä yksilölliset vahvuudet onkin tärkeää tunnistaa, jotta koulumaailmassa tarjottava opetus ja tuki pohjautuvat kyseisiin vahvuuksiin. Tämä edesauttaa entisestään lasta tai nuorta ja hänen perheenjäseniään kohtaamaan tulevaisuudessa tapahtuvia asioita ja selviytymään haastavista tilanteista. Toisekseen aikuisen suhtautumisella lapseen tai nuoreen sekä hänen vahvuuksiinsa on vaikutusta lapsen tai nuoren motivaatioon, minäkäsitykseen ja käsitykseen itsestä oppijana. Arvioinnin keskittyessä pelkästään ongelmiin ja vaikeuksiin lannistuu myös oppilas helpommin, mikä alentaa entisestään lapsen tai nuoren motivaatiota ja minäkäsitystä. (Epstein 2004, 4–5.)

Kolmantena lähtökohtana Epstein (2004, 4–5) korostaa, että lapsella tai nuorella olevien vahvuuksien vähäisyys ei tarkoita, että pelkästään hänessä olisi ongelma. Koulun ja kodin on myös tarjottava ympäristö, jossa on mahdollisuus oppimisen ja onnistumisen kokemuksiin. Tällaisten kokemusten avulla lapsella on parempi tilaisuus löytää omia vahvuuksiaan sekä harjoittaa niitä. Neljäntenä lähtökohtana Epstein (2004, 4–5) pitää erittäin tärkeänä, että koulutuksen, kasvatuksen sekä mielenterveys- ja sosiaalipalveluiden järjestämisessä huomioitaisiin yksilö sekä hänen kontekstinsa vahvuudet. Kun tämä toteutuu ja vahvuuksia tunnistetaan, tuetaan ja mahdollistetaan kehittymään, niin toimivat ne voimavaroina lapselle tai nuorelle myös tulevan elämän kannalta. (Epstein 2004, 4–5.)

Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 61) korostetaan tuen tarpeen mahdollisimman varhaista havaitsemista. Näin ollen se edellyttääkin jatkuvan arvioinnin

toteuttamista (Opetushallitus 2014, 61). Lappalaisen ja Soinnun (2013, 13) mukaan ongelmakeskeisessä arvioinnissa ei kuitenkaan painotu ennaltaehkäisevä toiminta, vaan ongelmiin puuttuminen silloin kun ne on jo havaittu ongelmiksi. Sen sijaan vahvuuksiin perustuvalla arvioinnilla on havaittu olevan ongelmien suhteen ennaltaehkäisevä vaikutus (Farmer ym. 2005, 62–68). Vahvuuslähtöinen arviointi mahdollistaa nimittäin myönteisemmän lähestymistavan esimerkiksi kehitystarpeiden ja tuenmuotojen käsittelyssä. Se tarjoaa ongelmakeskeisyyden sijasta huomion kiinnittämisen oppilaan toimintaan, jossa voi jo havaita vahvuuksien hyödyntämistä sekä toimintaan, jossa vahvuuksien hyödyntämistä tarvittaisiin vielä lisää. Vahvuuslähtöisen arvioinnin voikin nähdä parempana lähtökohdana yhteistyölle, minkä avulla osataan tarjota esimerkiksi juuri oppilaan kannalta myönteisiä toimintatapoja opetukselle. (Lappalainen & Sointu 2013, 14.)

Vahvuuslähtöisen arvioinnin merkittävyyden kannalta onkin hyvä, että myös valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa kannustetaan hyödyntämään vahvuuksia arvioinnin tukena. Opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014, 49) mukaan peruskoulun alkupuolella oppilaita tulisi tukea itsearviointitaitojen kehittämisessä muun muassa auttamalla heitä tunnistamaan ja havaitsemaan omia onnistumisia ja vahvuuksia koulutyön parissa. Lisäksi erilaisia onnistumisentapoja tulisi tuoda tutuksi luokkakohtaisilla keskusteluilla ja positiivisella palautteella (Opetushallitus 2014, 49). Lisäksi opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014, 52) korostetaan vahvuusnäkökulmaa arvioinnin nivelkohdissa. Toisen vuosiluokan lopulla esimerkiksi todistuksella ja ohjaavalla palautteella on pyrkimyksenä voimistaa oppilaan oppimisvahvuuksia, -motivaatiota sekä itsetuntoa (Opetushallitus 2014, 52). Myös Opetusministeriö (2007a, 30, 56–57) velvoittaa esimerkiksi pedagogisia asiakirjoja valmistellessa huomioimaan oppilaan vahvuuksia ja vahvuusalueita. Vahvuusarviointien hyödyntäminen pedagogisten asiakirjojen laatimisessa edesauttaakin muun muassa tukitoimien suunnittelussa (Sointu ym. 2018, 29).

2.3 Erityisopettajakoulutus ja ohjatut opetusharjoittelut

Suomalaisen opettajakoulutuksen tavoitteena pidetään tulevien opettajien valmistamista opettajan ammattiin ja ammatin mukanaan tuomiin vaihteleviin käytänteisiin (Silkelä 2005,

257). Yhtenäisten peruskoulujen lisääntymisen myötä esimerkiksi erityisopettajilta vaaditaan yksilöllisten opetusmenetelmien keksimistä, joihin sisältyy muun muassa vahvuuksien arviointi ja niiden tukeminen (Hotulainen 2004, 88–89). Hotulaisen (2004, 89) mukaan erityisopettajien koulutuksen tuleekin tukea erityisopettajaopiskelijoita näiden tietojen ja taitojen omaksumisessa. Luontaisena osana tätä taitojen omaksumista ja opettajaksi kasvua voi pitää opettajankoulutuksen sisältöinä olevia opetusharjoitteluita (Silkelä 2005, 257). Tutkielmani kontekstin kannalta on oleellista tarkastella tarkemmin keskeisimpiä kohtia erityisopettajien koulutuksesta sekä ohjatuista opetusharjoitteluista.

2.3.1 Erityisopettajien koulutus

Suomessa erityisopettajien koulutusta on tarjolla Helsingin, Itä-Suomen, Oulun, Jyväskylän ja Turun yliopistoissa, Åbo Akademiassa sekä ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. Koulutukset ovat rakenteeltaan ja sisällöiltään hieman erilaisia. (Ks. Helsingin yliopisto 2019; Itä-Suomen yliopisto 2019a; Jyväskylän yliopisto 2019; Opintopolku 2019; Oulun yliopisto 2019a; Turun yliopisto 2019; Åbo Akademi 2019.) Koulutusten yleisenä päämääränä on ohjata opiskelijaa kohti ammatillisia tietoja, taitoja ja valmiuksia, jotka auttavat toimimaan eettisyyttä ja vastuuntuntoa korostaen erityiskasvatuksen työnkuvissa (ks. esim. Helsingin yliopisto 2019; Itä-Suomen yliopisto 2019a). Joissakin oppilaitoksissa koulutus valmistaa sivuaineista riippuen opiskelijat sekä luokanopettajan, erityisopettajan että erityisluokanopettajan tehtäviin ja toisissa taas pelkästään erityisopettajan tehtäviin (ks. esim. Itä-Suomen yliopisto 2019a; Jyväskylän yliopisto 2017; Oulun yliopisto 2019a; Turun yliopisto 2019).

Erityisopettajan koulutuksen rakenteissa on kuitenkin pääosin paljon samaa, sillä niihin sisältyvät erityispedagogiikan perus-, aine- ja syventävät opinnot. Koulutuksille yhteisiä sisältöjä ovat esimerkiksi opettajan pedagogiset opinnot, kieli- ja viestintäopinnot sekä kaksi sivuainetta. (Ks. esim. Itä-Suomen yliopisto 2019a; Jyväskylän yliopisto 2017; Oulun yliopisto 2019b.) Joissakin yliopistoissa erityisopettajan pätevyyden voi opiskella erillisten erityisopettajaopintojen kautta, mitkä ovat laajuudeltaan 60 opintopistettä (Helsingin

yliopisto 2018; Itä-Suomen yliopisto 2019a; Turun yliopisto 2019). Kaikkiin näihin eri pätevyksiin antaviin koulutuksiin sisältyy opetusharjoittelut (ks. esim. Helsingin yliopisto 2019; Oulun yliopisto 2019b). Yleisesti ottaen kaikkien opetusalojen ohjatuissa opetusharjoittelussa on tarkoituksena soveltaa ja yhdistää teoreettista tietoa ja käytännön osaamista, edistää ammattitaidon kehittymistä, fokuoitetua urasuunnitelmissa sekä verkostoitua mahdollisesti tulevien työnantajien kanssa (Itä-Suomen yliopisto 2017, 51).

Tämän tutkielman aineisto on osa Itä-Suomen yliopiston erityispedagogiikan oppiaineen osahanketta, joten tarkastelen keskeisiä kohtia siellä toteutetusta erityisopettajien koulutuksesta. Itä-Suomen yliopistossa on mahdollisuus opiskella pääaineenaan erityispedagogiikkaa kahdessa koulutuksessa. Näitä koulutuslinjoja ovat 1) erityisluokanopettajan ja erityisopettajan koulutus sekä 2) erityisopettajan koulutus. (Itä-Suomen yliopisto 2019a; Itä-Suomen yliopisto 2019b.) Molempiin erityisopettajien koulutuslinjoihin sisältyy syventävien opintojen opintokokonaisuus. Tämä opintokokonaisuus näyttelee suurta roolia opettajan tulevaa kompetenssia ajatellen. Syventävien opintojen osaamistavoitteiksi on asetettu, että opiskelija kykenee analysoimaan yhteyden teoreettisen tiedon sekä toiminta- ja oppimisympäristöjen merkitysten välillä tarkastellen yksilön oppimista, kasvua ja kehitystä. (UEF Weboodi 2018b.) Syventävät opinnot sisältävät 12 opintopistettä ohjattua opetusharjoittelua, joka käytännössä koostuu kahdesta erillisestä erityisopettajan harjoittelusta (UEF Weboodi 2018a).

2.3.2 Ohjattu opetusharjoittelu

Tässä tutkielmassa ohjattu opetusharjoittelu ymmärretään harjoitteluna, jossa opiskelijalle tarjotaan harjoittelun ohjaavan opettajan ohjausta. Harjoittelun ohjaavan opettajan antaman ohjauksen tarkoituksena on tukea opettajaopiskelijaa opettajan työnkuvan haastetilanteissa. (Silkelä 2004, 248–249, 253–254.) Opetus- ja kulttuuriministeriön (2019, 87) mukaan ohjattu opetusharjoittelu on sellainen, joka dokumentoidaan ja raportoidaan. Hyvin organisoidussa opetusharjoittelussa opettajaopiskelijalle järjestetäänkin mahdollisuus havainnoida, tutkia ja reflektoida omaa ymmärrystään lasten ja nuorten kasvattamisesta opettamisen, koulun ja opettajan roolin suhteen (Posner 2000, 21–25). Lisäksi Niemi (2005,

213) korostaa, että opetusharjoittelussa tulisi korostua opettajankoulutuksessa käsitellyn teorian ja käytännön yhteys toisiinsa. Lapinojan (2009, 67) mukaan teorian osaaminen tekee opettajan käytöksestä ja menettelyistä tietoisempaa.

Useat tutkimukset osoittavat, että opettajaopiskelijat pitävät opinnoissaan tärkeimpänä käytännönläheisiä opintoja sekä opetusharjoittelussa saatuja kokemuksia (Behets & Vergauwen 2006, 409; Jyrhämä 2005, 20; Väisänen & Silkelä 1999, 217–218). Opetus- ja kulttuuriministeriön (2019, 88) mukaan ohjatut opetusharjoittelut ovatkin keskeisessä asemassa opettajankoulutuksessa. Ohjattujen harjoitteluiden sisältöjen ja tavoitteiden määrittely vaihtelee tiedekuntaakohtaisesti. Ohjattujen harjoitteluiden ensisijaisena tavoitteena voidaan kuitenkin pitää opettajaopiskelijan valmiuksien kasvattamista kohdata mahdollisimman erilaisia oppijoita tarjoten heille koulutuksen tavoitteiden mukaista kasvatus- ja opetustyötä. (Komulainen, Turunen & Rohiola 2009, 167.) Itä-Suomen yliopistossa erityisopettajien koulutuksen sekä erityisluokanopettajan ja erityisopettajan koulutuksen erityispedagogiikan syventäviin opintoihin sisältyy kaksi opetusharjoittelua: syventävä ja soveltava harjoittelu (Itä-Suomen yliopisto 2018, 55-65).

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Tämän erityispedagogisen tutkielman aineisto on osa Tuetaan yhdessä! -hankkeen aineistoa, minkä yhtenä tavoitteena on kehittää vahvuusperustaista pedagogiikkaa erityisopettajien koulutuksessa (Tuetaan yhdessä! 2019). Itä-Suomen yliopistossa toteutetun erityisopetuksen harjoittelun aikana erityisopettajaopiskelijoiden tuli harjoitteluun liittyvänä suorituksena toteuttaa vahvuuspedagogiikkaa, johon sisältyi arviointeja sekä vahvuusperustaista opetusta. Tällä perusteella päädyin tarkastelemaan erityisopettajaopiskelijoiden (n=7) kokemuksia vahvuusperustaisesta opetuksesta ja vahvuuslähtöisestä arvioinnista opetusharjoittelussa. Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

- 1) Millaisia kokemuksia opiskelijoilla on opetusharjoittelussa toteuttamiinsa vahvuuslähtöisiin arviointeihin liittyen?
- 2) Minkälaisia kokemuksia opiskelijoilla on materiaalin valinnasta ja sen käytöstä osana vahvuusperustaista opetusta opetusharjoittelussa?
- 3) Millainen näkemys opiskelijoille on muodostunut vahvuusperustaisesta opetuksesta opetusharjoittelussa saatujen kokemusten kautta?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimukseni on kvalitatiivinen tutkimus, jota on vaikea määritellä yksiselitteisesti (Denzin & Lincoln 2005, 6; Hennink, Hutter & Bailey 2011, 8). Yksinkertaisimmillaan kvalitatiivista tutkimusta voidaan kuitenkin pitää yhtenä tapana kuvata aineiston muotoa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena on usein jokin empiirinen ilmiö. (Eskola & Suoranta 1998, 13–15; Tuomi & Sarajärvi 2018, 27.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena on laadullisen tutkimuksen keinoin saada syvällisempi ymmärrys tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Denzin & Lincoln 2005, 4; Hennink ym. 2011, 9). Tässä tutkielmassa syvällinen ymmärrys pyritään luomaan erityisopettajaopiskelijoiden kokemuksista vahvuusperustaiseen pedagogiikkaan ja sen käyttämiseen liittyen osana opetusharjoittelua.

Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti myös tässä tutkielmassa korostetaan tutkittavan ilmiön kokonaisvaltaista tarkastelua. Tämän tutkimuksen pyrkimyksenä on tutkia tutkimuksen kohteena olevien kokemuksia kokonaisvaltaisesti antaen heidän oman äänensä ja kokemusten kuulua. (Ks. Bogdan & Biklen 2007, 42–43; Hennink ym. 2011, 9; Sherman & Webb 1988, 5.) Tutkimukseni tavoitteena ei ole määrällisen tutkimuksen keinoin testata teorioita tai hypoteeseja eikä tehdä yleistyksiä tutkittavasta aiheesta (ks. Bogdan & Biklen 2007, 36–37; Hammersley 1992, 48–49). Pyrkimyksenä on luoda ymmärrystä ilmiön ainutlaatuisista merkityksistä (Bogdan & Biklen 2007, 36–37; Hammersley 1992, 48–49).

Tässä luvussa käsittelen tutkimukseni kulkua ja toteutusta. Ensimmäiseksi esittelen tutkimuksen kontekstin, jonka jälkeen tarkastelen tutkimustieteenfilosofisia lähtökohtia. Tämän jälkeen esittelen aineiston keräämisessä käytettyä tiedonkeruumenetelmää ja tutkimuksen kohdejoukkoa. Lopuksi kuvailen millä menetelmällä toteutin analyysit sekä kerron yksityiskohtaisemmin käyttämästäni analyysimenetelmästä.

4.1 Tutkimuksen konteksti

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty erityisopettajakoulutukseen kuuluvan ohjatun opetusharjoittelun jälkeen. Opetusharjoittelun aikana Itä-Suomen yliopistossa toteutettiin ”Tuetaan yhdessä! Monialainen ja digitaalinen yhteistyö oppimisen tukena”-hanketta (ks. Tuetaan yhdessä! 2019). Opetusharjoittelussa toteutetut tehtävät liittyivät Tuetaan yhdessä! -hankkeeseen ja niiden avulla erityisopettajaopiskelijat harjoittelivat vahvuuksien arviointia ja vahvuusmateriaalin soveltamista. Pituudeltaan harjoittelu oli seitsemän viikkoa, johon tuli sisältyä 30 harjoittelupäivää. Näistä seitsemästä viikosta yksi viikko oli laskettu joustoviikoksi, eli harjoittelu oli mahdollista suorittaa joko kuuden tai seitsemän viikon kuluessa. Opetusharjoittelun ohjaavan opettajan vastuulla oli harjoitteluun sisältyvän ohjauksen toteuttaminen.

Tämän tutkielman haastateltavat (n=7) olivat suorittaneet harjoittelunsa alakoulussa. Heidän tehtävänä oli toteuttaa harjoittelun aikana KTVA ja Minä koululaisena -kysely ohjaavan opettajan kanssa sopien. Näistä arvioinneista puhutaan tässä tutkimuksessa vahvuusarviointi tai vahvuuslähtöinen arviointi-käsitteellä, koska tämän tutkimuksen aineistonkeruuvaiheessa haastateltavien kanssa asiasta sovittiin kyseisellä tavalla. Ennen harjoittelun alkua näiden arviointivälineiden käyttöön saatiin ohjeistus ja materiaalia yliopistolta. Pienimpien oppilaiden kohdalla tarkoituksena oli, että opiskelija toteuttaa harjoittelun alussa Minä koululaisena -kyselyn, ja KTVA-lomakkeen täyttää opettaja. Harjoittelun lopussa KTVA-lomakkeen täyttää myös opiskelija. Isompien oppilaiden kohdalla opiskelijan tehtävänä oli toteuttaa oppilaan kanssa KTVA arviointi harjoittelun alussa ja lopussa sekä lisäksi Minä koululaisena -kysely. Harjoittelun lopussa opiskelijan tehtävänä oli täyttää KTVA-lomake myös itse. Myös opettajalla oli mahdollisuus täyttää

KTVA-lomake harjoittelun alussa ja lopussa. Harjoittelun alussa tehtyjen arviointien jälkeen opiskelijan tehtävänä oli soveltaa vahvuusmateriaalia oppilaan opetuksessa harjoittelun aikana. Harjoittelun viimeisellä viikolla arvioinnit tuli tehdä uudestaan. Tutkimuksen kannalta on oleellista seuraavaksi esitellä tarkemmin kyseiset opetusharjoittelussa käytetyt arviointivälineet.

Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline KTVA

Soinnun ym. (2018, 11) mukaan suomalaisesta koulutusjärjestelmästä on pitkään puuttunut tieteellisesti tutkittuja ja järjestelmäämme soveltuvia pedagogisia arviointivälineitä, joiden arvioinnin kohteena on käyttäytymisen ja tunne-elämän vahvuudet. Tällaisille arviointivälineille on kuitenkin tarvetta, sillä esimerkiksi kolmiportaisen tuen mallin onnistumisen edellytyksenä pidetään näyttöön pohjautuvia systemaattisia sekä yksilön tarpeet huomioivia arvioinnin ja tuen keinoja (Sointu ym. 2018, 11).

Vahvuusperustaisessa arvioinnissa voi hyödyntää Käyttäytymisen ja Tunteiden Vahvuuksien Arviointivälinettä (KTVA) (Sointu ym. 2018). Se on suomennos Epsteinin (2004) kehittämästä yhdysvaltalaisesta Behavioral and Emotional Rating Scale-2 -mittarista. Kun arviointiväline käännettiin suomeksi sekä standardoitiin ja julkaistiin Suomessa, sen toimivuus ja luotettavuus testattiin (Lappalainen ym. 2009, 749–751; Sointu, Savolainen, Lambert, Lappalainen & Epstein 2013, 6–15; Sointu, Savolainen, Lappalainen & Epstein 2012, 685–689). Tällä standardisoidulla ja normitetulla mittarilla mitataan sekä yksilön itsensä että hänen ympäristössään olevia positiivisia ominaisuuksia ja asioita (Epstein 2004, 1, 8–9). KTVA:n tavoitteena onkin korostaa niitä lapsen tai nuoren vahvuuksia eli taitoja, jotka hänellä on jo hallussa hyvin ja tukea häntä niiden avulla kouluasuorituksissa sekä sosiaalisen elämän tilanteissa (Sointu ym. 2018, 26). Mittarin avulla saatuja tuloksia voidaan hyödyntää hyvin monipuolisesti muun muassa oppilaan vahvuuksien tunnistamisessa, kehittämiskohteiden havainnoinnissa, vahvuuksien esille tuomisessa pedagogisissa arvioinneissa sekä selvityksissä, vahvuuksien seurannassa, interventioiden toteuttamisessa sekä tutkimuskäytössä (Epstein 2004, 1, 8–9.)

KTVA on monitahoarviointi, jolloin arviointiin osallistuu oppilaan lisäksi myös huoltajat sekä kasvatusalan ammattilaiset kuten lapsen tai nuoren opettajat. KTVA sisältää 52–57 väittämää, riippuen käytetäänkö opettajan, vanhemman vai oppilaan lomaketta ja millä luokka-asteella. Väittämien tarkoituksena on arvioida yksilön vahvuuksia. Niiden avulla esille nostetaan yksilöiden käyttäytymiseen ja sosiaalisiin suhteisiin liittyviä vahvuuksia, tunteiden säätelyyn kuuluvia vahvuuksia sekä kyvykkyyttä, itsetuntemusta ja itseluottamusta niin kodin kuin koulunkin konteksteissa. (Sointu ym. 2018, 20.) Soinnun ym. (2018, 34) mukaan vastausvaihtoehdot on rakennettu neliportaiselle asteikolle. Vahvuusarviointivälineen neliportaisen asteikon avulla kuvataan sitä, kuinka paljon kuhunkin väittämään liittyvä käyttäytyminen on läsnä lapsen elämässä (Epstein 2004, 6–8).

KTVA:n avulla kerätään mahdollisimman monipuolisesti tietoa oppilaan vahvuuksista. Vahvuuksia arvioidaan kolmen eri lähteen kautta: oppilaan itsearviointilla, vanhempien toteuttamalla arvioinnilla sekä opettajan tai muiden oppilaan kanssa työskentelevien ammattilaisten tekemällä arvioinnilla. Vahvuuksia arvioidaan KTVA-mittarissa viidellä vahvuusalueella. Kyseisiä vahvuusalueita ovat 1) ihmissuhteet, 2) perheen sisäiset suhteet, 3) näkemys itsestä, 4) toimiminen koulussa sekä 5) tunne-elämä. Näiden pohjalta kyseiseen mittariin on luotu vahvuusindeksi, jonka avulla muodostetaan kokonaiskuva yksilön vahvuuksista ja tunteista. Yläkoululaisille suunnatussa KTVA:ssa on vielä lisäksi suuntautuminen tulevaisuuteen -vahvuusalue, joka tarkastelee vahvuuksia tulevaisuuden ja urasuuntautumisen näkökulmasta. (Sointu ym. 2018, 19–21.) Vaikka KTVA on standardisoitu mittari, sitä ei kuitenkaan tule pitää diagnostisena työkaluna ongelmien etsimisessä. Sen on tarkoitus olla käytännön työn apuväline, jonka avulla on helpompi tunnistaa lapsen tai nuoren vahvuuksia. Arviointivälineenä sen tehtävänä on kiinnittää huomio niihin vahvuusalueisiin, joissa lapsella tai nuorella on vielä kehittämisen kohteita. (Sointu ym. 2018, 20.)

Minä koululaisena -kysely

Minä koululaisena -kyselyn tavoitteena on ymmärtää koululaisen omia ajatuksia ja kokemuksia itsestään koulupolullaan. Kyselyn lähtökohtana on minäpystyvyyden ja minäkäsityksen näkökulmat. Tarkoituksena on kartoittaa emotionaalisen ja sosiaalisen tuen tarvetta muun muassa koululaisen arjessa ja hänen käyttämässään ajattelumalleissa. Lisäksi kyselyn avulla voidaan arvioida tarvetta myönteisen minäkäsityksen ja minäpystyvyyden tunteen vahvistamiselle. (Aro, Järviluoma, Mäntylä, Mäntynen, Määttä & Paananen 2014, 44.)

Minä koululaisena -kysely on rakennettu erilaisten teema-alueiden ympärille. Näitä teema-alueita ovat koulunkäyntiin suhtautuminen ja kouluviihtyvyys, koululaistaitojen hallinta, käsitys omasta osaamisesta, käsitykset liittyen ponnisteluun ja yrittämiseen, koettu ymmärryksen ja avun saanti sekä huolestuneisuus. Vastausvaihtoehdot on tehty viisiportaiselle likert-asteikolle, jossa myönteisin vastaus saa pistearvon yksi ja kielteisin vastaus pistearvon viisi. Jos yksittäisellä teema-alueella vastaukset liikkuvat ainoastaan pistearvojen 3–5 välillä, on asia otettava keskusteluun lapsen kanssa. Lisäksi kysely sisältää avoimia kysymyksiä, jotka on tarkoitettu esimerkiksi avaamaan ja auttamaan keskustelujen sisällössä. (Aro ym. 2014, 44.)

4.2 Tutkimuksen tieteenfilosofinen lähtökohta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada selville erityisopettajaopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta, jonka osana on ollut vahvuusperustainen opetus, ja sen pohjalta luodut merkitykset. Fenomenologiaan perustuvilla tutkimuksilla on usein tapana laadullisen tutkimuksen tavoin tavoitella ihmisten kokemusmaailmaa sekä heidän asioille antamia merkityksiä (Giorgi 1986, 6–22; Perttula 1998, 34). Tästä syystä tämän tutkimuksen tieteenfilosofisena lähtökohtana pidetäänkin fenomenologiaa, sillä kiinnostuksen kohteena on erityisopettajaopiskelijoiden kokemukset vahvuusperustaisesta opetuksesta. Fenomenologiaa on Spiegelbergin (1984) mukaan kuitenkin vaikea

yksiselitteisesti määritellä, sillä se on erittäin laaja tieteenfilosofinen suuntaus. Fenomenologiaa tutkivia filosofejakin on monia, ja jokaisella heistä on erilaisia lähestymistapoja ja näkemyksiä tätä tieteenfilosofista suuntausta kohtaan. (Spiegelberg 1984.)

Miettisen (2010, 151) mukaan fenomenologia on mahdollisesti tunnetuin yksilöä tarkasteleva filosofian suuntaus. Fenomenologian isänä pidetyn Husserlin (2012, 97–174) mukaan fenomenologia tarkastelee todellisuutta, jota määrittää yksilön subjektiiviset kokemukset ja sitä kautta rakentuva elämismailma. Erilaisista lähestymistavoista huolimatta tieteenfilosofiselta lähtökohdaltaan fenomenologian voidaan nähdä yhteisesti rakentuvan käsitykselle, jonka mukaan ihmisen suhde maailmaan perustuu kokemuksellisuuteen (Laine 2015, 29–31). Fenomenologiassa käsitelläänkin niitä merkitysrakenteita, jotka syntyvät kokemusten kautta (Giorgi 1985, 8–22; Spiegelberg 1984, 712; Varto 1992, 86–90). Miettisen, Pulkkinen ja Taipaleen (2010, 9) mukaan kiinnostuksen kohteina pidetään erityisesti elettyä todellisuutta, inhimillistä elämismailmaa sekä sen rakenteita. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on erityisesti opetusharjoittelussa erityisopettajaopiskelijoiden subjektiivisesti kokema todellisuus ja elämismailma, sekä miten sen pohjalta saadut kokemukset ovat vaikuttaneet erityisopettajaopiskelijoiden luomiin merkityksiin vahvuusarvioinneista ja vahvuusperustaisesta opetuksesta.

Fenomenologia pohjautuu filosofisiin ongelmiin ihmiskäsityksestä eli siihen millainen ihminen on tutkittavana (Tuomi & Sarajärvi 2018, 39–40). Tässä tutkimuksessa tutkittavana on erityisopettajaopiskelijat, jotka ovat kasvattaneet omista lähtökohdistaan ja kokemuksistaan omaa ammatillista identiteettiään opetusharjoittelussa. Lisäksi fenomenologia pohjautuu tiedonkäsitykseen, miten ihmisestä tutkittavana kohteena ammennetaan inhimillistä infoa ja millaista tämä saatu info on perusominaisuuksiltaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 39–40). Fenomenologiaan perustuvassa tutkimuksessa tutkijalla onkin tavoitteena yrittää löytää keino ymmärtääkseen, miten tutkittavat yksilöt käsittävät jonkin ilmiön (Johnson & Christensen 2014, 49). Tämän tutkielman myöhemmissä luvuissa esittelen ja perustelen tekemäni valinnat, joilla pyrin saavuttamaan kyseiset fenomenologiselle tutkimukselle tyypilliset tavoitteet.

4.3 Aineiston keruu

Josselsonin (2013, 2) mukaan fenomenologinen lähtökohta kokemusten tutkimiseen vaatii laadukkaasti kerätyn aineiston kokemuksiin liittyen. Kyseisen aineiston voi esimerkiksi saada hyvin rakennetun haastattelun keinoin (Josselson 2013, 2). Tutkielmassani vastauksia tutkimustehtäviin pyrittiinkin löytämään haastatteleamalla erityisopettajaopiskelijoita. Viimeisten vuosien aikana haastattelusta on vähitellen muodostunut yksi yleisimmistä tiedonhankinnan menetelmistä (Flick 2007, XV; Silverman 2005, 238–239; Tuomi & Sarajärvi 2018, 83). Haastattelu nähdään yksinkertaisimmillaan tilanteena, jossa haastattelija ilmaisee kysymyksiä haastateltavalle. Sitä voisi kuvaillakin keskusteluna, jonka tutkija aloittaa ja jota tutkija myös johtaa. Haastattelun ensisijaisena tavoitteena onkin saada selville, mitä toisella on mielessään. (Corbetta 2003, 264; Eskola & Suoranta 1998, 86; Kvale 2007, 7; Sugarman 2001, 34.) Kysymistä pidetäänkin primaariratkaisuna tiedonpuutteeseen: jos tietoa kaivataan, sitä on luonnollista kysyä (Ruusuvuori & Tiittula 2009b, 9; Tuomi & Sarajärvi 2018, 84).

Haastattelussa on monia etuja, joiden takia se valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi. Ensinnäkin yksilöhaastattelu antaa tutkimukselleni mahdollisuuden nähdä haastateltava tutkimustilanteessa subjektina, jota koskevia asioita käsitellään mahdollisimman vapaasti ja luontevasti (Brenner 2006, 357; Hirsjärvi & Hurme 2011, 34–35). Lisäksi haastattelun kautta mahdollistetaan haastateltavan rooli tutkimuksen kannalta aktiivisena ja merkityksiä luovana osapuolena (Brenner 2006, 357; Hirsjärvi & Hurme 2011, 34–35). Näin ollen haastateltavan kokemuksellisen maailmankuvan lähestyminen on mahdollisimman avaraa fenomenologisista filosofian lähtökohdista tarkasteltuna (Kvale 2007, 20; Laine 2015, 39). Tutkimustani edesauttoi myös haastattelun vahvuutena pidetty joustavuus, sillä haastattelu mahdollistaa kysymysten toistamisen, väärinkäsitysten välttämisen, vastausten selventämisen sekä keskustelun (Hirsjärvi & Hurme 2011, 34–35; Tuomi & Sarajärvi 2018, 85).

Toteutin haastattelut puhelimitse. Päädyin tähän ratkaisuun sen takia, koska asuin tiedonkeruun aikaan eri paikkakunnalla kuin haastateltavat. Hirsjärvi ja Hurme (2011, 64) pitävät puhelinhaastattelujen etuna tutkimuksen aineiston keräämistä tehokkaasti sekä

taloudellisesti. Myös haastateltavat sijoittuivat ympäri Suomea, joten puhelinhaastattelujen tekeminen oli heidänkin kannaltansa järkevää. Haastateltavien sijoituksessa maantieteellisesti eri alueilla, on puhelinhaastattelut helppoja ja kustannustehokkaita tapoja toteuttaa haastattelut ja kerätä aineistoa (Allen 2014, 581; Drabble, Trocki, Salcedo, Walker & Korcha 2016, 130). Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 64) mukaan puhelinhaastattelu ei kuitenkaan ole sopiva kvalitatiivisen tutkimuksen tiedonkeruumenetelmä, sillä puhelimen kautta keskustelun näkyvät vihjeet ja eleet jäävät saamatta. Toisaalta taas monet tutkijat ovat todenneet, että eri haastattelumenetelmien välillä ei esiinny merkittäviä eroavaisuuksia (Shuy 2001, 13–22; Sturges & Hanrahan 2004, 112–115; Vogl 2013, 153–167) ja puhelinhaastatteluiden on koettu onnistuvan hyvin osana laadullisia tutkimuksia (Sturges & Hanrahan 2004, 115). Lisäksi Hirsjärvi ja Hurme (2011, 65) toteavat Dreverin vuoden 1998 julkaisuun viitaten puhelinhaastattelun olevan toimiva tiedonkeruumenetelmä erityisesti teemahaastatteluja tehtäessä. Puhelimitse tekemäni haastattelut tallensin erilliselle nauhoittimelle (ks. Brenner 2006, 365; David & Sutton 2004, 91–92; Kvale 2007, 93).

Haastattelut toteutin puolistrukturoidulla haastattelumenetelmällä, jota nimetään myös teemahaastatteluksi (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47–48). Teemahaastattelulla oli useita etuja, joiden takia teemahaastattelu valikoitui tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi. Ensinnäkin Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 47–48) mukaan teemahaastattelu perustuu olettamukselle, että jokaista yksilön kokemusta, ajatusta, merkitystä, uskomusta sekä tunnetta voidaan tutkia tämän menetelmän avulla. Teemahaastattelulle on tyypillistä, että haastattelusta jokin näkökulma on jo etukäteen suunniteltu (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47–48). Toisekseen teemahaastattelussa käsitellään samat teemat ja aihepiirit, vaikkakin kysymysten ja järjestyksen struktuuri voi olla erilainen eri haastatteluissa (Ruusuvuori & Tiittula 2009b, 11). Teemojen mukaan etenevä haastattelu mahdollistaa myös haastattelun irtautumisen tutkijan näkökulmasta ja painottuu enemmän tutkittavien äänen kuulemiselle (Corbetta 2003, 270–273; David & Sutton 2004, 87; Hirsjärvi & Hurme 2011, 48). Lisäksi pyrin varmistamaan myös aineistonkeruussa mahdollisimman hyvin fenomenologian lähtökohtien toteutumisen. Teemahaastattelussa keskeisellä sijalla nähdään nimittäin ilmiön tutkiminen tutkittavan kokemuksiin pohjautuen (David & Sutton 2004, 87; Sugarman 2001, 34): oleellista on ihmisten tulkinta ja niille rakennetut merkitykset, sekä merkitysten syntyminen itse vuorovaikutustilanteessa (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48). Heikkisen ja

Laineen (1997, 21) mukaan inhimillisten kokemusten merkityksiä pidetäänkin fenomenologiaan perustuvassa tutkimuksessa varsinaisena tutkimuskohteena.

Tutkielmani teemahaastattelut pohjautuivat haastattelurunkoon, joka tehtiin yhdessä Tuetaan yhdessä! -osahankkeen vastuututkijoiden kanssa. Kyseisellä haastattelurungolla kerättiin haastatteluaineistoa niin tätä tutkielmaa, kuin muutakin Tuetaan yhdessä! -osahankkeeseen kuuluvaa tutkimusta varten. Haastattelurungossa kysymykset tulee Tuomen ja Sarajärven (2018, 88) mukaan rakentaa siten, että niiden avulla on mahdollista löytää tutkimuksen kannalta keskeisiä ja oleellisia vastauksia. Siihen pyrittiin myös tätä haastattelurunkoa rakentaessa huomioimalla tutkimustehtävä. Tähän tutkielmaan liittyvät teema-alueet haastattelurungossa olivat 1) Vahvuusarvioinnit sekä 2) Vahvuuksien tukeminen (ks. liite 1: Haastattelurunko).

Vaikka teemahaastattelut pohjautuivat samaan haastattelurunkoon, ei haastattelutilanteet kuitenkaan aina toteutuneet haastattelurungon rakenteen mukaisesti. Haastattelurungon rakenteen alituisella noudattamisella ei välttämättä olekaan kovin kauaskantoisia seurauksia tutkimuksen tulosten kannalta (Bryson & McConville 2014, 76). Tärkeämpää on haastattelijana osata kuunnella ja tarvittaessa esittää tarkentavia kysymyksiä haastateltavan vastauksiin liittyen (Kvale 2007, 60–65). Haastattelut etenivätkin yksilöllisesti jokaisen haastateltavan kanssa. Haastatteluja tehtäessä esimerkiksi kysymysten järjestys ja sanamuodot voivat muuttua, ja vastauksia saatetaan tarkentaa tarvittaessa lisäkysymysten avulla (Brenner 2006, 362; Corbetta 2003, 270–273; David & Sutton 2004, 87–89). Haastateltava saattoikin käsitellä jo haastattelun alussa jotain sellaista aihetta, jota haastattelurungon mukaisesti olisi käsitelty vasta myöhemmin. Jos näin kävi, en kysynyt asiaan liittyvää kysymystä uudestaan vaan tarjosin mahdollisuutta lisätä aiheeseen liittyen vielä jotain uutta.

4.4 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimukseeni osallistui seitsemän erityisopettajaopiskelijaa, joista kaikki olivat opetusharjoittelun suorittaneita. Tutkimusjoukon koko vaihtelee Kvalen (2007, 43) mukaan tutkimuskohtaisesti: välillä haastatteluita on liikaa ja välillä taas liian vähän. Haastatteluiden suuri määrä vaikeuttaa aineiston syvällistä analyysia, kun taas pienestä määrästä on lähes mahdotonta tehdä yleistyksiä (Kvale 2007, 43). Tutkimustehtävän kannalta parhaimmat vastaukset tutkimuskysymyksiini koin saavani tarkastelemalla syvällisemmin seitsemän haastateltavan kokemuksia ja näkemyksiä.

Tässä tutkimuksessa oli asianmukaista käyttää Davidin ja Suttonin (2004, 152) esittelemää tarkoituksenmukaista otantaa, jossa tutkija itse päättää tutkimustehtävän kannalta oleellisimman tutkimusjoukon. Nämä seitsemän haastateltavaa valikoituivat tutkimukseeni siksi, että kaikki olivat suorittaneet harjoittelunsa samankaltaisessa alakoulun kontekstissa. Siekkinen (2007, 50–51) toteaaakin, että yksi peruste tutkimusjoukon valinnalle voi olla esimerkiksi jokin tutkimusjoukkoa yhdistävä tekijä. Tutkimustehtäväni selkeyden kannalta haastateltavien valintakriteerinä olikin hyvä painottaa haastateltavien harjoittelukontekstin samankaltaisuutta. Lisäksi seitsemän haastattelun kohdalla aineisto oli jo riittävää ja se saavutti tutkimuskysymysten kannalta saturaation. Saturaatiolla eli kylläntymisellä tarkoitetaan sitä tilannetta, kun aineistolla ei ole enää tutkimustehtävän kannalta uutta tietoa tarjottavana (Bogdan & Biklen 2007, 69; Kvale 2007, 44).

Kuckartzin (2014, 128) mukaan laadullisen tutkimuksen aineisto pitää usein sisällään henkilökohtaista materiaalia, josta tutkimukseen osallistuneita voi tunnistaa. Tästä syystä tutkijan on tärkeä tehdä sellaisia toimia, jotta haastateltavia ei ole mahdollista tunnistaa tutkimuksesta (Kuckartz 2014, 128–129). Tässä tutkimuksessa on pyritty takaamaan haastateltaville yksityisyydensuoja. Haastateltaville on esimerkiksi arvottu haastattelunumerot ja ne on koodattu aineistoon uudelleen esimerkiksi muodossa H1 tai H2. Lisäksi kaikki seitsemän haastattelua on litteroitu pseudonymisoiden siten, ettei litteraatioissa ollut esimerkiksi henkilöiden tai paikkojen nimiä.

Osa tutkimukseni haastateltavista oli minulle osittain tuttuja yhteisen koulutustaustamme, erityisopettajakoulutuksen, takia. Kvalen (2007, 29) mukaan haastattelijan rooli voi aiheuttaa pientä jännitettä tutkijan roolin ja tuttavuuden välille. Josselson (2013, 16) kuitenkin korostaa, että on tärkeää irtautua haastateltavan kanssa samasta roolista ja tutkijan tietoisesti ottaa itselleen tutkijan rooli. Tiedostamalla tämän tutkimusasettelun, pyrin tässä tutkimuksessa ottamaan tietoisesti tutkijan roolin sekä -aseman ja irtautumaan haastateltavan kanssa yhteisestä opiskelijakontekstissa olemisesta. Koen kuitenkin, että etäisestä tuttavuudesta on ollut hyötyä tässä tutkimuksessa. Sen ansiosta pystyin lähestymään tutkimuksen kohdejoukkoa sähköpostin lisäksi esimerkiksi tekstiviestillä muistuttaakseni sähköpostitse lähettämästäni haastattelupyynnöstä. Moni haastateltavista kommentoi lähestymistapaani hyväksi. Lisäksi haastattelutilanne oli mukava aloittaa tuttavallisemmalla kuulumisten vaihdolla, mikä rentoutti haastattelutilannetta sopivasti. Tuttavuudesta huolimatta Josselson (2013, 16) kannustaa haastattelutilanteissa siirtymään kuulumisten vaihdosta mahdollisimman nopeasti itse tutkimuksen kimppuun eli haastattelun tekemiseen. Tuttavallisemmasta juttelusta vähitellen siirryimmekin selkeämpään tutkimusasetelemaan, eli tutkimuksen tekijän ja haastateltavan rooliin.

4.5 Aineiston analyysi

Kvalitatiivisen aineiston analyysin pyrkimyksenä on tehdä aineistoa selkeämmäksi ja tuoda tutkittavasta aiheesta uudenlaista faktaa esille (Eskola & Suoranta 1998, 138). Oleellista on Henninkin ym. (2011, 205) mukaan syventyä tutkimusaineistoon prosessin muodossa, jonka lopputuloksena on aineiston tunteminen ja tulkinta. Fenomenologiaan pohjautuvassa tutkimuksessa erityisesti tutkijan tulkinta saa suuren painoarvon analyysia tehdessä (Bogdan & Biklen 2007, 25–27). Tässä tutkimuksessa seurataan laadullisen tutkimuksen aineiston analyysin tyypillistä järjestystä haastatteluaineiston valmistelusta (litterointi) aineiston analyysiin (temaattinen kvalitatiivinen tekstianalyysi) ja lopuksi aineiston tulkintaan (ks. Bogdan & Biklen 2007, 159–197).

Litterointi

Haastattelut äänitettiin erillisellä nauhoittimella (ks. Brenner 2006, 365; David & Sutton 2004, 91–92; Kvale 2007, 93), jonka lainasin yliopistolta. Haastattelut nimesin numeroin haastattelujärjestyksessä. Toteuttamani haastattelut olivat kestoltaan 21–33 minuuttia. Yhteensä haastatteluaineistoa kertyi 193 minuuttia. Tekemieni haastattelujen jälkeen aloitin litteroinnin, eli äänitiedostojen muuntamisen tekstitiedostoiksi (Kvale 2007, 93). Itse litteroin kuusi haastattelua ja yhden haastattelun litteroi Tuetaan yhdessä! -osahankkeen tutkimusavustaja. Jos litterointia toteuttaa useampi ihminen, on Kvalen (2007, 95) mukaan hyvä sopia yhteiset litteroinnin kirjoitustavat aineiston yhdenmukaisuuden vuoksi. Litterointiohjeistus annettiinkin Tuetaan yhdessä! -hankkeen puolesta. Noudatimme soveltuvien osin Ruusuvuoren ja Tiittulan (2009a, 303) esittelemiä litteroinnin ohjeistuksia.

Kvale (2007, 94) korostaa, että tutkimusaineiston litteroinnin tarkkuus riippuu tutkimuksen päämäärästä, käytössä olevista resursseista sekä tutkimusaineiston luonteesta. Tämän tutkielman analyysimenetelmässä keskitytään sisällönanalyysin mukaisesti tekstin sisältöön (ks. Cohen, Manion & Morrison 2007, 475), jolloin litteroinnissa oli oleellista kirjoittaa auki kaikki puhe mitä kuultiin. Litteroinnissa ei kuitenkaan merkattu taukojen pituuksia, vaikkakin haastattelun keskeytykset kirjoitettiin aina ylös. Usein keskeytyksen syynä oli puhelinyhteyden katkeaminen. Haastattelun keskeytyksen jälkeen haastattelua kuitenkin jatkettiin siitä, mitä haastattelija viimeisimpänä oli haastateltavalta kuullut. Tekemäni litteroinnit annettiin vielä lopuksi tarkastettavaksi Tuetaan yhdessä! -hankkeen tutkimusavustajalle. Vain yhdessä litteroinnissa yksi sana on jäänyt epäselväksi. Virke, jossa sana esitettiin, ei kuitenkaan ollut tämän tutkimuksen tutkimuskysymysten kannalta oleellinen. Litterointivaiheessa onkin tyypillistä, että alkuperäisistä haastattelutilanteista jää aina jotain litteroinnin ulkopuolelle (Cohen, Manion & Morrison 2007, 365; Kuckartz 2014, 124). Haastatteluaineiston litteroinnit käsittivät yhteensä 73 Word-tiedoston sivua, jotka kirjoitettiin fontilla Calibri body, fonttikoolla 12 rivivälin ollessa 1,5. Kukin haastattelu oli litterointipituudeltaan 9–12 sivua.

Analyyssimalli

Tutkimukseni analyyssiprosessi pohjautuu sisällönanalyysiin. Tuomen ja Sarajärven (2018, 103) mukaan sisällönanalyysia voidaan pitää eräänä kvalitatiivisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmänä. Se voi olla niin erillinen metodi kuin laajasti käytetty teoreettinen raami, jota voidaan hyödyntää monenlaisissa analyyssikokonaisuuksissa. Sisällönanalyysin tavoitteena on luoda isostakin aineistosta selkeä ja ymmärrettävä kokonaisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103, 117.) Näillä perustein se valikoitui tutkielmani analyyssitavaksi. Berelsonin (1971, 147) mukaan selkeän ja ymmärrettävän kokonaisuuden saavuttaminen edellyttää kuitenkin laadukasta aineiston kategoriointia tai luokittelua. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 104) kehottavatkin tutkijaa huomioimaan analyyssivaiheessa ainoastaan tutkimuskysymysten kannalta oleellista aineistoa.

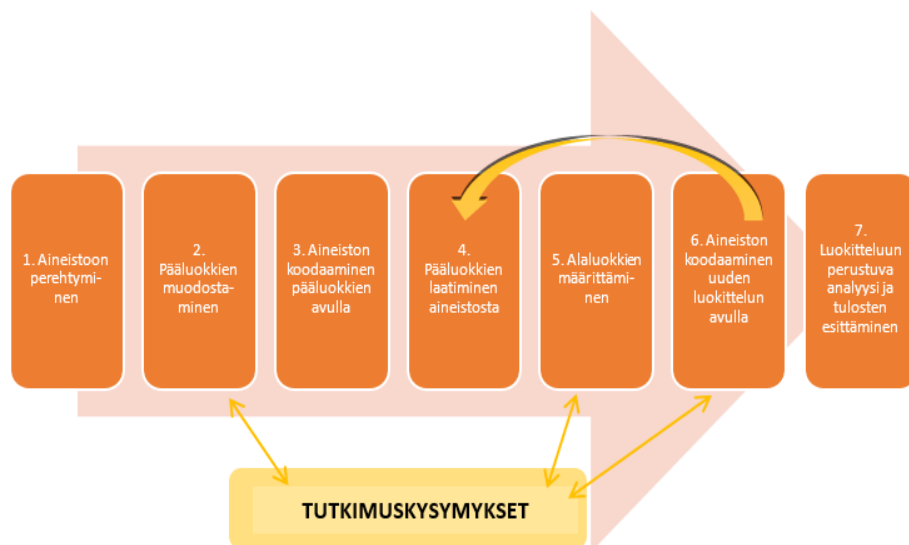
Analyyysin kanssa käyntiin pääseminen tuntui aluksi vaikealta. Laajojen aineistojen käsittely onkin usein haaste laadullista analyysia toteutettaessa (Patton 2002, 432). Mahdollisimman laadukkaan analyyysin toteuttamisen kannalta koin itselleni ominaisemmaksi selkeän struktuurin, jonka pohjalta toteuttaa analyysia. Tämän takia analyyssitavaksi tarkentui Kuckartzin (2014, 69–88) temaattinen laadullisen tekstianalyysin analyyssimalli, joka pohjautuu sisällönanalyysiin. Kuckartzin (2014, 69–88) temaattinen laadullisen tekstianalyysin analyyssimalli eroaa tavallisesta sisällönanalyysista siten, että sitä on mukautettu systemaattisempaan suuntaan ja siitä on löydettävissä yksityiskohtaiset etenemisvaiheet. Tutkimuskentällä temaattiset kvalitatiiviset tekstianalyysit ovat yleisesti käytettyjä analysointitapoja. Tässä Kuckartzin analyyssimallissa korostuu kuitenkin erityisesti juuri aineiston luokittelu. (Kuckartz 2014, 69–88.)

Kuckartzin (2014, 30, 65, 68–69) analyyssimallissa aineiston luokittelua voidaan tehdä niin aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai niiden yhdistelmänä. Tässä tutkimuksessa toteutin analyysia aineistolähtöisesti, sillä analyysissa keskeisessä asemassa on teorian ja taustatietojen sijasta itse aineisto (ks. Eskola & Suoranta 1998, 83). Tuomen ja Sarajärven (2018, 108) mukaan aineistolähtöisen analyyysin avulla pyritään luomaan kerätystä aineistosta teoreettisempi ymmärrys. Näin ollen myös päättely pohjautuu induktiiviseen

päätelyyn eli yksittäisestä yleiseen. Aineistolähtöisen analyysin toteuttamisessa pyritään siihen, ettei tutkijan edelliset huomiot, tiedot tai teoreettiset oletukset tutkittavasta aiheesta olisi yhteydessä analyysin toteuttamisen tai tutkimuksesta esille tulleiden lopputulosten kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108.) Tämä on tärkeää myös siksi, koska tutkimukseni pohjautuu fenomenologiaan. Fenomenologista tutkimusta ei ohjaa teoreettiset viitekehykset vaan tavoitteena on tutkimuskohteen kokonaisvaltainen ymmärtäminen ilman ennalta määritettyjä teorioita (Laine 2018, 35–37). Minä tutkijana pyrinkin analyysia tehdessä tietoisesti irtautumaan ajatuksista, jotka olivat tutkielmani kannalta haitallisia. Tällaisina voidaan pitää muun muassa teoriatietoa tutkielmani aiheesta sekä omia aiempia kokemuksia opetusharjoitteluista.

Tämän tutkimuksen analysoinnin eteneminen

Tutkimuksessani käytetty Kuckartzin (2014) temaattinen laadullisen tekstianalyysinmalli koostuu seitsemästä eri vaiheesta, joista ensimmäisenä on tekstimuotoiseen aineistoon perehtyminen ja viimeisenä luokitteluun perustuvan analyysin teko ja tulosten esittäminen (kuvio 1).



KUVIO 1. Tutkielmassa käytetty Kuckartzin (2014) temaattinen laadullisen tekstianalyysin malli

Toteutin analyysin samankaltaisesti jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla Kuckartzin (2014, 69–88) analyysimallia ja struktuuria hyödyntäen. Tästä syystä en koe järkeväksi esitellä jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla samankaltaisesti käytyä analysointia erikseen. Tutkimuskysymyksiin vastaamisen aloitin Kuckartzin (2014, 70–71) analyysimallin (kuvio 1) mukaisesti sen ensimmäisellä vaiheella. Kävin aineiston aluksi huolellisesti läpi. Aineistoon tutustuminen alkoi jo litterointivaiheessa (David & Sutton 2004, 91). Pattonin (2002, 441) mukaan litteroinnin toteuttaminen tarjoaa tutkijalle mahdollisuuden aineiston kokonaisvaltaisempaan lähestymiseen kuin mitä se olisi ilman litteroinnin tekemistä. Litteroinnin valmistuttua perehdyin aineistoon lisää lukemalla sen useita kertoja ja kirjasin marginaaleihin omia muistiinpanoja ja merkintöjä (ks. Kuckartz 2014, 51–52).

Kun aineistosta oli tullut riittävän tuttua itselleni, kirjoitin vielä lyhyen tiivistelmän jokaisesta haastattelusta. Tiivistelmiin kirjoitin haastatteluista keskeisimpiä asioita, jotka koin tutkimuskysymysten kannalta oleellisimmiksi. Kaikki edellä mainitut keinot helpottivat tekstiin perehtymisessä (ks. Kuckartz 2014, 51–52). Tässä vaiheessa huomasin, että tutkimuskysymyksiäni oli tärkeää vielä muokata, jotta saisin aineistosta mahdollisimman paljon irti. Tutkimuskysymysten tarkentuminen tutkimuksen edetessä on varsin yleistä alkutaipaleella olevalle tutkijalle (Bogdan & Biklen 2007, 161–163). Selkeämmät tutkimuskysymykset ovat merkityksellisessä asemassa hyvän laadullisen tutkimuksen kannalta (Mayring 2014, 10). Pyrinkin selkeyttämään tämän tutkielman tutkimuskysymyksiä yksinkertaistamalla kysymyksiä ja rajaamalla entisestään niiden aiheita esimerkiksi sanavalintojen avulla.

Kuckartzin mallin (kuvio 1) toisessa vaiheessa aineiston pääluokat saadaan selville tutkimuskysymysten pohjalta (Kuckartz 2014, 71–72). Aineiston kaikki kohdat, jotka vastasivat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, yliviivasin keltaisella värillä. Sen sijaan aineiston kaikki kohdat, jotka vastasivat toiseen tutkimuskysymykseen, merkkasin vaaleanpunaisella ja kolmanteen turkoosilla värillä. Tämän jälkeen valitsin pääluokiksi tutkimuskysymyksistä rakennetut lauseet (ks. taulukko 1). Kyseiset pääluokat olivat erittäin selkeät, ja analyysin toteuttaminen tutkimuskysymys kerrallaan oli vielä selkeämpää. Näin ollen lähdin toteuttamaan Kuckartzin (2014, 69–88) temaattista tekstianalyysia

tutkimuskysymys kerrallaan. Toisen vaiheen jälkeen siirryin kolmanteen vaiheeseen, jossa koodasin aineiston uudestaan kunkin pääluokan mukaisesti. Kuckartzin (2014, 72–75) mukaan tämä tapahtuu siten, että tekstin keskeisimmät osat koodataan luokittain. Käytännössä toteutin koodauksen ja luokittelun siirtäen sopivia ilmauksia tekstistä erilliseen tiedostoon sopivimman pääluokan alle. Kolmannessa vaiheessa jokaiseen pääluokkaan löytyi 1-6 koodia, jotka näkyvät taulukosta 1.

TAULUKKO 1. Kuckartzin (2014) analyysimallin mukaisessa toisessa vaiheessa muodostamani pääluokat (oranssilla pohjalla) sekä kolmannessa vaiheessa muodostamani koodit (valkoisella pohjalla)

Tutkimuskysymys 1 Opiskelijoiden kokemukset vahvuuslähtöisiin arviointeihin liittyen	Tutkimuskysymys 2 Opiskelijoiden kokemukset vahvuusmateriaalin valintaan ja käyttöön liittyen	Tutkimuskysymys 3 Opiskelijoille muodostunut näkemys vahvuusperustaisesta opetuksesta opetusharjoittelussa
1. Vahvuuslähtöisten arviointien tekeminen harjoittelun alussa 2. Vahvuuslähtöisten arviointien tekeminen harjoittelun lopussa 3. Vahvuuslähtöisten arviointien toteutus kokonaisuutena 4. Vahvuuslähtöisten arviointien analysointi 5. Vahvuuslähtöisten arviointien hyödyntäminen 6. Vahvuuslähtöisiin arviointeihin osoitettuja toiveita	1. Harjoittelussa käytetty vahvuusmateriaali 2. Vahvuusmateriaalin arviointia 3. Vahvuusmateriaalin valinta 4. Vahvuusmateriaalin soveltaminen 5. Vahvuusmateriaalitarjonta	1. Vahvuusperustaisen opetuksen suunnittelu 2. Toteutettu vahvuusperustainen opetus 3. Oma näkemys vahvuusperustaisesta opetuksesta 4. Käsitteiden muuttuminen vahvuusperustaisesta opetuksesta opetusharjoittelun aikana 5. Tulevaisuuden näkymät vahvuusperustaisen opetuksen käytölle 6. Kehittämisen kohteita harjoitteluun vahvuusperustaisen opetuksen suhteen

Neljänteen vaiheeseen siirryessä tutkijan tehtävänä on arvioida pääluokkien sopivuus tutkimuskysymyksiin sekä niiden yhdistelyn tai poistamisen tarve (Kuckartz 2014, 75–77). Tämän vaiheen tarkoituksena on tehdä aineistosta mahdollisimman selkeää ja yksinkertaista (Kuckartz 2014, 76). Tässä vaiheessa totesin, että pääluokkia pitää eriyttää tutkimuskysymyksistä enemmän. Pääluokkia muodostuikin tässä vaiheessa jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla 1-3. Tämän jälkeen siirryin viidenteen vaiheeseen eli alaluokkien muodostamiseen pääluokkien alle (Kuckartz 2014, 75–79). Käytännössä tämä

toteutus tapahtui siten, että pohdin mitkä alaluokat kuvasivat parhaiten pääluokkia. Tässä vaiheessa kiinnitin huomiota tutkimuskysymykseen ja varmistin tutkimuskysymyksen asettamissa rajoissa pysymisen. Huomasin, että lähes kaikista alaluokista sai muodostettua vielä alaluokkaa kuvailevia sisältöluokkia. Kuudennessa vaiheessa koodasinkin aineiston uuden luokittelun mukaisesti ja alaluokkien alle muodostui selkeämpi kokonaisuus alaluokkia kuvailevista sisältöluokista (ks. Kuckartz 2014, 79). Vaihe neljä, viisi sekä kuusi ovat esiteltynä toisen tutkimuskysymyksen kohdalla taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla muodostetut uudet pääluokat (vaihe 4), alaluokat (vaihe 5) ja niihin sopivat sisältöluokat (vaihe 6)

Opiskelijoiden kokemukset vahvuusmateriaalin käytöstä ja niiden valintaan vaikuttaneista tekijöistä
<p>Kokemuksia vahvuusmateriaalin valinnasta (pääluokka)</p> <p>1. Opetusharjoittelussa käyttöön valittu vahvuusmateriaali (alaluokka)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valmis vahvuusmateriaali • Itsetehty vahvuusmateriaali • Muu vahvuusmateriaali <p>2. Vahvuusmateriaalien ominaisuudet (alaluokka)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oppilaslähtöisyys • Helppokäyttöisyys <p>3. Vahvuusmateriaalin valintaan vaikuttaneet tekijät (alaluokka)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ohjaava opettaja tai vertaistuki • Vahvuuslähtöiset arvioinnit <p>Kokemuksia vahvuusmateriaalin käytöstä (pääluokka)</p> <p>4. Opiskelijan lähestymistapa (alaluokka)</p> <ul style="list-style-type: none"> • rutiininomaisuus • monipuolisuus <p>5. Vahvuusmateriaalien soveltaminen (alaluokka)</p> <ul style="list-style-type: none"> • soveltamisen mielekkäisyys <p>6. Soveltamisen haastavuus (alaluokka)</p> <ul style="list-style-type: none"> • vähän tietoa • sopivien materiaalien vähäisyys • lyhyt harjoittelu-aika

Berelsonin (1971, 171) mukaan sisällönanalyysiin pohjautuvissa analyyseissä on oltava tutkimuksen luotettavuudenkin kannalta erittäin tarkkana siinä, että toteuttaa luokittelun huolellisesti. Tässä vaiheessa koinkin, että oli tärkeää palata vielä neljänteen vaiheeseen uudestaan ja tehdä aineiston analyysia tästä vaiheesta asti uudelleen. Lopulta toistettuani kolmesti nämä vaiheet koin tehneeni riittävästi analyysia, jonka pohjalta tulosten esittäminen

ja tarkastelu tutkimuskysymyksiin nojaten on mahdollista. Taulukossa 3 on esitelty esimerkki päättyneestä analyysistä, jossa analyysia on toteutettu toiseen tutkimuskysymykseen liittyen.

TAULUKKO 3. Kuckartzin (2014) temaattista laadullista tekstianalyysia mukaillen tulokseksi muodostettu pääluokka, alaluokka, alaluokan sisältöluokat sekä aineistosta valitut esimerkit alkuperäisistä ilmauksista toista tutkimuskysymystä koskien

Alkuperäinen ilmaus	Alaluokan sisältöluokka	Alaluokka	Pääluokka
<i>"--kun huomas että -- oppilaat tykkäs niistä korteista niin sitte käytettiin niitä paljon."</i>	Oppilaslähtöisyys	Materiaaliin liittyvät ominaisuudet	Kokemukset vahvuusmateriaalin valintaan vaikuttavista tekijöistä
<i>"Ne kortit -- oli jotenki semmosia helposti ymmärrettäviä ja just, mitä ton ikänen lapsi ehkä niinku sitten myös ymmärtää, et mitä se vahvuus tarkoittaa."</i>	Helppokäyttöisyys		
<i>"Se oli vähä kopiointia, että näin, että yks toinenki käytti, ja sitten se oli toiminu, olivat saaneet hyvän keskustelun niitten korttien kautta."</i> <i>"--tää erkka oli sitä mieltä, että -- olis ollu niin päälle liimattua, että siihen ois otettu mitää varsinaista matskua."</i>	Ohjaava opettaja ja vertaiset	Materiaaliin liittymättömät ominaisuudet	
<i>"Materiaalin valinnassa ne tuki siten, et anto tällisiä viitteellisiä ohjeistuksia, että mihin osa-alueisiin kyseisten oppilaitten kanssa kannattais tätä opetusta, opetusta painottaa."</i>	Vahvuuslähtöiset arvioinnit		
<i>"Tuntien aluissa aina otettiin ne kortit ja jokaisen piti niinku kertoa aina eri asia -- Et se oli sillai lämmittelytehtävä."</i>	Vahvuusmateriaalin rutiininomainen käyttö	Kokemukset, joissa korostuu erilaiset lähestymistavat	Kokemukset vahvuusmateriaalin käytöstä ja soveltamisesta
<i>"--kaikki materiaali tämmösellä mielikuvituksella ja sitte juuriki -- soveltamisella ni mun mielestä soveltuu myös tälläseen vahvuusperustaiseen opetukseen."</i>	Vahvuusmateriaalin käytön ja soveltamisen monipuolisuus		

<i>"Sen koin hyvin -- tarpeellisena, et omasta mielestä tälläst vahvuusmateriaalia ei oo ihan liikaa jo valmiina, että olemassa olevia tälläsiä -- asioita niin niitä pitää soveltaa siihen vahvuusperustaiseen opetukseen."</i>	Vahvuusmateriaalin käytön ja soveltamisen mielekkyys		
<i>"No oli se mun mielestä aika vaikeaa sillälaila justin, ku ei ollu sillälaila niinku tietotaustaa tai kokemusta vielä itellä."</i>	Vähäinen teoreettinen tietämys	Kokemukset, joissa korostuu erilaiset haasteet	
<i>"No tos harjoittelun aikana ehkä siin oli sit niin vähän loppujen loppuks kuitenkin sitä aikaa -- et eihän me niinku ihan hirveesti mitään eri materiaaleja sit tavallaan käytetty."</i>	Harjoittelun lyhyt ajanjakso		
<i>"No mun mielestä ne monet niistä valmiista materiaaleista soveltuu aika kapealle alueelle oppilaita. Tai -- siis siinä mielessä sopivat aika hyvin varmasti sellasille niinkun perusopetuksen vähän kehittyneille tyypeille, joilla on -- ehkä sellasia niinkun vahvuuksia sitten niinkun -- tunnistaa vahvuuksia."</i>	Materiaalin sopimattomuus oppilaille		

Taulukossa 3 näkyvään vaiheeseen pääsy vaati kolmesti Kuckartzin (2014, 75–79) laadullisen tekstianalyysimallin vaiheiden 4–6 uudelleen tekemisen. Saman kaavan toistin jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Taulukosta 3 voi nähdä toiseen tutkimuskysymykseen liittyvän pääluokan, alaluokan, alaluokan sisältöluokat sekä aineistosta valitut esimerkit alkuperäisistä ilmauksista. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla tehdessäni vaiheita 4–6 kolmatta kertaa esimerkiksi pääluokat vielä muuttuivat (vaihe 4). Tämän takia myös alaluokat selkeytyivät entisestään ja vähenivät kuudesta alaluokasta neljään alaluokkaan (vaihe 5). Näin ollen myös kuudennessa vaiheessa tuli vielä muutoksia ja sisältöluokat muodostuivat kuvaamaan selkeämmin alaluokkia. Analyysin perusteella saadut lopulliset tulokset esitän alaluokan sisältöluokan mukaan.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA

Tässä luvussa tarkastelen tutkimustuloksia tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Ensimmäisessä alaluvussa käsittelen opiskelijoiden kokemuksia vahvuuslähtöisistä arvioinneista. Seuraavassa alaluvussa tarkastelen opiskelijoiden kokemuksia vahvuusperustaiseen opetukseen tähtäävän materiaalin valinnasta ja sen käytöstä. Kolmannessa alaluvussa tarkastelen opiskelijoille muodostunutta näkemystä vahvuusperustaisesta opetuksesta opetusharjoittelussa saatujen kokemusten pohjalta. Tutkittavien yksityisyyden suojaamiseksi (ks. Christians 2000, 139; Kuckartz 2014, 128–129) tulososiossa esitellyissä suorissa lainauksissa ei käy ilmi haastateltaville koodattuja haastattelunumeroita. Lisäksi olen pitänyt huolta siitä, että lainauksia on poimittu tasaisesti kaikilta haastatelluilta.

5.1 Opiskelijoiden kokemuksia vahvuuslähtöisiin arviointeihin liittyen

Tämän tutkielman haastateltavat (n=7) tekivät opetusharjoittelussa ainakin yhdelle oppilaalle vahvuuslähtöiset arvioinnit ja analysoivat ne. Haastattelutilanteiden alussa sovittiin jokaisen haastateltavan kanssa erikseen, että vahvuusarviointi-käsitteellä tarkoitettiin kummallakin harjoittelussa käytössä olleella arviointivälineellä (KTVA ja Minä koululaisena -kysely) toteutettua arviointia. Lisäksi opiskelijoiden ollessa

opetusharjoittelussa he toteuttivat KTVA:n, joka oli vielä silloin julkaisematon ja käytössä vain monisteina. Kyseisen harjoittelun aikaan tästä vahvuusarviointista puhuttiin vielä lyhenteellä KTA. Näin ollen aineistosta otetuissa lainauksissa opiskelijat puhuvat arviointivälineestä KTA-ilmauksella. Haastatteluaineistosta korostui vahvuuslähtöisiin arviointeihin liittyen kolme selkeää osa-aluetta: erilaiset kokemukset vahvuuslähtöisistä arviointitilanteista, vahvuuslähtöisten arviointien analysointiin liittyvät kokemukset sekä kokemukset vahvuuslähtöisten arviointien käytännöllisyyteen liittyen. Esittelen seuraavaksi nämä kokonaisuudet erillään toisistaan.

5.1.1 Erilaiset kokemukset vahvuuslähtöisistä arviointitilanteista

Vahvuuslähtöisiä arviointitilanteita toteutettiin eri tavoin. Toteutustavat eivät olleet pelkästään riippuvaisia opiskelijasta itsestään, vaan siihen vaikuttivat paljon harjoittelupaikassa olevat järjestelyt. Tästä syystä myös arviointien teettämiseen liittyvät kokemukset ovat erilaisia. Arviointitilanteisiin vaikuttivat myös monenlaiset seikat. Tällaiset seikat vaativat usein opiskelijalta paljon joustavuutta ja kykyä muuntautua olosuhteiden mukaan.

Vahvuuslähtöisten arviointitilanteiden toteuttamisen erilaisuus

Vahvuuslähtöisillä arviointitilanteilla tarkoitetaan tässä niitä opetusharjoittelun hetkiä, jolloin erityisopettajaopiskelijat toteuttivat oppilailleen KTVA:n ja/tai Minä koululaisena -kyselyn. Osa haastatelluista teki molemmat näistä ja osa teki vain Minä koululaisena -kyselyn. Arviointitilanteita ohjeistettiin yliopiston puolelta tekemään niin opetusharjoittelun alussa kuin lopussakin. Opiskelijoiden toteuttamissa vahvuuslähtöisissä arviointitilanteissa oli havaittavissa kahdenlaisia toteutustapoja: kahdenkeskisiä sekä yhteisopettajuuden voimin toteutettuja vahvuuslähtöisiä arviointitilanteita.

Haastatelluista (n=7) viisi sanoi toteuttaneensa vahvuuslähtöiset arviointitilanteet rauhallisessa tilassa oppilaan kanssa kahden kesken. Heistä kaikki kokivat **kahdenkeskisten vahvuuslähtöisten arviointitilanteiden** olleen positiivisia ja onnistuneen mukavasti. Yksi haastatelluista mainitsi nähneensä oppilaan ensimmäisen kerran vasta itse vahvuuslähtöisessä arviointitilanteessa pyrkien kuitenkin luomaan turvallisen ympäristön vahvuuslähtöisten arviointien sisältöjen käsittelylle. Lähes kaikki näistä viidestä haastatellusta kertoivat toteuttaneensa arviointitilanteet samantyyllisesti niin harjoittelun alussa kuin lopussakin. Sen sijaan kaksi opiskelijaa toteutti **vahvuuslähtöiset arviointitilanteet yhteisopettajuuden turvin** useamman harjoittelijan ja oppilaan ryhmissä. Nämäkin oli koettu positiivisiksi tilanteiksi. He antoivat arviointien täyttämisen ohjeistuksen yhdessä ja vastasivat yhdessä oppilaiden kysymyksiin, jos niitä ilmeni. Kaikkien haastattelujen perusteella ympäristö, jossa arvioinnit toteutettiin, ei noussut merkitykselliseen asemaan vahvuuslähtöisten arviointitilanteiden toteuttamisen kannalta.

Vahvuuslähtöisten arviointien teettämiseen liittyvät kokemukset

Tiukka aikataulu ja kiire vaikuttivat neljän haastatellun kokemuksiin arviointien toteutuksen suhteen. Eräs haastateltava kertoi, että ensimmäisessä vahvuuslähtöisessä arviointitilanteessa hän oli tehnyt oppilaan kanssa kahdella erillisellä kerralla KTVA:n ja Minä koululaisena -kyselyn. Harjoittelun loppupuolella tähän ei kuitenkaan koettu olevan enää aikaa, ja molemmat arvioinnit tehtiin aikataulujen rajoissa yhdellä kerralla. Toinen haastateltava kertoi oppineensa ensimmäisestä kerrasta, ja täytti vastauksia oppilaan puolesta, sillä ensimmäisellä kerralla oppilaan omatoiminen vastausten täyttäminen vei liian paljon aikaa. Yhteisopettajuus-menetelmällä vahvuuslähtöiset arviointitilanteet toteuttaneet kaksi haastateltavaa kertoi, että harjoittelun lopussa aikataulu tuli vastaan ja he eivät kerenneet tekemään itse arviointeja loppuun harjoitteluajan päättyessä.

Haastateltavien vastauksista pystyi myös havaitsemaan, että harjoittelun **ohjaavalla opettajalla** oli merkitystä arvioinnin toteutuksessa. Ensinnäkin kaksi harjoittelijaa kertoi, että harjoittelun ohjaava opettaja oli jo etukäteen valinnut oppilaiden keskuudesta tietyn porukan, joille arvioinnit tuli toteuttaa. Toisaalta opetettavien oppilaiden vuosiluokka

vaikutti arviointien tekemiseen, sillä arviointien ohjeistuksissa oli hieman erilaisia toteutustapoja vuosiluokasta riippuen. Ensimmäisen ja toisen luokan oppilaiden kohdalla esimerkiksi alkuarviointin teki harjoittelijan sijasta opettaja. Yksi haastateltu kertoi, ettei hän tehnyt kuin Minä koululaisena -kyselyn. Tähän syynä oli se, että ohjaava opettaja kehotti täyttämään vain Minä koululaisena -kyselyn, koska ei kokenut tarpeelliseksi käyttää KTVA:tä. Näin ollen ohjaava opettaja on ollut merkityksellisessä asemassa vahvuuslähtöisen arviointitilanteen toteutuksen suhteen.

Kokemukset vahvuuslähtöisten arviointitilanteiden onnistumisesta riippuivat paljolti myös **oppilaan** omasta osallistumisesta ja sen hetkisestä olotilasta. Onnistuneeksi vahvuuslähtöiseksi arviointitilanteeksi koettiin tilanne, jossa oppilas vastaili kysymyksiin, eikä ongelmia ilmennyt arviointitilanteen edetessä. Kaikki haastateltavat kuvailivat ensimmäistä vahvuuslähtöistä arviointitilannetta positiivisessa mielessä. Sen sijaan harjoittelun loppupuolella toteutetusta vahvuuslähtöisessä arviointitilanteesta kaksi haastateltavaa mainitsi oppilaan vaikuttaneen niihin siten, että arviointitilannetta ei joko pystytty pitämään oppilaan huonon päivän takia tai arviointia ei voitu pitää luotettavana oppilaan motivaation puutteen takia, koska vastaukset tehtiin ”*Mjää, ei taas tätä, miksi minun pitää vastata tähän uudelleen*” -mentaliteetilla.

5.1.2 Erilaiset kokemukset vahvuuslähtöisten arviointien analysoinnissa

Tämän tutkielman tulosten perusteella voi sanoa, että harjoittelussa ei ollut käytössä mitään yhtenäistä ja systemaattista linjaa arviointien analysoinnissa. Haastatteluissa korostui erilaiset lähestymistavat analysointien toteuttamiseksi. Kokemukset vahvuuslähtöisten arviointien analysointiin liittyen voidaan jakaa analysointia helpottaviin sekä vaikeuttaviin tekijöihin.

Kokemukset analysointia helpottavista tekijöistä

Opiskelijoiden kokemusten perusteella moni on ehkä tiedostamattaankin etsinyt analysointiin jonkinlaisia tukikeinoja. Analysoinnin toteutukseen voidaan nähdä vaikuttaneen esimerkiksi muiden harjoittelijoiden tarjoama vertaistuki sekä vertailun hyödyntäminen analysointikeinona. Lisäksi kysyttäessä ohjaavan opettajan kanssa tehdystä yhteistyöstä analysoinnin suhteen olivat vastaukset yhteneväisiä. Ohjaavan opettajan roolia analysointia tehdessä ei pidetty mitenkään merkityksellisenä. Haastatelluista kaikki sanoivat tehneensä ohjaavan opettajan kanssa jonkin verran yhteistyötä, mutta suurimmaksi osaksi tämä yhteistyö pohjautui keskusteluun ja vähäiseen ajatustenvaihtoon saaduista tuloksista.

Kaksi haastatelluista kertoi hyödyntäneensä muita harjoittelijoita **vertaistukena** tehdessään arviointien analysointia. Vertaisten kesken analysointi pohjautui keskusteluun ja yhteiseen pohdintaan saaduista tuloksista. Pohdintaan sisältyi muun muassa kysymyksiä tulevista toimista, joita pitäisi tulosten perusteella huomioida opetuksessa. Kaksi haastateltavaa kertoi myös toteuttaneensa analyysia **vertailemalla** joko alku- ja loppuarviointien **tuloksia** keskenään tai vertailleensa oppilaan arvioinnin tuloksia ja vastauksia muiden oppilaiden vastauksiin selkeyttääkseen kokonaiskuvaa oppilaan vastauksista:

”-- se oli kuitenkin aika pieni oppilas -- niin aika vaikeita -- ne kysymykset kuitenkin aika pienelle -- oppilaalle niin sitten ehkä sai vähän realistisempaa käsitystä niistä, et mitä ne vastaukset tarkoitti, kun niitä vertas sitten toisten -- koululaisten vastaaviin vastauksiin.”

Haastateltavilta kysyttäessä analysoinnin koetusta vaikeustasosta vastaukset jakautuivat paljon. Kolme haastateltua kertoi vahvuusarviointien tulosten analysoinnin olleen helppoa. Tälle perusteluksi kerrottiin esimerkiksi KTVA:ssä jo **valmiina olleiden pisteystysten ja mittarien** helpottaneen ja selkeyttäneen analyysin tekoa. Lisäksi eräs haastateltava mainitsi, että hänen oppilaansa kohdalla eroja vahvuusarviointitulosten välille ei muodostunut, joten analyysi koettiin senkin takia helppona toteuttaa. Haastateltava kuitenkin mainitsi, että analysointi olisi voinut olla vaikeampaa, jos erot olisivat olleetkin suuremmat. Eräs haastateltava ei osannut sijoittaa analysoinnin tekoa helppoon eikä vaikeaan. Hänen mukaansa omaan arvioon perustuva analysointi *”onnistui ihan oookoo”*, mutta analysointia olisi helpottanut vielä selkeämmät työkalut ja ohjeistus.

Kokemukset analysointia vaikeuttavista tekijöistä

Arviointien analysoinnissa oli hyödynnetty erilaisia analyysia helpottavia tekijöitä. Tämän lisäksi haastatteluissa tuli esiin myös kokemuksia analysointia vaikeuttavista tekijöistä. Yhtä lukuun ottamatta nimittäin kaikki haastatelluista kokivat analysoinnissa olleen jotain haastavaa. Viisi haastateltua korosti, että **huono oppilastuntemus** vaikeutti analysoinnin tekemistä.

”-- mä sanoisin lopulta, että se oli vaikeeta. Johtuen siitä, että oppilastuntemus melko huono, että ton harjoittelun aikana ei niin kiinteesti kuitenkaan sen oppilaan kanssa - - pystyny olemaan, mitä olis oikeestaan siihen arviointilomakkeiden täyttämiseen tarvinnu.”

Muutama haastateltu korosti myös, että **oppilaan olotila** arviointia tehdessä voi vaikuttaa ristiriitaisesti tuloksiin ja sitä kautta vaikeuttaa analysoinnin etenemistä.

”-- niinku se oli ehkä liian lyhyel aikavälillä tehty kuitenkin. -- ja sitte joku oppilaan mieliala ja tällänen saattaa niinku vaikuttaa liikaa -- .”

Yksi haastateltu hieman kritisoi **vahvuuslähtöisistä arvioinneista** annettuja pistemääriä ja niiden hyödyntämistä analysoinnissa:

”Mun mielestä ois ollu sillee helpompi, jos niistä kaikista osa-alueista ois voinu saada saman pistemäärän, koska silloin ne ois ollu helpompi suhteuttaa toisiinsa. Et nyt joutu vähä sillee niinku arvioimaa tota tai se ei ollu niin suoraan verrattavissa, et sitä joutu niinku vähän pohtia, että mikä nyt on erityisesti se alue, mikä vaatii työstämistä?”

Toinen haastateltu kertoi myös miettineensä analysoinnin totuudenmukaisuutta, koska hänen oppilaansa sai kaikista osa-alueista korkeat pistemäärät ja silti hänen käytöksensä perusteella oli havaittavissa tietynlaisia pulmia. Lisäksi eräs haastatelluista sanoi analysoinnin olleen loppujen lopuksi mahdotonta, koska hänestä riippumattomista tekijöistä harjoittelun loppupuolella Minä koululaisena -kysely jäi täyttämättä ja näin ollen edistymisen seuraaminen tulosten perusteella jäi tekemättä.

5.1.3 Hyvät ja huonot kokemukset vahvuuslähtöisten arviointien käytännöllisyydestä

Vahvuuslähtöisten arviointien käytännöllisyydellä tarkoitetaan tässä vahvuuslähtöisten arviointien käyttöä sekä soveltamista. Tämän tutkimuksen mukaan opetusharjoittelussa saatujen kokemusten perusteella vahvuuslähtöisten arviointien käytännöllisyyteen liittyviä negatiivisia tekijöitä koettiin opetusharjoittelussa olevan toimivia tekijöitä enemmän.

Hyvät kokemukset vahvuuslähtöisten arviointien käytännöllisyydestä

Enemmistö koki arvioinnit **hyödyllisiksi** harjoittelussa. Haastatelluista neljä kertoi hyödyntäneensä arviointien tuloksia **vahvuusopetuksen suunnittelussa**, sillä arvioinnit tarjosivat selkeitä suuntaviivoja vahvuusopetuksen toteutukselle. Lisäksi eräs haastateltu koki arvioinnin olleen hyvä **tuki kommunikoinnissa** oppilaan kanssa. Arvioinnissa esille tulleita mielenkiinnon kohteita oli helppo ottaa osaksi keskustelua harjoittelun aikana. Näin ollen haastateltavien käyttämiä arviointeja voidaan pitää merkityksellisenä suunnan näyttäjänä vahvuusperustaista opetusta toteuttaessa.

Kolme haastateltavista koki arviointien käytännöllisyyden hyviksi puoliksi niiden hyödyntämisen **apuvälineenä arvioinnissa** sekä vahvuusarviointien olleen **mielekästä toteuttaa** käytännössä. Näissä haastatteluissa korostui tieteellisen näkökulman arvostaminen kenttätyössä ja standardisoitujen testien koettiin tarjoavan hyvän pohjan pedagogiselle arvioinnille. Mielekkyyttä eräs haastateltava korosti arviointien toteutuksessa omista harjoitteluun liittyvistä pulmista huolimatta:

”Hyvältä jutulta kokonaisuudessaan kuitenkin tuntu. Ja tärkeeltä, jos sen ois hoitanu niinkun täydellisesti.”

Muissa haastatteluissa arviointien mielekkyys käytännön työssä tuli esille siinä, että vahvuusarviointitilanteiden toteuttaminen oli tuntunut mukavalta toteuttaa ja oli onnistunut käytännössä hyvin.

Huonot kokemukset vahvuuslähtöisten arviointien käytännöllisyydestä

Vaikka arvioinnit koettiin haastatelluista enemmistön kannalta hyödyllisiksi, niissä kuitenkin havaittiin haasteita itse toteutuksen kannalta. Yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta kaikki kertoivat haastatteluissaan kokeneensa tällaisten vahvuuksiin pohjautuvien arviointien teon **vaativan joko paremman oppilastuntemuksen tai pidemmän aikavälin toteutukselle**, jos tuloksissa halusi nähdä kehitystä. Osa haastateltavista oli nähnyt arviointeihin osallistunutta oppilasta vain muutaman kerran koko harjoittelun aikana, jolloin he eivät kokeneet oppilastuntemuksen kasvaneen hyväksi. Tämän nähtiin vaikeuttavan myös analyysin tekoa. Eräs haastateltava kuvaili tilannetta näin:

”Ehkä se ois vaatinu vähän enempi tutustumista siihen oppilaaseen ennen, ku alkaa tekee tollasia kyselyitä, et nyt se oli vähän etäinen se meidän suhde vielä siinä harkan lopussakin, että oli vähän haastavaa tehdä niitä.”

Toinen haastateltava myös korosti sitä, että oppilastuntemuksen puuttuessa ei pelkän arviointilomakkeen tuloksiin voinut nojata:

”Sit taas et se pelkkä KTA esimerkiks nii se ei yksin välttämättä kerro sit koko totuutta. Et sit siin tarvitaan just sitä oppilaan tuntemusta.”

Harjoittelun loppupuolella tehdyn arvioinnin jälkeen osa haastateltavista oli kokenut, että tulosten vertaaminen ei tuntunut merkitykselliseltä lyhyen aikavälinkään takia. Pidempi aikaväli olisi auttanut saamaan myös arvioinneista enemmän irti. Osa haastatelluista erityisopettajaopiskelijoista koki arviointien olleen **hyödyttömiä** heidän näkökulmastaan harjoittelun aikana. Tähän perusteluiksi todettiin, että arvioinnit koettiin joko riittämättömiksi työkaluiksi vahvuusperustaisen opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen, tai harjoittelussa toteutettua vahvuusopetusta olisi tehty ilman arviointienkin tukea. Eräs haastateltava myös mainitsi, että jälkimmäisen arvioinnin jäädessä tekemättä, lopullisten tulosten vertailu ja niiden hyödyntäminen oppilaan suhteen jäi kesken.

Kaksi haastateltavaa koki haastatteluissa arviointien toimimattomuuteen liittyvän myös sen, että heille **vahvuuslähtöiset arvioinnit näkyivät erittäin irrallisina** suorituksina muusta harjoitteluun liittyvästä toiminnasta. Yksi näistä haastateltavista sanoi, ettei ollut erityisesti

tehnytään mitään näiden arviointikertojen välissä kehittääkseen oppilaan tuloksia vahvuuslähtöisissä arvioinneissa. Toinen haastateltavista puolsi samoja ajatuksia. Hänen mielestään vahvuuslähtöisten arviointien merkitys korostuisi vielä enemmän, jos kaikki oppilaan kanssa toimivat opettajat pyrkisivät toimimaan samoilla menetelmillä päästäkseen yhteiseen tavoitteeseen. Pelkästään yhden harjoittelijan tai opettajan toiminta arviointien parissa ei siis ollut hänen mielestään riittävää.

Lisäksi arviointien toimimattomuuteen opetusharjoittelussa liitettiin näkökulma käytettyjen arviointien **pätevyydestä**. Kolmella harjoittelijalla oli tullut harjoittelussa myös sellaisia kokemuksia, joiden perusteella he pohtivatkin käytettyjen arviointien pätevyyttä. Yksi haastateltava kertoi, että hänen oppilaansa kohdalla tulokset olivat huonontuneet harjoittelun loppua kohti mentäessä, vaikka harjoittelun aikana järjestetyissä opetustilaisuuksissa oppilas oli pärjännyt hienosti vahvuuksia harjoitettavissa taidoissa. Haastateltava korostikin sitä, että arviointeihin voi liikaa vaikuttaa oppilaan sen hetkinen mielentila niitä tehdessä, joka saattaa vääristää radikaalistikin tuloksia. Toinen haastateltava oli miettinyt sitä, että vahvuudet ovat osa persoonaa ja pohtikin, voidaanko persoonaan liittyviä asioita arvioida. Kolmas haastateltava ei kokenut arviointien antavan todellista kuvaa oppilaan tilanteesta. Haastateltava kuvailikin tilannetta näin:

”Pitäis pitää sit mielessä opettajan, kuka käyttää tota KTA:ta, et tavallaan semmonen tietynlainen kriittisyys myöskin sitä arviointivälineistöä kohtaan. Et se just ei välttämättä niinku kerro sit ihan -- koko totuutta.”

Hänen kokemuksiinsa perustuen hänen oppilaansa oli saanut molemmilla arviointikerroilla todella korkeat, eli hyvät, pistemäärät, mutta silti hänellä oli silmin nähden tarvetta harjoitella vahvuuksiin liittyviä taitoja.

5.1.4 Yhteenvedo vahvuuslähtöisiin arviointeihin liittyvistä kokemuksista

Tutkielmassa olleiden seitsemän opiskelijan kokemukset käytetyistä arvioinneista ovat erittäin moninaiset. Vaikka harjoittelun alkaessa kaikilla opiskelijoilla oli sama lähtökohta vahvuuslähtöisten arviointien tekemisen ja ohjeistuksen suhteen, harjoittelussa kokemuksiin

ja käytännön toteutuksiin vaikutti monenlaiset tekijät. Opettajaopiskelijoiden kokemukset opetusharjoitteluihin liittyvistä sisällöistä ja niiden toteutuksista vaihtelevat valtakunnallistenkin tutkimusten perusteella suuresti (ks. eNorssi 2013).

Vahvuuslähtöisten arviointien toteutustilanteet olivat opiskelijoilla erilaiset ja ne usein vaativat opiskelijalta joustavuutta monen eri asian suhteen. Pääosin arvioinnit toteutettiin sekä dialogista että summatiivista arviointityyppiä noudattaen (ks. Atjonen 2007, 66). Vahvuuslähtöisissä arviointitilanteissa oppilaan oman käyttäytymisen ja päivän tunnetilan lisäksi merkityksellisinä tekijöinä voidaan pitää opiskelijan omia valintoja toteuttaa vahvuuslähtöiset arvioinnit. Aiemmissä tutkimuksissa ohjaustilanteissa opettajaopiskelijat ovat kokeneet juuri opetuksen itsenäisen suunnittelun ja toteutuksen tärkeäksi osaksi opetusharjoittelua (eNorssi 2013, 82). Lisäksi merkityksellisenä tekijänä koettiin harjoittelun ohjaavan opettajan vaikutusta ja sitä kautta muodostuneita lähtökohtia toteuttaa vahvuuslähtöisiä arviointeja erilaisista lähtökohdista käsin. Atjosen (2015, 158–161) mukaan arvioinnissa usein haasteellista onkin erilaiset olosuhteet. Lisäksi tämän tutkimuksen perusteella esimerkiksi kiireellä oli oma vaikutuksensa kokemuksiin ja sitä kautta toteutettuihin vahvuuslähtöisiin arviointitilanteisiin. Ympäristöt, joissa vahvuuslähtöiset arvioinnit toteutettiin, eivät nousseet merkittävään asemaan haastatteluissa.

Vahvuuslähtöisten arviointien analysointi jakoi opiskelijoilla mielipiteitä. Käytettyjen arviointien tulosten analysoinnissa korostui kokemukset erilaisista lähtökohdista toteuttaa analysointia. Tutkimuksen perusteella voi sanoa, että harjoittelussa ei ollut käytössä mitään yhtenäistä ja systemaattista linjaa arviointien analysoinnissa. Sen takia myös analysoinnin koettu vaikeustaso vaihteli opiskelijakohtaisesti. Osa opiskelijoista käytti analysointia helpottavia tekijöitä kuten vertaisia ja tulosten vertailua analysoinnin apuna. Myös ohjatun harjoittelun valtakunnallisessa kyselyssä (eNorssi 2013, 80) yli puolet opettajaopiskelijoista koki harjoitteluissa olleiden vertaisten tuen erittäin merkityksellisenä itselleen opetusharjoittelun aikana. Suurin osa koki analysoinnin kuitenkin haastavaksi. Enemmistö piti analysointia vaikeuttavana tekijänä huonoa oppilastuntemusta, joka ei kerennyt kehittymään riittävästi lyhyen harjoittelun aikana. Sen sijaan aiemmassa tutkimuksessa ei ole vastaavaa havaittu, sillä oppilaat ovat olleet opettajille tuttuja (ks. Sointu ym. 2012, 688). Harjoittelun ohjaajan ei koettu olevan analysoinnin kannalta merkittävässä roolissa.

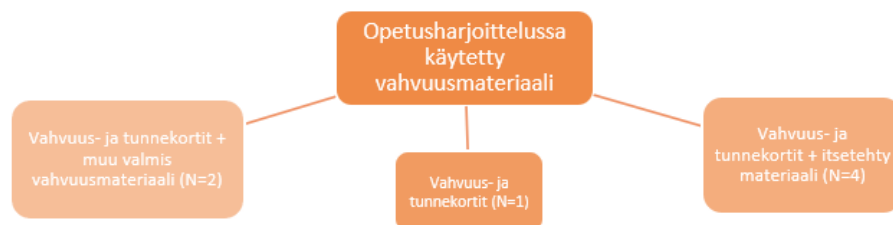
Osa opiskelijoista pohti vahvuuslähtöisen arvioinnin pätevyyttä ja totuudenmukaisuutta. Analysointia vaikeuttavana tekijänä pidettiin vahvuuslähtöisten arviointien tulospohjaa. Analysoinnin haastavuutta lisäsi esimerkiksi ristiriidat arviointien tulosten välillä sekä analysointivaiheessa saadut ristiriitaiset pistemäärät. Useat aiemmin tehdyt tutkimukset ovat kuitenkin todistaneet esimerkiksi opetusharjoittelussakin käytetyn KTVA:n luotettavaksi sekä päteväksi (Epstein, Harniss, Pearson & Ryser 1999, 323–326; Epstein, Mooney, Ryser & Pierce 2004, 362–365; Lappalainen ym. 2009, 749–751; Sointu ym. 2012, 685–686; Trout ym. 2003, 403, 406–407).

Osa opiskelijoista piti vahvuuslähtöisiä arviointeja käytännöllisinä, osa ei. Opiskelijat, jotka innostuivat ja ymmärsivät arviointien merkityksen opetuksen välineenä, osasivat myös hyödyntää ja käyttää arviointeja esimerkiksi vahvuusopetuksen suunnittelussa. Ne opiskelijat, jotka eivät tätä yhteyttä ymmärtäneet, eivät myöskään pitäneet arviointeja hyödyllisinä ja käytännön kannalta merkittävänä. Aiemmissa tutkimuksissa Harniss ym. (1999, 12) ovat myös ehdottaneet, että vahvuusarviointit ovat hyvä tuki esimerkiksi opetuksessa, jossa oppilas kohdataan kokonaisvaltaisesti niin vahvuuksineen kuin heikkouksineenkin. Vahvuusperustaisen opetuksen suunnittelun lisäksi osa koki vahvuuslähtöiset arviointit hyödylliseksi oppilaan kanssa kommunikoinnissa. Vahvuusarviointien antama tieto on aiemminkin havaittu kommunikoinnin kannalta merkityksellisenä (Brownlee ym. 2012, 5). Kommunikointi nähdäänkin vahvuusperustaisessa opetuksessa merkittävässä roolissa: vahvuuslähtöisessä prosessissa on tärkeää, miten ja mitä kommunikoimme esimerkiksi oppilaiden kanssa (Zacarian ym. 2017, 44).

Tulosten perusteella opiskelijat peräänkuuluttavat oppilastuntemuksen ja aikataulullisesti pidemmän aikavälin tärkeyttä vahvuuslähtöisten arviointien paremman toteuttamisen kannalta. Vahvuuslähtöisten arviointien toteuttamista olisi pidetty mielekkäämpänä, jos se olisi voitu toteuttaa pidemmällä aikavälillä. Epsteinin, Hertzogin ja Reidin (2001, 318–319) tutkimuksen tulosten mukaan BERS-vahvuusarvioinneista saatavat tulokset vakiintuvat oppilaiden kohdalla pitkällä aikavälillä, noin 6 kuukauden kuluessa. Pidempi aikaväli antaisi harjoittelijalle aikaa tutustua oppilaaseen paremmin ja havaita sitä kautta selkeämmin, tarjoavatko vahvuuslähtöiset

arvioinnit todellisen kuvan oppilaasta. Opettajan hyvällä oppilastuntemuksella on havaittu olevan vaikutusta vahvuusarviointien tuloksiin (ks. Sointu ym. 2012, 688). Myös Zacarianin ym. (2017, 41) mukaan oppilaiden vahvuuksien tunnistaminen edellyttääkin tutustumista oppilaaseen ja sitä kautta luottamuksellisen suhteen luomista opettajan ja oppilaan välille. Kaikesta huolimatta KTVA:n tekijät kuitenkin kehottavat ottamaan KTVA:n osaksi erilaisia harjoitteluiden sisältöjä (Sointu ym. 2018, 31).

5.2 Opiskelijoiden kokemuksia vahvuusmateriaalin valinnasta ja sen käytöstä



KUVIO 2. Kuviossa havainnollistettu opetusharjoittelussa käytettyä vahvuusmateriaalia

Haastatelluista (n=7) kaikki kertoivat käyttäneensä opetusharjoittelun aikana vahvuusmateriaalina jo olemassa olevia vahvuus- ja tunnekortteja. Näistä haastatelluista neljä kertoi käyttäneensä vahvuus- ja tunnekorttien lisäksi jotain itsetehtyä materiaalia, kun taas haastateltavista kaksi kertoi käyttäneensä korttien lisäksi muutakin valmista ja saatavilla olevaa vahvuusmateriaalia (kuvio 2).

5.2.1 Kokemukset materiaalin valintaan vaikuttaneista tekijöistä

Opiskelijoiden kokemusten perusteella vahvuusmateriaalien valintaan opetusharjoittelussa vaikuttivat neljä tekijää. Nämä tekijät voidaan jakaa materiaaliin liittyviin ominaisuuksiin sekä materiaaliin liittymättömiin ominaisuuksiin.

Materiaaliin liittyvät ominaisuudet

Ensinnäkin kolme haastatelluista korosti **oppilaslähtöisyyttä** vahvuusmateriaalin valinnassa. Vahvuusmateriaaliksi valittiin sellaista materiaalia, mistä oppilaat pitivät ja mitä he itse toivoivat. Yksi haastatelluista kertoi hänen oppilaansa keksineen itse idean, jota he lähtivät työstämään itsetehtynä vahvuusmateriaalina. Vahvuusmateriaalin valinnassa huomioitiin myös se, mikä oli oppilaiden lähtökohta ja tarve vahvuusperustaisen opetuksen suhteen. Eräs haastatelluista korosti esimerkiksi sitä, että heidän suhteellisen vilkkaiden oppilaidensa kanssa ei voinut kuvitellakaan ottavansa muuta kuin toimintakeskeistä vahvuusperustaista materiaalia. Haastatteluissa tuli esille myös se, että haastateltavat halusivat vahvuusperustaisen toiminnan olevan mukavaa kaikille, jonka vuoksi oppilaslähtöisyys korostui materiaalin valinnassa.

Toisekseen vahvuusmateriaalin valinnassa haastattelujen perusteella korostui vahvuusmateriaalin ominaisuutena **helppokäyttöisyys**. Ensinnäkin korttien valintaan vaikutti korttien visuaalisuus ja selkeys. Tätä kuvailee hyvin eräs haastatelluista, jonka mielestä kortit olivat:

”-- ihan kivannäkösiä ja sitten -- ku siinä oli aina teksti, et mikä se vahvuus on, nii ne oli jotenki semmosia helposti ymmärrettäviä ja just, mitä ton ikänen lapsi ehkä niinku sitten myös ymmärtää, et mitä se vahvuus tarkoittaa. Et selkeys ja semmonen kuitenkin, et ne oli mielenkiintosen näkösiä.”

Eräs haastelluista korosti myös sitä, että hänen vahvuusmateriaalin valintaansa vaikutti se, mikä tuntui itsestään luontevimmalta materiaalilta käyttää. Lisäksi hän halusi kokeilla harjoittelussa jotain uutta ja toi vahvuusmateriaaleihin tietoiseen läsnäoloon liittyviä harjoituksia. Hänen mielestään tällainen tietoinen läsnäolo liittyi oleellisesti

vahvuusajatteluun. Lisäksi yksi haastatelluista sanoi materiaalin valintaan vaikuttaneen itse materiaalin saatavuus. Hän muun muassa lähti liikkeelle siitä, mitä materiaalia koulussa oli saatavilla ja alkoi rakentamaan vahvuusperustaista opetusta sen pohjalta.

Materiaaliin liittymättömät ominaisuudet

Vahvuusperustaisen materiaalin valintaan vaikutti muutaman haastateltavan vastausten perusteella **ohjaava opettaja ja vertaiset**. Eräs haastateltava kuvailee ohjaavan opettajan roolia materiaalin valintaan näin:

”Siinä ensin -- tää erkka oli sitä mieltä, että näitten oppilaitten kanssa ei oo järkeä ottaa mitään tiettyä -- erillistä vahvuusmateriaalia, koska ne oli sen verran. No, sanotaanko nyt, että hankalia oppilaita. Hänen mielestä olis ollu niin päälle liimattua, että siihen ois otettu mitää varsinaista matskua.”

Lopulta kyseinen haastateltava oli käyttänyt ohjaavan opettajan suosittelemaa materiaalipakettia vahvuusperustaisessa opetuksessa. Loput kuusi haastateltavaa ei kokeneet ohjaavan opettajan vaikuttaneen heidän valintoihinsa vahvuusmateriaalin suhteen. Kaksi haastatelluista koki merkityksellisenä myös vertaisten vaikutuksen vahvuusmateriaalin valinnassa. Toinen heistä kertoi, että he olivat jutelleet muiden erityisopettajaharjoittelijoiden kanssa materiaaleista ja päätyneet yhteisten keskustelujen perusteella käyttämään kaikki tiettyä materiaalia. Toinen haastatelluista taas totesi, että hän ikään kuin kopioi toisen harjoittelijan toimintaa. Hän oli nähnyt harjoittelussa erään toisen harjoittelijan käyttävän tiettyä vahvuusmateriaalia, joka oli toiminut oppilaiden kanssa ja päättänyt sen perusteella ottaa saman materiaalin käyttöön. Neljä muutakin haastateltavaa toi haastattelun muissa yhteyksissä hieman sivulauseissa esille, että materiaalin valinnassa oli hyödynnetty keskustelua muiden erityisopettajaharjoittelijoiden kanssa.

Vahvuusmateriaalin valintaan vaikuttavana tekijänä voidaan pitää harjoittelun alussa tehtyjä **vahvuuslähtöisiä arviointeja**. Tässä on hyvä vielä mainita, että tässä tutkimuksessa vahvuuslähtöisillä arvioinneilla tarkoitetaan haastattelujen perusteella KTVA:ta sekä Minä koululaisena -kyselyä (ks. tulosluku 5.1). Kaksi haastatelluista koki vahvuuslähtöiset

arviointit merkittäväksi tekijäksi vahvuusmateriaalin valintaan, kun taas viisi muuta haastateltavaa ei kokenut vahvuuslähtöisten arviointien vaikuttaneen vahvuusmateriaalin valintaan laisinkaan. Ne haastateltavat, jotka kokivat vahvuuslähtöiset arvioinnit merkityksellisenä vahvuusmateriaalin valinnassa, kertoi vahvuuslähtöisten arviointien antaneen viitteellisiä ohjeistuksia siihen, mistä osa-alueista vahvuusperustaista opetusta kannattaa lähteä rakentamaan. Muiden viiden haastateltavien haastatteluissa korostui se, että vahvuusmateriaalin valinta olisi ollut sama ilman toteutettuja vahvuuslähtöisiä arviointejakin. Eräs haastateltavista koki, että vahvuuslähtöisiä arviointeja olisi voinut kuitenkin hyödyntää paremmin vahvuusmateriaalin valinnassa:

”Varmaan jos materiaalin valitsemiseen ois käyttäny hirmu paljon energiaa, nii sit ois varmaan voinu tukeaki, et ois voinu kattoo, mitkä ne oppilaan vahvuudet on, ja sit jotenki sieltä poimia jotai jonka ois saanu liitettyä niihin vahvuusmateriaaleihin.”

Tämän vastauksen perusteella vahvuuslähtöisten arviointien tulkitseminen on kuitenkin koettu aikaa vieväksi ja hieman haastavaksi, jonka takia vahvuuslähtöisiä arviointeja ei ole hyödynnetty vahvuusmateriaalin valinnassa.

5.2.2 Kokemukset vahvuusmateriaalin käytöstä ja soveltamisesta

Aiemmin tuloksissa toin esille, että harjoittelijoista jokainen käytti vahvuusmateriaalinaan vahvuus- ja/tai tunnekortteja. Näiden lisäksi neljä harjoittelijaa oli opetusharjoittelussa käyttänyt jotain itsetehtyä vahvuusmateriaalia, kun taas kaksi harjoittelijaa oli käyttänyt korttien lisäksi muuta valmista materiaalia. Haastatteluissa korostui selkeästi kaksi asiaa puhuttaessa vahvuusmateriaalin käytöstä opetusharjoittelussa. Näitä ovat kokemukset, joissa korostuu erilaiset lähestymistavat vahvuusmateriaalien käyttöön ja soveltamiseen, sekä kokemukset, joissa korostuu erilaiset haasteet vahvuusmateriaalin käytölle ja soveltamiselle.

Kokemukset, joissa korostuu erilaiset lähestymistavat

Tämän tutkielman seitsemän haastattelun perusteella opetusharjoittelu oli monelle opiskelijalle paikka, jossa he kohtasivat käytännössä vasta ensimmäistä kertaa elämässään vahvuusperustaisen opetuksen. Vähäinen tieto ja ensikertalaisuus vahvuusperustaisen opetuksen toteutuksessa on havaittavissa haastattelujen perusteella. Tietynlainen kaavamaisuus ja struktuuri on vahvuusperustaisen opetuksen materiaalien soveltamisessa aistittavissa haastatteluista, joissa opiskelija kokeili vahvuusperustaista opetusta vasta ensimmäisiä kertoja.

Ensinnäkin haastatteluissa tuli ilmi, että harjoittelijoilla oli ollut käytössä kahdenlaisia lähestymistapoja vahvuusmateriaalin käytölle: toiset painottivat rutiininomaisuutta vahvuusmateriaalien käytössä ja toiset taas monipuolisuutta. **Rutiininomaisuus vahvuusmateriaalien käytössä** näyttäytyi esimerkiksi siten, että vahvuustunnit tai -tuokiot koostuivat tietynlaisesta struktuurista. Neljä haastateltavaa kertoi käyttäneensä vahvuusmateriaalia aina joko tunnin alussa, sen keskellä tai lopussa tietyllä tavalla. Viisi haastateltavista kertoi myös käyttäneensä valitsemaansa vahvuusmateriaaliaan tunnista toiseen samankaltaisesti, jotta menetelmänä niiden käyttö olisi oppilaille tuttua. Vahvuusmateriaalien rutiininomaisen käytön sijasta kaksi haastateltavaa korosti **monipuolisuutta vahvuusmateriaalien käytössä**. Heidän kohdallaan vahvuusmateriaali oli ollut joka kerralla monipuolista ja hieman erilaista. He olivat rakentaneet vahvuustuokiot hyödyntäen eri materiaaleja, ja tuokiot olivat sisältäneet paljon toiminnallisuutta kuten seikkailu- ja suunnistusratoja sekä pelejä.

Vahvuusmateriaalien soveltaminen koettiin opetusharjoittelun aikana sekä mielekkääksi että haastavaksi. Kolmessa haastattelussa korostui vahvuusmateriaalin soveltamisen **mielekkyys**. Heidän haastatteluissaan korostui vahvuusmateriaalin hyödyllisyys, jonka vuoksi sen soveltaminenkin koettiin mielekkäänä. Lisäksi eräs haastateltava toi esille, että lähes kaiken toiminnan pystyi naamioimaan osaksi vahvuusperustaista opetusta, jos antoi vain mielikuvituksen olla rajana. Hänen mukaansa siis vahvuusmateriaalin soveltamiseksi ei aina edes tarvittu valmista materiaalia. Toinen haastateltava taas oli sitä mieltä, että valmiin vahvuusmateriaalin muokkaaminen oli helppoa. Hänen mielestään valmistakin

materiaalia oli tärkeää soveltaa juuri omille oppilaille sopivaksi. Lisäksi eräässä haastattelussa korostui vahvuusarviointien antama tuki myös vahvuusmateriaalin soveltamisessa. Kaksi haastateltavaa painotti myös sitä, että vahvuusmateriaalia oli saatavilla paljon. Tämä jopa yllätti heidät harjoittelun aikana. Tämän tutkielman haastattelujen perusteella voidaankin sanoa, että vahvuusmateriaalin saatavuus on helpottanut opiskelijoita vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamisessa. Harjoittelussa rohkeammin vahvuusmateriaalia käyttäneet ja soveltaneet opiskelijat kokivat vahvuusmateriaalin soveltamisen mielekkäämmäksi. Lisäksi he kokeilivat monipuolisemmin erilaisia tapoja käyttää vahvuusmateriaalia osana opetusta.

Kokemukset, joissa korostuu erilaiset haasteet

Kuusi haastateltavaa mainitsi vahvuusmateriaalin soveltamisessa olleen jotakin haasteellista. Kolmessa haastattelussa korostui **vähäinen teoreettinen tietämys** vahvuusperustaisesta opetuksesta ja sen soveltamisesta. Tämä vaikeutti entisestään vahvuusmateriaalin käyttöä ja soveltamista. Kahden haastateltavan kohdalla tämä näyttäytyi muun muassa vahvuusmateriaalin suppeana tai vähäisenä käyttönä sekä siinä, että vahvuusmateriaalin soveltamista ei koettu merkityksellisenä. Kolmas heistä taas ei kokenut saavansa kovin paljon irti vahvuusmateriaalin soveltamisesta, mitä olisi voinut saada, jos tietoa vahvuusperustaisesta opetuksesta olisi ollut enemmän. Monissa haastatteluissa kuulutettiin **harjoittelun lyhyttä ajanjaksoa** haasteeksi vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamiselle. Vahvuusmateriaalien soveltamisen ja käytön suhteen kyseistä asiaa sanoitti kuitenkin vain yksi haastateltava. Tämä haastateltava koki harjoittelun ajanjakson olleen liian lyhyt, minkä takia vahvuusmateriaalin soveltaminen oli jäänyt vähäiseksi ja suppeaksi.

Lisäksi kaksi haastateltavaa korosti, että saatavilla oleva **vahvuusmateriaali ei ollut sopivaa** heidän oppilaidensa tarpeisiin. Tätä eräs haastatelluista kuvaili seuraavasti:

”No mun mielestä ne monet niistä valmiista materiaaleista soveltuu aika kapealle niinkun alueelle oppilaita, että. Tai no niinku siis siinä mielessä sopivat aika hyvin varmasti sellasille niinkun perusopetuksen vähän kehittyneille tyypeille, joilla on -- ehkä sellasia -- vahvuuksia sitten niinkun tunnistaa vahvuuksia.”

Hän perusteli kokemuksiaan myös sillä, että hänen oppilaillansa ei ollut riittäviä kielellisen kehityksen valmiuksia käsitellä saatavilla olevaa vahvuusmateriaalia.

5.2.3 Yhteenveto vahvuusmateriaalin valintaan ja käyttöön liittyvistä kokemuksista

Opiskelijoiden (n=7) kokemukset vahvuusperustaiseen opetukseen tähtäävän materiaalin valinnasta ja sen käytöstä opetusharjoittelussa viittaavat siihen, että vahvuusperustainen opetus näytti olevan käytännössä toteutettuna melko tuntematonta vielä monelle opiskelijalle. Uusitalo-Malmivaara (2014a, 79) onkin havainnut, että vahvuusperustainen opetus ei ole ollut vielä kovin yleistä Suomessa. Haastatteluissa osa opiskelijoista korostikin, että he toteuttivat harjoittelussa ensimmäistä kertaa vahvuusperustaista opetusta. Ensikertalaisuuden mukanaan tuomaa epävarmuutta voikin havaita esimerkiksi vahvuusmateriaalin valinnasta, joka tehtiin pelkästään mallintamalla toisten toimintaa tai vahvuusmateriaalin rutiininomaisesta käytöstä.

Vahvuusmateriaalin valintaan liittyy opiskelijoiden kokemusten perusteella vahvuusmateriaalin ominaisuuksiin liittyvät ja liittymättömät tekijät.

Vahvuusmateriaalin ominaisuuksiin liittyviä tekijöitä oli oppilaslähtöisyys ja materiaalin helppokäyttöisyys. Oppilaiden lähtökohdista ja heidän toiveistaan toteutettu vahvuusperustainen opetus näytti olevan monen opiskelijan tapa toteuttaa vahvuusperustaista opetusta. Silloin opiskelijat valitsivat materiaaliksi sellaista, joka täyttää oppilaiden tarpeet ja toiveet. Materiaalin valinnassa kuitenkin painottui myös helppokäyttöisyys. Materiaali, joka oli helposti saatavilla, visuaalisesti selkeää ja opiskelijalle itselleen luonnollista käyttää, valikoitui helppokäyttöisyytensä takia vahvuusmateriaaliksi. Vahvuusperustaisen opetuksen ollessa vierasta monelle opiskelijalle, vahvuusmateriaalin selkeästi kaivattiinkin olevan helposti käytettävää.

Sen sijaan vahvuusmateriaalin ominaisuuksiin liittymättömiä tekijöitä oli ohjaava opettaja ja vertaiset sekä vahvuuslähtöiset arvioinnit. Joidenkin haastateltavien kohdalla ohjaava opettaja päätti heidän puolestaan käytettävän vahvuusmateriaalin. Blombergin (2014, 60)

mukaan laadukkaasti toteutetussa opetusharjoittelussa liiallisesti ohjaavan opettajan mukaisesti toimiminen ei kehitä opettajaopiskelijalta edellytettäviä taitoja tulevaa opettajan ammattia varten. Toisaalta suurimmassa osassa haastatteluista korostui kuitenkin vertaisten kanssa juttelun merkitys vahvuusmateriaaleista tai havainnot vertaisten käyttämistä vahvuusmateriaaleista, jotka vaikuttivat opiskelijoiden omiin valintoihin vahvuusmateriaalista. Opetusharjoittelussa vertaisten rooli ideoiden jakamisessa on tunnistettu aiemminkin (Jyrhämä 2002, 164; Kaldi & Xafakos 2017, 251–252, 256). Vain kahdessa haastattelussa vahvuuslähtöisillä arvioinneilla oli vaikutusta vahvuusmateriaalin valinnassa. Epsteinin (2004, 4–5) mukaan vahvuuslähtöisen arvioinnin lähtökohtana onkin tunnistaa vahvuudet, jotta koulun tarjoama opetus ja tuki pohjautuvat kyseisiin vahvuuksiin. Suurin osa opiskelijoista ei kuitenkaan kokenut vahvuuslähtöisiä arviointeja merkityksellisenä vahvuusmateriaalin valinnan kannalta. Vahvuuslähtöisten arviointien analysointi saattoi olla liian haastavaa, ja saadun tiedon yhdistämistä vahvuusmateriaalin valintaan ei osattu tehdä.

Haastatteluista ilmeni kokemuksia vahvuusmateriaalin käytöstä, missä korostui erilaiset lähestymistavat sekä erilaiset haasteet. Suurin osa haastateltavista käytti vahvuusmateriaalia varsin rutiininomaisesti ja samoin tavoin kerrasta toiseen vahvuusperustaisessa opetuksessa. Vain kaksi haastatelluista käytti vahvuusmateriaalia hieman monipuolisemmin ja rohkeammin. Vahvuusmateriaalin soveltaminen koettiin sekä mielekkääksi että haastavaksi. Mielekkyys näkyi kokemuksissa, joissa vahvuusperustainen opetus koettiin muutenkin merkityksellisenä ja sitä osattiin toteuttaa syvällisemminkin kuin pelkästään vahvuus- ja tunnekorttien kautta. Enemmistö haastatelluista koki vahvuusmateriaalin soveltamisen kuitenkin haastavaksi. Haastavuutta lisäsi muun muassa aiemman tiedon vähäisyys vahvuusperustaisesta opetuksesta. Opettajaopiskelijat ovat aiemmissakin tutkimuksissa kokeneet merkitykselliseksi oppimiseksi riittävää teorian ja käytännön yhdistämistä (Kostiainen, Ukskoski, Ruohotie-Lyhty, Kauppinen, Kainulainen & Mäkinen 2018, 72). Lisäksi ajallisesti erittäin lyhyt harjoittelujakso sekä saatavilla olevan vahvuusmateriaalin sopimattomuus tukea tarvitsevien oppilaiden käyttöön lisäsivät haasteita vahvuusmateriaalin käytössä ja soveltamisessa.

5.3 Opiskelijoiden näkemys vahvuusperustaisesta opetuksesta

Opiskelijoiden tietoisuus vahvuusperustaisesta opetuksesta näytti lisääntyvän harjoittelun aikana. Tietoisuuden lisääntyttyä myös vahvuusperustaista opetusta kohtaan muodostui syvällisempi ymmärrys ja näkemys siitä, mitä se on. Lisäksi kaikki haastatelluista kokivat vahvuusperustaisen opetuksen erittäin merkityksellisenä monelle asialle.

5.3.1 Syvällisempi näkemys vahvuusperustaisesta opetuksesta ja sen toteutuksesta

Opiskelijoille muodostunut syvällisempi näkemys vahvuusperustaisesta opetuksesta on havaittavissa kolmen ulottuvuuden myötä: käytännön kokemusten lisääntyttyä, näkemyksinä vahvuusperustaisen opetuksen lähtökohdista sekä näkemyksinä vahvuusperustaisen opetuksen vaatimuksista.

Kokemukset lisäävät näkemyksiä vahvuusperustaisesta opetuksesta

Vahvuusperustaisesta opetuksesta oli oltu tietoisia ennen harjoitteluakin, mutta kolme haastateltavaa kertoi tulleen varmemmiksi vahvuusperustaisen opetuksen merkityksestä opetustyölle juuri opetusharjoittelun aikana. Neljä haastateltavista totesi, että heidän kohdallaan **tietoisuus** vahvuusperustaisesta opetuksesta oli **lisääntynyt** opetusharjoittelun aikana. Eräs haastateltava totesi, että tietoisuus esimerkiksi vahvuusmateriaalista ja sen paljoudesta lisääntyi harjoittelun aikana. Lisäksi käytännön toimien kautta siitä koettiin tulleen konkreettinen keino toteuttaa opetusta ja harjoittelun kautta sen toteutukseen sai lisää varmuutta. Yksi haastateltavista tiivistikin asiaa näin:

”-- se tieto myös siitä, että tällasten mittareitten ja arviointimallien myötä nii täst vahvuusperustaisesta opetuksesta voi saada hyvin paljon tavoitteellisempaa, et myös tämmönen -- pelkkä positiivinen palaute ei johda -- välttämättä mihinkään tai tämmönen niinku turvallinen oppilaiden kohtaaminen vaan se, että saa niitä suuntaviivoja et missä osa-alueella näillä oppilaila on ongelmia ja mihin osa-alueisiin he tarvisivat tällast tavoitteellist vahvuusperustaista opetusta”.

Vahvuusperustaista opetusta myös tarkasteltiin haastatteluissa **kriittisemmästä näkökulmasta**. Tämä kertoo siitä, että vahvuusperustainen opetus on ymmärretty syvällisemmin ja sitä pystyttiin tarkastelemaan jo kriittisemminkin. Kritiikin kohteeksi nousi muun muassa vahvuusperustaisen opetuksen kaupallisuus. Kaksi haastateltavaa kyseenalaisti markkinoilla olevia vahvuusmateriaaleja ja korosti sitä, että vahvuusperustaisessa opetuksessa ei kannattaisi lukkiutua käyttämään vain jonkun tietyn firman mukaista vahvuusmateriaalia ja tapaa opettaa vahvuuksia. Taustalla oli ajatus siitä, että vahvuusperustaisen opetuksen koettiin olleen muutakin kuin vain tiettyjä valmiita kaupallisia paketteja.

Näkemykset vahvuusperustaisen opetuksen lähtökohdista

Ydinidealtaan opiskelijat kokivat vahvuusperustaisen opetuksen olleen **vahvuuksien huomaamista ja hyödyntämistä** sekä **kokonaisvaltaista opetusta**. Haastattelujen perusteella vahvuuksien huomaaminen ja hyödyntäminen näkyi muun muassa opettajan palautteenannossa, auttamalla oppilasta itse tunnistamaan omia vahvuuksiaan, puheessa, eleissä ja vaikeiden asioiden opettelussa. Eräs haastateltavista kyseenalaisti teennäiseltä kuulostavan vahvuuskielen ja korosti sitäkin enemmän positiivisten huomioiden tekemistä oppilaan arjessa. Neljä haastatelluista koki vahvuusperustaisen opetuksen olevan erittäin kokonaisvaltaista opetusta. Heidän haastatteluissaan korostui se, että vahvuusperustaisen opetuksen pitäisi olla osa arkea ja koko koulun toimintakulttuuria. Sen ei tulisi olla heidän mielestään erillistä vahvuuskorttien kääntelyä, jota toteutetaan irrallisesti muusta koulun toiminnasta. Kaksi haastatelluista painotti, että vahvuusperustaisen opetuksen pitäisi olla lähtökohta kaikelle opetukselle. Tämä kiteytyi erään haastateltavan kommentissa:

”-- jotenkin kun haluais ajatella varsinkin erityisopettajuuden niinku kuuluu olla siis niinkun lähtökohtaisesti jo sitä, että oppilaita koitetaan kasvattaa sellasiks niinku henkilöiks, jotka -- tuntee ittiesä ja näkee ittiesä hyvinä ja arvokkaina niinku kaikkien kasvattajien pitäis mun mielestä ajatella niin”.

Kahdessa haastattelussa oppimisympäristöllä koettiin olevan merkittävä rooli vahvuusperustaisessa opetuksessa. Eräs haastateltava totesi vahvuuksien tukemiseen vaikuttavan oppimisympäristön, jossa on mahdollista tehdä riittävästi toistomääriä ja sitä

kautta saada **onnistumisen kokemuksia**. Toinen haastateltava korosti myös **turvallisen ilmapiirin** luomista, jossa aikuisten tehtävänä oli olla turvallisia ja vastuullisia aikuisia, joita lasten oli helppo lähestyä.

Vuorovaikutus muodostui haastatteluissa keskeisimmäksi teemaksi puhuttaessa vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamisesta. Kokemusten perusteella vahvuusperustaiseen opetukseen liittyvään vuorovaikutukseen koettiin sisältyvän palautteen antaminen ja kannustus, vahvuuksien sanoittaminen sekä oppilaslähtöisyys ja luottamus itse opetuksessa. Haastatteluissa palautteen antamisen merkitys korostui ja eräs haastateltava kertoikin, että vahvuusperustaisessa opetuksessa tarkoituksena oli antaa spesifimpää palautetta kuin vain yleistä ja ympäröivää palautetta. Toinen haastateltava korosti kuitenkin sitä, että ylenpalttinen ja liioiteltu kannustaminen ei myöskään ollut hyvä lähtökohta. Hänen mukaansa olisi tärkeä tunnistaa ne tilanteet, joihin tarttua positiivisella palautteella ja kannustamisella. Lisäksi vahvuusperustaisen opetuksen toteutukseen kuului kahden haastateltavan kokemusten perusteella myös vahvuuksien sanoittaminen. He toteuttivat vahvuuksien sanoittamista siten, että he sanoittivat oppilaan toimintaa eri tilanteissa ja toivat sitä kautta esille huomaamiansa vahvuuksia. Tätä kautta he kokivat, että myös oppilaat itse havaitsivat paremmin vahvuuksiaan omassa toiminnassaan.

Vahvuusperusteisen opetuksen toteutukseen haastateltavat koki myös kuuluvaksi **oppilaslähtöisyyden sekä luottamuksen**. Kolme haastateltavaa koki merkitykselliseksi vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamisen oppilaslähtöisesti. Eräs haastateltava kertoi hyödyntäneensä oppilaan jo olemassa olevia vahvuuksia ja rakentaneensa tunnit siten, että kyseiset vahvuudet pääsivät esille. Lisäksi hän kertoi hyödyntäneensä keskusteluissa oppilaiden kanssa heidän mielenkiinnon kohteitaan ja sitä kautta pyrki tutustumaan oppilaisiinsa paremmin. Toinen haastateltava kertoi pyrkineensä luomaan luottamusta oppilaaseen tuntien ulkopuolellakin esimerkiksi kyselemällä käytävällä oppilaan kuulumisia.

Näkemykset vahvuusperustaisen opetuksen vaatimuksista

Tämän tutkimuksen haastattelujen perusteella voi sanoa, että vahvuusperustaisen opetuksen toteuttaminen vaatii **teoreettista tietämystä**. Jos sitä ei opiskelijalla pääomana jo etukäteen ollut, niin siihen olisi kaivattu enemmän tukea ja ohjausta. Haasteellisiksi asioiksi opetusharjoittelussa haastateltavat kokivat nimittäin oman aiemman tiedon vähäisyyden vahvuusperustaisesta opetuksesta. Tämä vaikutti esimerkiksi siihen, että opiskelijat olisivat kaivanneet harjoittelussa enemmän **tukea** vahvuusperustaisen opetuksen toteutuksessa. Kahdessa haastattelussa korostui esimerkiksi haasteena olleen ohjeistuksen puute. Heistä kummallakaan ei ollut juurikaan aiempaa kokemusta vahvuusperustaisen opetuksen toteutuksesta käytännössä. He olisivat kaivanneet enemmän selkeämpää ohjeistusta vahvuusperustaisen opetuksen toteutukseen niin ohjaavalta opettajalta kuin yliopistolta. Toinen heistä koki, että erityisesti selkeät sapluunat puuttuivat ja toteutus tuntui sen takia erittäin haastavalta. He myös kokivat harjoittelun ohjaajan suhtautuneen epäröiden vahvuusasiaan, jonka takia vahvuusperustainen opetus jäi heidän kohdallaan pintaraapaisuksi.

Tämän tutkimuksen haastatteluiden perusteella voi todeta, että onnistunut vahvuusperustainen opetus vaatii **hyvän oppilastuntemuksen**. Useassa haastattelussa korostettiin, että harjoittelussa oppilastuntemus jäi hyvin vähäiseksi. Tätä vaikeutti harjoittelun lyhyt ja varsin tiukka aikataulu, joka koettiin haastavaksi vahvuusperustaisen opetuksen toteutukselle. Tämä vaikuttikin osaltaan siihen, että esimerkiksi oppilaisiin ei kerennyt tutustumaan kunnolla. Näin ollen useassa haastattelussa korostui, että vahvuusperustaista opetusta oli haastavaa toteuttaa tuntematta oppilaita ja tietämättä heidän vahvuuksistaan.

Kaikki haastateltavista ymmärsivät, että vahvuusperustainen opetus edellyttää myös **suunnittelua**. Tutkielman seitsemän (n=7) haastateltavan kokemusten perusteella enemmistö koki vahvuusperustaisen opetuksen suunnittelun kuitenkin haasteelliseksi. Haasteellisuutta loi haastateltavilla erilaiset tekijät. Osa koki haastavaksi harjoittelun lyhyen ajanjakson, osa ohjaavan opettajan epäröivän asenteen vahvuuspedagogiikkaa kohtaan ja osa vahvuustuokioiden muuttuvat tilanteet. Lisäksi eräs harjoittelija koki tärkeänä, että

suunnittelu ei saanut olla liian ehdotonta, jotta juuri oppilaiden oma ääni ja toiveet tulisivat kuuluiksi. Ainoastaan yksi haastateltavista korosti suunnittelun juuri olleen mielekkäin asia koko harjoittelussa. Tämä haastateltava koki suunnittelun erittäin merkityksellisenä, johon hänen mukaansa on tärkeää panostaa ja käyttääkin aikaa. Tähän voi vaikuttaa haastatellun toimineen harjoittelun aikana oppilaiden kanssa, jotka olivat toimineet jo erittäin kauan vahvuusperustaisen opetuksen parissa.

Yhden haastattelun perusteella pienten **oppilaiden kielelliset valmiudet** eivät olleet riittävät onnistuneeseen vahvuusperustaisen opetuksen toteutukseen. Haastateltava korosti, että varsinkin pienten oppilaiden kohdalla heidän vahvuuksien huomaaminen omassa toiminnassa oli vielä kovin haasteellista. Hänen mukaansa he voivat ymmärtää mitä sinnikkyydellä tarkoitetaan, mutta eivät osanneet vielä yhdistää abstraktia sanaa käytännön toimintaan. Lyhyt aika ja haasteelliset vahvuustuokioiden eivät hänen mukaansa palvellut hänen oppilaidensa kykyä tunnistaa itsessään vahvuuksia sen paremmin kuin ennen vahvuustuokioiden toteutustakaan. Näin ollen tämän haastattelun pohjalta voidaan sanoa, että vahvuusperustainen opetus vaatii jonkinlaisia kielellisiä valmiuksia.

5.3.2 Näkemykset vahvuusperustaisen opetuksen merkityksellisyydestä

Tämän tutkielman kaikissa haastatteluissa korostui jollain tapaa vahvuusperustaisen opetuksen merkityksellisyys. Tämän tutkimuksen haastattelujen perusteella opiskelijoiden kokemukset vahvuusperustaisen opetuksen merkityksellisyydestä voidaan jakaa merkityksistä koulunkäynnille, yksilölle sekä opiskelijan omalle tulevaisuuden työlle.

Merkitys koulunkäynnille

Neljä haastateltavaa yhdisti vahvuusperustaisen opetuksen **merkityksellisyyden** positiivisessa valossa itse **opetukselle**. Haastattelujen perusteella vahvuusperustainen opetus koettiin erittäin tärkeänä ja tarpeellisena, jolla on paljon annettavaa opetukselle ja oppilaille.

Lisäksi kaksi haastateltavaa koki vahvuusperustaisen opetuksen olevan yksi merkittävimmistä pedagogisista suuntauksista, joka pitäisi lähtökohtaisestikin olla osa kaikkien opettajien toimintaa.

”-- se on niinku erityisopettajan tehtävä -- ylipäänsäkin niinku olla tämmönen niinkun oppilaita kannustava ja tukeva ja heidän niitä hyviä -- asioita elämässä ja heissä itessä niinku tukeva ja heidän sitä positiivista kasvua tukeva, että. Et se on se opettajan tehtävä.”

Eräs haastateltavista korosti vahvuusperustaisen opetuksen **merkitystä kouluviihtyvyydelle:**

”Jokainen oppilas tulis yksilöllisesti kohdatuks vahvuuksien kautta, jotta sitten opetuksesta tulis huomattavasti viihtysämpää ja oppilaat kiinnittyis kouluun hyvin paljon enemmän elikkä koen tämmösen vahvuusperustaisen opetuksen viihtyvyyttä lisääväks asiaks”.

Hänen mukaansa merkityksellistä on se, että kouluun on mukava tulla ja siellä on mukava olla. Haastateltavan puheesta voi havaita, että vahvuusperustaisen opetuksen merkitys hyväksyvänä ja luokseen kutsuvana tekijänä on valtava. Sen avulla on mahdollisuus lisätä koulunkäyntiä kohtaan positiivisia tunteita ja kokemuksia.

Merkitys yksilölle

Lisäksi neljässä haastattelussa korostui vahvuusperustaisen opetuksen **merkityksellisyys** oppilaan terveen **itsetunnon kehittymiselle**. Harjoittelussa saatujen kokemusten perusteella haastateltavat kokivat vahvuusperustaisella opetuksella olleen todella suuri vaikutus paremmalle itsetunnon kehittymiselle. Eräs haastateltava tiivistä asiaa näin:

”Kyllä mä aattelen sillee, että -- jos se oppilaan itsetunto ja itseluottamus ei oo kunnossa, nii ei sitä sillon voi pärjätä elämässä hirveen hyvin, et se on se kaiken perusta kuitenkin se semmonen hyvä itsetunto ja itseluottamus ja pystyvyyden tunne”.

Lisäksi eräs haastateltava oli harjoittelussa sellaisessa ympäristössä, jossa oppilaiden kanssa oli toimittu jo pidemmän aikaa vahvuusperustaisen opetuksen menetelmin. Hänen mukaansa nämä oppilaat olivat paljon edistyneisempiä **tunnistamaan omia vahvuuksiaan** ja

sanoittamaan omaa toimintaansa positiivisessa valossa, kuin mitä esimerkiksi kyseinen harjoittelija itse edes koki olevansa.

Merkitys opiskelijan tulevaisuuden työlle

Kaikki tämän tutkimuksen seitsemästä haastateltavasta (n=7) koki opetusharjoittelun kokemusten perusteella vahvuusperustaisen opetuksen merkitykselliseksi. Vahvuusperustaisen opetuksen kokeminen merkityksellisenä näkyi haastatteluissa sen suhteen, että kokemukset sen tärkeydestä vahvistuivat harjoittelussa entisestään. Näin ollen suurin osa haastateltavista pystyi myös kuvittelemaan vahvuusperustaisen opetuksen tulevaisuudessa omaan työhönsä kuuluvaksi.

Kolme haastateltavista piti **vahvuusperustaista opetusta erittäin tärkeänä**, ja he kokivat senkin takia toteuttavansa sitä itse tulevaisuudessa omassa työssään. Haastatteluissa tuli ilmi esimerkiksi, että opetettavien aineiden lisäksi olisi todella tärkeää tukea oppilaiden kasvua ja kehitystä positiivisessa valossa. Lisäksi opetusharjoittelussa opiskelijat kokivat **rohkaistuneen vahvuusperustaisen opetuksen käytön suhteen**. Eräs haastateltava esimerkiksi koki, että opetusharjoittelussa oli hyvä harjoitella käytännössä vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamista ja siten sitä on helpompi lähteä myös tulevaisuudessa käyttämään. Toisessa haastattelussa eräs haastateltavista esitti samoja kokemuksia. Hänen mukaansa harjoittelussa pääsi kokeilemaan ja näkemään sellaista, mikä vahvuusperustaisessa opetuksessa toimii ja mikä ei, mikä on haastavaa ja mitä kautta toimintaa kannattaa lähteä toteuttamaan. Vaikka vahvuusperustainen opetus koettiin merkitykselliseksi, kaksi haastateltavaa kuitenkin koki, että heidän täytyy kartuttaa lisätietoa itselleen tästä suuntauksesta vielä lisää. Lisäksi toinen heistä toi esille, että parempi oppilastuntemus tulevaisuuden työssä varmasti helpottaa vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamista. Haastatteluista voi kuitenkin päätellä, että rohkaistuminen vahvuusperustaisen opetuksen käyttöön tulevaisuutta varten oli harjoittelun aikana tapahtunut.

Haastattelujen perusteella opiskelijat kokivat vahvuusperustaisessa opetuksessa **itselle sopivien toteutustapojen käyttämisen** hyväksi. Kahdessa haastattelussa korostui, että sellainen itselle sopivan polun löytäminen vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamiseen olisi seuraavana tavoitteena. Heidän kohdallaan harjoittelussa kokemus vahvuusperustaisesta opetuksesta ei päässyt syventymään ja sitä toteutettiin melko pinnallisesti. He kuitenkin kokivat vahvuusperustaisen opetuksen tulevaisuuden kannalta tärkeänä, mutta heidän pitäisi löytää siihen omien sanojensa mukaisesti itselle sopiva tapa toteuttaa sitä. Sen sijaan kolmessa haastattelussa korostettiin jo valmiita konkreettisia tapoja, miten haastateltavat aikovat vahvuusperustaista opetusta lähteä toteuttamaan. He pääsivät opetusharjoittelussa toteuttamaan sellaisia toimivia malleja, jotka he kokivat hyödyllisinä mallintaa myös tulevaisuudessa omaan työhönsä. Tämmöisiksi toteutustavoiksi nousi muun muassa erilliset vahvuustuokit, koko kouluyhteisön yhteinen toimintakulttuuri vahvuusperustaisen opetuksen suhteen sekä konkreettisten asioiden ja onnistumisten huomioinen. Opetusharjoittelua voikin pitää paikkana, jossa on päässyt kokeilemaan vahvuusperustaista opetusta, oppimaan siitä ja muodostamaan siitä tulevaisuutta varten omannäköistä toteutuskelpoista pedagogiikkaa.

5.3.3 Yhteenveto opetusharjoittelussa muodostuneesta vahvuusperustaisen opetuksen näkemyksestä

Opiskelijoille muodostunut näkemys vahvuusperustaisesta opetuksesta opetusharjoittelussa saatujen kokemusten kautta oli erittäin positiivinen. Vahvuusperustainen opetus koettiin erittäin merkityksellisenä suuntauksena erityisopettajan työnkuvan kannalta. Myös aiemmissa tutkimuksissa vahvuuksiin keskittyvä interventio on kerännyt opettajilta paljon positiivista palautetta (Vuorinen, Erikivi & Uusitalo-Malmivaara 2019, 51–53). Tässä tutkielmassa opiskelijat kuitenkin kokivat siinä olevan vielä jokaisella osa-alueella sen suunnittelusta toteutukseen ja tulevaisuuden näkymiin joitakin haasteita. Pääasiassa opiskelijat kuitenkin kokivat vahvuusperustaisen opetuksen olevan yksi lähtökohdista toteuttaa opetusta. Myös Leskisenojan (2016, 217) tutkimuksen tulosten mukaan koulussa annettavan opetuksen lähtökohtana tulisi pitää vahvuusperustaista opetusta.

Opiskelijoille on muodostunut syvällisempi ymmärrys vahvuusperustaisesta opetuksesta ja sen toteutuksesta harjoittelun aikana. Syvällisemmän ymmärryksen on koettu muodostuneen muun muassa tietoisuuden lisääntyttyä vahvuusperustaisesta opetuksesta käytännön kokemusten kautta. Haastatelluilla on kokemustensa pohjalta muodostunut selkeä ydinidea siitä, mitä vahvuusperustainen opetus on. Sen nähdään olevan vahvuuksien huomaamista ja hyödyntämistä sekä kokonaisvaltaista opetusta. Myös Lopez ja Louis (2009, 2) määrittelevät oppilaiden vahvuuksien tunnistamisen ja niiden soveltamisen vahvuusperustaisen opetuksen keskeiseksi tavoitteeksi. Haastattelujen enemmistön perusteella vahvuusperustaisen opetuksen ei koettu olevan pelkästään erillisiä vahvuustuokioita, vaan sen nähtiin olevan osa jokapäiväistä toimintaa, jossa huomataan hyvä, kannatellaan oppilaita havaitsemaan heidän omia vahvuuksiaan ja hyödyntämään niitä elämässään. Myös Liew (2011, 108) sekä Sointu ym. (2016, 462–464) korostavat, että sosiaalisia taitoja sekä vuorovaikutus- ja tunnetaitoja ei ole syytä pitää erillisinä kokonaisuuksina muusta oppimisesta, sillä näillä taidoilla ja oppimisella on molemminpuolinen vaikutus toisiinsa.

Opiskelijat osasivat asettaa vahvuusperustaisen opetuksen toteutukselle tiettyjä lähtökohtia. Haastattelujen perusteella opiskelijat sisällyttivät vahvuusperustaisen opetuksen lähtökohdiksi vahvuusperustaisen opetuksen määritelmän lisäksi turvallisuuden, onnistumiset, vuorovaikutuksen, oppilaslähtöisyyden sekä luottamuksen. Vahvuusperustaisessa opetuksessa koettiin tärkeäksi luoda turvallinen ympäristö, jossa on mahdollisuus saada onnistumisen kokemuksia. Tämän lisäksi tärkeänä lähtökohtana pidettiin oppilaan ja opettajan keskinäistä luottamuksellista sidettä, jossa opettaja pyrkii huomioimaan onnistumisia ja sanoittamaan tilanteita, joissa oppilaan vahvuudet tulevat esille. Saman havainnon on tehnyt Sutherland ym. (2010, 76–79), joiden mukaan oppilaan vahvuuksien korostaminen edistää oppilaan ja opettajan välistä suhdetta sekä kasvattaa positiivisen ilmapiirin kehittymistä koulussa. Tämän ei tarvitse rajoittua pelkästään oppitunneille, vaan sitä tulisi tapahtua oppituntien ulkopuolellakin (Lopez & Louis 2009, 2–6). Tällainen vuorovaikutus edesauttaa oppilasta itseään toimimaan myös samoin. Lisäksi vahvuusperustaisen opetuksen lähtökohtana koettiin olevan oppilaslähtöinen toiminta, jossa tulisi jo etukäteenkin huomioida oppilaan vahvuudet ja hyödyntää niitä oppituntien suunnittelussa. Myös Leskisenojan (2017, 217) mukaan yksi kouluiloa lisäävä tekijä on

oppilaslähtöisyys, jolloin opetuksessa on tärkeää huomioida muun muassa oppilaan vahvuudet ja sitä kautta rakentaa oppimista oppilaan omasta kokemusmaailmasta.

Opiskelijoille on harjoittelun myötä muodostunut näkemyksiä vahvuusperustaisen opetuksen vaatimuksista. Vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamista edesauttaisi opiskelijoiden mukaan hyvä oppilastuntemus sekä pitkäaikainen toteutusmahdollisuus vahvuusperustaiselle opetukselle. Kaldin ja Xafakosin (2017, 253–254) tutkimuksen tuloksissa korostui myös opettajaopiskelijoiden toive pidemmistä opetusharjoittelusta. Kyseisessä tutkimuksessa opetusharjoittelut koettiin kaikista hyödyllisimpänä ja opettavaisimpana kokemuksena tulevaa opettajan ammattia ajatellen (Kaldi & Xafakos 2017, 253–254). Kaikki haastatelluista sisällyttivät vahvuusperustaisen opetuksen toteutukseen myös suunnittelun. Näin ollen kaikki siis asettavat sen myös vaatimukseksi onnistuneelle vahvuusperustaiselle opetukselle. Kuitenkin enemmistö haastatelluista koki suunnittelun vielä haastavana. Aiemmissä tutkimuksissa vastavalmistuneet opettajat ovat myös nimenneet opetuksen suunnittelun yhdeksi isoimmaksi haasteeksi työllensä (Fantilli & McDougall 2009, 823–824; Winstead Fry 2007, 223–230). Tässä tutkimuksessa suunnittelemisen haastetta opetusharjoitteluun loi myös harjoittelun lyhyt aika, suunnitteluajan vähäisyys sekä vahvuustuokioiden sosiaalinen luonne, joka muutti suunnitelmia kerrasta toiseen. Toisaalta suunnittelu oli riippuvainen myös materiaalista.

Haastattelujen perusteella vahvuusperustaiselle opetukselle voi esittää vaatimukseksi myös oppilaiden kielellisten valmiuksien huomioimisen. Vahvuusperustaisen opetuksen parempaa toteutumista olisi edesauttanut esimerkiksi pienille oppilaille kielellisten valmiuksien kannalta sopivamman materiaalin löytäminen. Olemassa olevien materiaalien sisällön abstraktius koettiin olevan liian haastavaa ihan pienille oppilaille. Harterin (1999a, 41–48) kehityksellisen minäkäsitysteorian mukaan esimerkiksi 6-7-vuotiailla lapsilla ei ole vielä kehittynyt sellaisia kognitiivisia taitoja, joiden avulla he ymmärtäisivät kovin hyvin abstrakteja määritelmiä.

Vaatimuksena onnistuneemmalle vahvuusperustaisen opetuksen toteutukselle voidaan tämän tutkimuksen tulosten perusteella pitää myös teoreettista tietämystä

vahvuuspedagogiikasta. Aiemmassakin tutkimuksessa tiedonpuute positiivisen- ja vahvuuspedagogiikan käytänteistä koettiin haasteelliseksi (Hopps-Wallis, Fenton & Dockett 2016, 109) ja tähän kaivattiin lisäkoulutusta (Vuorinen ym. 2019, 55). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella erityisopettajaopiskelijat olisivat kaivanneet enemmän ohjausta ja tukea aiheeseen liittyen. Osa haastateltavista kaipasi selkeämpää ohjeistusta yliopiston puolelta, miten vahvuusperustaista opetusta olisi kuulunut käytännössä toteuttaa. Yliopiston puolelta annettu riittävä tuki opetusharjoitteluiden käytännön toteutuksen, tuntisuunnitelmien ja ideoiden jakamisessa sekä näissä ohjaamisessa on koettu aiemmissakin tutkimuksissa merkityksellisenä (Kaldi & Xafakos 2017, 251). Toisaalta haastatteluissa ei käy ilmi, olivatko tukea kaivanneet erityisopettajaopiskelijat pyytäneet itsekään apua yliopiston puolelta.

Edellytyksenä paremmalle vahvuusperustaisen opetuksen toteutukselle pidettiin myös tuen saamista kyseiseen pedagogiseen suuntaukseen liittyen. Haasteena koettiin muun muassa ohjaavan opettajan epäröivä suhtautuminen vahvuusperustaiseen opetukseen, jolloin häneltä ei koettu saaneen apua eikä tukea opetuksen toteutukseen tai suunnitteluun, vaikka sitä olisi kaivattu. Cairesin, Almeidan ja Vieiran (2012, 172) tutkimuksessa opettajaopiskelijat kokivat myös opetusharjoittelun ohjaavan opettajan antaman tuen erittäin merkitykselliseksi. Lavonen, Henning, Petersen, Loukomies ja Myllyviita (2019, 14) ovat huomanneet opetusharjoittelussa tapahtuvaan oppimiseen vaikuttavan yliopiston ja opetusharjoitteluiden ohjaajien välisen yhteistyön. Niin yliopistolta kuin harjoittelun ohjaavalta opettajalta saatu tuki ovat sidonnaisia siihen, miten oppimisympäristö on rakennettu, miten vastualueet on määritelty ja millaiset roolit on jaettu (Lavonen ym. 2019, 14). Tämän perusteella voikin todeta, että myös ohjaavat opettajat tarvitsevat riittävän tuen opettaakseen harjoitteluun kuuluvia sisältöjä.

Kaikki haastateltavista korostivat jollain tapaa vahvuusperustaisen opetuksen merkityksellisyyttä. Haastattelujen perusteella vahvuusperustainen opetus koettiin erittäin tärkeänä ja tarpeellisenä, jolla on paljon annettavaa koulunkäynnille ja oppilaille. Se nähtiin merkittävässä asemassa kaikessa opetuksessa. Lisäksi vahvuusperustaisen opetuksen koettiin olevan myös kouluviihtyvyyttä lisäävä tekijä. Erityisesti vahvuusperustaisen opetuksen koettiin olevan merkittävässä roolissa oppilaiden tasapainoisen ja terveen

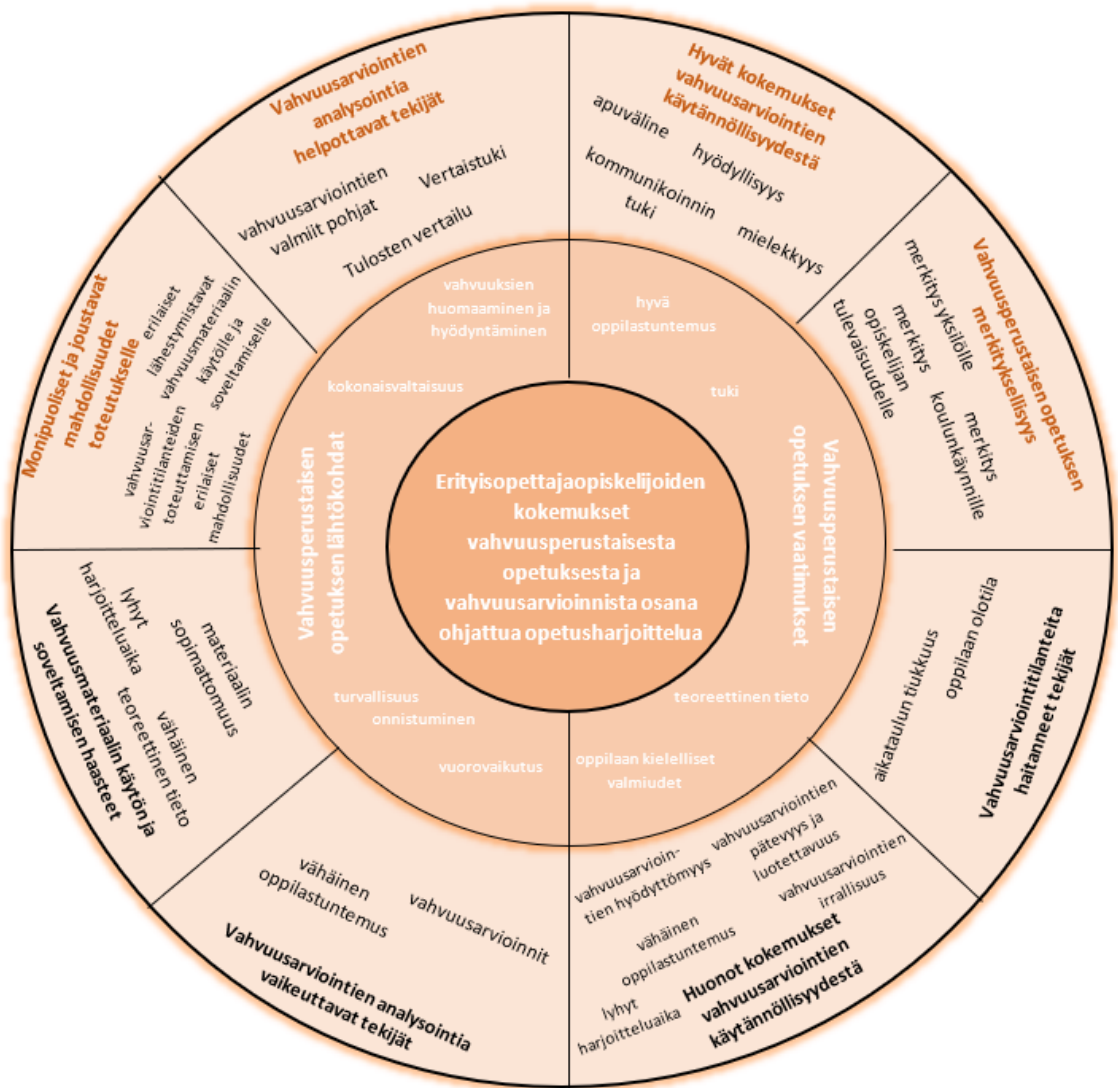
itsetunnon kehittymisen kannalta, minkä myös Zacarian ym. (2017, 44) ja Biswas-Diener (2009, 548–551) ovat havainneet. Haastatteluissa korostuikin omien vahvuuksien tunnistamisen tärkeys ja onnistumisen kokemusten saaminen juuri vahvuusperustaisen opetuksen kautta (ks. Sandberg & Vuorinen 2015, 10; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins 2009, 295–308).

Kaikki haastateltavat kokivat opetusharjoittelulla olleen jonkinlainen merkitys tulevan erityisopettajan työn ja vahvuusperustaisen opetuksen yhdistämisen kannalta. Opetusharjoittelussa käytäntö opetti ja osoitti erityisopettajaopiskelijoille merkittäviä asioita (ks. Toom, Husu & Patrikainen 2015, 334–335). Erityisesti opetusharjoittelulla voidaan nähdä olleen suuri merkitys opiskelijoiden käsitykselle vahvuusperustaisesta opetuksesta. Ensinnäkin vahvuusperustainen opetus koettiin tärkeänä asiana. Osa haastateltavista halusi hankkia vahvuusperustaisesta opetuksesta vielä lisätietoa itselleen ja varmistua tämän suuntauksen ideologiasta, kun osa taas koki tärkeäksi etsiä itselleen sopivan tavan toteuttaa vahvuusperustaista opetusta tulevaisuudessa. Osalla haastateltavista oli muodostunut harjoittelun myötä jo konkreettisiakin keinoja toteuttaa vahvuusperustaista opetusta, mitkä he kokivat olevan toimivia kokonaisuuksia tulevaisuudessa omassa työssään. Heikkisen, Markkasen, Pennasen ja Tynjälän (2014, 51) mukaan opettajankoulutuksessa onkin tärkeää kehittää työelämävalmiuksia ja luoda hyvä pohja myöhemmälle oppimiselle yhdistämällä riittävästi jo opetusharjoitteluissa teoriaa ja käytäntöä. Opetusharjoittelua voikin pitää hyvänä alustana tutustua vahvuusperustaiseen opetukseen ja sitä kautta lähteä rakentamaan siitä omannäköistä pedagogiikkaa omaan työhön.

5.4 Yhteenveto tutkimuksen tuloksista

Tutkimuksen tulosten perusteella voikin sanoa, että erityisopettajaopiskelijoiden kokemukset vahvuusperustaisesta opetuksesta ja vahvuuslähtöisistä arvioinneista ovat erittäin moninaiset. Erityisopettajaopiskelijoille muodostunut näkemys vahvuusperustaisesta opetuksesta oli merkityksellinen, ja kaikki kokivat sen jollain tapaa tärkeäksi opetuksen muodoksi. Näkemys vahvuusperustaisen opetuksen lähtökohdista ja sen vaatimuksista oli muodostunut opiskelijoille erityisopetusharjoittelun aikana. Opetusharjoittelussa he olivat saaneet lisätietoa ja näin heille oli muodostunut syvällisempi

ymmärrys vahvuusperustaista opetusta kohtaan. Vaikka vahvuusperustainen opetus koettiin merkitykselliseksi, kokemukset siitä kuitenkin jakautuivat opetusharjoittelussa sekä positiivissävyytteisiin että negatiivissävyytteisiin kokemuksiin. Näissä kokemuksissa merkityksellisiä oli erilaiset tekijät. Yhteenvedo tutkimuksen tuloksista on esitetty kuviossa 3.



KUVIO 3. Yhteenvedo tutkielman tuloksista, joissa ilmenee erityisopettajaopiskelijoiden (n=7) kokemukset vahvuusperustaisesta opetuksesta ja vahvuusarvioinnista osana ohjattua opetusharjoittelua

Kaikki kuvioon 3 kirjatut aiheet ovat esitelty aiemmin tulososiossa. Kuvioon on kuitenkin pyritty tuomaan uutta näkökulmaa jakamalla kaikkia opetusharjoitteluun liittyviä kokemuksia positiivisiin ja negatiivisiin kokemuksiin. Kuviossa on esitetty positiivisesti sävyttyneitä kokemuksia oransseilla otsikoilla ja negatiivisemmin sävyttyneitä kokemuksia

mustilla otsikoilla. Valkoisella on kirjoitettu ympyrän keskustan lähellä erityisopettajaopiskelijoiden näkemyksiä vahvuusperustaisesta opetuksesta. Lähes kaikissa tutkimuskysymysten kannalta oleellisissa aiheissa oli sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia. Negatiivisissa kokemuksissa painottuu selkeästi harjoittelun lyhyys. Harjoittelun lyhyiden myötä esimerkiksi oppilastuntemus on jäänyt vähäiseksi. Vähäisen oppilastuntemuksen takia vahvuusperustaisen opetuksen toteuttaminen ja soveltaminen on voitu kokea hankalammaksi. Harjoittelun lyhykäisyydestä johtuen myös kiire ja kaikki rutiineista poikkeavat asiat harjoittelun aikana ovat voineet lisätä näitä negatiivisia kokemuksia. Näin ollen ne ovat voineet asettaa myös haasteita vahvuuslähtöisten arviointien ja vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamiselle. Lisäksi käyntiin pääsemisessä on voinut hidastaa erityisopettajaopiskelijoiden vähäinen aiempi teoreettinen tietämys vahvuusperustaiseen opetukseen liittyen.

Sen sijaan positiivisissa kokemuksissa painottuu vahvuusperustaisen opetuksen merkityksellisyys ja monipuoliset mahdollisuudet. Vahvuusperustainen opetus on koettu merkitykselliseksi niin koulunkäynnille, oppilaalle kuin erityisopettajaopiskelijalle itselleenkin. Tästä syystä se on koettu myös mielekkäänä ja hyödyllisenä opettajan käytännön työssä. Osa erityisopettajaopiskelijoista on kokenut vahvuuksiin pohjautuvan arvioinnin esimerkiksi hyvänä kommunikoinnin tukena ja apuvälineenä erityisen tuen oppilaan kanssa työskennellessä. Lisäksi vahvuusperustainen opetus sekä vahvuuslähtöinen arviointi mahdollistaa opettajalle monia erilaisia lähestymistapoja toteuttaa vahvuuspedagogiikkaa, mikä onkin koettu monipuolisena ja joustavana asiana. Myös vahvuuslähtöiseen arviointiin opiskelijat olivat löytäneet useita keinoja, jotka helpottivat vahvuuslähtöisiin arviointeihin perustuvan analysoinnin tekoa.

Kuvion ulkopuolelle jäi kokemukset vahvuusmateriaalin valinnasta, jotka eivät jakautuneet negatiivisiin tai positiivisiin kokemuksiin. Vahvuusmateriaalin valintaan vaikutti erityisopettajaopiskelijoiden kokemusten perusteella sekä materiaaliin liittyvät että materiaaliin liittymättömät tekijät. Vahvuusmateriaalin valintaan kuitenkin jokaisella haastateltavalla oli jollain tapaa vaikuttanut vertaiset ja ohjaava opettaja. Sen minkä joku toinen oli kokenut hyväksi, otettiin itsekin helpommin omassa opetuksessa käyttöön.

Pohdintaosiossa pohdinkin näitä tutkielman tuloksia enemmän ja yhdistän niitä ilmiöstä löytyvään tutkimukseen ja keskusteluun.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkielmani tutkimustehtävänä oli selvittää erityisopettajaopiskelijoiden (n=7) kokemuksia opetusharjoittelussa toteutetusta vahvuusperustaisesta opetuksesta sekä vahvuuslähtöisistä arvioinneista. Tutkimuskysymyksissä tarkastelun kohteeksi tuli erityisesti vahvuuslähtöiset arvoinnit, vahvuusmateriaalin valinta ja käyttö sekä opiskelijoiden näkemykset vahvuusperustaisesta opetuksesta. Tässä luvussa esittelen analyysini avulla saatuja tuloksia ja yhdistän niitä tutkielman teoriaan, aiempiin tutkimuksiin sekä ajankohtaisiin ilmiöihin ja keskusteluihin aiheesta. Luvun loppupuolella tarkastelen myös tutkielmani luotettavuutta ja eettisyyttä. Viimeisenä esitän jatkotutkimusaiheita.

6.1 Erityisopettajaopiskelijoiden kokemuksia vahvuusperustaiseen opetukseen liittyen

Vahvuuksiin perustuva opetus ja arviointi ovat nousseet viime vuosina yhdeksi ajankohtaisimmaksi tutkimuksenkohteeksi kasvatustieteiden kentällä (ks. Hotulainen & Lappalainen 2009; Lappalainen ym. 2009; Pursiainen 2018; Sointu ym. 2016). Sen hyödyt on tunnistettu niin tukea tarvitsevien kuin muidenkin oppilaiden kohdalla (Hotulainen & Lappalainen 2009, 137–140). Suomessa opetuksen vahvuuslähtöisyys on huomioitu valtakunnallisella tasolla perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kattavasti

(Opetushallitus 2014). Onkin luonnollista, että vahvuusperustainen opetus tuodaan myös osaksi opettajankoulutusta.

Tämän tutkielman tulosten perusteella voidaankin todeta, että opetusharjoittelu oli monella opiskelijalla yksi ensimmäisiä käytännön kosketuksia vahvuusperustaiseen opetukseen. Harjoittelun ansiosta heidän tietämyksensä vahvuusperustaisesta opetuksesta kuitenkin lisääntyi. Opiskelijat kokivat vahvuusperustaisen opetuksen erittäin merkityksellisenä ja siitä muodostui osalle tulevaisuuteen jopa lähtökohta toteuttaa omaa opetusta. Useat aiemmat tutkimukset osoittavatkin, että opettajaopiskelijat pitävät opinnoissaan tärkeimpänä käytännönläheisiä opintoja sekä opetusharjoitteluissa saatuja kokemuksia (Behets & Vergauwen 2006, 409; Jyrhämä 2005, 20; Väisänen & Silkelä 1999, 217–218). Opiskelijoiden näkökulmasta katsottuna vahvuusperustaisen opetuksen merkityksellisenä kokeminen antaakin opettajankoulutukselle hyvän syyn ottaa se kattavammaksi osaksi koulutuksen sisältöjä.

Tätä ajatusta tukee myös se, että usealla tutkimuksella on näyttöä vahvuuksien tunnistamisen hyödyistä yksilölle ja hänen elämälleen (Biswas-Diener ym. 2011, 115; Epstein 2004, 5; Harniss ym. 1999, 7–11; Trout ym. 2003, 403–407). Vahvuuksien tunnistamisella nähdäänkin olevan selkeä yhteys yksilön hyvinvoinnille (Biswas-Diener ym. 2011, 115; Damon 2004, 13, 22–23; Proctor ym. 2009, 160–167; Wood ym. 2011, 17). Opettajankoulutuksen sisältöjen kannalta erityisesti tulevien erityisopettajien olisi tärkeää tunnistaa oppilaidensa vahvuuksia. Nimittäin kuten Lappalaisen ym. (2009, 749) tutkimus osoittaa, tukea tarvitsevat oppilaat kokevat omaavansa vähemmän vahvuuksia kuin muut oppilaat. Vahvuuksien tunnistaminen auttaisiakin heitä arvostamaan itseään enemmän ja kehittäisi heille myönteisempää minäkuvaa itsestään (Hotulainen & Lappalainen 2009, 137–140). Harterin (1999b, 507) mukaan lapselle merkityksellisten ihmisten antamalla palautteella onkin vaikutusta siihen, kokeeko lapsi pätevyyttä vai kyvyttömyyttä itseään ja kykyjään kohtaan.

Tämän tutkielman tulokset osoittavat, että opiskelijan tietoisuus vahvuusperustaisesta opetuksesta oli merkityksellistä sen hyödyntämisen kannalta opetusharjoittelussa. Ne, jotka tiesivät vahvuusperustaisesta opetuksesta enemmän tai saivat siihen syvällisemmän ymmärryksen harjoittelun aikana, osasivat hyödyntää tätä tietoa myös enemmän opetuksen toteutuksessa. Myös aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että vahvuusperustaisen opetuksen sisällön ymmärtämisellä on merkitystä sen toteutukseen (Hopps-Wallis ym. 2016, 109; Vuorinen ym. 2019, 55). Tässä tutkielmassa vahvuuslähtöisten arviointien kohdalla tämä esimerkiksi näkyi siten, että ne jotka kokivat vahvuuslähtöiset arvioinnit merkityksellisinä, hyödynsivät niitä myös enemmän vahvuusperustaisen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Ne keillä vastaavaa kokemusta ei ollut, kokivat vahvuuslähtöisten arviointien jääneen hieman irralliseksi muusta vahvuusperustaisesta opetuksesta. Opetusministeriön (2007a, 17) mukaan opetusharjoittelun tehtävänä on auttaa opiskelijaa yhdistämään teoria ja käytäntö toisiinsa. Tämän tutkimuksen haastatteluaineiston perusteella teorian yhdistäminen käytäntöön koettiin kuitenkin hieman haastavana. Opiskelijat kokivat kaipaavansa enemmän vahvuusperustaisen opetuksen sisältöjä osaksi erityisopettajien koulutusta. Tämän perusteella voikin ehdottaa, että vahvuusperustainen opetus tulisi saada vielä näkyvämmäksi sisällöksi erityisopettajaopiskelijoiden teoriaopintoihin.

Tämän tutkielman tulosten perusteella voi sanoa, että vahvuusmateriaalin valinta opetusharjoittelussa oli melko yksipuolista. Kaikki haastatelluista (n=7) käyttivät muun muassa vahvuuskortteja vahvuusmateriaalinaan. Osalla tähän vaikutti oppilaslähtöinen toiminta, sillä heidän oppilaansa pitivät korteista. Toisaalta kuitenkin vahvuuskorttien runsas käyttö voi kertoa myös siitä, että tällä hetkellä saatavilla oleva vahvuusmateriaali on painottunut vahvasti erilaisten korttien ympärille (ks. esim. Barnvårdsföreningen 2019; Kepeli 2019; Mieli ry 2015; Pesäpuu ry 2019; Toimintapuu 2019). Myös harjoittelijoiden epävarmuus ja vähäinen tietämys vahvuusperustaisesta opetuksesta voi saada heidät nojautumaan helpoiten saatavaa materiaalia kohti. Opiskelijat kertoivatkin vahvuusmateriaalin valintaan vaikuttaneen vahvuusmateriaalin helppokäyttöisyyden ja sitä myötä myös sen saatavuuden. Opetusmateriaalin valinnassa ja sen käytössä näyttäisikin painottuvan materiaalin helposti lähestyttävyyttä: sitä materiaalia käytetään herkemmin, mikä on helposti löydettävissä.

Tutkielman tulosten perusteella vahvuusmateriaalin valintaan suurimpana vaikuttajana voidaan pitää kollegiaalisuutta. Erityisopettajaopiskelijat keskustelivat paljon keskenään vahvuusmateriaaleista ja osa valitsi samat vahvuusmateriaalit, joita oli kuullut toisen harjoittelijan käyttäneen. Tämä on merkityksellinen havainto esimerkiksi muunkin opetusmateriaalin valinnan kannalta. Opettajapiireissä puhutaan paljon, ja hyväksi havaittu materiaali saa helposti hyvän maineen ja pääsee sitä kautta leviämään positiivisen palautteen kautta muidenkin opettajien käytettäväksi. Aiemmissakin tutkimuksissa opettajat ovat kokeneet yhteistyön toisten opettajien kanssa omaa näkökulmaa laajentavaksi sekä ideoiden ja tiedon jakamisen kannalta tärkeänä (Malone & Gallagher 2010, 335). Toisaalta opetusharjoittelussa vertaisten kanssa käyty keskustelu vahvuusmateriaaleista voi kuvata myös sitä, että erityisopettajaopiskelijat olivat vielä epävarmoja vahvuusperustaisen opetuksen suhteen. Tällaisessa epävarmassa tilanteessa on helppo valita mikä vain materiaali, mitä muutkin käyttävät. Syvällisempi teoreettinen tietämys vahvuusperustaisesta opetuksesta saattaisi edesauttaa myös vahvuusmateriaalin valitsemisen ja sitä kautta sen soveltamisen monipuolisempia kokemuksia.

Toisaalta myös haastatteluissa korostettiin erityisesti pienille oppilaille suunnatun vahvuusmateriaalin olevan sopimatonta pienille tukea tarvitseville oppilaille. Pienille tukea tarvitseville oppilaille saatavilla olevan vahvuusmateriaalin nähtiin sisältävän liian abstrakteja käsitteitä, jolloin niiden käyttäminen opetuksessa koettiin haasteelliseksi. Harterin (1999a, 41–48) kehityksellisen minäkäsitysteorian mukaan 6-7-vuotiaiden lasten kognitiivinen kehitys on vielä sellaisessa vaiheessa, missä heidän on vaikeaa ymmärtää selkeästi abstrakteja käsitteitä ja osata kohdistaa niitä itseensä. Tästä vanhemmilla oppilailla se alkaa luonnistua paremmin (Harter 1999a, 48–57). Heinosen (2005, 31) mukaan opetusmateriaaleihin kohdistetaan paljon odotuksia. Opetusmateriaalilta odotetaan usein sopivuutta jokaisen oppilaan lähtökohdalle (Heinonen 2005, 31). Toisaalta vahvuusperustaiselle opetukselle ei ole missään asetettu ehtoja siitä, millaista vahvuusmateriaalin tulisi olla. Vahvuusmateriaalia on mahdollista tehdä myös itse, jolloin materiaalin tekoa voidaan nähdä ohjaavan vahvuusperustaisen opetuksen tavoite. Tavoitteena vahvuusperustaisessa opetuksessa pidetään oppilaiden ohjaamista tunnistamaan omia vahvuuksiaan sekä soveltamaan näitä havaittuja vahvuuksia hyvinvoinnin ja tuotteliaisuuden kannalta parhaalla mahdollisella tavalla (Lopez & Louis 2009, 2).

Vahvuuksien tunnistamisessa ja vahvuusperustaisen opetuksen soveltamisessa ei ole välttämättömyys edes käyttää vahvuusmateriaalia.

Opetusharjoittelun kokemukset vahvuusperustaisesta opetuksesta olisivat voineet olla onnistuneempia, jos harjoittelu-aika olisi ollut pidempi. Kaldin ja Xafakosin (2017, 253–254) tutkimuksen tuloksissa on myös korostunut opettajaopiskelijoiden toive pidemmistä opetusharjoittelusta. Tämän tutkielman haastattelujen perusteella harjoittelussa vietetty aika oli varsin lyhyt, jolloin vähäinen aika ja kiire olivat läsnä monen kokemuksissa liittyen vahvuusperustaiseen opetukseen ja vahvuuslähtöiseen arviointiin. Tämän voidaan nähdä vaikuttaneen esimerkiksi helppokäyttöisen vahvuusmateriaalin käyttöön. Lisäksi opiskelijoilla jäi haasteellisia mielikuvia monesta vahvuusperustaiseen opetukseen liittyvästä asiasta, sillä itse oppilastuntemus jäi hieman huonoon asemaan. Vaikka lyhyt harjoittelujakso nähtiin haasteeksi vahvuusperustaisen opetuksen toteutukselle, haastateltavat kuitenkin ymmärsivät vahvuusperustaisen opetuksen paremmat mahdollisuudet tulevassa työelämässä työskenneltäessä samojen oppilaiden kanssa. Näitä opiskelijoiden opetusharjoitteluun liittyviä kokemuksia olisi kuitenkin tärkeää huomioida opettajankoulutuksen sisältöjä suunniteltaessa. Suomen opettajaksi opiskelevien liitto (2015, 15) näkee opetusharjoittelun merkittävänä suomalaisen opettajankoulutuksen kannalta ja pitää erittäin tärkeänä opetusharjoitteluihin kohdistettavan jatkuvan kehitystyön.

Tulosten perusteella voi sanoa, että opetusharjoittelua voi pitää merkittävänä ponnahduslautana vahvuusperustaisen opetuksen omaksumiselle. Kaikki opiskelijoista (n=7) kokivat vahvuusperustaisen opetuksen merkityksellisenä ja tärkeänä. He saivat harjoittelussa harjoitella käytännön toimia vahvuusperustaisen opetuksen suhteen ja tätä kautta varmistusta sen käytölle tulevaisuudessa. Opetusharjoittelun tavoitteena pidetäänkin konkreettisia tilanteita, joista opiskelijat voivat oppia ja kehittää omaa opetustaan eteenpäin (Opetusministeriö 2007b, 17). Suomen opettajaksi opiskelevien liitto (2019, 5) peräänkuuluttaa opiskelijan oikeutta päättää itse harjoittelunsa menetelmällisestä ja pedagogisesta sisällöstä, jota harjoittelun ohjaajan tulisi tukea. Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta ohjaavan opettajan omalla asennoitumisella vahvuusperustaista opetusta kohtaan oli merkitystä siihen, miten opiskelijat suhtautuivat kyseiseen pedagogiseen suuntaukseen.

Tuloksista olikin esimerkiksi havaittavissa niin ohjaavan opettajan innostus kuin epävarmuus vahvuusperustaista opetusta kohtaan, mitkä näkyivät myös opiskelijan harjoittelukokemuksissa. Aiemmissakin tutkimuksissa on havaittu, että opettajaharjoittelijat jäljittelevät helposti ohjaavan opettajan toimintaa (eNorssi 2013, 10–31). Ohjaava opettaja mutta myös yliopiston ohjauksellinen tuki on erittäin tärkeää opiskelijoille, jotka vasta tutustuvat ja harjoittelevat työelämää.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tässä luvussa arvioin tutkielmani luotettavuutta ja eettisyyttä. Luotettavuuden arviointi on haastavaa, jos tutkija ei tuo tutkimuksessaan selkeästi esille aineistonkeruun ja analysoinnin toteutusta (Nowell, Norris, White & Moules 2017, 2). Tässä tutkielmassa pyrin tarjoamaan mahdollisimman hyvin määritellyn kuvauksen toteutetuista toimista. Luotettavuuden selkeyttämisen tavoitteena on tarkastella, kuinka hyvin havainnot heijastavat kysymyksiä joihin tutkimuksen pitäisi vastata ennemmin kuin tutkijan omien etujen tavoittelua (Patton & Cochran 2002, 12).

Tässä tutkielmassa hyödynsin Lincolnin ja Guban (1985) luotettavuuskriteerien mallia, jota pidetään tarkoituksenmukaisena laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa (Shenton 2004, 64). Erityisesti mallin on nähty toimivan hyvin sellaisissa laadullisissa tutkimuksissa, joissa analyysi on toteutettu sisällönanalyysinä (Bengtsson 2016, 13). Malli (Lincoln & Guba 1985, 301–327) sisältää neljä kriteeriä, joita ovat vastaavuus (Credibility), siirrettävyys (Transferability), pysyvyys (Dependability) sekä vahvistettavuus (Confirmability). Näiden kriteerien mukaisesti tarkastelen tutkielmani vaiheita ja tulosten luotettavuutta.

Vastaavuus (Credibility) on Lincolnin ja Guban (1985, 301) mukaan yksi tärkeimmistä luotettavuuden kriteereistä. Vastaavuudella viitataan siihen, kuinka totuudenmukaisia saadut tiedot ovat ja kuinka hyvin tulokset vastaavat todellisuutta. Tutkimuksen vastaavuutta lisää tutkijan oma perehtyneisyys tutkittavaan ilmiöön, joka usein edellyttää riittävää ajankäyttöä

ja syvällistä ymmärrystä ilmiön suhteen. (Lincoln & Guba 1985, 301–302.) Tätä tutkielmaa toteutettaessa pyrin tutustumaan laajasti tutkielman aihepiiriin ja aiemmin toteutettuihin tutkimuksiin, jotka tuodaan kattavasti esille tutkielman teoriaosuudessa. Vastaavuutta toin esille myös tulososioiden yhteenvedoissa, joissa tämän tutkielman tuloksia vertaillaan olemassa olevaan teoriatietoon sekä aiemmin toteutettuihin tutkimuksiin.

Tutkimusaineiston ymmärrys ja tulkinta on onnistuneempaa tutkijan ymmärtäessä tutkittavien käyttämää kieltä ja kulttuuria (Taylor, Bogdan & DeVault 2015, 111–113; Fontana & Frey 2000, 654–655). Tässä tutkielmassa vastaavuutta lisäkin omat kokemukseni ja taustatietämykseni opetusharjoittelusta, jossa vahvuusperustaista opetusta toteutettiin. Ennen aineistonkeruuta suoritin itse yhden opetusharjoittelun, jossa toteutin vastaavia vahvuusperustaiseen opetukseen liittyviä tehtäviä. Näin ollen myös vahvuusarvioinnit, käytännön toimet sekä käytetty kieli osana opetusharjoittelua olivat minulle sitä kautta tuttuja ja ymmärrys haastateltavia kohtaan oli syvällisempää. Tutkielmaa tehdessä pyrin kuitenkin irtautumaan opiskelijan ja harjoittelijan roolista ottamalla objektiivisemmän näkökulman tieteen tekijänä. Eskolan ja Suorannan (1998, 17) mukaan tutkija pystyykin lisäämään objektiivisuutta tunnistamalla ensin omat esioletuksensa ja arvostuksensa tutkittavasta ilmiöstä.

Lincolnin ja Guban (1985, 303) mukaan tutkimuksessa hankittujen tietojen luotettavuutta vahvistaa se, että tutkijan ja tutkittavien välille rakentuu luottamuksellinen yhteys. Tällainen luottamuksellinen suhde ei rakennu hetkessä, vaan vaatii rakentukseen riittävästi aikaa. (Lincoln & Guba 1985, 303.) Koin, että saavutimme luottamuksellisen suhteen haastateltavien kanssa. Yhteisen koulutuslinjan myötä suurin osa haastateltavista oli minulle jossain määrin entuudestaan tuttuja. Ennen jokaista haastattelua informoin haastateltavia haastatteluun osallistumisen luottamuksellisuudesta sekä yksityisyyden suojaamisesta (ks. Kuula 2006, 99–104). Tutkimusta toteuttaessa on tärkeää, että tutkittavat voivat luottaa siihen, että tutkijan tarkoituksena ei ole käyttää heidän antamaansa aineistoaan epäkunnioittavasti tai heitä vastaan (ks. Lincoln & Guba 1985, 303). Koen, että haastattelut olivatkin erittäin onnistuneita rennon ilmapiirinsä ansiosta. Lisäksi haastatteluissa käsitellyt aiheet eivät olleet niin henkilökohtaisia, jotta etäistä tuttavuutta tutkijan ja tutkittavien välillä voisi pitää merkityksellisenä aineiston luotettavuuden kannalta.

Tutkielman luotettavuutta lisää se, kuinka pätevästi tutkittua ilmiötä on kuvailtu tutkimustekstissä (Eskola & Suoranta 1998, 212). Tuloksien kirjaamiseen vaikuttaakin valittu analysointitapa. Analyysin valintaa taas ohjaa tutkimuksen lähtökohta (Patton 2002, 434). Haastatteluihin perustuva aineisto mahdollistaa monia tapoja toteuttaa analyysia, riippuen siitä mitä tutkimuksessa halutaan tutkia (Kvale 2007, 103–104). Aineiston analyysitapaa valitessani käytinkin reilusti aikaa tutustumalla laajasti eri analyysitapoihin. Pohdin pitkään analysointitapaa narratiivisuuden ja sisällönanalyysin väliltä. Lieblich, Tuval-Mashiach ja Zilber (1998, 7–8) kuvailevat narratiivisen analyysin mahdollistavan haastateltavien henkilökohtaisten kokemusten syvällisemmän ymmärtämisen kertomusten kautta. Narratiivinen lähestymistapa olisi kuitenkin avannut ovea ehkä liikaa yksilöiden persoonallisuuden ja identiteetin tutkimiselle (Lieblich ym. 1998, 7–8), joka ei ole tämän tutkielman tutkimustehtävän kannalta oleellista tietoa. Tästä syystä koin sisällönanalyysin antavan parhaiten vastauksia tutkimuskysymyksiini. Sisällönanalyysin avulla sain aineistosta systemaattisin keinoin selkeästi esitetyn kokonaisuuden opiskelijoiden kokemuksista opetusharjoitteluun liittyen (ks. Kvale & Brinkmann 2009, 203).

Lincolnin ja Guban (1985, 291, 316) **siirrettävyyden** (Transferability) kriteerillä arvioidaan sitä, kuinka hyvin tutkimuksen tuloksia voidaan soveltaa samankaltaisiin konteksteihin muissa tutkimuksissa. Tutkimusten kontekstien ollessa riittävän samankaltaisia, on siirrettävyys myös toteutettavissa olevaa. Mitä kattavammin ja läpinäkyvämmiin tutkimusprosessia on kuvattu, sitä paremmin se on siirrettävissä toiseen kontekstiin. (Lincoln & Guba 1985, 291, 316.) Tässä tutkielmassa pyrin raportoimaan ja perustelemaan mahdollisimman laajasti ja yksityiskohtaisesti tutkimuksen toteutumisen, menetelmälliset valinnat, analysoinnin sekä tulokset. Liitteisiin on myös lisätty näkyväksi aineistonkeruussa käytetty teemahaastattelurunko (Liite 1: Haastattelurunko).

Pysyvyyden (Dependability) kriteerillä tarkastellaan Lincolnin ja Guban (1985, 316–318) mukaan tutkimustilanteeseen ja tutkittaviin liittyvien ulkoisten tekijöiden vaihtuvuutta. Erityisen tarkastelun kohteena on esimerkiksi tutkijan vaikutus tutkimuksesta esille tulleisiin havaintoihin ja sitä kautta johdonmukaisesti saatuihin tuloksiin (Lincoln & Guba 1985, 300, 316). Tässä tutkielmassa keräsin aineiston teemahaastattelujen avulla. Lincolnin ja Guban (1985, 300, 316) mukaan haastatteluja analyysin pohjana voi aina pitää enemmän tai

vähemmän subjektiivisina. Haastattelut nimittäin perustuvat tutkijan subjektiiviseen ajattelutapaan ja siihen, miten vastauksia tulkitaan. Lisäksi tutkija voi vaikuttaa haastattelutilanteeseen ja siten vaikuttaa vastausten laatuun. (Guba & Lincoln 1981, 187.)

Pyrin pitämään tämän tutkielman kuitenkin mahdollisimman objektiivisena ja luotettavana tiedostamalla jo etukäteen esimerkiksi haastattelutilanteissa mahdollisesti ilmenevät subjektiiviset vaikutukset. Pyrin välttämään väärinkäsityksiä haastattelutilanteissa siten, että haastattelijana määrittelin tutkimuksen kannalta oleelliset käsitteet haastateltavalle auki ennen kysymyksenasettelua. Lisäksi annoin haastateltaville mahdollisuuden koko haastattelun ajan tehdä tarkentavia kysymyksiä, jos he eivät ymmärtäneet jotain asiaa. Haastattelut nauhoitettiin ja nauhoitusten perusteella litteroitiin, jolloin tutkijana pystyin käymään haastatteluja läpi useampaan otteeseen ennen analyysin virallista aloittamista. Luotettavuuteen saattaa kuitenkin vaikuttaa se, että olen itse suorittanut opintojeni aikana opetusharjoitteluita. Oma ennakkotietämykseni ja omat kokemukseni harjoitteluista saattoivatkin vaikuttaa haastattelun tekoon, niiden kulkuun sekä kysymysten asetteluun. Analyysin pyrin toteuttamaan kuitenkin rauhassa ja tarpeeksi monta kertaa, jotta omat ennako-oletukseni eivät olisi vaikuttaneet sen tekoon. Lisäksi analyysinteossa pyrin huomioimaan sen luotettavuutta parantavia tekijöitä (ks. Kuckartz 2014, 151–155).

Haastattelujen teossa luotettavuus paranee usein haastattelijan haastattelukokemuksen karttuessa (Silverman 2006, 286). Haastattelujen laatu olisi voinut olla parempi, jos tutkijana minulla olisi ollut enemmän koulutusta ja kokemusta niiden tekemisestä. Tässä tutkielmassa luotettavuutta ja laadukkuutta tavoiteltiin kuitenkin kokoamalla hyvä haastattelurunko (Hirsjärvi & Hurme 2011, 184). Rakensin haastattelurunkoa Tuetaan yhdessä! -hankkeessa mukana olevien kokeneiden tutkijoiden kanssa. Luotettavuutta lisää myös se, että sama henkilö on toteuttanut kaikki haastattelut ja kutakin haastateltavaa on haastateltu yhdellä kertaa ilman taukoja, jolloin tutkittavan käsitykset eivät ole muuttuneet kuten useamman haastattelukerran aikana olisi voinut käydä. Lisäksi haastattelujen ollessa teemahaastatteluja, haastattelurunko ja haastattelutilanteet olivat lähes samanlaisia jokaisen haastateltavan kanssa. Silvermanin (1993, 92–93) mukaan tutkimuksen luotettavuutta lisääkin haastattelutilanteen pitäminen samankaltaisena jokaisen haastateltavan kanssa.

Vahvistettavuuden kriteerillä (Confirmability) tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin tutkimuksen tulokset ovat vahvistettavissa toisten tutkijoiden toimesta. Tämä on keino välttää tutkijan puolueellisuutta ja omien etujen tavoittelua. (Lincoln & Guba 1985, 319.) Tässä tutkielmassa vahvistettavuuden kriteeriä on painotettu siten, että jokainen tutkielman vaihe on pyritty kuvaamaan mahdollisimman läpinäkyvästi lukijalle aina alusta loppuun saakka. Lisäksi tulososiossa on esitetty suoria lainauksia alkuperäisestä tutkimusaineistosta (ks. Lincoln & Guba 1985, 323), ja siten pyritty perustelemaan tehtyjä tulkintoja aineistosta. Vahvistettavuutta lisää myös se, että litteroitu aineisto on vielä kertaalleen tarkastettu tutkimusapulaisen toimesta ennen aineiston analysointiin siirtymistä (ks. Silverman 2006, 287).

Toisaalta vahvistettavuuden keskittyessä tutkijan ja aineiston objektiivisuuteen ja neutraaliuteen (Lincoln & Guba 1985, 318–327), on myös tässä tutkielmassa tärkeää tarkastella aineiston otantamenetelmän objektiivisuutta. Tämän tutkielman aineisto on kerätty harkinnanvaraisella otannalla (Denzin & Lincoln 1994, 202; Silverman 2006, 306), jota ei voida pitää yhtä objektiivisena kuin esimerkiksi satunnaisotantaa. Tämän tutkielman tarkoituksena oli saada tietoa mahdollisimman laajasti erilaisista kokemuksista vahvuusperustaiseen opetukseen liittyen. Erilaisten kokemusten kirjoa oli kuitenkin jollain tapaa pakko rajata, että tutkimus pysyi selkeänä ja mielekkäänä kokonaisuutena. Tämän koin saavuttavani parhaiten harkinnanvaraisella otannalla, jonka avulla valikoin tutkimuksen kohdejoukkoon samankaltaisessa alakoulun kontekstissa harjoittelun suorittaneita erityisopettajaopiskelijoita.

Tutkielman **eettisyyttä** koskevissa asioissa huomioin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan, TENK:n, ohjeistuksen hyvään tieteelliseen käytäntöön liittyen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK 2012). TENK:n (2012, 4) mukaan tieteellistä tutkimusta pidetään eettisesti hyväksyttynä ja luotettavana sekä tuloksia uskottavina, jos tutkimus perustuu hyvän tieteellisen käytännön periaatteille. Tässä tutkielmassa keskeisinä lähtökohtina pidin tiedeyhteisön yleisesti tunnustamia toimintamalleja, kriteerit täyttäneitä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä sekä toisten tutkijoiden kunnioittamista. Lisäksi huomioin tutkimuksen suunnittelun, toteutuksen ja tulosten raportoinnin perustumista tieteelliselle

tiedolle asetettuihin vaatimuksiin, lupa-asioiden voimassaoloa sekä tutkijan oikeuksien ja velvollisuuksien tiedostamista. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK 2012, 6–7.)

Tässä tutkielmassa on tavoiteltu tutkimuksen kulun ja toteutuksen raportoimista mahdollisimman läpinäkyvästi. Tähtäsin toteuttamaan tutkimuksen niin tarkasti ja huolellisesti kuin on ollut mahdollista. Tutkielman tulokset pyrin esittelemään mahdollisimman kattavasti ja avoimesti. Tutkielmaa tehdessä huomioin myös muiden tutkijoiden saavuttamat ansiot ja olen viitannut niihin oikeaoppisesti lähdeviittein (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK 2012, 6).

Tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus (ks. Cohen, Manion & Morrison 2007, 55) on selvitetty tutkittaville, ja tutkimushankkeen tutkimukseen osallistuminen perustui heidän omaan suostumukseensa. Tutkittavia on informoitu tutkimuksen tarkoituksesta sekä aineiston keruusta, käsittelystä ja säilytyksestä. Lisäksi heitä on informoitu siitä, että hankkeessa kerättyä aineistoa voidaan käyttää opinnäytetöihin. Tutkimukseen osallistuneita on myös informoitu henkilötietojen käsittelystä voimassa olevan tietosuojalainsäädännön mukaisesti. Tutkittavilla on ollut mahdollisuus kysyä lisätietoja tutkimuksesta ja henkilötietojen käsittelystä tutkimushankkeen vastuututkijoilta.

Tässä tutkielmassa on oltu tarkkoja tutkittavien henkilöllisyyden suojaamiseksi. Olen sitoutunut toimimaan hankkeen vastuututkijoiden antamien ohjeiden mukaisesti tutkimusaineiston käsittelyssä ja säilytyksessä. Olen säilyttänyt aineiston huolellisesti siten, että ulkopuolisilla ei ole ollut siihen pääsyä. Haastattelujen litteroinnin jälkeen äänitallenteiden säilytyksestä huolehti tutkimushanke. Tutkielman valmistuttua palautan pseudonyymit haastattelulitteraatiot sisältävän aineistomuistitikon hankkeen vastuututkijoille. Raportoinnissa tutkittavien henkilöllisyyden suojaaminen on huomioitu jättämällä mainitsematta esimerkiksi ikä, sukupuoli ja opetusharjoittelupaikan tarkempi kuvaus. Tutkielman tulososion suorista lainauksista on myös jätetty pois haastateltaville annetut koodit tunnistamisriskin minimoimiseksi.

6.3 Jatkotutkimusaiheita

Tämän tutkielman aineisto kerättiin erityisopettajaopiskelijoilta teemahaastatteluilla, jolloin tarkastelun kohteena oli vain erityisopettajaopiskelijoiden kokemukset opetusharjoittelussa toteutetusta vahvuusperustaisesta opetuksesta. Olisikin kiehtovaa tutkia, millaisia kokemuksia vahvuusperustaisesta opetuksesta syntyisi useiden opetusharjoitteluiden aikana. Opetusharjoittelut ovat aina erilaisia esimerkiksi harjoittelun sisällöstä ja ohjaavasta opettajasta riippuen (Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL ry 2015, 9–11). Sitä, miten erilaiset tekijät vaikuttavat opettajaopiskelijoiden kokemuksiin vahvuusperustaisesta opetuksesta, olisi mielenkiintoista laajentaa. Lisäksi tämän tutkimuksen aineiston koostuessa ainoastaan alakoulun kontekstissa opetusharjoittelun suorittaneista erityisopettajaopiskelijoista, olisikin kiintoisaa tutkia vahvuusperustaisen opetuksen kokemuksellisia eroja eri kouluasteilla kuten yläkoulussa tai toisella asteella suoritetuista harjoitteluista.

Tässä tutkimuksessa haastateltiin ainoastaan erityisopettajaopiskelijoita. Opetussuunnitelman mukaisesti vahvuuksien tunnistaminen on kuitenkin osa kaikkia valtakunnan koulujen toimintaohjeita, myös yleisopetuksen sisältöjä (Opetushallitus 2014, 18). Aiempi tutkimus myös osoittaa, että vahvuuksien tunnistamisen hyödyt ovat mittavat kaikkien oppilaiden kohdalla (ks. Biswas-Diener ym. 2011, 115; Epstein 2004, 5; Trout ym. 2003, 403–407). Olisikin kiinnostavaa tutkia, millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä vahvuusperustaisen opetuksen kokemuksissa on erityisopettajaopiskelijoiden, luokanopettajaopiskelijoiden sekä aineenopettajaopiskelijoiden välillä. Opetusharjoitteluista ja niistä saaduista kokemuksista saattaisi ilmaantua erilaisia näkökulmia, jotka voisivat antaa merkityksellistä informaatiota esimerkiksi vahvuusmateriaalin suunnittelua varten. Toisaalta myös erot opettajaopiskelijoiden ja jo ammatissa toimivien opettajien välillä voisivat tuoda uusia näkökulmia vahvuusperustaisen opetuksen toteutuksesta.

Myös oppilaan ääntä olisi mielenkiintoista kuulla opettajaopiskelijan äänen lisäksi. Tämä lisäisi kokonaisvaltaisempaa kuvaa vahvuusperustaisen opetuksen toteutuksesta koulumaailmassa. Opetussuunnitelman mukaisesti opetuksessa tulisi korostaa kasvavissa määrin oppilaslähtöisyyttä (Opetushallitus 2014, 15), joten olisi tärkeää kuulla myös

oppilaiden ääntä vahvuusperustaisen opetuksen toteuttamisen vahvuuksista ja heikkouksista. Tätä tietoa voisi pitää myös suorana palautteena opettajalle opetuksen toteutuksesta. Lisäksi tieto voisi olla vaikuttavaa myös vahvuuslähtöisen arvioinnin ja vahvuusmateriaalin kehittämistyön kannalta.

Opetusministeriön (2007b, 37) mukaan tutkimusta pidetään suomalaisen opettajankoulutuksen lähtökohtana. Yliopistollisen opettajankoulutuksen kehittämisen kannalta olisikin kiehtovaa tutkia, miten koulutuksen aikaiset sisällöt näkyvät valmistuneilla opettajilla heidän työelämässään. Tätä voisi selvittää pitkittäistutkimuksen avulla ja tutkia, miten opettajankoulutuksen aikaiset sisällöt näkyvät opiskelijoilla opetusharjoittelussa ja myöhemmin muutaman vuoden kuluttua valmistumisesta heidän työelämässään.

LÄHTEET

- Allen, M. D. 2014. Telephone focus groups: Strengths, challenges, and strategies for success. *Qualitative Social Work* 13:4, 571–583.
- Aro, T., Järviluoma, E., Mäntylä, M., Mäntynen, H., Määttä, S. & Paananen, M. 2014. KUMMI 11. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja - Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Atjonen, P. 2015. Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Joensuu: Kirjokansi.
- Atjonen, P. 2019. Arviointi oppimisen ja pedagogisen kehittämisen välineenä. Teoksessa P. Atjonen & H. Laivamaa & A. Levonen & S. Orell & M. Saari & K. Sulonen & M. Tamm & P. Kamppi & N. Rumpu & R. Hietala & J. Immonen. ”Että tietää missä on menossa” Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 7:2019, 27–52.
- Barnvårdsföreningen. 2019. Uudet vahvuuskortit ovat tulleet! <https://www.bvif.fi/sv/start/article-110306-69208-uuudet-vahvuuskortit-ovat-tulleet> [luettu 3.12.2019]
- Behets, D. & Vergauwen, L. 2006. Learning to teach in the field. Teoksessa D. Kirk & D. Macdonald & M. O’Sullivan (eds) *The handbook of physical education*. London: Sage, 407–424.
- Bengtsson, M. 2016. How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open* 2, 8–14.
- Benson, P. L., Scales, P.C., Hamilton, S. F. & Sesma, A. 1999. Positive Youth Development: Theory, Research, and Applications. Teoksessa W. Damon & R. M. Lerner (eds) *Handbook of child psychology: Vol 1: Theoretical models of human development*. Hoboken: John Wiley & Sons, 894–941.
- Berelson, B. 1971. *Content analysis in communication research*. New York: Hafner Publishing Company.
- Biswas-Diener, R. 2009. Personal Coaching As a Positive Intervention. *Journal of Clinical Psychology* 65 (5), 544–553.
- Biswas-Diener, R., Kashdan, T. B. & Minhas, G. 2011. A dynamic approach to psychological strength development and intervention. *The Journal of Positive Psychology* 6 (2), 106–118.
- Blomberg, S. 2014. Valmistuville opettajille työelämävalmiuksia opetusharjoittelua ja opettajankoulutusta kehittämällä. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen & A. Lauriala & A. Karjalainen & A. Rautiainen & M.

- Räikköläinen & E. Helin & P. Pohjonen & K. Nyyssölä (toim.) Opettajankoulutuksen tilannekatsaus – Tilannekatsaus marraskuu 2014. Opetushallitus. Muistiot 2014:4, 55–63.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 2007. *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. 5th edition. Boston: Pearson.
- Brenner, M. E. 2006. Interviewing in educational research. Teoksessa: J. L. Green & G. Camilli (eds) *Handbook of complementary methods in education research*. Washington D.C: American Educational Research Association, 357–370.
- Brownlee, K., Rawana, E. & MacArthur, J. 2012. Implementation of a strengths-based approach to teaching in an elementary school. *Journal of Teaching and Learning* 8 (1), 1–12.
- Bryson, A. & McConville, S. 2014. *The Routledge guide to interviewing – oral history, social enquiry & investigations*. New York: Routledge.
- Burns, R. B. 1982. *Self-concept development and education*. London: Rinehart and Winston.
- Caires, S., Almeida, L. & Vieira, D. 2012. Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education* 35 (2), 163–178.
- Christians, C. G. 2000. Ethics and politics in qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds) *Handbook of Qualitative Research*. 2nd edition. Thousand Oaks: Sage, 133–155.
- Clifton, D. O. & Harter, J. K. 2003. Investing in strengths. Teoksessa K. S. Cameron, J. E. Dutton & R. E. Quinn (eds) *Positive organizational scholarship*. San Francisco: Berrett-Koehler, 111–121.
- Climie, E. & Henley, L. 2016. A renewed focus on strengths-based assessment in schools. *British Journal of Special Education* 43 (2), 108–121.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research methods in education*. 6th edition. London: Routledge.
- Corbetta, P. 2003. *Social research theory, methods and techniques*. London: Sage.
- Cox, K. F. 2006. Investigating the impact of strength-based assessment on youth with emotional and behavioral disorders. *Journal of Child and Family Studies* 15 (3), 287–301.
- Damon, W. 2004. What Is Positive Youth Development? *The Annals of the American Academy* 59 (1), 13–24.
- David, M. & Sutton, C. D. 2004. *Social research the basics*. London: Sage.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 1994. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 2005. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 3rd Edition. Thousand Oaks: The Sage Publications, 1–32.
- Doran, R. L., Lawrenz, F. & Helgeson, S. 1994. Research on assessment in science. Teoksessa D. L. Gabel (ed.) *Handbook of research on science teaching and learning*. New York: Macmillan Publishing Company, 388–442.

- Drabble, L., Trocki, K. F., Salcedo, B., Walker, P. & Korcha, R. A. 2016. Conducting qualitative interviews by telephone: Lesson learned from a study of alcohol use among sexual minority and heterosexual women. *Qualitative Social Work* 15 (1), 118–133.
- eNorssi – Opettajankouluttajien yhteistyöverkosto. 2013. Ohjatun harjoittelun arviointi 2012–2013. Ohjatun harjoittelun valtakunnallinen opiskelijakysely 2012–2013. http://www.enorssi.fi/opetusharjoittelu/ohjatun-harjoittelun-arviointi-1/harjoittelukysely_20122013_kooste_31052013.pdf/view [luettu 1.12.2019]
- Epstein, M. H. 2004. *Behavioral and Emotional Rating Scale: A Strength-Based Approach to Assessment*. 2nd edition. Austin: PRO-Ed.
- Epstein, M. H., Harniss, M. K., Pearson, N. & Ryser, G. 1999. The Behavioral and Emotional Rating Scale: Test-Retest and Inter-Rater Reliability. *Journal of Child and Family Studies* 8 (3), 319–327.
- Epstein, M. H., Harniss, M. K., Robbins, V., Wheeler, L., Cyrulik, S., Kriz, M. & Nelson, J. R. 2003. Strength-Based Approaches to Assessment in Schools. Teoksessa M. D. Weist & S. W. Evans & N. A. Lever (eds) *Handbook of school mental health: Advancing Practice and Research*. New York: Kluwer Academic/Plenum, 283–299.
- Epstein, M. H., Hertzog, M. A. & Reid, R. 2001. The Behavioral and Emotional Rating Scale: Long Term Test-Retest Reliability. *Behavioral Disorders* 26 (4), 314–320.
- Epstein, M. H., Mooney, P., Ryser, G. & Pierce, C. D. 2004. Validity and Reliability of the Behavioral and Emotional Rating Scale (2nd Edition): Youth Rating Scale. *Research on Social Work Practice* 14 (5), 358–367.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Esnaola, I., Sesè, A., Antonio-Agirre, I. & Azpiazu, L. 2018. The development of multiple self-concept dimensions during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 1–15.
- Fantilli, R. D. & McDougall, D. E. 2009. A Study of a novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education* 25 (6), 814–825.
- Farmer, T. W., Clemmer, J. T., Leung, M.-C., Goforth, J. B., Thompson, J. H., Keagy, K. & Boucher, S. 2005. Strength-based assessment of rural African American early adolescents: Characteristics of students in high and low groups on the behavioral and emotional rating scale. *Journal of Child and Family Studies* 14 (1), 57–69.
- Flick, U. 2007. About this book. Teoksessa S. Kvale (ed.) *Doing Interviews*. Thousand Oaks: Sage Publications, XV.
- Fontana, A. & Frey, J. 2000. The interview: from structured questions to negotiated text. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds) *Handbook of Qualitative Research*. 2nd edition. Thousand Oaks: SAGE, 645–672.
- Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Schmid, K. L., Lerner, J. V. & Lerner, R. M. 2013. Creation of Short and Very Short Measures of the Five Cs of Positive Youth Development. *Journal of research on adolescence* 24 (1), 163–176.
- Gilman, R. & Huebner, S. 2003. A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly* 18 (2), 192–205.
- Giorgi, A. 1985. Sketch of a psychological phenomenological method. Teoksessa A. Giorgi (ed.) *Phenomenology and Psychological research*. Pittsburgh: Duquesne University Press, 8–22.

- Giorgi, A. 1986. Theoretical justification for the use of descriptions in psychological research. Teoksessa P. Ashworth & A. Giorgi & A. Konig (eds) *Qualitative Research in Psychology*. Pittsburgh: Duquesne University Press, 3–22.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1981. *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hammersley, M. 1992. 'Deconstructing the qualitative-quantitative divide'. Teoksessa J. Brannen (ed.) *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*. London: Gower, 39–56.
- Harniss, M. K., Epstein, M. H., Ryser, G. & Pearson, N. 1999. The Behavioral and Emotional Rating Scale: Convergent Validity. *Journal of Psychoeducational Assessment* 17 (1), 4–14.
- Harter, S. 1999a. *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Harter, S. 1999b. The Self. Teoksessa W. Damon & R. Lerner (eds) *Handbook of child psychology: Vol. 1-4*. Hoboken: John Wiley & Sons, 505–570.
- Harter, J. K., Schmidt, F. L. & Hayes, T. L. 2002. Business-unit level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology* 87, 268–279.
- Heikkinen, R.-L. & Laine, T. 1997. Tutkimuksen polulla. Teoksessa R.-L. Heikkinen & T. Laine (toim.) *Hoitava kohtaaminen*. Helsinki: Kirjayhtymä, 18–23.
- Heikkinen, H. L. T., Markkanen, I., Pennanen, M. & Tynjälä, P. 2014. Opettajankoulutuksesta työelämään. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen & A. Lauriala & A. Karjalainen & A. Rautiainen & M. Rökköläinen & E. Helin & P. Pohjonen & K. Nyssölä (toim.) *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus – Tilannekatsaus marraskuu 2014*. Opetushallitus. Muistiot 2014:4, 45–54.
- Heinonen, J.-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 257.
- Helsingin kaupungin opetusvirasto. 2015. Ilmiömäinen Helsinki. Tulevaisuuden koulun suuntaviivat 2015-2020. Helsingin kaupunki. Opetusviraston julkaisuja 1:2015.
- Helsingin yliopisto. 2019. Opettajankoulutuksen erilliset opinnot. <https://www.helsinki.fi/fi/opiskelijaksi/opettajankoulutuksen-erilliset-opinnot#section-18709> [luettu 20.12.2019]
- Hennink, M., Hutter, I. & Bailey, A. 2011. *Qualitative Research Methods*. London: SAGE.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Holopainen, P., Ikonen, O., Ojala, T., Virtanen, P., Hietanen, A., Kovanen, P., Kuorelahti, M. & Rönty, S. 2001. Oppilaan yksilötason arviointi. Teoksessa P. Holopainen & O. Ikonen & T. Ojala (toim.) *Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana. Tukea tarvitsevien opetuksen kehittäminen kunnissa ja oppilaitoksissa*. Jyväskylän yliopisto. Opetushallitus. Kehittyvä koulutus 1/2001, 88–147.
- Hopps-Wallis, K., Fenton, A. & Dockett, S. 2016. Focusing on strengths as children start school: What does it mean in practice? *Australasian Journal of Early Childhood* 41 (2), 103–111.

- Hotulainen, R. 2004. Oppilaiden erityisten vahvuuksien huomioonottamisesta. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 77–92.
- Hotulainen, R. & Lappalainen, K. 2009. Sosioekonominen tausta ja osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuminen selittämässä nuorten aikuisten vahvuuksia sekä koulutukseen ja työelämään sijoittumista. *Kasvatus* 40 (2), 131–145.
- Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. 2014. Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-Kustannus, 264–280.
- Hurlock, E. B. 1925. An evaluation of certain incentives used in school work. *The Journal of Educational Psychology* 16 (3), 145–159.
- Husserl, E. 1962/2012. Eurooppalaisten tieteiden kriisi ja transsendentaalinen fenomenologia. (suom.) M. Lehtinen. Helsinki: Gaudeamus.
- Itä-Suomen yliopisto. 2017. UEF – Opinto-opas. Kasvatustieteiden ja psykologian osasto: filosofinen tiedekunta. https://www.uef.fi/documents/288084/385647/Opinto-opas_KAPSY_2017-2018_verkko_17_08_30.pdf/ea224c52-05a9-4fe3-a236-f9f53cb2f1ea [luettu 30.11.2019]
- Itä-Suomen yliopisto. 2018. UEF – Opinto-opas. Kasvatustieteiden ja psykologian osasto: filosofinen tiedekunta. https://www.uef.fi/documents/288084/321729/kapsy_2018-2019_opinto-opas.pdf/d4a8d1cb-52ac-461e-bd86-1f86ceb635fa [luettu 16.2.2020]
- Itä-Suomen yliopisto. 2019a. Erityisopettajien koulutus. <http://www.uef.fi/web/kapsy/erityispedagogiikka/erityisopettajien-koulutus> [luettu 1.12.2019]
- Itä-Suomen yliopisto. 2019b. Erityispedagogiikka. <http://www.uef.fi/web/kapsy/erityispedagogiikka> [luettu 1.12.2019]
- Joensuun normaalikoulu. 2018. Modernimpi luokkahuone. <https://www.uef.fi/web/jnor/-/modernimpi-luokkahuone> [luettu 15.12.2019]
- Johnson, B. & Christensen, L. 2014. Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches. 5th edition. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Josselson, R. 2013. Interviewing for qualitative inquiry – A relational approach. New York: The Guilford press.
- Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 236.
- Jyrhämä, R. 2005. Opetusharjoittelun ohjauksen pedagogiikka. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) Kohtaamisia ja kasvunpaikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Joensuun yliopisto. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 3, 19–28.
- Jyväskylän yliopisto. 2017. Erityispedagogiikan opetussuunnitelma 2017-2020. <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/eri/ajankohtaista/erityispedagogiikan-opetussuunnitelma-2017-2020> [luettu 20.12.2019]
- Jyväskylän yliopisto. 2019. Erityispedagogiikka. <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/eri> [luettu 1.12.2019]

- Kaldi, S. & Xafakos, E. 2017. Student teachers' school teaching practice: The relation amongst perceived self-competence, motivation and sources of support. *Teaching and Teacher Education* 67, 246-258.
- Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. 2018. *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. 11th edition. New York: Pearson.
- Kepeli – Kotoutumista kehollisilla ja pelillisillä menetelmillä. 2019. Vahvuuskortit. http://kepeli.metropolia.fi/harjoitteet_post/vahvuuskortit/ [luettu 3.12.2019]
- Komulainen, J., Turunen, T. & Rohiola, U. 2009. Ohjatun harjoittelun tavoitteet. Teoksessa S. Blomberg & J. Komulainen & K. Lange & K. P. Lapinoja & R. Patrikainen & U. Rohiola & S. Sahi & T. Turunen (toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus, 167–177.
- Korpinen, E., Jokiaho, E. & Tikkanen, P. 2003. Miten esi- ja alkuopetusikäiset lapset arvioivat itseään ja oppimistaan? *Kasvatus* 34 (1), 66–78.
- Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., Kauppinen, M., Kainulainen, J. & Mäkinen, T. 2018. Meaningful learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 71, 66–77.
- Kuckartz, U. 2014. *Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practice & Using Software*. London: Sage Publications.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kvale, S. 2007. *Doing interviews*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. 2009. *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. 2nd edition. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kääriäinen, H. 1988. *Minäkuvan kehitys*. Loimaa: Finn Lectura.
- Laine T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. painos. Juva: PS-Kustannus, 29–51.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 29–50.
- Lapinoja, K. P. 2009. Pedagogisten teorioiden hallinta. Teoksessa S. Blomberg & J. Komulainen & K. Lange & K. P. Lapinoja & R. Patrikainen & U. Rohiola & S. Sahi & T. Turunen (toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus, 65–71.
- Lappalainen, K. 2001. Yläasteelta eteenpäin – oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 71.
- Lappalainen, K., Savolainen, H., Kuorelahti, M. & Epstein, M. H. 2009. An International Assessment of the Emotional and Behavioral Strengths of Youth. *Journal of Child & Family Studies* 18 (6), 746–753.
- Lappalainen, K. & Sointu, E. T. 2013. Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa. https://www.researchgate.net/publication/236873371_Vahvuuksia_tunnistamalla_kayttaytymisen_ja_tunteiden_hallintaa_koulussa [luettu 1.12.2019]

- Lavonen, J., Henning, E., Petersen, N., Loukomies, A. & Myllyviita, A. 2019. A comparison of student teacher learning from practice in university-affiliated schools in Helsinki and Johannesburg. *European Journal of Teacher Education* 42 (1), 4–18.
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y. & Bowers, E. P. 2009. Positive youth development. Teoksessa R. M. Lerner & L. Steinberg (eds) *Handbook of adolescent psychology. Volume 1: Individual bases of adolescent development*. 3rd edition. New Jersey: John Wiley & Sons, 524–559.
- Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa – PERMA -teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluiloin edistäjinä. *Acta Universitatis Lapponiensis* 330.
- Liebllich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. 1998. *Narrative research: reading, analysis and interpretation*. Applied social research methods series 47.
- Liew, J. 2012. Effortful Control, Executive Functions, and Education: Bringing Self-Regulatory and Social-Emotional Competencies to the Table. *Child Development Perspectives* 6 (2), 105–111.
- Lincoln, Y. & Guba, G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lopez, S. J. & Louis, M. C. 2009. The Principles of Strengths-Based Education. *Journal of College and Character* 10 (4), 1–8.
- Magnusson, D. & Mahoney, J. L. 2006. Holistinen lähestymistapa myönteisen kehityksen tutkimuksessa. Teoksessa L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (toim.) *Ihmisen vahvuuksien psykologia*. Helsinki: Edita, 232–250.
- Malone, D. M. & Gallagher, P. A. 2010. Special Education Teachers' Attitudes and Perceptions of Teamwork. *Remedial and Special Education* 31 (5), 330–342.
- Mayring, P. 2014. *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/39517/ssoar-2014-mayring-Qualitative_content_analysis_theoretical_foundation.pdf [luettu 1.12.2019]
- Mieli ry. 2015. *Vahvuuskortit*. <https://mieli.fi/fi/julisteet-ja-kortit/vahvuuskortit> [luettu 3.12.2019]
- Miettinen, T. 2010. Fenomenologia ja sosiaalisen todellisuuden rakentuminen. Teoksessa T. Miettinen & S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Jyväskylä: Gaudeamus, 151–167.
- Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. 2010. Johdanto. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Jyväskylä: Gaudeamus, 9–22.
- Niemi, H. 2005. Suomalainen opettajankoulutus valmiina jo pitkään eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita*. Opetus 2000. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 187–218.
- Norrena, J. 2016. *Laaja-alainen osaaminen käytäntöön*. Arviointi, opetuksen suunnittelu ja oppilaan ohjaaminen. Helsinki: Edita.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E. & Moules, N. J. 2017. Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International of Journal of Qualitative Methods*, Vol. 16 (1), 1–13.

- Ojanen, M. 2007. Positiivinen psykologia. Helsinki: Edita.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf [luettu 1.12.2019]
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [luettu 15.12.2019]
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019. Selvitys opettajankoulutuksen rakenteesta yliopistoissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:11.
- Opetusministeriö. 2007a. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:17.
- Opetusministeriö. 2007b. Opetajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44.
- Opintopolku. 2019. Ammatilliset opettajakorkeakoulut. <https://opintopolku.fi/wp/ammattikorkeakoulu/ammattilliset-opettajakorkeakoulut/> [luettu 2.12.2019]
- Oulun yliopisto. 2019a. Erityispedagogiikan tutkinto-ohjelma. <http://www oulu.fi/ktk/erityispedagogiikka> [luettu 1.12.2019]
- Oulun yliopisto. 2019b. Tutkinto-ohjelman opinnot. <https://www oulu.fi/opiskelijalle/node/59291#6193> [luettu 20.12.2019]
- Paananen, P. 2009. Näkökulmia arviointiin. Teoksessa J. Louhivuori & P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatuksen seura FiSME ry, 407–421.
- Park, N. & Peterson, P. 2009. Character Strengths: Research and practice. *Journal of College and Character* 10 (4), 1–10.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd edition. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Patton, M. Q. & Cochran, M. 2002. *A Guide to Using Qualitative Research Methodology*. Paris: Medecins Sans Frontieres.
- Perttula, J. 1998. The experienced life-fabrics of young men. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 136. University of Jyväskylä.
- Pesäpuu ry. 2019. Korttisarjat ja pelit. https://verkkokauppa.pesapuu.fi/category/2/korttisarjat-ja-pelit?gclid=EAIaIQobChMIkrLLnJSZ5gIVT6WaCh1qgA75EAAAYASAAEgLj1vD_BwE [luettu 3.12.2019]
- Peterson, C., Park, N., Hall, N. & Seligman, E. P. 2009. Zest and work. *Journal of Organizational Behavior* 30 (1), 161–172.
- Pickford, R. & Brown, S. 2006. *Assessing skills and practice*. London: Routledge.
- Posner, G. J. 2000. *Field experience. A guide to reflective teaching*. 5th edition. New York: Longman.

- Proctor, C., Maltby, J. & Linley, P. A. 2011. Strengths Use as a Predictor of Well-Being and Health-Related Quality of Life. *Journal of Happiness Studies* 12 (1), 153–169.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Pursiainen, J. 2018. ”Kumpi oli positiivinen? Hyvä vai huono?” Vahvuuslähtöisen ja oppilaan sosioemotionaalista kompetenssia tukevan mallin luominen kouluuyhteisöön. Itä-Suomen yliopisto. *Dissertations in Education, Humanities, and Theology* 122.
- Rothenberger, A. & Woerner, W. 2004. Editorial. Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)—Evaluations and applications. *European Child & Adolescent Psychiatry* 13 (2), II/1–II/2.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2009a. Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. 2.painos. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2009b. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. 2.painos. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Ryff, C. D. & Singer, B. 1998. The contours of positive human health. *Psychological Inquiry* 9 (1), 1–28.
- Rönkä, M., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Nurmi, J-E. & Kiuru, N. 2011. Luku- ja laskutaidon sekä oppiainekohtaisten minäkäsitysten yhteydet lapsen sosiaaliseen asemaan vertaisryhmässä. *Psykologia* 46 (5), 312–327.
- Salo. 2019. Opetuksen erityispiirteet.
<https://www.salo.fi/paivahoitojakoulutus/perusopetus/alakoulut/hiidenkoulu/toiminta/opetuksenerityispiirteet/>
 [luettu 15.12.2019]
- Salvia, J., Ysseldyke, J. E. & Bolt, S. 2013. *Assessment in special and inclusive education*. 12th edition. Belmont: Wadsworth.
- Sandberg, E. & Vuorinen, K. 2015. Positiivinen pedagogiikka tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa. *Erityiskasvatus* 2/2015, 10–14.
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist* 55 (1), 5–14.
- Seligman, M.E.P., Ernst, R.M., Gillham, K.R. & Linkins, M. 2009. Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education* 35 (3), 293–311.
- Shenton, A. K. 2004. Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information* 22 (2), 63–75.
- Sherman, R. & Webb, R. 1988. *Qualitative Research in Education: A Focus*. Teoksessa R. Sherman & R. Webb (eds) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London: The Falmer Press, 2–21.
- Shuy, R. 2001. In person versus telephone interviewing. Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein (eds) *Handbook of interview research: Context and method*. London: Sage, 537–555.
- Siekinen, K. 2007. Syvähaastattelu. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. korj. ja täyd. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–59.

- Silkela, R. 2004. Opetusharjoittelun ohjauksen merkitys opettajaksi kasvussa. Teoksessa J. Enkenberg & E. Savolainen & P. Väisänen (toim.) Tutkiva opettajankoulutus – Taitava opettaja. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 248–260.
- Silkela, R. 2005. Opetusharjoittelun ohjauksen merkitys opettajaksi kasvussa. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/tutkivaope/pdf/silkela.pdf> [luettu 30.11.2019]
- Silverman, D. 1993. *Interpreting Qualitative Data*. London: Sage.
- Silverman, D. 2005. *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. 2nd edition. London: Sage.
- Silverman, D. 2006. *Interpreting Qualitative Data*. 3rd edition. London: Sage.
- Sointu, E. 2014. *Multi-informant Assessment of Behavioral and Emotional Strengths*. Doctoral dissertation. University of Eastern Finland.
- Sointu, E., Savolainen, H., Lambert, M.C., Lappalainen, K. & Epstein, M. H. 2013. Behavioral and emotional strength-based assessment of Finnish elementary students: psychometrics of the BERS-2. *European Journal of Psychology of Education* 29 (1), 1–19.
- Sointu, E., Savolainen, H., Lappalainen, K. & Epstein, M. H. 2012. Parent, Teacher and Student Cross Informant Agreement of Behavioral and Emotional Strengths: Students With and Without Special Education Support. *Journal of Child & Family Studies* 21 (4), 682–690.
- Sointu, E., Savolainen, H., Lappalainen, K. & Lambert, M. C. 2016. Longitudinal associations of student-teacher relationships and behavioural and emotional strengths on academic achievement. *Educational Psychology* 37 (4), 457–467.
- Sointu, E., Savolainen, H., Lappalainen, K., Kuorelahti, M., Hotulainen, R., Närhi, V., Lambert, M. C. & Epstein, M. H. 2018. Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Soria, K. M. & Taylor, L. 2016. Strengths-Based Approaches in College and University Student Housing: Implications for First-Year Students' Retention and Engagement. *Journal of College & University Student Housing* 42 (2), 60–75.
- Spiegelberg, H. 1984. *The phenomenological movement. A historical introduction*. 3rd edition. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Sturges, J. E. & Hanrahan, K. J. 2004. Comparing telephone and face-to-face qualitative interviewing: A research note. *Qualitative Research* 4 (1), 107–118.
- Sugarman, L. 2001. *Life-span development. Frameworks, accounts and strategies*. East Sussex: Psychology Press.
- Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL ry. 2015. Suositukset opetusharjoittelulle. https://www.sool.fi/site/assets/files/1321/suosituksset_opetusharjoittelulle-2015-web.pdf [luettu 1.12.2019]
- Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL ry. 2019. Tavoitteet opettajankoulutukselle. https://www.sool.fi/site/assets/files/1320/tavoitteet_opettajankoulutukselle_2019-web.pdf [luettu 4.12.2019]
- Sutherland, K., Conroy, M., Abrams, L. & Vo, A. 2010. Improving Interactions between Teachers and Young Children with Problem Behavior: A Strengths-Based Approach. *Exceptionality* 18 (2), 70–81.
- Taylor, S. J., Bogdan, R. & Devault, M. 2015. *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. 4th edition. New Jersey: John Wiley & Sons.

- Toimintapuu. 2019. Kortit.
https://www.toimintapuu.fi/epages/toimintapuu.mobile/fi_FI/?ObjectPath=/Shops/20130903-11092-248650-1/Categories/Tuotteet [luettu 3.12.2019]
- Toom, A., Husu, J. & Patrikainen, S. 2015. Student teachers' patterns of reflection in the context of teaching practice. *European Journal of Teacher Education* 38 (3), 320–340.
- Trout, A. L., Ryan, J. B., La Vigne, S. P. & Epstein, M. H. 2003. Behavioral and Emotional Rating Scale: Two Studies of convergent validity. *Journal of Child & Family Studies* 12 (4), 399–410.
- Tuetaan yhdessä! 2019. Tuetaan yhdessä! Monialainen ja digitaalinen yhteistyö oppimisen tukena -hanke.
<https://tuetaan.wordpress.com/> [luettu 2.12.2019]
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turun yliopisto. 2019. Erityisopettajan opinnot 60 op. <https://www.utu.fi/fi/yliopisto/kasvatustieteiden-tiedekunta/opiskelu/erityisopettajan-opinnot-60-op> [luettu 1.12.2019]
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. <https://www.tenk.fi/tenkin-ohjeistot> [luettu 2.12.2019]
- UEF Weboodi. 2018a. Erityisopettajien koulutus (EKO) 2017-2018.
<https://weboodi.uef.fi/weboodi/jsp/opecopas/jsp/opastutkrakkats.jsf> [luettu 22.4.2018]
- UEF Weboodi. 2018b. Erityispedagogiikan syventävät opinnot.
<https://weboodi.uef.fi/weboodi/opintjakstied.jsp?MD5avain=b62ab464-ae0f-43bc-8d93-2ea7b874a90d&Kieli=1&OpinKohd=28487367&haettuOpas=3699&takaisin=/jsp/opecopas/jsp/opastutkrakkaats.jsf&Org=20784036&Opas=3699#opetus> [luettu 22.4.2018]
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2014a. Hyveet ja luontevahvuudet. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-Kustannus, 63–84.
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2014b. Positiivinen psykologia – mitä se on? Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 18–27.
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2014c. VIA-vahvuusmittari lasten ja nuorten luontevahvuuksien kartoitukseen. *NMI-Bulletin* 24 (1), 42–50.
- Uusitalo-Malmivaara, L., Kankaanpää, P., Mäkinen, T., Raeluoto, T., Rauttu, K., Tarhala, V. & Lehto, J. 2012. Are Special Education Students Happy? *Scandinavian Journal of Educational Research* 56 (4), 419–437.
- Winstead Fry, S. 2007. First-year teacher and induction support. Ups, downs, and in-betweens. *The Qualitative Report* 12 (2), 216–237.
- Wood, A., Linley, P., Maltby, J., Kashdan, T. & 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, 15–19.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Vogl, S. 2013. Telephone versus face-to-face interviews: Mode effect on semistructured interviews with children. *Sociological Methodology* 43 (1), 133–177.
- 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.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 1999. Kokemukset ja merkitykset opettajaksi kasvussa. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 217–234.
- Väisänen, P. 2004. Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) *Osaava opettaja – Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta*. Joensuu: Joensuun yliopisto, 31–46.
- Zacarian, D., Alvarez-Ortiz, L. & Haynes, J. 2017. *Teaching to Strengths: Supporting Students Living with Trauma, Violence, and Chronic Stress*. Alexandria: ASCD.
- Åbo Akademi. 2019. Magisterprogrammet för pedagogiska vetenskaper och lärarutbildning. <https://www.abo.fi/utbildningslinjer/magisterprogrammet-for-pedagogiska-vetenskaper-och-lararutbildning/> [luettu 1.12.2019]

LIITE 1. Haastattelurunko

Haastattelurunko

Taustatiedot:

- Millaisessa erityisopetuksen kontekstissa suoritit harjoittelusi?
 - Laaja-alaisena erityisopettajana / erityisluokanopettajana
- Kuinka monta oppilasta opetukseesi osallistui?
- Millä asteella suoritit harjoittelusi?
 - Alakoululla / Yläkoululla / Toisella asteella
- Millä vuosiluokilla suoritit harjoittelusi?

Vahvuusarviointit

- Miten toteutit vahvuusarviointitilanteen harjoittelusi alussa?
- Miten toteutit vahvuusarviointitilanteen harjoittelusi lopussa?
- Miten vahvuusarvioinnin toteutus mielestäsi onnistui?
- Miten analysoit vahvuusarviointilomakkeista saamasi tulokset?
 - Millaista yhteistyötä toteutit harjoittelusi ohjaajan kanssa tulosten analysoinnin suhteen?
- Millaiseksi koit vahvuusarviointilomakkeista saatujen tulosten analysoimisen?
 - Oliko se helppoa vai vaikeaa?
- Miten hyödynsit vahvuusarviointilomakkeista saamaasi tietoa?
- Millainen kokemus sinulle jäi vahvuuksien tukemisen suunnittelusta?

Vahvuuksien tukeminen

- Mitä vahvuusmateriaalia käytit osana opetustasi?
- Millä perusteella valitsit vahvuusmateriaalin, jota käytit opetuksessasi harjoittelun aikana?
- Miten KTA-arviointi ja / tai Minä koululaisena –kysely tukivat materiaalin valinnassa?
- Miten sovelsit vahvuusmateriaalia opetuksessasi?
- Millaiseksi koit vahvuusmateriaalin soveltamisen opetuksessasi?
- Millä muilla keinoilla pyrit tukemaan oppilaiden vahvuuksia harjoittelun aikana?
- Millainen näkemys sinulla on käsitteestä vahvuusperustainen opetus näin harjoittelun jälkeen?
- Mikä on oma kiinnostuksesi vahvuusperustaiselle opetukselle?
- Miten haluaisit jatkossa toimia vahvuusperustaisen opetuksen suhteen omassa opetuksessasi?