



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Luonteenvahvuuksien yhteys opiskeluun peruskouluikäisillä

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Eryispedagogiikan opintosuunta
Maisterintutkielma 30 op
Kasvatustiede
Huhtikuu 2025
Anni-Maria Niskanen

Ohjaaja: Markku Jahnukainen

Tiivistelmä

Tiedekunta: Kasvatustieteellinen tiedekunta

Koulutusohjelma: Kasvatustieteiden maisteriohjelma

Opintosuunta: Erityispedagogiikka

Tekijä: Anni-Maria Niskanen

Työn nimi: Luonteenvahvuuksien yhteys opiskeluuntoon peruskouluikäisillä

Työn laji: Maisterintutkielma 30 op

Kuukausi ja vuosi: Huhtikuu 2025

Sivumäärä: 48 s + 3 liitettä

Avainsanat: Luonteenvahvuudet, opiskeluunto, positiivinen pedagogiikka

Ohjaaja tai ohjaajat: Markku Jahnukainen

Säilytyspaikka: Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)

Muita tietoja:

Tiivistelmä:

Positiivisesta psykologiasta kumpuava positiivinen pedagogiikka pyrkii oppilaiden tuen tarpeiden ja haasteiden lisäksi huomaamaan ja diagnosoimaan hyvää. Yhtenä positiivisen pedagogiikan kulmakivenä ovat luonteenvahvuudet, joita Petersonin ja Seligmanin (2004) *VIA values in action* -luokittelun mukaan on 24. Luonteenvahvuudet perustuvat hyvefilosofiaan, joka pyrkii määrittelemään, mitä hyvä elämä on. Hyveisiin kuuluvat viisaus, rohkeus, inhimillisyys, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja henkisyys. Luonteenvahvuudet ilmentävät näitä käytännön tasolla.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella kuuden mitatun luonteenvahvuuden yhteyttä opiskeluuntoon peruskouluikäisillä oppilailta. Aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella osana #uuttakoulua-hanketta syksyllä 2019. Luonteenvahvuuksista mitattiin sinnikkyyttä, itsesäätelyä, näkökulmanottokykyä, luovuutta, sosiaalista älykkyyttä ja ryhmätyötaitoja Uusitalon ja Hienosen (2019) kehittämällä mittareilla. Lisäksi vastaajilta kysyttiin vahvuuksien käytöstä yleisellä tasolla. Opiskeluuntoa mitattiin Salmela-Aron ja Upadyayan (2012) kehittämällä opiskelunnon mittarilla. Tutkimukseen osallistui 452 4.–8.-luokkalaista, ja aineisto analysoitiin kvantitatiivisin menetelmin lineaarisella askelta-valla regressioanalyysillä sekä monimuuttujaregressiona.

Tulokset osoittivat, että tilastollisesti merkitsevästi opiskelunnon muutosta selittivät sinnikkyyks, ryhmätyötaitot, itsesäätely ja vahvuuksien käyttö yleisesti. Yhteys oli jokaisen kohdalla positiivinen. Sen sijaan vastaavaa yhteyttä ei havaittu näkökulmanottokyvyllä, luovuudella ja sosiaalisella älykkyydellä. Tutkimustulosten perusteella voidaan päätellä, että opiskeluuntoa vahvistavat erityisesti mitatuista luonteenvahvuuksista ne, jotka tukevat oppilaan työskentelyä luokkahuonetilanteissa.



Faculty: Educational Sciences

Degree programme: Master's Programme in Education

Study track: Special Education

Author: Anni-Maria Niskanen

Title: The connection between character strengths and schoolwork engagement in comprehensive school-aged children

Level: Master's Thesis

Month and year: April 2025

Number of pages: 48 pp. + 3 appendices

Keywords: character strengths, schoolwork engagement, positive pedagogy

Supervisor or supervisors: Markku Jahnukainen

Where deposited: Helsinki University Library – Helda / E-Thesis (theses)

Additional information:

Abstract:

Positive pedagogy, which stems from positive psychology, aims not only to address students' challenges and needs for support but also to recognize and diagnose what is good. One of the cornerstones of positive pedagogy is character strengths, which there are 24 of according to Peterson and Seligman's (2004) VIA classification of values in action. These character strengths are rooted in virtue ethics, which seeks to define what constitutes a good life. The virtues include wisdom, courage, humanity, justice, temperance, and spirituality. Character strengths represent these virtues in practice.

The aim of this study was to examine the relationship between six measured character strengths and schoolwork engagement among comprehensive school students. The data for the study were collected through an electronic questionnaire as part of the #uut-takoulua project in the fall of 2019. The character strengths measured were persistence, self-regulation, perspective, creativity, social intelligence, and citizenship, assessed using the instruments developed by Uusitalo and Hienonen (2019). Additionally, respondents were asked about their general use of strengths. Schoolwork engagement was measured using the instrument developed by Salmela-Aro and Upadyaya (2012). A total of 452 students from grades 4 to 8 participated, and the data were analyzed quantitatively using linear stepwise regression analysis and multivariate regression.

Of the six measured character strengths and general use of strengths, persistence, citizenship, self-regulation, and general use of strengths were found to explain changes in schoolwork engagement, with positive associations observed in each case. In contrast, perspective, creativity, and social intelligence did not show statistically significant associations with increased schoolwork engagement. Based on the research findings, it seems that the character strengths that support students' work in classroom settings are the ones that most significantly enhance schoolwork engagement.

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	TEOREETTINEN TAUSTA	3
2.1	Positiivinen psykologia.....	3
2.2	Positiivisen psykologian kritiikki	4
2.3	Positiivinen pedagogiikka.....	6
2.4	Luontevahvuudet	7
2.4.1	Sinnikkyys	10
2.4.2	Itsesäätely.....	11
2.4.3	Näkökulmanottokyky.....	12
2.4.4	Luovuus	13
2.4.5	Sosiaalinen älykkyys.....	13
2.4.6	Ryhmätyötaidot.....	14
2.5	Opiskeluinto	15
2.6	Erityispedagoginen näkökulma	17
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	20
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	21
4.1	Tutkimuksen taustaa	21
4.2	Aineistonkeruu.....	21
4.3	Aineiston koonti	23
4.4	Mittarien luotettavuus.....	24
5	AINEISTON ANALYYSIMENETELMÄT.....	26
5.1	Mittareista lasketut summamuuttujat.....	26
5.2	Analyysien edellytykset.....	27
5.3	Useamman selittävän muuttujan lineaarinen regressioanalyysi	28
5.4	Askeltava lineaarinen regressioanalyysi.....	30
6	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	33
7	LUOTETTAVUUS	36
8	POHDINTA	38
	LÄHTEET.....	40
	LIITTEET	49

TAULUKOT

Taulukko 1. Hyveet ja luontevahvuudet VIA-luokittelun mukaan	9
Taulukko 2. Heteroskedastisuustesti	28
Taulukko 3. Regressioanalyysin selitysaste seitsemällä selittävällä muuttujalla	29
Taulukko 4. Multikollineaarisuus	30
Taulukko 5. Askeltava regressioanalyysi - Opiskeluinto	31
Taulukko 6. Regressioanalyysin selitysaste neljällä selittävällä muuttujalla	32

1 Johdanto

Oppilaiden kouluviihtyvyys ja into koulunkäyntiä kohtaan ovat laskeneet viime vuosina (ks. esim. Vasalampi ym., 2018; Widlund ym., 2024; Välijärvi ym., 2015) ja suomalaisten osaaminen kansainvälisissä PISA-tutkimuksissa on niin ikään ollut laskusuunnassa (Leino ym., 2021). Samaan aikaan nuoret myös voivat psyykkisesti poikkeuksellisen huonosti (Seligman, 2011; Salmela-Aro ym., 2021; Blackwell ym., 2022). Nämä ilmiöt kärjistyvät erityisesti, kun katsotaan tukea saaviin oppilaisiin ja erityisen tuen tarpeessa oleviin (Hienonen ym., 2021; Siipola ym., 2023). Kuitenkin fyysisesti ja psyykkisesti hyvinvoivat oppilaat näyttäisivät menestyvän koulussa paremmin (WHO, 2011). Koska tiedetään myös, että tunnemaailma vaikuttaa oppimiseen ja hyvinvoivan yksilön on helpompi omaksua uutta tietoa ja kokea sen myötä onnistumisen kokemuksia (Seligman, 2011; Bolte ym., 2003), on syytä katsoa lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja kouluinnon yhteyksiin. Into koulunkäyntiä kohtaan nostaa mahdollisuuksia saada parempia arvosanoja ja oppia tehokkaammin (Vuorinen ym., 2019; Wiklund, 2017), mikä entisestään vahvistaa ilmiön positiivista kehää: positiiviset tunteet koulunkäyntiin liittyen lisäävät oppimista ja koulussa menestymistä, ja koulussa menestyminen lisää positiivisia tunteita koulunkäyntiä kohtaan ja ruokkii opiskeluintoa.

Yhtenä hyvinvoinnin lisäämisen keinona voidaan nähdä luontevahvuuksien käyttö. Ihmiset, jotka kokevat voivansa toimia elämässään vahvuuksistaan käsin voivat keskimäärin paremmin (Colby ym., 1998; Harzer, 2016; Vuorinen ym., 2019; Vuorinen ym., 2020) ja vahvuuksien käytön lisäämisellä on havaittu olevan myönteinen vaikutus hyvinvoinnin lisääntymiseen (Lavy, 2020; Proctor ym., 2011). Koska hyvinvoivat lapset ja nuoret kokevat todennäköisimmin intoa koulunkäyntiä kohtaan (Vuorinen ym., 2019), ja luontevahvuuksia hyödyntävät oppilaat näyttäisivät menestyvän akateemisesti muita paremmin (Durlak ym., 2011; Weber ym., 2016), on lasten ja nuorten koulumenestyksen parantamisessa tarpeen katsoa oppituntien didaktiikkaa syvemälle.

Tässä tutkimuksessa tavoitteenani on tutkia luontevahvuuksien käytön yhteyttä opiskeluintoon peruskouluikäisillä oppilailta. Vahvuuslähtöinen pedagogiikka nousee jo peruskoulun opetussuunnitelman perusteistakin (2014, 63), jonka mukaan ”Oppilaalle tulee

tarjota mahdollisuuksia saada onnistumisen kokemuksia oppimisessaan ja ryhmän jäsenenä toimimisessaan sekä tukea myönteisen käsityksen luomiseen itsestään, oppimisestaan ja yhteisön jäsenenä toimimisesta. – – Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämisen lähtökohtana ovat sekä kunkin oppilaan että opetusryhmän vahvuudet ja oppimis- ja kehitystarpeet.” Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet kehottaa oppilaita ”havaitsemaan omat vahvuutensa ja iloitsemaan onnistumisistaan” ja heitä ohjataan ”tunnistamaan ja arvostamaan sekä omia että toisten vahvuuksia, kykyjä ja taitoja” (POPS, 2014, 89 & 700). Yhteensä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet kannustaa oppilaita tunnistamaan vahvuuksiaan ja kehittämiskohteitaan kymmeniä kertoja niin eri oppiaineiden kuin yleisesti ajattelun taitojen ja tuen toteutuksen yhteydessä (POPS, 2014). Vahvuuksien käytön roolia opetuksessa ja sen suunnittelussa ei siis voida sivuuttaa.

Vahvuuksia voidaan lähestyä esimerkiksi Values In Action (VIA) -luokittelun kautta, jossa luontevahvuuksia nähdään olevan 24 kappaletta jakautuen kuuden suuren hyveen alle. Luontevahvuudet juontavat juurensa Christopher Petersonin ja Martin E. P. Seligmanin urauurtavaan työhön, jossa tavoitteena ei ole ainoastaan ongelmien etsiminen ja niiden välttäminen, vaan onnelliseen ja hyvään elämään tähtääminen hyve-etiikkaan ja positiiviseen psykologiaan pohjautuvien yksilön vahvuuksien kautta. Yhtenä positiivisen psykologian tavoitteena onkin niin sanotusti diagnosoida ongelmien sijasta hyvää ihmisen hyvinvoinnin lisäämiseksi. (Peterson & Seligman, 2004.) Hyvinvoinnin lisääminen taas on oleellinen tavoite, sillä positiivisten tunteiden kokeminen ei lisää ainoastaan tuotteliaisuutta ja hyvinvointia työssä, vaan sen on havaittu parantavan myös muun muassa fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia, luovuutta, resilienssiä ja itsesääätelyä (Lyubomirsky ym., 2005).

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty yhteistyössä #uuttakoulua-hankkeen kanssa vuonna 2019. Tutkimukseen osallistui useita eri peruskouluja Etelä-Suomen alueelta, ja vastaajat olivat kaikilta tuen tasoilta. Tutkimus toteutettiin kyselylomakkeella, johon vastattiin koulupäivän aikana. Lomake piti sisällään laajasti erilaisia kysymyksiä ja kategorioita oppilaiden hyvinvointiin liittyen, ja tämän tutkimuksen aineistoksi rajautuivat osuudet luontevahvuuksista, vahvuuksien käytöstä ja opiskeluinnoista.

2 Teoreettinen tausta

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys nojaa positiiviseen psykologiaan, jossa mielenkiinnonkohteena on ihmisen hyvinvointi ja sen lisääminen. Yhtenä hyvinvoinnin tuotoksena voidaan nähdä ihmisen kukoistaminen, ja kukoistamista ruokkii se, että saamme toimia vahvuksistamme käsin (Seligman, 2011). Erityispedagogisesta näkökulmasta tämä on tärkeä havainto, sillä erityisen tuen oppilaat ovat usein yliedustettuina, kun puhutaan lasten ja nuorten pahoinvoinnista ja erilaisista koulunkäynnin ongelmista (Kesanto-Jokipolvi ym., 2025). Ratkaisuja näihin haasteisiin voidaan kenties löytää positiivisesta pedagogiikasta, luontevahvuusopetuksesta, onnistumisen kokemuksista ja näiden kautta myös opiskelu- ja kouluinnon lisääntymisestä.

2.1 Positiivinen psykologia

Luontevahvuudet perustuvat positiiviseen psykologiaan, jossa tutkimuksen pääpainona on ihmisen hyvinvointi ja onnellisuus pahoinvoinnin ja ongelmien sijasta (Peterson & Seligman, 2004). Positiivisen psykologian tavoitteena on ohjata vallitsevia ajatus- ja toimintamalleja ongelmakeskeisyydestä kohti ratkaisukeskeisyyttä ja myönteisyyttä (Seligman ym., 2009). Tätä tavoitetta lähestytään niin yksilö- kuin yhteisötasollakin hyvinvoinnin, vahvuuksien käytön ja voimavarojen lisäämisellä sekä kukoistamisen mahdollistamisella (Seligman, 2011).

Positiivinen psykologia juontaa juurensa jo 1950-luvulle, jolloin tiettävästi termiä on käyttänyt ensimmäisen kerran Abraham Maslow – tarvehierarkian isä (Uusitalo, 2023). Paremmiin jalansijaa positiivinen psykologia sai tutkimuskentällä kuitenkin vasta 1990-luvulta alkaen, ja merkittävä lähtölaukaus sen kehittymisessä omaksi, tärkeänä pidetyksi tieteenalaksi tapahtui viimeisimmän vuosituhannen vaihteessa, kun Martin Seligman ja Mihály Csíkszentmihályi (2000) julkaisivat *American Psychologist* -lehden milleniaaliluvussa kaikkiaan 15 artikkelia tekijöistä, joilla inhimillistä kukoistusta on mahdollista saavuttaa. Julkaisun ydinsanomana oli hyvinvointia edistävien tekijöiden tutkimustarve. (Sointu ym., 2024; Uusitalo, 2023.) Tästä alkoi tieteellinen tutkimus, jonka tavoitteena ei enää ollut ainoastaan häiriökeskeisyys, vaan päämääränä oli sen sijaan hyvinvoinnin ja

kukoistuksen lisääminen. Sittemmin positiivisen psykologian yhdeksi tärkeäksi tutkimustehtäväksi on muotoutunut inhimillistä kukoistusta edesauttavien tekijöiden löytäminen (Seligman, 2011) ja tänä päivänä se on monihaarainen tieteenala, jonka tavoitteena on diagnosoida hyvää ja löytää jokaisesta niitä vahvuuksia, jotka tukevat sekä yksilön itsensä että yhteisön hyvinvointia (Uusitalo, 2023).

Seligman (2011) määrittelee inhimillisen kukoistuksen (*flourishing*) pitävän sisällään viisi puolta: positiiviset tunteet, sitoutuminen, ihmissuhteet, merkityksellisyys ja tavoitteiden saavuttaminen. Keyes (2002) sen sijaan määrittelee kukoistuksen vielä laajemmin sen koostuen kolmen osa-alueen hyvinvoinnista: emotionaalisesta hyvästä olost, jossa yksilö kokee positiivisia tunteita itsestään ja elämästään, sosiaalisesta hyvinvoinnista, jossa yksilö kokee yhteyttä muihin sekä psykologisesta hyvinvoinnista, jossa yksilö elää ja toimii optimaalisella tasollaan hyvyyden, luovuuden, kasvun ja resilienssin korostuksessa. Kolmannen määritelmä mukaan kukoistuksen voidaan nähdä myös olevan psykososiaalinen konstruktio, johon liittyy merkitykselliset ja antoisat ihmissuhteet, kokemus omasta pätevyydestä ja itsevarmuudesta sekä uskomus elämän merkityksellisyydestä ja tarkoituksellisuudesta (Diener ym., 2010). Vaikka määritelmät eroavatkin jonkin verran toisistaan, yhteistä kaikille näkemyksille on se, että kukoistus on moniulotteinen ja holistinen ilmiö, jossa yhdistyy sekä hedonistinen, eli omat positiiviset tunteet ja tarpeet huomioiva, että eudamoninen, eli itsetunnon, merkityksellisyyden ja kasvun puoli (Norrish, 2013).

2.2 Positiivisen psykologian kritiikki

Positiivinen psykologia on saanut osakseen myös kritiikkiä. Useimmiten kritiikki koskee ajatusta siitä, että positiivisen psykologian tavoitteena on jonkinlainen pakkopositiivisuus sekä silmien sulkeminen aidoilta ongelmilta ja haasteilta. Tämä on yleinen, mutta kuitenkin virheellinen käsitys. (Vázquez, 2013.) Sen sijaan positiivinen psykologia tavoittelee hyvän huomaamista haasteiden rinnalla, jotta yksilön tilannetta tarkasteltaisiin kokonaisvaltaisemmin myös positiivisen kautta pelkkiin ongelmiin katsomisen sijasta (Peterson & Seligman, 2004).

Ojanen (2023) nostaa esiin kuitenkin muutamia positiivisen psykologian kritiikin kohteita, jotka kenties kaipaavat lisää tarkastelua. Ensinnäkin positiivisen psykologian näkemys hyvinvoinnin lisäämiseen on varsin yksilökeskeinen; näkemyksenä on, että jokaisella yksilöllä on mahdollisuus vaikuttaa itseensä ja hyvinvointiinsa tähdäten kohti optimaalista elämää. Vaikka tämä monen länsimaalaisen ihmisen kohdalla saattaa pitääkin paikkaansa, löytyy hyvinvointivalttiostakin sellaisia rakenteellisia ja yhteiskunnallisia haasteita, jotka haastavat tämän näkemyksen. Esimerkiksi sorrettu ja kärsivä ihminen, joka jää työttömäksi, sairastuu vakavasti taikka kokee arjessaan rasismia tai muuta syrjintää, tarvitsee avukseen oikeudenmukaisia yhteiskunnallisia rakenteita hyvinvoinnin lisääntymiseen, ei ainoastaan positiivisia ajattelumalleja. Kun katsomme maailmaa länsimaiden ulkopuolelle, on tarve tällaisille muutoksille entistäkin suurempi.

Toisena positiivisen psykologian haasteena Ojanen (2023) nostaa kulttuurillisen sokeuden. Positiivisessa psykologiassa on lähdetty liikkeelle siitä, että hyvinvoinnin osatekijät, hyveet ja luontevahvuudet ovat universaaleja. Erityisesti länsimaisen maailman ulkopuolella ihmisyyteen suhtaudutaan kuitenkin varsin eri tavoin: ihminen ei ole ainoastaan kehon ja mielen tuotos, vaan myös sielu tai henki nähdään tärkeänä osana ihmisyyttä. Moniin uskontoihin liittyykin ajatus siitä, ettei minuutta sinänsä ole edes tarve ruokkia tai kehittää vaan päinvastoin, siitä tulee kenties jopa luopua saavuttaakseen hyvän elämän. Tällöin myöskään masennuksen kaltainen länsimaissa psyykkisenä ja ratkaisua vaativana ongelmana nähtävä tila ei välttämättä ole mitään, josta tulisi erityisemmin pyrkiä pois – sen sijaan masennus nähdään luonnollisena tilana, jossa ihminen on ymmärtänyt jotain olennaista elämänsä rajallisuudesta ja hauraudesta.

Kolmantena kritiikkinä Ojanen (2023) mainitsee positiivisen psykologian luoman paineen hyvinvoinnista ja onnellisuudesta, mikä voi ajaa täydellisyyden tavoitteluun. Jos optimismista, itseluottamuksesta ja menestymisestä tulee moraalinen velvollisuus, saattaa yksilö joutua häpeämään itseään, mikäli nämä tavoitteet eivät tule saavutetuksi. Lisäksi herää kysymys siitä, onko kielteiset tunteet ja kokemukset mahdollista liittää yhteen myönteisyyden kanssa. Onko molemmille tilaa? Onko mahdollista antaa lupa kokea ja tuntea elämän ilojen lisäksi elämän ahdistukset tai ympärillä oleva kärsimys? Saako kielteisten asioiden äärelle pysähtyä pohtimaan, vai onko tarkoitus hanakasti jatkaa eteenpäin kohti optimismia?

Toisaalta vastauksena kritiikkiin länsimaisten arvojen ohella antiikin filosofian pohjalta kehittyneet ajatukset muun muassa viisaudesta, rohkeudesta, kohtuullisuudesta ja oikeudenmukaisuudesta ovat laajalti monissa eri uskonnoissa ja kulttuureissa arvostettavia hyveitä (Uusitalo, 2023), ja pitkällisen perehtymisen myötä ne on havaittu varsin universaaleiksi tavoitteiksi eri kulttuureissa (Peterson & Seligman, 2004). Ojanen (2023) tuo esiin myös sen, että varsin karuista ja vaikeistakin olosuhteista selvinneitä ihmisiä usein yhdistää taipumus katsoa ja keskittyä hyvään. Samalla kun tarvitsemme yhteiskunnallisia ja rakenteellisia muutoksia kohti oikeudenmukaisempaa ja tasa-arvoisempaa maailmaa, voimme todeta, että positiivisella psykologialla on paikkansa yksittäisten ihmisten elämänlaadun kohentamisessa ja hyvinvoinnin lisäämisessä. Positiivinen psykologia tai vahvuuskeskeisyys ei siis tarkoita tosiseikkojen kieltämistä. Sen sijaan se voi antaa työkaluja katsoa kohti sitä, mikä toimii löytäen erilaisia osaamisen muotoja ja keinoja vastata tulevaisuuden globaaleihin haasteisiin yksilön hyvinvointia lisäten. (Uusitalo, 2023.) Toisin sanoen se tuo tilaisuuden vaikuttaa yhteiskunnallisiin elementteihin, jotka vähentävät köyhyyttä, eriarvoisuutta ja hädänalaisuutta – samalla parantaen ihmisten elämää myös psykologisten tekijöiden kautta (Diener ym., 2013).

2.3 Positiivinen pedagogiikka

Perinteisesti lasten ja nuorten kehityksen ja oppimisen tuessa on nojattu ongelmaakeskeiseen lähestymistapaan, jolloin pyritään tunnistamaan yksilön haasteita ja poikkeavuuksia tuen kohdentamisen lähtökohtana. Tälle lähestymistavalle vastapainoksi on kehittynyt positiivisen psykologian pohjalta positiivinen pedagogiikka, jossa pyritään nostamaan esiin ongelmien ja poikkeavuuksien lisäksi yksilön ja ympäristön vahvuuksia ja voimavaroja. (Sointu ym., 2024.) Positiivinen pedagogiikka tuo siis positiivisen psykologian oppimisen ja koulun kontekstiin (Green ym., 2011) ja pitää sisällään perinteisen koulunkäynnin ja akateemisten taitojen oppimisen lisäksi hyvinvoinnin ja kukoistamisen lisäämistä ja vaalimista (Seligman, 2011). Kun positiivisen psykologian interventiot tuodaan koulumaailmaan, tavoitellaan niiden avulla muun muassa sitä, mitkä asiat tukevat kouluhyvinvointia ja oppimista sen sijaan, että keskitytään siihen, millaiset asiat niitä heikentävät. Positiivisen pedagogiikan voidaankin nähdä peilaavan sekä yksilön hyvää oloa että hyvän tekemistä (Huppert & So, 2013). Toisin sanoen kukoistamista tavoitellaan koulu-

kontekstissa pyrkien täyttämään sekä hedonistinen, omien tarpeiden ja tunteiden perusteella syntyvä kokemus tyytyväisyydestä ja toiveikkoudesta, että eudamoninen puoli, joka keskittyy kasvuun, prososiaalisiin taitoihin ja ponnistelun kautta saavutettuihin tavoitteisiin ja onnistumisiin (Norrish ym., 2013).

Positiivisen pedagogiikan ytimessä on vahvuuskeskeinen pedagogiikka ja vahvuuslähtöisyyden perustana on ajatus siitä, että kaikilla on kykyjä, taitoja ja potentiaalia, joiden avulla yksilö voi tähdätä ja yltää parhaimpaansa (Sointu ym., 2024). Luonteenvahvuuksien käyttö opetuksessa ja koulukontekstissa tähtääkin ensisijaisesti niin oppilaiden kuin opettajien ja muunkin koulun henkilökunnan kukoistuksen lisäämiseen (Norrish ym., 2013). Käytännön tasolla tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että luonteenvahvuuksia opetetaan sekä eksplisiittisesti suoraan että implisiittisesti esimerkin avulla opettajan toiminnan kautta. Työskentelyn pohjana ovat jokaisen yksilölliset vahvuudet, joita tuodaan esiin ja nimetään, jotta oppilaalla on mahdollisuus huomata ja kehittyä niissä (Linkins ym., 2014). Erilaiset käyttäytymistä kuvaavat luonnehdinnat konkretisoituvat usein vahvuudeksi vasta, kun lapsille ja nuorille tärkeät aikuiset tunnistavat ja sanovat niitä ääneen. Vahvuuspedagogiikan kautta pyritään samalla lisäämään kaikkien osallisten välistä myönteistä vuorovaikutusta. (Sointu ym., 2023.)

Luonteenvahvuudet eivät kuitenkaan palvele opetuksessa ja pedagogiikassa ainoastaan sitä, että oppilaat pääsevät käyttämään niitä koulussa. Päinvastoin luonteenvahvuusopetuksen kautta pyritään antamaan eväitä tuleville yhteiskunnan jäsenille, jotta luonteenvahvuudet voisivat juurtua osaksi jokapäiväistä toimintaamme antaen työkaluja nopeasti kehittyvään ja muuttuvaan nykyaikaiseen maailmaan. (Lavy, 2020.) Koska luonteenvahvuuksia voidaan pitää yhtenevinä 21. vuosisadan osaamisalueiden kanssa, joita tarvitsemme jatkuvasti tämän päivän muuttuvassa maailmassa (Lavy, 2020), rakennetaan niiden avulla lasten ja nuorten tulevaisuutta yhteiskunnassa ja ehkäistään näin syrjäytymistä.

2.4 Luonteenvahvuudet

Luonteenvahvuuksien perustana ovat suurten ajattelijoiden ja filosofien kuten Aristoteleen, Socrateen ja Platonin aatteet ihmisyydestä. Näiden pohjalta on syntynyt hyveiden filosofia – tematiikka siitä, millainen on hyvä ihminen ja millaista on hyveellinen elämä.

Esimerkiksi Aristoteleen hyveopin mukaan hyveiden kuten viisauden tai oikeudenmukaisuuden toteuttaminen ei ole ainoastaan keino tavoitella jotakin, vaan päämäärä itsessään. (Sointu ym., 2024.) Hyveet ilmentävät siis sitä, millainen on hyvä ihminen – eivät ainoastaan sitä, mitä hyveellisesti toimimalla voi saavuttaa. Sittemmin käsitykset ovat laajentuneet filosofisista pohdinnoista myös psykologian ja ihmistieteiden kautta kohti sitä, miten hyveet nähdään tänä päivänä: hyveitä ovat viisaus, rohkeus, inhimillisyys, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja henkisyys, ja ne ovat universaaleja, mahdollisesti jopa osittain biologiaamme kirjoitettuja. Yhteistä kaikille hyveille on se, että ne ilmenevät lähes kaikkialla maailman eri kulttuureissa joillakin tavoin, ja ovat kulttuurista kulttuuriin jollain tapaa tavoiteltavia. (Peterson & Seligman, 2004.)

Luontevahvuuksissa yksilön vahvuuksia lähestytään positiivisen psykologian kautta, ja perustana on muun muassa Nikomakhoksen etiikka ja Aristoteleen hyveoppi (Sointu ym., 2024). Luontevahvuuksien käyttö on käytännön tasolla hyveiden toteuttamista, ja jokainen luontevahvuus ilmentää jotakin hyvettä – viisauden hyvettä ilmentävät käytännönelämässä esimerkiksi luovuus, uteliaisuus ja oppimisen ilo (Peterson & Seligman, 2004). Luontevahvuudet ilmenevätkin siis ajattelun eli kognition, tunteiden, tahtomisen ja tekemisen kautta, ja ne ovat moraalisesti arvostettuja ja hyödyllisiä yksilölle itselleen sekä muille hänen ympärillään (Niemi ym., 2013). Hyveet ovat siis ikään kuin abstraktimmalla tasolla hyvän elämän ja onnellisuuden aineksia, joita yksilö voi toteuttaa luontevahvuuksien kautta.

VIA, eli *values in action* -luokittelussa luontevahvuuksia on 24 ja ne jakautuvat edellä mainittujen kuuden hyveen alle. Luontevahvuuksien määrittelyssä oleellista oli löytää mahdollisimman universaaleja, mutta kuitenkin selvärajaisia ominaisuuksia, joiden käyttö on myönteistä ja opittavissa olevaa eikä sorra muita (Peterson & Seligman, 2004). Määrittelyn apuna on hyödynnetty tunnetuimpien persoonallisuuspsykologian teorioiden lisäksi maailman vanhinta kirjallista aineistoa, uusinta tutkimustietoa ja jopa kaunokirjallisuutta ja populaarikulttuuria (Uusitalo, 2023). Luontevahvuudet kulkevat myös tiiviisti käsi kädessä 21. vuosisadan osaamisalueiden (*21st century competencies*) kanssa, joita yksilö tarvitsee pärjätäkseen tämän ajan nopeasti kehittyvässä, digitalisoituvassa ja muuttuvassa maailmassa niin työ- kuin henkilökohtaisessa elämässään (Lavy, 2020;

NRC, 2012). Nämä osaamisalueet jakautuvat kognitiivisiin, intrapersonaalisiin ja interpersonaalisiin taitoihin sisältäen muun muassa kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun, itsesäätelyn ja sopeutumiskyvyn sekä kommunikointi- ja yhteistyötaidot (NRC, 2012).

Uusitalo ja Vuorinen ovat suomentaneet luonteenvahvuudet, ja lisäksi he ovat lisänneet listaan suomalaiseseen kulttuurikontekstiin sopivaksi sisukkuuden rohkeuden hyveen alle ja myötätunnon inhimillisyyden hyveen alle (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016). Taulukosta 1 nähdään kaikki Petersonin ja Seligmanin (2004) määrittelemät vahvuudet jaoteltuina kunkin hyveen mukaan, lihavoidut vahvuudet ovat mukana tämän tutkimuksen aineistossa.

Taulukko 1

Hyveet ja luonteenvahvuudet VIA- luokittelun mukaan.

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

2.4.1 Sinnikkyys

Sinnikkyys (*persistence*) kuuluu VIA-luonteenvahvuusjaottelussa rohkeuden (*courage*) hyveen alle. Rohkeuden hyve ilmenee kykynä saavuttaa tavoitteita erilaisista sisäisistä tai ulkoisista vastoinkäymisistä huolimatta (Peterson & Seligman, 2004). Peterson ja Seligman (2004) määrittelevät sinnikkyuden sellaiseksi vapaaehtoiseksi toiminnaksi, jossa yksilö jatkaa kohti tavoitettaan esteistä, vaikeuksista ja lannistumisestakin huolimatta. Pitkäjänteinen työskentely ei siis vielä välttämättä vaadi sinnikkyyttä, mikäli se on yksilölle mielekästä, palkitsevaa tai helppoa, vaan sinnikkyuden vaatimuksena on, että yksilön täytyy tavalla tai toisella ponnistella vaikeuksien yli kohti tavoitettaan. Oleellista sinnikkyydelle on kuitenkin se, ettei sen motiivina toimi pelko, vaan sen sijaan tahtotila tehdä jotain kenties tylsää tai vaikeaa jonkin houkuttelevan helpomman ja miellyttävämmän toiminnan sijasta. (Peterson & Seligman, 2004.)

Sinnikkyuden moottorina on usein yksilön uskomus siitä, että sinnikkyys palkitaan halutulla lopputuloksella. Sen kanssa käsi kädessä kulkevat itsetunto, itsesäätelykyky sekä yksilön henkilökohtainen tapa selittää tapahtumia. Korkeamman itsetunnon omaavat ovat sinnikkäämpiä, ja vastaavasti mikäli yksilö kokee, että elämäntapahtumat tapahtuvat hänestä riippumatta eikä hän voi niille mitään, on todennäköistä, ettei tällainen elämänkatsomus johda kasvavaan sinnikkyYTEEN. (Peterson & Seligman, 2004.) SinnikkyYTEEN voi läheisesti nähdä liittyvän myös Carol Dweckin (2000, 2006, 2016) ajattelutapojen teoria. Hänen mukaansa ihmisellä voi olla joko kasvun ajattelutapa (*growth mindset*) tai muuttumaton ajattelutapa (*fixed mindset*). Kasvun ajattelutavalle ominaista on nähdä yksilön ominaisuudet muuttuvina ja kehitettävänä, ja jokaisella nähdään olevan potentiaalia oppia uutta. Muuttumattomalle ajattelutavalle on sen sijaan ominaista nähdä esimerkiksi älykyys ja lahjakkuus synnynnäisinä ominaisuuksina, joita ole mahdollista kehittää tai muuttaa. Motivaatiomme, halukkuutemme oppimiseen ja itsensä kehittämiseen ja jopa uskomukset omasta pystyvyydestä nojaavat näihin ajattelutapoihin, jotka vaikuttavat valintoihimme. Monet piirteemme ja kykymme eivät kuitenkaan ole läpikotaisin synnynnäisiä, vaan niitä on mahdollista kehittää – näin on myös sinnikkyuden kohdalla (Peterson & Seligman, 2004). Dweck huomasi esimerkiksi jo vuonna 1975 tutkimuksissaan, että lapset, joille opetettiin epäonnistumisen johtuneen riittämättömästä harjoittelusta tai ponnistelusta, kasvattivat sinnikkyytään merkittävästi verrattuna siihen, kuin jos he ajattelivat

epäonnistumisen johtuvan ulkoisista tekijöistä, joihin he eivät itse voi vaikuttaa. Sinnikkyys ei siis automaattisesti välttämättä tuo menestystä, mutta menestystä on vaikea saavuttaa ilman sinnikkyyttä. Se on kehitettävissä oleva ominaisuus mutta siihen vaikuttaa paljolti se, kuinka paljon yksilö uskoo tähän. (Peterson & Seligman, 2004.)

2.4.2 Itsesäätely

Itsesäätely (*self-regulation*) sijoittuu kohtuullisuuden (*temperance*) hyveen alle. Kohtuullisuudella tarkoitetaan suojautumista äärimmäisiltä tunteilta kuten lyhytaikaiselta mielihyvältä tai vihalta, ja se hillitsee toimintaamme näkyen esimerkiksi pidättyvyytenä (Peterson & Seligman, 2004). Itsesäätelyllä tarkoitetaan tässä kohtaa sitä, miten yksilö harjoittaa kontrollia omaa toimintaansa kohtaan, jolla hän pyrkii johonkin tavoitteeseen tai standardiin. Toiminnalla tarkoitetaan ajatuksia, tunteita, impulsseja, tekemistä ja käyttäytymistä, ja standardeilla tarkoitetaan muun muassa ideaaleja, moraalisia velvoitteita, normeja, toiminnan tavoitteita ja muiden ihmisten asettamia odotuksia. Itsesäätely on siis itsehillintää (*self-control*) laajempi käsite, vaikka nämä ovatkin läheisesti yhteydessä toisiinsa. Itsehillinnällä voidaan tarkoittaa lyhytkestoisissa tilanteissa itsensä hillitsemistä, kun taas itsesäätelyä tarvitaan ajallisesti pitkäjänteisemmän toiminnan kohdalla. Käytännön tasolla itsesäätely näkyy siinä, että yksilö kykenee muuttamaan toimintaansa haluttuun suuntaan riippumatta hänen kokemistaan impulsseista. (Peterson & Seligman, 2004.) Kykenemme esimerkiksi välttämään epäterveellisen mutta hyvännäköisen ruoan ostamisen, jos tavoitteenamme on syödä terveellisemmin. Osaamme myös valita vihasuussamme hillitää tai purkaa vihan sosiaalisten normien mukaisesti, vaikka meidän tekisi mieli tehdä jotain sopimatonta. Tai nousemme aikaisin aamulla jalkeille herätyskellon soidessa, vaikka kehomme valitsisi mieluummin jatkaa nukkumista.

Jo 4-vuotiaiden lasten kohdalla voidaan huomata kykyä viivästyttää mielihyvää (*delayed gratification*) suuremman palkkion odottaessa. Ne 4-vuotiaat lapset, jotka parhaiten pystyvät hillitsemään itsensä ja odottamaan suurempaa palkintoa heti saatavilla olevan pienen palkinnon sijasta, ovat myöhemmin elämässään menestyneempiä niin akateemisesti kuin sosiaalisestikin. (Mischel ym., 1988.) Tämä herättää tietysti kysymyksen siitä, onko itsesäätelykyky jotain, jossa voi kehittyä, vai määräytyykö se täysin geneettisesti, jos yksilön itsesäätelykykyä nuorena ja aikuisena voidaan ennustaa jo 4-vuotiaana osoitetun

itsesäätelyn perusteella. Toisaalta mikäli lapsi onnistuu viivyttämään mielihyvänkokemusta suuremman palkkion toivossa, joka hänelle on luvattu, mutta jota hän ei lopulta kuitenkaan saa, oppii lapsi nopeasti, että itsensä hillitsemisen sijasta kannattaa aina tarttua siihen, mikä on heti saatavilla (Peterson & Seligman, 2004). Tässä nähdään, että itsesäätelykyyn on mahdollista vaikuttaa ympäristön toiminnalla. Kun lapsi onnistuu säätelemään toimintaansa ja ansaitsemaan sitä kautta suuremman palkkion, joka myös saapuu luvatusi, kasvaa hänen itsesäätelykykynsä tällaisten kokemusten myötä pikkuhiljaa (Peterson & Seligman, 2004).

2.4.3 Näkökulmanottokyky

Näkökulmanottokyky (*perspective*) kuuluu viisauden (*wisdom and knowledge*) hyveen alle. Viisauden hyvettä pidetään perinteisesti niin sanottuna päähyveenä, joka mahdollistaa muiden hyveiden toteutumisen, ja se näkyy erilaisina kognitiivisina vahvuuksina (Peterson & Seligman, 2004). Viisauden tai älykkyyden käsitteille ei olla psykologiassa onnistuttu luomaan yhteneväistä määritelmää, mutta pääpiirteittäin viisauden ajatellaan olevan erillinen käsite älykkyydestä. Viisauteen kuuluu esimerkiksi poikkeava taso ymmärryksessä, päättelykyvyssä ja neuvojen antamisessa. Näkökulmanottokyky puolestaan tarkentuu viisaudesta yksilön itsetietoisuuteen (*self-knowledge*), kykyyn huomioida tunteet ja järki, ymmärrys erilaisten ilmiöiden ja rakenteiden välisistä suhteista, ymmärrys itsen kyvyistä ja rajoitteista suhteessa maailmaan ja muihin sekä ymmärrys muiden tarpeista ja ongelmien juurisyistä. (Peterson & Seligman, 2004.)

Viisaus voidaankin kenties joskus käsittää jollain tapaa tunteista erillisenä toimintana, kun taas näkökulmanottokyky huomioi ihmisen itsensä sekä muut ympärillä olevat kokonaisuutena ja pyrkii suhteuttamaan toimintaansa kulloinkin tilanteeseen sopivaksi. Näkökulmanottokyky on tiedon ja kokemuksen tuote, mutta se on kuitenkin enemmän kuin vain tiedon lisääntymistä – kyseessä on tuon tiedon tarkoituksenmukaista käyttöä hyvinvoinnin lisääntymiseksi. (Peterson & Seligman, 2004.) Näkökulmanottokyvyn voisi siis sanoa näkyvän siinä, että ihminen kykenee viisaasti soveltamaan monenlaista tilanteessa saatavilla olevaa tietoa käytännötoiminnassaan siten, että se on niin henkilökohtaisesti kuin yleisestikin hyödyksi.

2.4.4 Luovuus

Luovuus (*creativity*) sijoittuu niin ikään viisauden (*wisdom and knowledge*) hyveen alle. Luovuus voidaan määritellä kahden samanaikaisesti toteutuvan vaatimuksen avulla: Ensinnäkin luova ihminen on kykenevä keksimään ideoita ja toimintaa, jotka ovat omaperäisiä ja alkuperäisiä – ei siis kopioituja tai matkittuja muualta. Toisena luovuuteen kuuluu näiden ideoiden ja toiminnan adaptiivisuus; niiden tulee mukautua olemassa oleviin tarpeisiin ja palvella positiivisella tavalla yksilön tai yhteisön elämää. Kumpikaan näistä vaatimuksista ei myöskään toteudu mustavalkoisesti vaan pikemminkin jatkumona. Toisessa ääripäässä ovat suuret keksijät, runoilijat, säveltäjät ja muut poikkeukselliset taiteilijat ja ajattelijat. Toisessa ääripäässä on yksilö, joka hädin tuskin koskaan kehittää mitään omaperäistä ja uutta. Suurin osa ihmisistä kuitenkin sijoittuu tämän janan välimaastoon, jossa arjen pulmiin ja tilanteisiin tulee kehiteltyä erilaisia luovia ja yksilöllisiä ratkaisuja palvelemaan omaa elämää. (Peterson & Seligman, 2004.) Luovuuden voisikin siis nähdä eräänlaisena ongelmanratkaisun muotona, kuitenkin vaatien hieman enemmän, kuin ainoastaan jo olemassa olevien ja valmiiden ajatusten uudelleenjärjestelyä.

Luovuus liittyy älykkyyteen, muttei kuitenkaan ole yksiselitteisesti yhteydessä älykkyydosamäärään. Luovat ihmiset eivät erotu joukosta älykkyydestien pisteissä, he eivät saa poikkeuksellisen korkeita pisteitä, eivätkä poikkeuksellisen korkeita pisteitä saavat läheskään aina suoriudu erityisen hyvin luovuutta mittaavissa testeissä. On kuitenkin mielenkiintoista, että luovat ihmiset ovat siitä huolimatta älykkyydestien mukaan vähintään keskimääräisellä tasolla tai hieman sen yli. (Cassandro & Simonton, 2003.) Voidaankin päätellä, että luovien, omaperäisten ja ainutlaatuisten ideoiden ja toiminnan kehittäminen vaatii älykkyyttä, mutta älykkyys ei itsessään takaa luovuutta. Luovuus kuuluu kuitenkin niihin luontevahvuuksiin, joiden kehittymisestä formaalissa opetuksessa on parhaiten näyttöä (Lavy, 2020), joten muiden luontevahvuuksien tapaan ja kenties tyypillisen arkiajattelun vastaisesti myös luovuus on kehittyvä ominaisuus.

2.4.5 Sosiaalinen älykkyys

Sosiaalinen älykkyys (*social intelligence*) löytyy inhimillisyyden (*humanity*) hyveen alta. Inhimillisyyden hyve pitää sisällään sellaisia vahvuuksia, jotka liittyvät ihmissuhteisiin

ja niissä toimimiseen, ja tämä näkyy muun muassa toisista välittämisenä ja huolehtimisena (Peterson & Seligman, 2004). Kuten aiemmin näkökulmanottokyvyn luvussa todettiin, ei älykkyydelle ole toistaiseksi osattu muodostaa tyhjentävää tai kattavaa määritelmää. Älykkyys onkin monisyinen käsite, jonka tarkkaan määrittelyyn on pyritty jo vuosisatoja. Yhtenä näkökulmana älykkyys voidaan nähdä abstraktin ajattelun kykyä; ymmärryksenä eroavaisuuksista ja samankaltaisuuksista ja niiden keskinäisistä suhteista (Peterson & Seligman, 2004).

Edward Thorndike on tietävästi ensimmäisenä pyrkinyt määrittelemään sosiaalista älykkyyttä vuonna 1920. Hänen määritelmänsä mukaan sosiaalinen älykkyys on kykyä ymmärtää ja käsitellä miehiä, naisia, poikia ja tyttöjä toimiakseen viisaasti ihmissuhteissa. Kun puhutaan sosiaalisesta älykkyydestä, liittyy siihen emotionaalisen älykkyyden ja henkilökohtaisen älykkyyden osa-alueet, jotka osittain päällekkäistyvät. Emotionaalinen älykkyys pitää sisällään kyvyn käyttää emotionaalista tietoa päättelyn tukena. Korkeat sosiaalisen älykkyyden pisteet saava yksilö on huomaavainen ympärillään olevien ihmisten keskinäisistä suhteista sekä omasta suhteestaan muihin, ja hän käyttää hyödykseen emotionaalista tietoa, jonka avulla hän kykenee toimimaan ihmissuhteissaan suotuisasti. Hänellä on siis kykyä käsitellä kenties pinnan alla olevia, sanomattomia motiiveja, tunteita ja muuta psykologista tietoa, ja hyödyntää näitä toimimalla itsensä ja muiden hyvinvoinnin kannalta parhaalla tavalla. (Peterson & Seligman, 2004.)

2.4.6 Ryhmätyötaidot

Ryhmätyötaidot (*citizenship*) asettuvat oikeudenmukaisuuden (*justice*) hyveen alle. Myös oikeudenmukaisuuden hyve näkyy pääosin suhteessa muihin ihmisiin, mutta toteutuu ihmillisyyttä selkeämmin yksilön ja yhteisön välisessä vuorovaikutuksessa (Peterson & Seligman, 2004). Ryhmätyötaitoihin nähdään kuuluvaksi sosiaalinen vastuu ja lojaalius, jossa yksilö identifioituu kokemaan vastuuta yhteisestä hyvästä pitäen sisällään sekä hyvän itseä että laajemmin muita kohtaan. Tunnusomaista tälle vahvuudelle on työskentely ensisijaisesti ryhmän edun mukaisesti ja lojaalius ystäviä kohtaan. Lisäksi yksilö, jonka vahvuuksiin ryhmätyötaidot erityisesti kuuluvat kokee usein vastuuta yhteisön ja yhteiskunnan hyvinvoinnista, ja pyrkii vaikuttamaan positiivisesti esimerkiksi äänestämällä, vapaaehtoistyöllä tai aktiivisella järjestötoiminnalla valoisamman tulevaisuuden puolesta. (Peterson & Seligman, 2004.) Näin ollen englanninkielinen termi *citizenship* avaa

kenties ryhmätyötaitojen käsitettä laajemmin sitä, minkälaisesta vahvuudesta on kyse. Toisaalta kansalaisuus tarkkana suomenkielisenä vastineena avaisi luontevahvuuden olemusta suomenkielisellet lukijalle todennäköisesti heikohkosti, joten ryhmätyötaidot lienee kuitenkin osuvin käännös.

2.5 Opiskeluinto

Kouluhyvinvointi muodostuu kahden ulottuvuuden kautta, jotka ovat kouluinto ja kouluuupumus (Salmela-Aro & Upadyaya, 2012). Tässä tutkielmassa keskitytään opiskeluuntoon, joka sijoittuu hieman laajemman kouluinnon käsitteen alle. Kouluinto kattaa ajatuksen sekä innosta opiskelua kohtaan että innosta koulua ja koulunkäyntiä kohtaan laajemmin. Opiskeluinto sen sijaan nimensä mukaisesti kuvaa intoa oppimista ja opiskelua kohtaan. (Salmela-Aro, 2017.) Tämän tutkimuksen kyselylomakkeessa kysymykset koskivat intoa opiskelua kohtaan, eivät laajemmin koulunkäyntiä kohtaan, joten opiskeluinnon käsite valikoitui kouluintoa sopivammaksi.

Opiskeluintoa voidaan määritellä työn imun kautta, jossa työntekijä kokee positiivista sitoutumista työhönsä. Työhön sitoutuminen (*engagement*) näyttäytyy myönteisenä ja tyydyttävänä mielentilana työtä kohtaan, ja sille tunnusomaista ovat kokemukset tarmokkuudesta (*energy*), omistautumisesta (*dedication*) ja uppoutumisesta (*absorption*) (Schaufeli ym., 2002). Salmela-Aro ja Upadyaya (2012) määrittelevät Schaufelin ja kumppaneiden työn sitoutumisen määritelmän kautta opiskeluintoa ja koulutyöhön sitoutumista (*school-work engagement*) näiden samojen kolmen ulottuvuuden kautta. Tarmokkuudella tarkoitetaan sinnikkyyttä, vaivannäköä ja myönteistä suhtautumista opiskeluun, ja se nähdään toiminnan ja käyttäytymisen tasona. Omistautumisella tarkoitetaan korkeaa osallisuuden ja merkityksellisyyden kokemusta sen ollessa kognitiivinen taso, ja emotionaalisenä tasona toimii uppoutuminen, joka kuvaa sellaista keskittymisen tasoa, jossa aika tuntuu kuluvan nopeasti (Salmela-Aro & Upadyaya, 2012; Schaufeli ym., 2002).

Opiskeluinnon uppoutumisen osa-alueen lähikäsitteenä on flow-tila, eli niin kutsuttu virtauskokemus, jonka Csíkszentmihályi (1990) kehitti kuvaamaan sellaista toimintaa, jossa yksilö uppoutuu tekemiseensä niin, että unohtaa ajan kulun ja samalla kokee asioiden

sujuvan vaivattomasti. Hänen mukaansa flow-tilaa kuvaa täydellinen keskittyminen, ajankäsityksen vääristyminen, sopiva haastavuus, selkeä tavoite ja siitä tuleva palaute, tunne kyvykkyydestä ja sisäinen motivaatio. Flow-tilassa yksilö on siis täysin läsnä tekemisessään ja tekeminen haastaa häntä sopivasti – se ei saa olla liian vaikeaa muttei myöskään liian helppoa. Lisäksi yksilö kokee hallitsevansa osaamistaan ja tilannetta ja kykenee vastaamaan haasteeseen tehden sen sisäisestä motivaatiosta käsin ilman ulkoista palkkiota tai vaatimusta. (Csíkszentmihályi, 1990.) Opiskeluuntoon liittyvä uppoutuminen tarkoittaa opiskeluun uppoutumista pidemmällä aikajänteellä kuin flow-tilassa, joka usein kuvaa pyrhäydymäistä toimintaan sukeltamista (ks. esim. Schaufeli ym., 2002; Csíkszentmihályi, 1990). Parhaimmillaan opiskeluun liittyy kuitenkin myös flow-tilan kokemukset, jotka ruokkivat tunnetta kyvykkyydestä ja sisäisestä motivaatiosta ja sitä kautta lisäävät intoa opiskelua kohtaan.

Hyvinvoivat oppilaat kokevat enemmän opiskeluuntoa ja menestyvät usein koulussa hyvin (Chase ym., 2014; Howell, 2009; Wang ym., 2015), he ovat sitoutuneempia ja kiinnostuneempia kouluun (Lewis ym., 2009) ja heidän koulukäyttäytymisensä on myönteisempää (Proctor ym., 2010). Lisäksi opiskeluuntoa kokevat oppilaat luottavat omaan osaamiseensa ja heillä on keskimäärin korkeampi itsetunto (Salmela-Aro & Upadyaya, 2012; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013). Sen sijaan matala koulutyöhön sitoutuminen on yhdistetty lisääntyneisiin masennuksen oireisiin ja koulu-uupumukseen (Salmela-Aro ym., 2009). Into opiskelua ja koulunkäyntiä kohtaan on siis merkittävässä roolissa lapsen tai nuoren koulunkäynnin ja akateemisen menestymisen näkökulmasta. Lisäksi kouluinnostus on yhtenä oleellisena positiivisesti nuorten elämäntyytyväisyyteen vaikuttavana tekijänä (Salmela-Aro, 2015). Positiiviset kokemukset koulunkäyntiä ja opiskelua kohtaan ovat siis avainasemassa koululaisten hyvinvoinnin lisäämisessä.

Oppilaat, jotka kokevat enemmän opiskeluuntoa kokevat myös enemmän sisäistä motivaatiota opiskelua kohtaan (Vasalampi & Salmela-Aro, 2014). Ryan ja Deci (2000) ovat määritelleet itseohjautuvuusteoriassaan (*self-determination theory*) sisäisen motivaation haluksi osallistua toimintaan puhtaasti sen vuoksi, että se on itsessään kiinnostavaa ja nautinnollista – siihen ei siis liity ulkoista palkintoa tai pakkoa. Itseohjautuvuusteoriaa voidaankin jossain määrin pitää yhtenä opiskelunnon lähtökohtana, jonka pohjalta into opiskelua ja koulunkäyntiä saa mahdollisuuden kehittyä. Teorian mukaan sisäisestä mo-

tivaatiosta tulee mahdollista, kun ihmisen kolme perustarvetta toteutuvat. Näitä perustarpeita ovat omaehtoisuus (*autonomy*), kyvykkyys (*competence*) ja yhteenkuuluvuus (*relatedness*). (Ryan & Deci, 2000.)

Omaehtoisuudella tarkoitetaan, että yksilö kokee voivansa vaikuttaa omaan tekemiseensä ja tehdä valintoja siihen liittyen. Kyvykkyydellä tarkoitetaan sitä, että yksilö kokee pystyvänsä ja osaavansa, ja hän saa onnistumisen kokemuksia. Yhteenkuuluvuudella taas tarkoitetaan, että yksilö kokee kuuluvansa ryhmään, kokevansa yhteyttä muihin ihmisiin ja tulevansa hyväksytyksi. (Ryan & Deci, 2000.) Näitä kaikkia voidaan jossain määrin pitää oppimisen edellytyksinä, mutta erityisesti kyvykkyiden kokemukset ruokkivat oppimista, kun oppilas huomaa olevansa kykenevä oppimaan jotain uutta ja kokee sen kautta onnistumisen kokemuksia, jotka edelleen ruokkivat kyvykkyyttä (Ackerman, 2018; Wang ym., 2022). Toisaalta omaehtoisuus ja autonomian kokemus lisäävät aktiivista toimijuutta (Ryan & Deci, 2000) ja yhteenkuuluvuus tuo sosiaalista hyvinvointia, ja myös nämä kuuluvat laajemmin kouluhyvinvoinnin lisääntymiseen, joka parantaa oppimisen edellytyksiä (OPH, 2025). Parhaimmillaan onnistumisen kokemukset ja opiskelu johtavat siis kasaantuvasti hyvinvoinnin lisääntymiseen muodostaen iloa ja myönteisen oppimisen kierrettä (Salmela-Aro, 2015).

2.6 Erityispedagoginen näkökulma

Positiivisen pedagogiikan perimmäinen tavoite on edistää kukoistamista ja psyykkistä hyvinvointia kouluyhteisössä (Norrish ym., 2013), ja vahvuuksia on tarkasteltu monipuolisesti myös useissa eri tutkimuksissa erityispedagogiikan alalla ja erityisopetukseen liittyen (ks. esim. Sointu ym., 2024; Hotulainen & Lappalainen, 2009). Erityisen tuen tarvit-sijoiden kohdalla vahvuuksien huomaaminen ja esiin tuominen on ensiarvoisen tärkeää, sillä heidän taitonsa ja osaamisensa jää herkästi puute- ja ongelmakeskeisen lähestymis-tavan vallitessa jalkoihin (Uusitalo, 2023). Samanikäisiin yleisopetuksen oppilaisiin ver-rattaessa erityisen tuen oppilaiden onnellisuus on myös vähäisempää (Uusitalo-Malmi-vaara ym., 2012). Kenties juuri tästä syystä luontevahvuusopetukseen liittyvissä tutki-muksissa on saatu suuntaa antavia tuloksia siitä, että luontevahvuuksien opettaminen tukee erityisesti heitä, jotka tarvitsevat elämässään ja oppimisessaan tukea (Vuorinen ym.

2019). Luontevahvuusopetuksella näyttäisi esimerkiksi olevan vaikutusta aggressiivisuuden vähentymiseen eniten juuri tuen tarvitsijoiden keskuudessa, lisäävän tukea tarvitsevien poikien sosiaalista osallistumista luokassa ja tukevan sisukkuutta ja koulutyöhön sitoutumista (Vuorinen ym., 2019). Sellaisten oppilaiden kohdalla, jotka ovat tottuneet saamaan jatkuvasti tietoa omista haasteistaan ja puutteistaan, on muutos selkeintä, kun aletaankin näiden sijasta etsimään ja keskittymään myös hyvään.

Juuri tuen tarpeista puhuttaessa vahvuudet ovat saaneet aiempaa enemmän jalansijaa, sillä henkilökohtaisten oppimisen järjestelyiden dokumenteissa (HOJKS) on otettava huomioon lapsen tai nuoren osaaminen, vahvuudet ja kiinnostuksenkohteet (Sointu ym., 2024). Mitä enemmän haasteita oppilaalla on opinpolullaan, sen tärkeämmäksi nousee onnistumisten dokumentointi ja vahvuuslähtöinen tekeminen (Epstein, 2004; Seligman & Csikszentmihályi, 2000). Hyvien hetkien, vahvuuksien ja onnistumisten dokumentointi rohkaisee lasta tai nuorta huomaamaan niitä ja tarkastelemaan elämäänsä suhteessa muihin; esimerkiksi luokkatovereihin, opettajiin ja perheeseen. Tällä tavoin positiivisten tunteiden, onnistumisen kokemusten ja lapsen tai nuoren vahvuuksien esiin tuominen, tallentaminen ja vahvistaminen luo perustaa myönteiselle vuorovaikutukselle edistäen kokonaisvaltaista hyvinvointia ja oppimista. (Kumpulainen ym., 2014.)

Tukea tarvitsevat oppilaat ovat usein myös suuremmassa syrjäytymisen vaarassa (Jahnukainen, 2018; Viholainen ym., 2013) ja keskustelua käydään paljon myös yhteiskunnallisella tasolla siitä, miten oppilaiden kouluviihtyvyys on laskussa ja mielekkäät koulukokemukset vähissä (Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014). Kouluun kiinnittymisellä ja sosiaalisilla suhteilla on oleellinen vaikutus lapsen tai nuoren syrjäytymisen ehkäisyssä (ks. esim. OPH, 2025) mutta esimerkiksi Frostad ja Pijl (2007) ovat tutkimuksessaan huomanneet, että erityisen tuen oppilailla on suurentunut riski jäädä ryhmän ulkopuolelle, ja neljäsosa kokee kuulumattomuutta omaan ryhmäänsä. Lisäksi heidän tutkimuksessaan nousi esiin, että erityisen tuen oppilaat saattavat olla vähemmän suosittuja ystäväpiireissään, heillä on ylipäätään vähemmän ystäviä, ja heidän sosiaalinen osallistumisensa luokassa on vähäisempää. Ulkopuolisuuden ja yksinäisyyden tunteet syövät sekä itsetuntoa että opiskeluintoa ja motivaatiota koulunkäyntiä kohtaan (Frostad & Pijl, 2007).

Positiivinen pedagogiikka ja luontevahvuusopetus antaa kuitenkin opettajalle kouluarkeen ja käytäntöön sopivia toimintamalleja, jotka tutkitusti lisäävät oppilaiden koulussa

viihtymistä ja kehittävät koulun yhteisöllisyyttä muun muassa sosiaalisia taitoja tuke-
malla (Kumpulainen ym., 2014). Lisäksi positiivinen pedagogiikka tukee sitoutuneisuutta
kouluun positiivisten tunnekokemusten ja sinnikkyuden ja hyvinvoinnin lisääntymisen
kautta (Seligman ym., 2009). Katseen kiinnittäminen hyvään nostaa esiin onnistumiset,
jotka vaikuttavat oppilaan käsityksiin itsestä oppijana. Oppilaan käsitys itsestä sellaisena
oppijana, joka osaa ja onnistuu, saa aikaan toimintaan sitoutumista ja vakaamman minä-
pystyvyyškäsityksen, joka ei myöskään horju heti ensimmäisestä vastoinkäymisestä
(Määttä, 2015).

Koska vahvuuksien käytöllä on havaittu yhteyksiä niin onnellisuuteen kuin koulumenes-
tykseenkin (Vuorinen ym., 2020) ja luontevahvuusopetus lisää oppilaiden positiivisia
tunteita, tukee ihmissuhteita ja vahvistaa kouluun kiinnittymistä (Linkins ym., 2014), on
vahvuuspedagogiikalla erityisopettajalle paljon annettavaa. Kouluissa toteutetut luon-
teenvahvuusinterventiot ovat tutkitusti yhteydessä toivoon, hyvinvointiin, elämäntyyty-
väisyyteen, yhteenkuuluvuuden kokemuksiin, sosiaalisiin taitoihin, akateemiseen suoriu-
tumiseen ja vähentävät lisäksi häiriökäyttäytymistä (Lavy, 2020). Ne vaikuttavat myön-
teisellä tavalla siis moniin sellaisiin osa-alueisiin, joissa erityisen tuen oppilaat useimmi-
ten tarvitsevat muita enemmän tukea. Positiiviset koulukokemukset taas vähentävät syr-
jäytymisen riskiä, luoden pohjaa lapsen ja nuoren hyvinvoinnille myös jatkossa.

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on tarkastella luontevahvuuksien ja opiskeluinnon välistä yhteyttä. Tavoitteena on selvittää, kasvaako into opiskelua ja koulunkäyntiä kohtaan luontevahvuuksien käytön myötä. Tutkimus toteutettiin osana laajaa kyselytutkimusta oppilaiden hyvinvointiin liittyen, ja tämän tutkimuksen aineistoksi valikoituivat osuudet luontevahvuuksista, vahvuuksien käytöstä yleisesti ja opiskeluinnosta. Tutkimuskysymyksenäni on: Millainen on mitattujen luontevahvuuksien yhteys mitattuun opiskeluuntoon?

Tutkimus toteutetaan kvantitatiivisin tutkimusmenetelmin, ja aineistona on oppilaiden vastaukset itse täyttämiinsä sähköisiin kyselylomakkeisiin. Hypoteesinani on, että oppilaat, jotka käyttävät aktiivisemmin luontevahvuuksiaan, kokevat enemmän intoa koulunkäyntiä ja opiskelua kohtaan kuin oppilaat, joilla luontevahvuuksien käyttö on vähäisempää.

4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus on toteutettu osana laajempaa #uuttakoulua-hanketta, johon osallistui useita eri kouluja ympäri Etelä-Suomen. Tutkimuksen aineisto on kerätty #uuttakoulua-hankkeen yhteydessä hankkeeseen osallistuneista kouluista vuonna 2019, ja siinä on kattavasti selvitetty oppilaiden opiskeluintoa, koulussa jaksamista, onnellisuutta, luontevahvuuksien käyttöä, ja yleistä hyvinvointia. Aineistosta valikoitui tässä tutkimuksessa lähempään tarkasteluun vastaukset luontevahvuuksien käytöstä ja innokkuudesta opiskelua kohtaan. Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan tutkimuksen toteutusta tarkemmin.

4.1 Tutkimuksen taustaa

#Uuttakoulua-hanke on ollut osana Opetus- ja kulttuuriministeriön *Uusi peruskoulu* -ohjelmaa, jossa tavoitteena on ollut opettajien osaamisen lisääminen, opetuksen oppijälähtöisyyden tukeminen sekä avoimen ja yhteisöllisen toimintakulttuurin rakentaminen. Hanke oli yhtenä valtion kärkihankkeista vuosina 2015–2019, ja sillä pyrittiin nostamaan Suomea koulutuksen, osaamisen ja modernin ja innostavan oppimisen kärkimaaksi. Teemoina oli muun muassa opetuksen ja oppimisympäristöjen modernisointi sekä digitalisaation hyödyntäminen. (Vahtivuori-Hänninen ym., 2019.) Hanke toteutettiin vajaan kahden vuoden aikana aikavälillä 1.4.2019 – 31.1.2021 ja hankkeessa oli mukana 16 kuntaa Uudenmaan alueelta. Hankkeesta vastasi Tuusulan kunta, ja se toteutettiin yhteistyössä Opetushallituksen, Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen, Etelä-Suomen Aluehallintoviraston, Suomen Vanhempainliiton sekä Dialogiakatemian Synesiksen ja Positive Learning:n kanssa. Hankkeen päätavoitteena oli peruskoululaisten hyvinvoinnin edistäminen ja tasa-arvoisen peruskoulun edellytysten vahvistaminen. Yhtenä muutoksen välineenä käytössä oli positiivisen pedagogiikan keinot monialaisen yhteistyön, hyvän johtamisen ja palvelumuotoilun ohella. (#uuttakoulua, 2020.)

4.2 Aineistonkeruu

Tutkimuksen aineisto on kerätty #uuttakoulua-hankkeen yhteydessä, ja saatu valmiina tätä tutkimusta varten. Aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella eteläsuomalaisista kouluista syksyllä 2019 ja kyselyyn vastasi yhteensä 452 oppilasta vuosiluokilta 4–

9 kaikilta tuen tasoilta. Sähköinen kyselylomake oli sopivin aineistonkeruutapa tälle tutkimukselle, sillä tutkimukseen osallistuvia oli paljon ja he olivat maantieteellisesti hajallaan. Luotettavuutta ja vertailukelpoisuutta lisää myös se, että kysely on menetelmänä kaikille vastaajille samanlainen; jokaiselta vastaajalta kysytään samat asiat samassa järjestyksessä ja samalla tavoin. (Vilkka, 2007.) Tutkimus toteutettiin koulupäivän aikana opettajien valvonnassa, ja ohjeena oli vastata itsenäisesti ja kysyä apua ainoastaan, jos jotakin kohtaa ei ymmärrä. Opettajia kehoitettiin myös toimimaan mahdollisimman neutraalisti kyselyyn vastaamisen aikana.

Kyselylomake oli aineistoa kerätessä vuonna 2019 ensimmäistä kertaa käytössä. Kyselylomakkeen ovat laatineet Helsingin yliopiston erityispedagogiikan dosentti ja yliopistonlehtori Lotta Uusitalo sekä Ninja Hienonen Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksesta. Lomakkeen laatimisessa on hyödynnetty sekä jo olemassa olevia testattuja mittareita että luontevahvuusopetuksen teoriataustan pohjalta tätä tutkimusta varten luotuja kysymyspatteristoja, joita ennen tutkimuksen toteutusta pilotoitiin tutkimuskäytössä. Koulutyöni-osuudessa opiskeluintoa mitattiin Salmela-Aron ja Upadyayan (2012) laatimalla, paljon käytetyllä *schoolwork engagement inventory* -mittarilla, jonka teoriataustaa sivuttiin tarkemmin luvussa 2.5. Luontevahvuuksista mitattiin kuutta luontevahvuutta: sinnikkyyttä, itsesäätelyä, näkökulmanottokykyä, luovuutta, sosiaalista älykkyyttä, ryhmäytötaitoja ja vahvuuksien käyttöä yleisesti. Tutkimuksessa tutkitut luontevahvuudet valikoituvat mukaan kuntien oman mielenkiinnon perusteella. Sen lisäksi ne osuvat lähimmäksi OECD:n neljää C:tä 21. vuosisadan osaamisalueista (*4 Cs of 21st Century Skills*); luovuutta (*creativity*), kriittistä ajattelua (*critical thinking*), yhteistyötä (*collaboration*) ja kommunikaatiota (*communication*) (NEA, 2009; NRC, 2012). Näiden osaamisalueiden nähdään olevan oleellisia 21. vuosisadalla työelämässä ja vapaaajalla hyvinvoinnin ja kukoistamisen lisäämiseen ja ovat näin ollen tärkeitä lähestymistapoja opetuksessa ja koulumaailmassa (Lavy, 2020; NEA, 2009; NRC, 2012).

Kokonaisuudessaan kyselylomake mittasi laajasti oppilaiden hyvinvointia eri osa-alueilla, ajatuksia ja tunteita kouluun ja opiskeluun liittyen sekä luontevahvuuksien käyttöä. Tähän tutkimukseen aineistoksi valikoitui lomakkeen ensimmäiset 36 väittämää luontevahvuuksista, seuraavat 5 väittämää luontevahvuuksien käytöstä yleisemmällä tasolla ja toiselta sivulta löytyvät ensimmäiset 9 väittämää koulutyöhön liittyen, jotka mittasivat opiskeluintoa.

4.3 Aineiston koonti

Kyselylomakkeessa oli yhteensä 17 kysymyspatteristoa, joilla mitattiin muun muassa vahvuuksien käyttöä, onnellisuutta, koulussa jaksamista, opiskeluintoa, yleistä vointia ja kodin ja koulun suhdetta. Tämän lisäksi taustakysymyksinä kysyttiin sukupuolta, ikää, luokka-astetta ja läheisten ystävien lukumäärää. Joidenkin kysymysten kohdalla vastausta oli mahdollista täydentää myös omin sanoin, ja kyselyn lopussa oli tilaa vapaalle kommentoinnille. Tähän tutkimukseen valikoituivat vastaukset luontevahvuuksista ja niiden käytöstä sekä opiskeluinnoista: nämä osuudet löytyvät liitteestä 1.

Luontevahvuuksista oli valittu tarkastella sinnikkyyttä, itsesäätelyä, näkökulmanotto-kykyä, luovuutta, sosiaalista älykkyyttä ja ryhmätyötaitoja. Tässä tutkimuksessa on otettu tarkasteluun jokainen kyselylomakkeessa mitattu luontevahvuus. Jokaista vahvuutta mitattiin kuudella väittämällä ja vastaukset annettiin seitsenportaisella Likertin asteikolla 1–7 = täysin eri mieltä – täysin samaa mieltä, jossa 4 = en ole eri enkä samaa mieltä. Vahvuuksia mitattiin siis yhteensä 36 väittämällä. Sinnikkyyttä mitattiin esimerkiksi väittämällä ”Takaiskut eivät lannista minua”, itsesäätelyä väittämällä ”Ajattelen ennen kuin toimin”, näkökulmanotto-kykyä väittämällä ”Näen kokonaisuuden pikkuasioiden takaa”, luovuutta väittämällä ”Osaan ratkaista ongelmia monin eri tavoin”, sosiaalista älykkyyttä väittämällä ”Aistin herkästi, mitä muut ajattelevat” ja ryhmätyötaitoja väittämällä ”Osaan jakaa vastuuta muiden kanssa”. Näiden lisäksi vahvuuksien käytöstä yleisesti kysyttiin viidellä väittämällä, esimerkkinä ”Osaan käyttää vahvuuksiani monissa eri tilanteissa”. Opiskeluintoa mitattiin yhdeksällä väittämällä, esimerkkinä ”Olen innoissani opiskelusta”, ja myös näihin vastattiin samalla seitsenportaisella Likertin asteikolla.

Aineistosta poistettiin yhteensä 33 oppilaan vastaukset tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi. Poistettujen vastausten joukossa oli sekä puutteellisia vastauksia, että systemaattisesti ainoastaan yhtä ääripäätä vastanneita. Yksinkertaisin tapa käsitellä puuttuvia vastauksia on poistaa tutkimuksen aineistosta kaikki sellaiset havaintoyksiköt, joilla on minkä tahansa muuttujan kohdalla puutteellisia tietoja (Vilka, 2007). Kyselyä täytettäessä jokaiseen kohtaan vapaita sanallisia täydennyksiä lukuun ottamatta oli vastattava päästäkseen siirtymään lomakkeella eteenpäin. Tästä huolimatta joissakin kyselyntäyttötilanteissa lomake oli kaatunut, jolloin aineistoon päätyi puutteellisia vastauksia. Poikkeavat havainnot eli outlierit sen sijaan tarkoittavat havaintoja, jotka ovat systemaattisesti

vastausvaihtoehtojen toisessa ääripäässä (Tabachnick ym., 2013), tässä tapauksessa joko ”täysin samaa mieltä” tai ”täysin eri mieltä”. Tällaiset vastaukset vinouttavat aineistoa, ja niiden poistaminen lisää tutkimuksen luotettavuutta (Tabachnick ym., 2013). Outliereiden ja puutteellisten vastausten poistamisen jälkeen tutkimukseen päätyi 419 oppilaan vastaukset, joista tyttöjä 217 (51,8 %), poikia 188 (44,9 %) ja muita 14 (3,3 %).

4.4 Mittarien luotettavuus

Mittareita tarkasteltaessa oleelliseksi nousee niiden luotettavuus, jota voidaan tarkastella reliabiliteetin ja validiteetin kautta. Reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, mittaako mittari ilmiötä luotettavasti. Jos mittaa, ovat tulokset toistettavissa samaa mittaria käyttämällä uudessa ympäristössä uusilla osallistujilla. Validiteetilla sen sijaan tarkoitetaan sitä, tutkiiko mittari varmasti juuri sitä ilmiötä, jota halutaan tutkia. (ks. Nummenmaa, 2021.) Mittarin validiteetin kannalta kyselylomakkeen tulisi pohjautua aiempiin tutkimuksiin ja teoriaan siitä, mitä tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetään (Vilka, 2007). Reliabiliteetin osalta mittarissa tulisi olla mahdollisimman pieneksi minimoitu mittausrvirhe, jotta tulokset ovat luotettavat (Nummenmaa, 2021). Esimerkiksi tässä tutkimuksessa sinnikkyuden mittarin tulisi mitata juuri sinnikkyyttä, ei vaikkapa ryhmätyötaitoja. Sinnikkyuden mittarin tulisi myös mitata sinnikkyyttä siten, että keskimäärin yhtä sinnikkäät yksilöt saavat siitä suurin piirtein samat tulokset.

Mittarin reliabiliteettia eli luotettavuutta voidaan tarkastella sen sisäisen konsistenssin kautta. Kun mittari koostuu useasta eri väittämästä, eli itemistä, voidaan sen sisäistä konsistenssia mitata laskemalla sille Cronbachin α -kerroin. Cronbachin α -kertoimella tarkastellaan siis sitä, kuinka samanlaisia mittarin eri itemit ovat keskenään. Mitä tarkemmin eri itemit mittaavat samaa ominaisuutta, sen korkeammaksi Cronbachin α nousee (Nummenmaa, 2021.) Tässä tutkimuksessa kaikkien mitattujen luontevahvuuksien ja koulunnon mittarit saivat Cronbachin α arvokseen 0.78 tai enemmän, mitä voidaan pitää tutkimuksen luotettavuuden kannalta hyvänä arvona. Cronbachin α :n tulisi saada arvokseen vähintään 0.65, mutta yleisenä sääntönä voidaan pitää, että 0.7 ja sitä suuremmat arvot kertovat hyvästä sisäisestä konsistenssista. (Karjalainen, 2015.) Tässä tutkimuksessa sinnikkyuden mittari sai arvokseen $\alpha = 0.82$, itsesätelyn mittari $\alpha = 0.78$, näkökulmanottokyky $\alpha = 0.86$, luovuus $\alpha = 0.83$, sosiaalinen älykyys $\alpha = 0.79$, ryhmätyötaidot

$\alpha = 0.84$, vahvuuksien käyttö yleisesti $\alpha = 0.92$ ja opiskeluinto $\alpha = 0.94$. Yksittäisten väittämien poistaminen ei myöskään minkään mittarin kohdalla nostanut sen reliabiliteettia.

Validiteettia tarkasteltaessa on pitkälti kyse siitä, kuinka hyvin tutkija onnistuu siirtämään teoreettisella tasolla olevan tiedon tutkittavaksi tässä tapauksessa kyselylomakkeen avulla (Vilka, 2007). Tutkimuksessa käytetyn kouluinnon mittarilla on vankka teoreettinen tausta, ja se on ollut paljon käytössä. Lisäksi se on kehitelty mittarista, jolla on aiemmin tutkittu paljon myös aikuisten kokemaa intoa työtään kohtaan. (ks. Salmela-Aro & Upadyaya, 2012; Schaufeli ym., 2002.) Luontenvahvuusmittarit sen sijaan olivat tämän tutkimuksen tekohetkellä uudet, mutta nekin pohjautuvat vankkaan teoriataustaan ja VIA *values in action* -filosofiaan. Lisäksi niiden käyttöä testattiin pilotoimalla. Tämän perusteella yhdessä mittareiden korkeiden reliabiliteettiarvojen kanssa tutkimuksessa käytetyt mittarit voitiin todeta luotettaviksi ja sopiviksi tähän tutkimukseen.

5 Aineiston analyysimenetelmät

Aineiston analyysit on tehty Jamovi 2.3.28 tilasto-ohjelmalla, ja tutkimuksen varsinaisena analyysimenetelmänä käytettiin regressioanalyysia. Analyysimenetelmäksi valikoitui regressioanalyysi, sillä sen avulla voidaan kuvata jatkuvien muuttujien välisiä lineaarisia riippuvuussuhteita. Sitä käytetään kuvaamaan kahden muuttujan välistä yhteyttä siten, että toisen muuttujan vaihtelua pyritään selittämään toisen muuttujan vaihtelulla. Toisin kuin korrelaatio, joka kertoo kahden muuttujan välisen yhteyden, regressioanalyysillä voidaan siis ennustaa toisen muuttujan arvoja toisen muuttujan arvojen avulla. Näin ollen sen avulla voidaan ennustaa mallin kuvaamien ilmiöiden vaihtelua myös tulevaisuudessa tai muissa vastaavissa aineistoissa. (Nummenmaa, 2021.) Tässä tutkimuksessa regressioanalyysin selittäviä muuttujia oli seitsemän ja ne olivat sinnikkyys, itsesääteily, näkökulmanottokyky, luovuus, sosiaalinen älykkyys, ryhmätyötaidot ja vahvuuksien käyttö. Selitettävänä muuttujana oli opiskeluinto, jonka vaihtelua pyritään edellä mainittujen selittävien muuttujien avulla mallintamaan. Lisäksi regressioanalyysin pohjana aineistosta tarkasteltiin muuttujien välisten yhteyksien hajontakuviota, residuaalien jakaumia ja laskettiin mittareiden Cronbachin alfat sekä summamuuttujat.

5.1 Mittareista lasketut summamuuttujat

Ensimmäiseksi tutkimuksessa käytetyistä mittareista laskettiin summamuuttujat, joiden tarkoituksena on tiivistää yhteen muuttujaan useamman samaa ominaisuutta mittaavien muuttujien sisältämä tieto (Nummenmaa, 2021). Näin ollen esimerkiksi sinnikkyuden luonteenvahvuutta mittaavat kuusi väittämää yhdistyvät yhdeksi muuttujaksi. Summamuuttuja on mielekäästä laskea ainoastaan sellaisista muuttujista, jotka varmasti mittaavat samaa ominaisuutta, muuten tulos ei ole teoreettisesti eikä tulkinallisesti mielekäs (Nummenmaa, 2021). Koska tutkimuksen mittarit todettiin reliaabeleiksi aiemmin luvussa 4.4., voitiin tämän perusteella mittareita pitää sisäisesti yhtenäisinä ja jokaista väittämää mittarin kannalta tärkeänä, ja mittareista laskettiin summamuuttujat. Summamuuttujiksi muodostuivat siis mitatut luonteenvahvuudet sinnikkyys, itsesääteily, näkökulmanottokyky, luovuus, sosiaalinen älykkyys, ryhmätyötaidot sekä vahvuuksien käyttö ja opiskeluinto.

5.2 Analyysien edellytykset

Lineaarisen regressioanalyysin tärkein edellytys on muuttujien lineaarinen yhteys, muutoin malli selittää ilmiötä huonosti, vaikka muuttujien välillä olisikin jonkin toisen mallinen, esimerkiksi eksponentiaalinen yhteys (Nummenmaa, 2021). Muuttujien yhteyden lineaarisuutta tarkasteltiin hajontakuvioiden avulla, jotka osoittivat kaikkien selittävien muuttujien osalta, että yhteys selitettävään muuttujaan oli lineaarinen ja positiivinen. Tämä tarkoittaa sitä, että muuttujat liikkuvat samaan suuntaan; toisen kasvaessa myös toinen kasvaa (Karjalainen, 2015). Hajontakuviot näistä yhteyksistä löytyvät liitteestä 2.

Toisena tärkeänä kriteerinä lineaariselle regressioanalyysille on jäännöstermien eli residuaalien jakautuminen aineistossa. Jäännöstermi on se osa y :n arvoa, jota regressioyhtälöllä ei pystytä ennustamaan, ja malli on sitä parempi, mitä pienempi jäännös on (Karjalainen, 2015). Ensinnäkin regressiomallissa oletetaan näiden jäännöstermien jakautuvan suurin piirtein normaalijakauman mukaisesti (Nummenmaa, 2021). Normaalijakautuneisuutta voidaan tutkia Shapiro-Wilk-testin avulla, mutta testi sopii parhaiten alle 50 havainnon aineistoille – suurempien aineistojen kohdalla tulos ei useinkaan ole enää luotettava (Nummenmaa, 2009). Tällä yli 400 havainnon aineistolla Shapiro-Wilk testin p -arvoksi tuli $<.001$, mikä viittaa erittäin merkitsevästi siihen, että residuaalit eivät olisi normaalisti jakautuneet. Residuaalien jakaumia tarkasteltiin kuitenkin vielä niistä piirrettyjen hajontakuvioiden ja Q-Q-kuvaajien eli kvantiili-tilastokuvaajien (liite 3) avulla. Jos pisteet hajontakuviossa sijoittuvat sattumanvaraisesti, ja jos Q-Q-kuvaajassa pisteet sijoittuvat kutakuinkin piirretylle suoralle, ovat jäännöstermit normaalisti jakautuneet. Kuvioiden perusteella residuaalit todettiin analyysien edellytysten mukaisesti riittävän normaalisti jakautuneeksi.

Normaalijakautuneisuuden lisäksi jäännöstermien varianssin tulisi olla vakio. Jos jäännöstermien varianssi ei ole vakio, vaan hajonta kasvaa tai pienenee systemaattisesti, puhutaan heteroskedastisuudesta. Jos taas varianssi pysyy vakiona ennustettujen arvojen kasvaessa tai pienentyessä, puhutaan homoskedastisuudesta. (Kutner ym., 2004.) Jäännöstermien varianssia tarkasteltiin heteroskedastisuustesteillä (taulukko 2), joista nähdään, että p -arvo oli reilusti suurempi kuin 0,05. Tällöin hypoteesi homoskedastisuudesta jää voimaan, ja jäännöstermien varianssi todettiin vakioksi.

Taulukko 2

Heteroskedastisuustesti

	Statistiikka	p-arvo
Breusch-Pagan	8.25	0.311
Goldfeld-Quandt	0.999	0.504
Harrison-McCabe	0.504	0.555

Muuttujien välisen yhteyden lineaarisuuden sekä jäännöstermien jakaumien normaaliuden ja heteroskedastisuuden myötä regressioanalyysi voitiin todeta sopivaksi analyysimenetelmäksi aineistolle. Seuraavassa luvussa tarkastelen regressioanalyysin toteutusta ja tuloksia vielä tarkemmin.

5.3 Useamman selittävän muuttujan lineaarinen regressioanalyysi

Regressioanalyysin tavoitteena on selvittää, kuinka paljon y-muuttujan vaihtelusta on selitettävissä x-muuttujan vaihtelulla, ja siinä on siis aina vähintään yksi selittävä ja yksi selitettävä muuttuja (Ketokivi, 2015, Nummenmaa, 2021). Tämän tutkimuksen aineisto analysoitiin moninkertaisena lineaarisena regressiona, eli useamman selittävän muuttujan regressiona. Usean muuttujan regressioanalyysi vaatii riittävän suuren aineiston antaakseen luotettavia tuloksia; havaintoaineiston koon tulisi olla vähintään 100, mielellään 200 havaintoa (Nummenmaa, 2021). Koska tässä tutkimuksessa havaintoja oli yli 400, sopii useamman selittävän muuttujan regressioanalyysi aineiston käsittelyyn. Lisäksi regressioanalyysin reunaehdot täyttyivät aineistossa riittävän hyvin analyysien toteuttamiseksi. Mallin selittävinä muuttujina olivat mitatut vahvuudet: sinnikkyys, itsesäätely, näkökulmanottokyky, luovuus, sosiaalinen älykkyys ja ryhmätyötaidot sekä vahvuuksien käyttö yleisesti. Selitettävänä muuttujana oli opiskeluinto.

Selitysaste nousi mallissa melko korkeaksi: 0,383 (taulukko 3). Selitysastetta tulkitaan regressioanalyysissä R^2 -suureella, joka lasketaan matemaattisesti y:n ja x:n korrelaation neliöstä: Jos $R^2 = 1,0$, niin mallin selitysaste on 100 %, eli kaikki y:n vaihtelu voitaisiin

selittää x :n vaihtelun kautta. (Ketokivi, 2015). Joskus R^2 -suure, eli multipelikorrelaation neliö antaa kuitenkin mallille liian suuren selityssasteen. Jos regressiomalli tehdään otoksen eikä populaation perusteella, ja jos malliin lisätään selittäviä muuttujia enemmän kuin yksi, voidaan R^2 :n ohessa hyödyntää oikaistua R^2 :ää. Useampi selittävä muuttuja mallissa nostaa selitystastetta yleensä automaattisesti – oikaistu R^2 sen sijaan huomioi tämän ja laskee selityssasteen ikään kuin vakaammin monestakin muuttujasta huolimatta (Nummenmaa, 2009, 321.) Tämän monimuuttujamallin kohdalla on siis perusteltua katsoa oikaistua R^2 :ää (0.383) mallin selityskertoimena.

Taulukko 3

Regressioanalyysin selityssaste seitsemällä selittäväällä muuttujalla

Malli	R	Selitys- kerroin R^2	Oikaistu seli- tyskerroin R^2	Mallin hyvyys			
				F- arvo	df1	df2	p-arvo
1	0.627	0.393	0.383	38.0	7	411	<.001

Useampia muuttujia lisättäessä on tärkeää tarkistaa, etteivät selittävät muuttujat tai faktorit korreloi keskenään merkittävästi, jotta vältytään multikollineaarisuudelta. Yleisenä käytäntönä voidaan pitää, että jos muuttujan toleranssi saa pienemmän arvon kuin 0,10, multikollineaarisuus katsotaan ongelmalliseksi, ja mallia tulee muuttaa. (Nummenmaa, 2009.) Taulukosta 4 huomataan, ettei aineistossa esiinny merkittävää multikollineaarisuutta, ja tämän perusteella regressioanalyysin tulosta voidaan pitää luotettavana.

Taulukko 4

Multikollinearisuus

	VIF	Toleranssi
Sinnikkyys	2.25	0.445
Itsesäätely	2.28	0.438
Näkökulmanottokyky	2.85	0.351
Luovuus	2.17	0.461
Sosiaalinen älykkyys	3.16	0.316
Ryhmätyötaidot	2.86	0.350
Vahvuuksien käyttö	2.06	0.485

5.4 Askeltava lineaarinen regressioanalyysi

Niin kauan, kuin jokainen malliin lisätty muuttuja tuo jotain uutta tietoa selitettävän muuttujan vaihtelusta, voidaan muuttujia lisäämällä parantaa mallia (Nummenmaa, 2021). Regressiomalliin tulee kuitenkin selittäjäksi sama vaihtelu useampaan kertaan, mikäli selittävät muuttujat korreloivat voimakkaasti keskenään (Nummenmaa, 2021). Vaikka tämän tutkimuksen osalta mallin multikollinearisuus todettiin riittävän pieneksi, on mahdollista, että useampi mitattu luontevahvuus selittää opiskeluintoa päällekkäisyyneesti. Lisäksi on mahdollista, että osa mallissa mukana olevista selittävistä muuttujista on sellaisia, ettei niillä ole merkitystä selitettävän muuttujan vaihteluun, eivätkä ne tällöin paranna mallia. Tästä syystä aineistosta tehtiin vielä askeltava regressioanalyysi eli tilastollinen regressio (*stepwise selection*), jolla lisätään ja poistetaan muuttujia mallista vaiheittain sen mukaan, millä muuttujilla mallille saadaan paras selitysaste. Lopputuloksena saadaan aineistoon tilastollisesti parhaiten sopiva malli, jossa ovat mukana monimuuttujamallissa käytetyistä muuttujista selitettävää muuttujaa parhaiten selittävät muuttujat. (Nummenmaa, 2021.)

Askeltava regressioanalyysi toteutettiin tutkimalla selittävien muuttujien merkittävyyttä regressiomallissa. Mukaan otettiin kaikki seitsemän selittävää muuttujaa, ja malliin jäivät

tilastollisesti merkitsevinä 95 % luottamusvälillä ($p < 0.05$) seuraavat muuttujat: sinnikkyys ($p < .001$), itsesäätely ($p = 0.004$), ryhmätyötaidot ($p < .001$) ja vahvuuksien käyttö ($p = 0.001$). Kaikkien näiden muuttujien vaikutus opiskeluuntoon oli positiivinen, mikä tarkoittaa, että niiden kasvaessa myös opiskeluunto kasvaa. Taulukosta 5 nähdään, että sinnikkyydellä näyttäisi olevan voimakkain vaikutus opiskeluuntoon (kerroin = 0.5712). Myös ryhmätyötaidoilla (kerroin = 0.5353), vahvuuksien käytöllä (kerroin = 0.3767) ja itsesäätelyllä (kerroin = 0.3456) oli tilastollisesti merkitsevät ja positiiviset vaikutukset opiskeluuntoon. Sen sijaan näkökulmanottokyvyn ($p = 0.290$), luovuuden ($p = 0.532$) ja sosiaalisen älykkyyden ($p = 0.141$) yhteydet eivät olleet tilastollisesti merkitseviä eikä niillä näin ollen nähdä olevan merkitsevää vaikutusta opiskeluinnon kasvamiseen.

Taulukko 5

Askeltava regressioanalyysi - Opiskeluunto

Muuttuja	Kerroin (B)	Keskihajonta	t-arvo	p-arvo
Vakio	-7.8641	3.238	-2.429	0.016
Sinnikkyys	0.5712	0.115	4.953	<.001
Itsesäätely	0.3456	0.120	2.869	0.004
Näkökulmanottokyky	-0.1451	0.137	-1.060	0.290
Luovuus	0.0714	0.114	0.625	0.532
Sosiaalinen älykkyyden	-0.2246	0.152	-1.473	0.141
Ryhmätyötaidot	0.5353	0.145	3.695	<.001
Vahvuuksien käyttö	0.3767	0.114	3.291	0.001

Askeltavan regressioanalyysin tulosten myötä aineistosta oli mielekästä tehdä vielä moninkertainen lineaarinen regressiomalli siten, että mukaan otettiin ainoastaan mallin kannalta oleelliset selitettävät muuttujat. Tällä pyrittiin selvittämään, muuttuuko mallin selityksaste, kun mallista pudotetaan pois näkökulmanottokyky, luovuus ja sosiaalinen älykkyyden, jotka eivät olleet opiskeluinnon muutoksen kannalta merkitseviä. Mallin selityksaste ei kuitenkaan juuri muuttunut (taulukko 6): oikaistu selityskerroin R^2 sai arvokseen 0.381 ($p < .001$), kun aiemmassa, kaikki mitatut luontevahvuudet huomioivassa mallissa arvo

oli 0.383 ($p < .001$). Tästä voidaan päätellä, että näkökulmanottokyky, luovuus ja sosiaalinen älykkyys eivät selitä opiskeluinnon vaihtelua mallissa – toisin sanoen nämä muuttajat ovat mallin kannalta merkityksettömät. Molemmat tulokset pyörivät 38 prosenttiin, eli mitatut luontevahvuudet selittävät noin 38 prosenttia opiskeluinnon vaihtelusta, ja eniten opiskeluinnon vaihtelua selittävät sinnikkyys, ryhmätyötaidot, itsesääntely ja vahvuuksien käyttö yleisesti.

Taulukko 6

Regressioanalyysin selitysaste neljällä selittäväällä muuttujalla

Malli	R	Selityskerroin R^2	Oikaistun selityskerroin R^2	Mallin hyvyys			
				F-arvo	df1	df2	p-arvo
1	0.622	0.387	0.381	65.2	4	414	<.001

6 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Regressioanalyysin selityksasteen perusteella noin 38 % kouluinnon vaihtelusta olisi selitettävissä tutkimuksessa kysytyn kuuden luonteenvahvuuden sekä vahvuuksien yleisellä käytöllä. Tulos on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p < .001$). Malli ei kuitenkaan antanut yksiselitteistä vastausta siitä, ovatko kaikki mitatut luonteenvahvuudet ja vahvuuksien käyttö yleisesti keskenään yhtä merkitsevästi yhteydessä opiskeluuntoon. Mallia paranneltiin askeltavan regressioanalyysin avulla, jonka perusteella huomattiin, että osa selitävistä muuttujista oli vahvemmin yhteydessä opiskeluinnon vaihteluun kuin osa. Vahvin yhteys löytyi sinnikkyuden ja opiskeluinnon väliltä, jonka mukaan sinnikkyuden kasvassa opiskeluunto kasvaa erittäin merkitsevästi ($p < .001$). Myös ryhmätyötaitojen yhteys opiskeluinnon kasvuun oli erittäin merkitsevä ($p < .001$). Lisäksi vahvuuksien käytöllä yleisesti ($p = 0.001$) sekä itsesäätelyllä ($p = 0.004$) löytyi tilastollisesti merkitsevät yhteydet opiskeluinnon kasvuun. Sen sijaan muilla mitatuilla vahvuuksilla; näkökulmanotto-kyvyllä, luovuudella ja sosiaalisella älykkyydellä ei havaittu tilastollisesti merkitsevää yhteyttä opiskeluinnon lisääntymiseen.

Lopulliseen moninkertaiseen regressiomalliin päätyivät mukaan merkitsevästi opiskeluuntoon vaikuttavat muuttujat: sinnikkyys, ryhmätyötaidot, itsesäätely ja vahvuuksien käyttö yleisesti. Mallin selityksaste pysyi kuitenkin suurin piirtein samana, reilussa 38 prosentissa. Tästä voitiin päätellä, että mallia yksinkertaistamalla ja ottamalla mukaan vain merkitykselliset selittävät muuttujat, mallin hyvyys pysyi samana. Toisin sanoen näkökulmanottokyky, sosiaalinen älykkyyys ja luovuus eivät olleet yhteydessä opiskeluinnon kasvuun tilastollisesti merkitsevästi, mutta ne eivät myöskään laskeneet mallin selityksastetta – ne olivat siis opiskeluinnon kannalta mallissa merkityksettömät. Sen sijaan sinnikkyys, itsesäätely, ryhmätyötaidot ja vahvuuksien käyttö ovat mitatuista vahvuuksista tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä opiskeluinnon kasvuun, ja jokainen näistä vahvuuksista oli mallin selityksasteelle oleellinen.

Vahvuuksien käytöstä yleisesti kysyttiin kyselylomakkeessa esimerkiksi kysymyksillä ”Käytän vahvuuksiani joka päivä koulussa” ja ”Osaan käyttää vahvuuksiani monissa eri tilanteissa”. Vahvuuksien käyttö ennustaa tilastollisesti merkitsevästi opiskeluuntoa, ja yhteys voisi kenties selittyä esimerkiksi sillä, että oppilaat, jotka tunnistavat omia vahvuuksiaan ja osaavat käyttää niitä sopivan tilanteen tullen, huomaavat myös koulutyöhön

liittyvissä tilanteissa omat vahvuutensa ja toimivat niistä käsin. Tämä taas ruokkii positiivista kehää, jossa oppilas saa onnistumisen kokemuksia opiskeluun liittyen, ja nämä myönteiset kokemukset opiskeluun liittyen ruokkivat opiskeluintoa.

Mitatuista luontevahvuuksista vahvimmat yhteydet opiskeluintoon näyttäisivät syntyvän niiden vahvuuksien kohdalla, joita vaaditaan koulutyöskentelyssä ja -tehtävissä. Sinnikkyys on jossain määrin uuden oppimisen perusta, sillä uuden oppiminen vaatii aina ajatustemme ja tietojemme uudelleen järjestelyä, riittäviä toistoja ja uudelleen yrittämistä epäonnistumistenkin jälkeen. Sinnikkäät yksilöt jaksavat kenties kauemmin puuduttavan kin tehtävän parissa, ja toisaalta sinnikkyys luo pohjan yrittämiselle, joka lopulta palkitaan. Sinnikkyuden kanssa läheisesti yhteydessä oleva itsesäätely oli myös tilastollisesti merkitsevien tulosten joukossa, ja jossain määrin sinnikkyys vaatineekin itsesäätelyä. Itsesäätely nimensä mukaisesti tarkoittaa kykyä säädellä itseään ja toimintaansa sen mukaan, mitä haluttu vaatimus, standardi tai olettamukset asettavat (Peterson & Seligman, 2004). Itsesäätely siis yhdessä sinnikkyuden kanssa luo erinomaisen pohjan uuden oppimiselle: vaikean asian äärellä tarvitaan sinnikkyyttä jatkaa ja itsesäätelyä siihen, että kieltäytyy muista houkuttelevista vaihtoehtoista jatkaakseen. Lopussa kiitos seisoo, ja opiskelun palkitsevuus onnistumisten ja uuden oppimisen myötä todennäköisesti lisää intoa opiskella jatkossakin.

Viimeinen tilastollisesti merkitsevä tulos löytyi ryhmätyötaitojen ja kouluinnon väliltä, mikä ei myöskään ole tuloksena erityisen yllättävä. Koulussa ja oppitunneilla tehdään paljon töitä ryhmissä ja yhdessä muiden kanssa, joten sellaiset oppilaat, joilla ryhmätyötaitot kuuluvat vahvuuksiin, ja jotka mielellään työskentelevät muiden kanssa saaden siitä energiaa ja intoa, nauttivat ryhmätyöskentelystä ja sitä kautta opiskelusta myös todennäköisesti enemmän. Ryhmätyötaitoihin liittyy vahvasti työskentelyn ulottuvuus ja jotakin tärkeää päämäärää kohti eteneminen, kun taas näkökulmanottokyky ja sosiaalinen älykkyys sen sijaan näkyvät vahvuuksina erityisesti ihmisten välisissä tilanteissa ihmissuhdetasolla (Peterson & Seligman, 2004). Koulussa tämä tarkoittaa enemmän sellaisia tilanteita, jotka eivät suoranaisesti ehkä kytkeydy opiskeluun, vaan esimerkiksi välitunti-toimintaan tai oppilaiden henkilökohtaisiin suhteisiin. Nämä vahvuudet eivät siten välttämättä linkity puhtaasti opiskeluintoon, vaikkakin varmasti lisäävät yleistä hyvinvointia ja viihtyvyyttä koulussa (ks. esim. Vuorinen, 2023).

Luovuuden yhteys opiskeluintoon oli kaikista heikoin, kertoimen ollessa kaikista pienin (0.0714) ja p-arvon ollessa kaikista suurin ($p = 0.532$). Tulos on jossain määrin yllättävä siinä mielessä, että luovuudella on havaittu yhteyksiä älykkyyssosamäärään (Cassandro & Simonton, 2003), ja älykkyyssosamäärä taas voi ennakoida akateemisia taitoja (Lavrijsen ym., 2021), jotka niin edelleen ennakoivat intoa opiskelua kohtaan (Salmela-Aro, 2018). Toisaalta on kuultu sanottavan, että koulutyö tappaa luovuuden (Juvonen, 2023), ja tämän tutkimuksen perusteella onkin perusteltua kysyä, onko peruskouluissamme riittävästi tilaa myös luovuudelle. Jos luovuus ei johda kouluinnon kasvamiseen, onko opiskelu ja koulutyöt ainoastaan sellaisia rutinoituneita ja automatisoituneita tehtäviä ja toimintaa, joissa luovuus ei pääse oikeuksiinsa?

7 Luotettavuus

Alkuperäisessä kyselylomakkeessa oli mitattu paljon muitakin asioita kuin luontevahvuuksia ja opiskeluintoa, ja koska kysely oli pitkä ja teemoiltaan laaja, herää kysymys siitä, onko tutkimuksesta ulosrajattujen vastausten joukossa yliedustettuna tuen tarpeen oppilaat. Kyselyn täyttäminen on vaatinut pitkäkestoista keskittymistä, jolloin esimerkiksi haasteet tarkkaavuudessa tai lukemisessa ovat voineet vaikuttaa siihen, että oppilas on turhautunut, ja lopputuloksena on vastattu joko ainoastaan ”täysin samaa mieltä” tai ”täysin eri mieltä”. Tässä tutkimuksessa oppilaiden vastauksia ei ollut mahdollista eritellä tuen tason mukaan, sillä kyselylomakkeessa ei erikseen pyydetty kirjaamaan jokaisen oppilaan tuen tasoa. Vastaajien joukossa on kuitenkin oppilaita kaikilta tuen tasoilta ja jatkok tutkimusten kannalta erityisesti tutkittaessa tuen tarvitsijoiden kokemuksia voisi olla perusteltua tutkia lyhyesti ja ytimekkäästi yhtä tai kahta asiaa kerrallaan. Toisaalta pitkän tutkimuksen voisi tukea tarvitseville myös pilkkoa pienempiin osiin, jotta tutkimukseen osallistuminen ei ole oppilaalle liian vaativaa.

Tutkimus perustuu oppilaiden itse antamiin vastauksiin kyselylomakkeeseen. Ei ole kuitenkaan varmaa, kuinka samalla tavoin 4.-luokkalainen ja 8.-luokkalainen tulkitsevat annetut väittämät, ja ovatko heidän vastauksensa täten vertailukelpoiset. Kysymyksiä mitattiin sanallisella Likertin asteikolla, jolloin on mahdollista, että arkikielessä käytetyt käsitteet ja ilmaisu tarkoittavat eri asioita eri ihmisille (Vilka, 2007). Osa väittämistä saattaa olla ymmärrettävissä hyvin eri tavoin, kun vastaaja on alakoululainen lapsi verrattuna, kun hän on teini-ikäinen yläkoululainen. Opiskeluintoon liittyvät vastaukset voivat erota merkittävästi nuorempien ja vanhempien oppilaiden välillä myös siitä syystä, että vanhemmilla oppilailla on jo eri tavalla omaa omistajuutta opiskelustaan jatko-opintojen ja tulevaisuuden uravalintojen siinä lähitulevaisuudessa (ks. Salmela-Aro & Upadyaya, 2012). Lisäksi vahvuuksia mittaavat väittämät olivat joiltain osin melko abstrakteja, ja erityisesti nuorempien oppilaiden kohdalla konkreettisten esimerkkien antaminen olisi saattanut tukea vastaamista. Myös kypsyyden ja kykyä itsereflektioon on yläkoululaisella jo huomattavasti kehittyneempi.

Vahvuuksia mittaavat mittarit olivat tutkimusta tehdessä #uuttakoulua-hankkeessa käytössä ensimmäistä kertaa. Ne perustuvat kuitenkin vankkaan teoriapohjaan ja niiden käyt-

töä oli lisäksi testattu ennen tutkimusta vastaavanlaisilla asetelmilla. Mittareiden reliabiliteettikertoimet osoittavat, että kysymyspatteristot ovat sisäisesti johdonmukaiset, mikä samalla viittaa siihen, että vastaajat ovat ymmärtäneet ja vastanneet niihin yhdenmukaisesti. Mittarit todettiin tämän perusteella luotettaviksi, mutta tulevaisuudessa niiden käyttöä olisi hyvä kokeilla vastaavanlaisissa tutkimusasetelmissa uudestaan.

Tutkimukseen osallistuneet koulut olivat mukana #uuttakoulua-hankkeessa, ja osallistui-
vat kyselylomakkeen täyttöön oman halukkuutensa perusteella. Osallistujat eivät siis va-
likoituneet mukaan satunnaisotannalla, joka olisi kaikista luotettavin aineistonkeruume-
netelmä siinä mielessä, että jokaisella perusjoukon jäsenellä on sama todennäköisyys pää-
tyä mukaan otokseen (Karjalainen, 2015). Sen sijaan otantamenetelmä on lähimpänä ry-
väotantaa, jossa kokonaiset ryppäät eli klusterit, tässä tapauksessa kokonaiset koulut ja
luokat, valikoituivat mukaan systemaattisella valinnalla sen perustella, että ne olivat mu-
kana hankkeessa (Vilka, 2007). Mukana olleet koulut sijaitsevat Etelä-Suomen alueella,
mikä ei myöskään suoraan takaa tulosten yleistettävyyttä koko Suomeen, Pohjois-Suo-
meen tai Suomen ulkopuolelle. Eteläsuomalaiset kunnat ovat keskimäärin asukaskooltaan
suurempia, asukkaiden ikäjakaumat varsin erilaisia ja koulut myös kenties suurempia
pohjoisempiin kuntiin verrattuna. Toisaalta tutkimuksessa oli edustettuna useita eri kou-
luja useilta eri alueilta ja kunnista, mikä osaltaan kuitenkin lisää tutkimustulosten luotet-
tavuutta ja yleistettävyyttä.

Tutkimuksen aineisto on kerätty loppuvuodesta 2019 juuri ennen COVID-19-pandemian
rantautumista Suomeen. Vaikka yhteiskunta on pääosin palautunut pandemiaa edeltävään
aikaan, erilaiset ihmisten arkea ja elämää rajoittaneet rajoitukset ovat poistuneet ja kou-
luarki pyörii jälleen normaalisti, on mahdollista, että tutkimustulokset eivät ole täysin
yleistettävissä aikaan pandemian jälkeen. COVID-19-pandemian jälkipyykkiä pyykätään
edelleen, ja monet lapset ja nuoret kärsivät pandemiasta runsaasti (ks. esim. Jahnukainen
& Harrikari, 2024; Kauhanen ym., 2022; Vuorio ym., 2021). Tämä on hyvä ottaa huomi-
oon tuloksia tulkittaessa. Toisaalta tämän tutkimuksen tulokset tukevat aiempia tutkimus-
tuloksia siitä, että vahvuuspedagogiikka vaikuttaa myönteisesti opiskeluuntoon, joka taas
osaltaan johtaa parempaan kouluhyvinvointiin.

8 Pohdinta

Aiempien tutkimusten mukaan luonteenvahvuuksilla on havaittu olevan merkitystä lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi (ks. esim. Lavy, 2020; Seligman ym., 2009; Vuorinen ym., 2020; Ghielen ym., 2017). Tämän tutkimuksen aineisto koostui peruskoulu-
laisten vastauksista kuuden eri luonteenvahvuuden ja opiskeluinnon osalta. Luonteenvah-
vuuksia löytyy kuitenkin yhteensä 24 jakautuen kuuden hyveen alle. Näistä kuudesta hy-
veestä oli edustettuna vähintään yhden mitatun luonteenvahvuuden myötä kaikki paitsi
henkisyys (*transcendence*), johon kuuluisi muun muassa toiveikkuus (*hope*), hengelli-
syys (*spirituality*) ja huumorintaju (*humor*) (Peterson & Seligman, 2004). Myös muiden
hyveiden alle kuuluu useita luonteenvahvuuksia, jotka olisi voitu ottaa mukaan tähän tut-
kimukseen: esimerkiksi oppimisen ilo (*love of learning*), reiluus (*fairness*) tai johtajuus
(*leadership*). Tähän tutkimukseen valikoituneet kuusi luonteenvahvuutta olivat kuitenkin
perusteltavissa sillä, että ne kytkeytyvät läheisimmin OECD:n neljän C:n 21. vuosisadan
osaamisalueeseen: luovuuteen, kriittiseen ajatteluun, yhteistyötaitoihin ja kommunikaati-
oon (NEA, 2009; NRC, 2012). On kuitenkin mahdollista, että kaikkia luonteenvahvuuk-
sia tutkimalla saataisiin toisenlaisia – tai vähintäänkin kattavampia – tuloksia vahvuuk-
sien, opiskeluinnon ja kouluhyvinvoinnin yhteyksistä.

Tutkimuksen tulokset ovat kuitenkin linjassa aiempien tulosten kanssa, ja vahvistavat
sitä, että luonteenvahvuudet ovat yhteydessä kouluhyvinvointiin muun muassa opiske-
luinnon kautta. Tutkimuksessa havaittiin, että ne luonteenvahvuudet, jotka selvimmin
ovat yhteydessä luokkahuoneessa sopivaan käyttäytymiseen ja oppimisen kannalta tar-
peellisiin ominaisuuksiin lisäsivät myös opiskeluintoa merkitsevimmin. Sen sijaan ne
luonteenvahvuudet, jotka eivät linkity yhtä selvästi koulutyöskentelyssä tarvittaviin tai-
töihin olivat opiskeluinnon muutoksen kannalta merkityksettömiä; niiden vaihtelu ei kas-
vattanut muttei myöskään vähentänyt sitä. Tästä voidaan päätellä, että osa luonteenvah-
vuuksista on selvemmin yhteydessä opiskeluintoon ja sitä kautta myös esimerkiksi laa-
jemmin kouluintoon. Toisaalta eri luonteenvahvuudet voivat olla vahvemmin yhteydessä
kouluintoon ja -hyvinvointiin eri tavoin, esimerkiksi jonkin muun kuin opiskeluinnon
kautta. Lisää tutkimusta tarvitaankin siitä, miten eri luonteenvahvuudet tukevat koululai-
sia eri elämänosa-alueilla, ja millä luonteenvahvuuksilla on eniten yhteyksiä eri kouluhy-
vinvoinnin osa-alueisiin. Lisäksi olisi mielekästä tutkia esimerkiksi pitkittäistutkimuksen
keinoin sitä, miten luonteenvahvuudet kehittyvät oppilaan koulupolun aikana, ja miten

mahdollinen kehitys vaikuttaa kouluintoon, -uupumiseen tai yleisemmin koululaisten hyvinvointiin pitkällä aikavälillä.

Erityisopettajan näkökulmasta tämän tutkimuksen tulokset alleviivaavat luontevahvuuksien ja opiskeluinnon välistä yhteyttä. Opiskeluinnon merkitystä mielekkäille oppimiskokemuksille ja akateemiselle suoriutumiselle ei voida sivuuttaa, ja opinnoissa menestyminen taas avaa ovia tulevaisuudessa. Vaikka positiivinen pedagogiikka ja luontevahvuusopetus ovat saaneet jalansijaa kouluissa yhä enemmän viimeisen vuosikymmenen aikana, on matkaa vahvuuksien tunnistamisessa ja opettamisessa vielä jäljellä. Erityisesti tukea tarvitsevat oppilaat näyttäisivät hyötyvän luontevahvuusopetuksesta sekä vahvuuksien tunnistamisesta ja sanoittamisesta, joten opiskeluinnon lisääminen näiden kautta voisi lisätä myös tuentarvitsijoiden koulumenestystä. Vahvuuspedagogiikka olisi-kin hyvä saada luonnolliseksi ja systemaattiseksi osaksi opetusta, kasvatusta ja kaikkea tukitoimintaa, jotta se voisi kehittyä kantavaksi periaatteeksi opetus- ja kasvatustyössä (Sointu ym., 2024). Tämän myötä kenties lasten ja nuorten kouluviihtyvyys ja -hyvinvointi voisivat parantua, PISA-tulokset jälleen nousta ja Suomi säilyttää paikkansa kasvatuksen ja koulutuksen esimerkkimaana myös tulevaisuudessa.

Lähteet

- #uuttakoulua (2020). Mitä #uuttakoulua? #uuttakoulua. Luettu 25.3.2025. https://www.uuttakoulua.fi/sivu.tmpl?sivu_id=9059.
- Ackerman, C. E. (2018). *Self-Determination Theory and How It Explains Motivation*. PositivePsychology.com. Saatavissa: <https://positivepsychology.com/self-determination-theory/>. Viitattu 5.4.2025.
- Blackwell, C. K., Mansolf, M., Sherlock, P., Ganiban, J., Hofheimer, J. A., Barone, C. J., ... & Wright, R. J. (2022). Youth well-being during the CoViD-19 pandemic. *Pediatrics*, 149(4).
- Bolte, A., Goschke, T. & Kuhl, J. (2003). Emotion and Intuition: Effects of Positive and Negative Mood on Implicit Judgments of Semantic Coherence. *Psychological Science*, 14(5), 416–421.
- Cassandro, V. J. & Simonton, D. K. (2003). Creativity and genius. Teoksessa C. L. M. Keyes & J. Haidt (toim.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (s. 163–183). Washington, DC: American Psychological Association.
- Chase, P., Hilliard, L., John Geldhof, G. Warren, D. & Lerner, R. (2014). Academic Achievement in the High School Years: The Changing Role of School Engagement. *Youth Adolescence* 43, 884–896.
- Colby, A., James, J. B., & Hart, D. (1998). *Competence and character through life*. University of Chicago Press. Coburn, 2003.
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D.–Y., Oishi, S. & Biswas–Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143–156.
- Diener, E., Lucas, R., Schimmack, U. & Helliwell, J. (2013). Well-being for public policy. *Ethics*, 124(1), 218–227.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child development*, 82(1), 405–432.

- Dweck C. S. (2016). *Mindset: menestymisen psykologia - Kuinka voimme toteuttaa piileviä kykyjämme*. Helsinki: Viisas Elämä Oy.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House Publishing Group.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. New York, London: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674–685.
- Epstein, M. H. (2004). *Behavioral and emotional rating scale: A strength-based approach to assessment*. Examiner's manual. Austin, Teksas: PRO-Ed.
- Frostad, P. & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15–30.
- Ghielen, S. T., van Woerkom, M. & Meyers, M. C. (2017). Promoting positive outcomes through strengths interventions: A literature review. *The Journal of Positive Psychology*, 13(6), 1–13.
- Green, S., Oades, L., & Robinson, P. (2011). Positive education: Creating flourishing students, staff and schools. *InPsych* 33(2).
- Harzer, C. (2016). The eudaimonics of human strengths: The relations between character strengths and well-being. Teoksessa Vittersø, J. (toim.) *Handbook of Eudaimonic Well-Being* (s. 307–322). Springer International Publishing.
- Hienonen, N., Lintuvuori, M., & Vainikainen, M.-P. (2021). Tehostettua ja erityistä tukea saavat oppilaat PISA-tutkimuksessa. I K. Leino, J. Rautopuro, & P. Kulju (Red.), *Lukutaito – tie tulevaisuuteen: PISA 2018 Suomen pääraportti* 195–224. Kasvatusalan tutkimuksia, 82. Suomen kasvatustieteellinen seura. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7411-16-2>
- 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.
- Howell, A. J. (2009). Flourishing: Achievement-related correlates of students' well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 4(1), 1–13.

- Huppert, F. A., & So, T. T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837–861.
- Jahnukainen, M. & Harrikari, T. (2024). Johdanto. Teoksessa M. Jahnukainen & T. Harrikari (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 329–350). Tampere: Vastapaino.
- Jahnukainen, M. (2018). *Ovatko tukea tarvitsevat oppilaat yhdenvertaisia koko maassa?* Elinkeinoelämän keskusliitto. Saatavissa: <https://ek.fi/ajankohtaista/uutiset/markku-jahnukainen-ovatko-tukea-tarvitsevat-oppilaat-yhdenvertaisia-koko-maassa/>. Viitattu 31.3.2025.
- Juvonen, A. (2023). Liika kiire kouluissa tappaa lapsille luontevan luovuuden. Itä-Suomen yliopisto. Saatavissa: https://www.uef.fi/fi/artikkeli/liika-kiire-kouluissa-tappaa-lapsille-luontevan-luovuuden?utm_source=chatgpt.com. Viitattu 31.3.2025.
- Karjalainen, L. (2015). *Tilastotieteen perusteet*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Kauhanen, L., Wan Mohd Yunus, W. M. A., Lempiinen, L., Peltonen, K., Gyllenberg, D., Mishina, K., Gilbert, S., Bastola, K., Brown, J. S. L., & Sourander, A. (2023). A systematic review of the mental health changes of children and young people before and during the COVID-19 pandemic. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 32(6), 995–1013.
- Kesanto-Jokipolvi, H., Siipola, M., Koivuhovi, S., Pasu, T., Seppänen, P., & Rimpelä, A. (2025). Inequalities in adolescent mental health and allocation of students to selective classes in comprehensive schools in Finland: a longitudinal study. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 79(2), 110–116.
- Ketokivi, M. (2015). *Tilastollinen päättely ja tieteellinen argumentointi*. Helsinki: Gaudemus Oy.
- Keyes, C. L. M. (2002). The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life. *Journal of health and social behavior*, 43(2), 207–222.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima* (s. 224–242). Juva: PS-Kustannus.
- Kutner, M. H., Nachtsheim, C. J., Neter, J., & Li, W. (2004). *Applied Linear Statistical Models* (5th ed.). McGraw-Hill/Irwin.

- Lavrijsen, J., Vansteenkiste, M., Boncquet, M., & Verschueren, K. (2021). Does motivation predict changes in academic achievement beyond intelligence and personality? A multitheoretical perspective. *Journal of Educational Psychology, 114*(4), 772–790.
- Lavy, S. (2020). A review of character strengths interventions in twenty-first-century schools. Their importance and how they can be fostered. *Applied Research in Quality of Life, 15*(2), 573–596.
- Leino, K., Rautopuro, J. & Kulju, P. (2021). Esipuhe. Teoksessa K. Leino, J. Rautopuro & P. Kulju (toim.) *Lukutaito – tie tulevaisuuteen. PISA 2018 Suomen pääraportti*, (s. 7–12).
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Reschly, A. L., & Valois, R. F. (2009). The incremental validity of positive emotions in predicting school functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment, 27*(5), 397–408.
- Linkins, M., Niemiec, R. M., Gillham, J. & Mayerson, D. (2014). Through the lens of strength: A framework for educating the heart. *The Journal of Positive Psychology 10*(1), 64–68.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin, 131*(6), 803–835.
- Mischel, W., Shoda, Y. & Peake, P. K. (1998). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology, 34*, 687–696.
- Määttä, E. (2015). *Setting young children up for success: approaching motivation through children's perceptions of their ability*. Oulu: University of Oulu.
- National Education Association. (2009). *Preparing 21st century students for a global society: An educator's guide to the "Four Cs"*.
- National Research Council (NRC). (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, J.W. Pellegrino and M.L. Hilton, Editorit. Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.

- Niemiec, R. M. (2013). VIA Character Strengths - Research and Practice (The First 10 Years). Teoksessa H. H. Knoop & A. Delle Fave (toim.), *Well-being and cultures: Perspectives on positive psychology* (s. 11–30). New York: Springer.
- Norrish, J.M., Williams, P., O'Connor, M. and Robinson, J. (2013) An Applied Framework for Positive Education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147–161.
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- Nummenmaa, L. (2021). *Tilastotieteen käsikirja*. Helsinki: Tammi.
- Ojanen, M. (2023). Positiivisen psykologian kritiikki. Teoksessa L. Uusitalo (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 18–30). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Opetushallitus. (2025). *Kouluun kiinnittyminen ja poissaoloihin puuttuminen*. Saatavissa: [Kouluun kiinnittyminen ja poissaoloihin puuttuminen | Opetushallitus](#). Viitattu 4.4.2025.
- Opetushallitus. (2025). *Yhteisöllisyys*. Saatavissa: [Yhteisöllisyys | Opetushallitus](#). Viitattu 7.4.2025.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues*. United States of America: American Psychological Association & Oxford University Press.
- POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa [Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 - ePerusteet](#). Viitattu 19.2.2025.
- Proctor, C., Linley, P. A. & Maltby, J. (2010). Very happy youths: Benefits of very high life satisfaction among adolescents. *Social Indicators Research*, 98, 519–532.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Proctor, C. T., Sukayama, E., Wood, A. M., Maltby, J., Fox Eades, J. & Linley, A. (2011). A Strengths Gym. The impact of character strength-based intervention on the life satisfaction and wellbeing of adolescents. *The Journal of Positive Psychology*, 6, 377–388.
- Salmela-Aro, K. (2017). Dark and bright sides of thriving – school burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(3), 337–349.

- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). School burnout inventory: Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment, 25*, 48–57.
- Salmela-Aro, K. (2018). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen* (s. 9–22). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmela-Aro, K. (2015). Taitoa ja tahtoa – opiskelunniosta työn imuun? Teoksessa L. Uusitalo (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 302–313). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands resources model. *British Journal of Educational Psychology, 84*(1), 137–151. <https://doi.org/10.1111/bjep.12018>.
- Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. (2012). The schoolwork engagement inventory. Energy, dedication and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment 2012, 28*(1), 60–67.
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Vinni-Laakso, J. & Hietajärvi, L. (2021). Adolescents' Longitudinal School Engagement and Burnout Before and During COVID 19 – The Role of Socio-Emotional Skills. *Journal of Research on Adolescence, 31*(3), 796–807.
- Schaufeli, W.B., Martinez, I., Pinto, A.M., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: Across-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*, 464–481.
- Seligman, M. E. P. & Csíkszentmihályi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist 55*, 5–14.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions. *Oxford Review of Education, 35*, 293-311.
- Seligman, M., E., P. (2011). *Flourish. A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free press.
- Siipola, M., Koivuhovi, S., Seppänen, P., Nazeri, F., Rimpelä, A. & Vainikainen, M-P. (2023). Osaaminen, kouluinto ja koulu-uupumus kaupunkikoulujen eriytyneissä oppilasryhmissä: painotetun ja yleisopetuksen luokat Turussa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti 4*(33), 124–142. Niilo Mäki instituutti.

- Sointu, E., Hotulainen, R. & Lappalainen K. (2023). Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa L. Uusitalo (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 176–194). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sointu, E., Vuorinen, K. & Uusitalo, L. (2024). Poikkeavuuksien tunnistamisesta vahvuuksiin – Syventävä katsaus taustoihin, tutkimukseen ja käytänteisiin. Teoksessa M. Jahnukainen & T. Harrikari (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 329–350). Tampere: Vastapaino.
- Tabachnick, Barbara G. & Linda S. Fidell (2013) *Using Multivariate Statistics*. Harlow: Pearson.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227–235.
- Tuominen-Soini, H. & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology*, 50, 649–662.
- Uusitalo, L. (2023). Positiivinen psykologia – mitä se on? Teoksessa L. Uusitalo (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 7–17). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusitalo, L. (2023). Hyveet ja luontevahvuudet. Teoksessa L. Uusitalo (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 110–132). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L., Kankaanpää, P., Mäkinen, T., Raeluoto, T., Rauttu, K., Tarhala, V. & Lehto, J. E. (2012). Are special education students happy? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56, 419–437.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vahtivuori-Hänninen, S., Kupila, P. & Parkkulainen, N. (2019). *Uusi peruskoulu kärkihanke 2016–2018*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Vasalampi, K. & Salmela-Aro K. (2014). Sisäinen motivaatio ja kouluinnokkuus edistävät nuorten opintopolkuja. Teoksessa S. Pihlajaniemi, T. Villa, E. Lavikainen & L. Valkeasuo (toim.), *Oppia ikä kaikki. Kouluttautumisen edellytykset eri elämävaiheissa. Opiskelijatutkimuksen vuosikirja* (s. 12–23). Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus.
- Vasalampi, K., Torppa, M., Eklund, K., Ahonen, T., Lerkkanen, M.-K., Salminen, J., & Poikkeus, A.-M. (2018). Muutostrendien tarkastelu nuorten koulumotivaatiossa ja -hyvinvoinnissa: kohorttitutkimus yli kolmen ajankohdan. *Kasvatus*, 49(4), 272–286.

- Vázquez, C. (2013). Positive psychology and its enemies: a reply based on scientific evidence. *Papeles del Psicólogo*, 34, 91–115.
- Viholainen, H., Aro, T., Koponen, T., Peura, P. & Aro, M. (2013). Miten oppimisvaikeudet liittyvät syrjäytymiseen? Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.), *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen* (s. 88–96). Helsinki: Gaudeamus.
- Vilka, H. (2007). *Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: Tammi.
- Vuorinen, K., Järvillehto, L. & Uusitalo, L. (2020). Students' Usage of Strengths and General Happiness are Connected via School-related Factors. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5), 851–863.
- Vuorinen, K. (2023). Positiivinen kasvatus ja luontevahvuuksien opettaminen. Teoksessa L. Uusitalo (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 195–223). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vuorinen, K., Erikivi, A. & Uusitalo-Malmivaara, L. (2019). A character strength intervention in 11 inclusive Finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 45–57.
- Vuorinen, K., Hietajärvi, L. & Uusitalo, L. (2020). Student's usage of strengths and general happiness are connected via school-related factors. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5), 851–863.
- Vuorio, J., Ranta, M., Koskinen, K., Nevalainen-Sumkin, T., Helminen, J., & Miettunen, A. (2021). *Etäopetuksen tilannekuva koronapandemiassa vuonna 2020* (4; Opetushallitus, raportit ja selvitykset). Opetushallitus.
- Väljjarvi J., Kupari P., Ahonen A. K., Arffman I., Harju-Luukkainen H., Leino K., Niemivirta M., Nissinen K., Salmela-Aro K., Tarnanen M., Tuomi-Soini H., Vetteranta J., Vuorinen R. (2015). Pisa, millä eväillä uuteen nousuun? *Pisa 2012 tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015(6)*.
- Wang, C., Cho, H. J., Wiles, B., Moss, J. D., Bonem, E. M., Li, Q., Lu, Y. & Levesque-Bristol, C. (2022). Competence and autonomous motivation as motivational predictors of college students' mathematics achievement: from the perspective of self-determination theory. *International journal of STEM education* (9)41, 1–14.
- Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological

development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57–65.

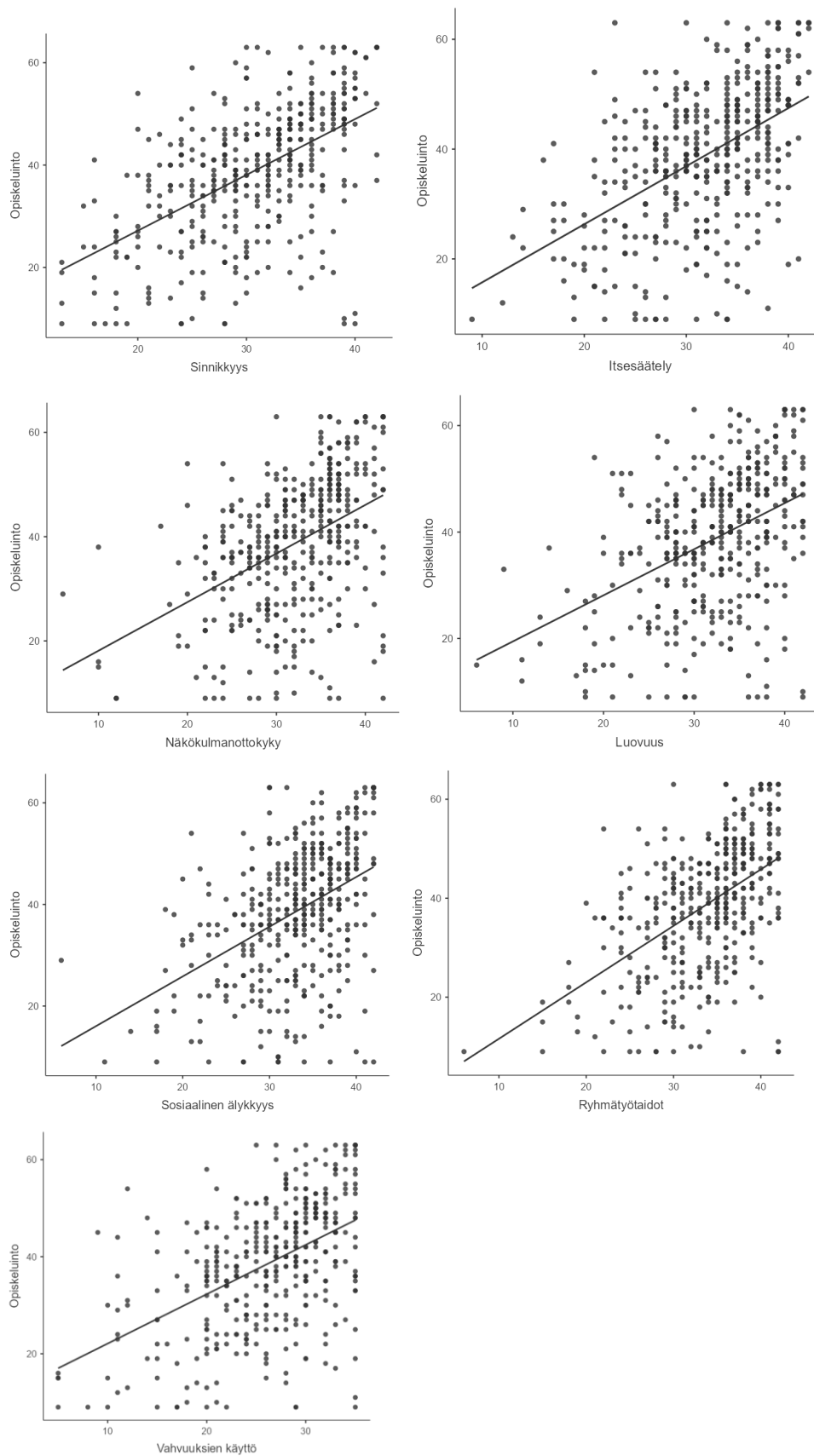
Weber, M., Wagner, L. & Ruch, W. (2016). Positive Feelings at School: On the Relationships Between Students' Character Strengths, School-Related Affect, and School Functioning. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 341–355.

WHO. (2011). *Health promoting schools*. Saatavissa http://www.who.int/school_youth_health/gshi/hps/en/index.html. Viitattu 27.2.2025.

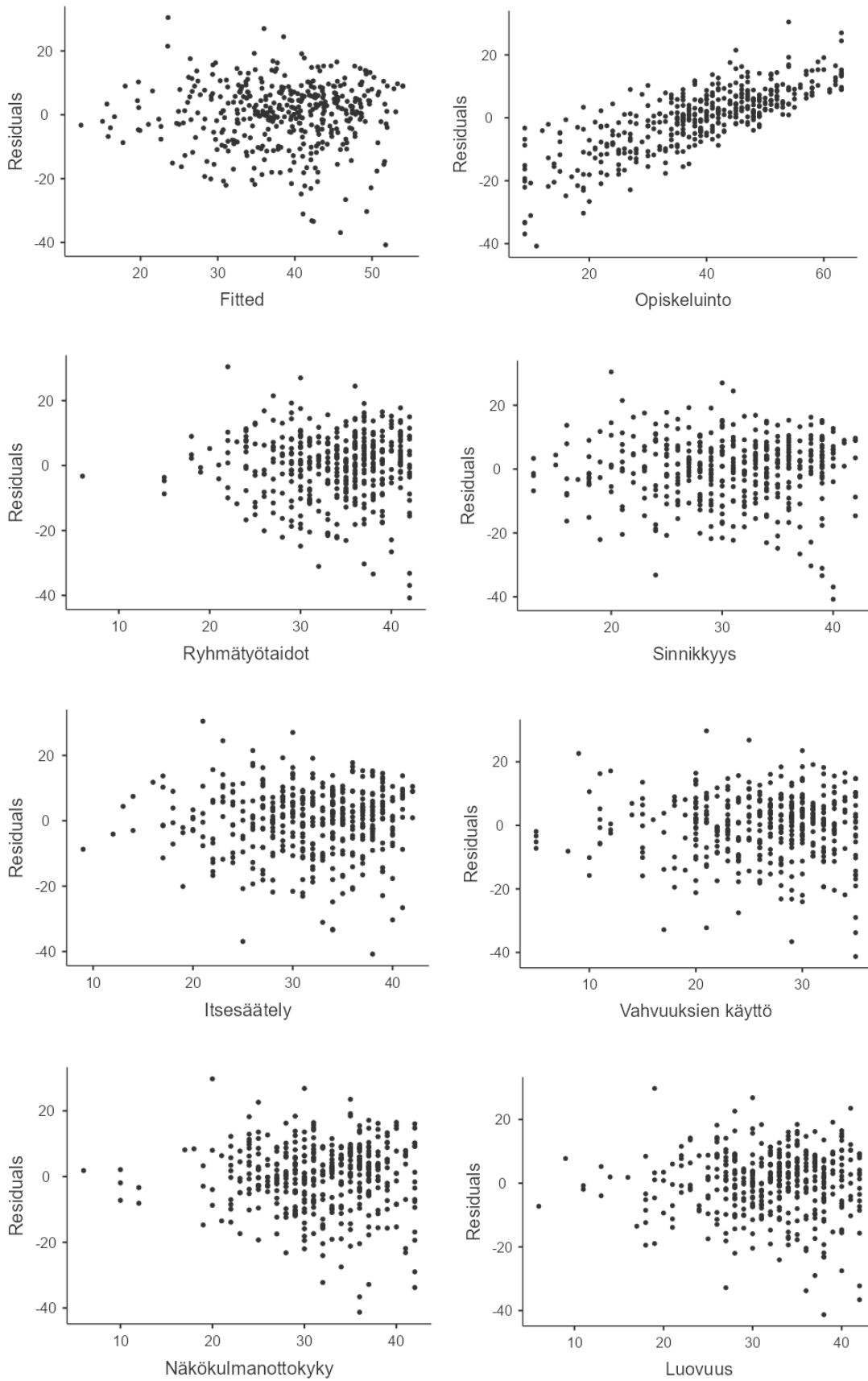
Widlund, A., Niemivirta, M., Tuominen, H., & Korhonen, J. (2024). Growth trajectories of self-concept and interest in mathematics and language – Individual differences and cross-domain relations. *Learning and Instruction*, 91, 101882.

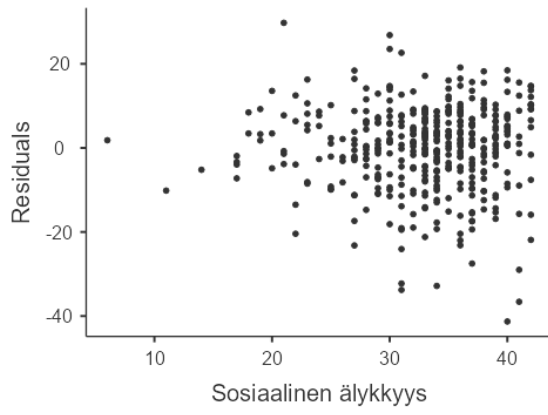
Wiklund, S. M-A. (2017). Tyttöjen ja poikien arvosanaerot motivaatiotekijöiden ja Pisa-tutkimusten valossa. *Kasvatus (48)*1, 52–56.

Liite 2. Muuttujien välisten yhteyksien hajontakuviot



Liite 3. Residuaalien hajontakuviot ja Q-Q-kuvaaja.





Q-Q-kuvaaja

